



## SEÇÃO: PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL EM CONTEXTOS INTERNACIONAIS

# A elaboração de materiais didáticos de PLA para fins específicos na universidade

*Developing didactic materials in Portuguese as an Additional Language for Specific Purposes in University*

**Davi Borges de**

**Albuquerque<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-1941-6925](https://orcid.org/0000-0002-1941-6925)

[albuquerque07@gmail.com](mailto:albuquerque07@gmail.com)

**Recebido em:** 15 jun. 2021.

**Aprovado em:** 20 dez. 2021.

**Publicado em:** 29 set. 2022.

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo discutir alguns princípios teóricos do ensino de línguas para fins específicos e aplicá-los ao contexto de Português Língua Adicional (PLA). Assim, neste texto debatemos a importância da análise de necessidades, das quatro habilidades e do uso de corpora, para depois aplicarmos esses princípios na elaboração de materiais e unidades didáticas para o ensino de PLA para estudantes e profissionais de Turismo. Ademais, oferecemos também um exemplo de uma unidade didática deste mesmo material, que tem como tema "ruas" e suas relações com o Turismo e áreas afins, como Hotelaria. Nossas considerações finais enfatizam a importância de nosso estudo e a carência na qual o professor de PLA para fins específicos se encontra tanto no que concerne aos subsídios teóricos, quanto à disponibilidade de materiais e de unidades didáticas.

**Palavras-chave:** Português Língua Adicional (PLA). Português para fins específicos. Português para o Turismo.

**Abstract:** This work aims to discuss theoretical aspects of Language Teaching for Specific Purposes and apply them to the context of Portuguese as an Additional Language (PAL). Therefore, we consider the importance of Needs Analysis, the four language skills and the use of corpora. Moreover, we apply these principles in the preparation of educational materials and teaching unit for PAL for Tourism studies. Furthermore, we also offer an example of a teaching unit, which has as its theme "streets" and their relationship with Tourism and related areas, as Hospitality. Our final considerations emphasize the importance of our study and the lack of resources for the PLA teacher for specific purposes. This lack of resources is in terms of theoretical support and the availability of materials and teaching unities.

**Keywords:** Portuguese as an Additional Language. Portuguese for Specific Purposes. Portuguese for Tourism studies.

## Introdução

O Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) surge durante a Segunda Guerra Mundial<sup>2</sup> (HOWATT, 1984), chegando ao Brasil no final da década de 1970 por meio do *Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras* (CELANI *et al.*, 1988), também chamado de *Projeto ESP* (ing. *English for Specific Purposes*), que durou



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, GO, Brasil.

<sup>2</sup> Considera-se este surgimento na Segunda Guerra Mundial do ELFE, especificamente da língua inglesa, de maneira informal, pois o primeiro documento oficial a respeito é datado da década de 1960, intitulado *Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose*, de autoria de C. L. Barber. Vale lembrar que alguns autores remontam a origem do ELFE para tempos mais remotos, como Dudley-Evans e St. John (2000), os quais apontam o Império Romano ou a Idade Média, ou Swales (1988), que chama atenção para pesquisas

até o final da década de 1980.

O ensino de inglês para fins específicos no Brasil vem se desenvolvendo nos últimos anos, bem como o de outras línguas estrangeiras, principalmente o espanhol e o francês, porém, apesar de alguns trabalhos significativos e o alcance de resultados positivos, a área do ensino de Português Língua Adicional (PLA) para fins específicos ainda apresenta muito a ser feito, tanto em pesquisas e materiais didáticos, quanto na atuação em áreas ou profissões específicas. Embora não existam investigações específicas sobre o porquê dessa escassez, acreditamos, com base em nossas observações e experiências, isso ocorra não por falta de demanda, mas por causa do número reduzido de cursos de graduação e formação continuada em PLA, bem como de professores de PLA na ativa.

O presente trabalho procura preencher esse hiato ao apresentar uma contribuição para o ensino de PLA para fins específicos. Desta maneira, discutimos o aporte teórico de ELFE enfatizando a análise de necessidades, as quatro habilidades (ing. *speaking, listening, reading e writing*) e a importância da elaboração de corpora, na primeira seção. Em um segundo momento, fazemos uma breve exposição da metodologia utilizada para a elaboração de nossa unidade didática, bem como mais informações de nossos cursos e planejamentos. Na terceira parte, há uma exposição de uma unidade didática de PLA para fins específicos confeccionada por nós e voltada para estudantes e profissionais do Turismo e áreas afins. Vale lembrar, ainda, que, conforme apontamos na seção anterior, nossas turmas eram heterogêneas, com alunos de vários países, sendo, porém, todos de origem asiática, com foco em alunos lusófonos, a saber Macau e Timor-Leste. Após, apresentamos nossas considerações finais.

## 1 O ensino de Português para Fins Específicos (PFE)

Atualmente, o foco das pesquisas e práticas para o ELFE está no ensino de língua inglesa e na escrita acadêmica. O que faremos aqui é utilizar esse suporte teórico e adaptá-lo para os

diferentes contextos do ensino de PLA e/ou de PFE com base em nossa experiência de sala de aula e planejamento de cursos.

Por considerarmos três pontos fundamentais no ELFE, enfatizamos-los nesta seção, sendo eles: a análise de necessidades, ELFE e as quatro habilidades, e o uso de *corpora* para o ensino.

### 1.1 A análise de necessidades

A análise de necessidades é considerada como a etapa inicial para diversas ações referentes ao ELFE, desde seu planejamento até sua avaliação final (FLOWERDEW, 2013). Uma definição mais completa é a de Hyland (2006), na qual o autor chama atenção para os seguintes fatores: a análise de necessidades ser um conjunto de técnicas para o levantamento de informações para o planejamento do curso; tratar-se de um processo em andamento, pois o professor no decorrer do curso acaba por conhecer mais a respeito dos aprendizes; e o termo "necessidade" ter como centro o aprendiz, o que ele sabe, o que ele não sabe e o que ele deseja aprender.

Por ser um ponto-chave no ELFE, a análise de necessidades já foi definida e discutida por diversos autores, destacamos aqui: Hutchinson e Waters (1987), Robinson (1991) e Dudley-Evans e St. John (1998), e, no Brasil, Ramos (2005) e Augusto-Navarro (2008).

A contribuição de Hutchinson e Waters (1987) foi a classificação dos diferentes tipos de necessidades. Os autores separam "necessidades-alvo", que consistem nas ações do aprendiz em relação ao uso da língua em situações específicas, e "necessidades de aprendizagem", que são o aprendizado que o aluno precisa adquirir para agir nas situações específicas de uso da língua. Ademais, esses autores subdividem as necessidades em:

- a) necessidades (ing. *needs*), que são definidas como as necessidades em si dos aprendizes;
- b) carências (ing. *lacks*), que consistem no que o aluno não sabe e precisa aprender;
- c) desejos (ing. *wants*), o que os aprendizes desejam aprender e almejam com o curso.

Já Dudley-Evans e St. John (1998) apontam os cinco tópicos em que a análise de necessidades

atua, sendo eles: planejamento do curso, seleção/ elaboração de materiais didáticos, metodologia, avaliação e testagem. Esses pontos estão relacionados com a análise de necessidades tanto de maneira linear, quanto de maneira cíclica.

Os métodos para se realizar a análise de necessidades são elencados e discutidos em Berwick (1989), Robinson (1991), Long (2005) e Flowerdew (2013), porém podem ser resumidos da seguinte maneira:

[...] os instrumentos mais frequentes são questionários, entrevistas, observação, textos, consultas informais com empregadores, alunos e outros (HUTCHINSON e WATERS, *op. cit.*). Existe, também, a análise documental, que considera o que é produzido na área específica, como as publicações, seminários, correspondências, fóruns de discussão, etc.; e a análise da situação-alvo, em que se examinam os ambientes nos quais a língua-alvo é usada (ROBINSON, 1991 *apud* AUGUSTO-NAVARRO, 2008) (GUIMARÃES, 2015, p. 55).

No Brasil, Guimarães (2015) elenca vários trabalhos em ELFE e no ensino técnico e profissionalizante que já abordaram a análise de necessidades, como em Moreira (2012) e Terenzi (2014). Em suas palavras a autora informa que:

Moreira (*op. cit.*) buscou conhecer as necessidades de um grupo de alunos do curso tecnológico em Gestão Empresarial para fornecer subsídios às propostas futuras de adequação e reelaboração do plano de curso vigente. Terenzi (*op. cit.*), por sua vez, investiga a relação entre o planejamento de um curso em contexto tecnológico (aviação), a partir de seus documentos legais e os objetivos da instituição, do mercado de trabalho e das necessidades e interesses dos alunos [...] (GUIMARÃES, 2015, p. 52).

Ademais, Guimarães (2015) ressalta que o governo federal tem documentos os quais versam a respeito do ensino de língua estrangeira para fins específicos no ensino técnico (BRASIL, 2012, 2014), e que neles o governo:

[...] busca identificar e analisar as necessidades e os interesses de alunos do Ensino Médio Técnico Integrado, em relação à aprendizagem da língua espanhola para o planejamento

de um curso de extensão da área técnica de Edificações. Os resultados apontam para uma necessidade de projeção acadêmica de "estudar espanhol para o vestibular" e uma projeção profissional "estudar espanhol para aproveitar futuras oportunidades de trabalho", com interesse em "aprender a falar a língua espanhola" [...] (GUIMARÃES, 2015, p. 53).

Em nossa experiência e para nossos cursos de PLA, fazemos usos dos seguintes instrumentos previamente, sendo dois questionários (um de natureza biográfica, outro de natureza sociolinguística) aplicados logo nas aulas iniciais, e a leitura de textos diversos e análise documental (sobre a área específica e sobre os empregadores) efetuadas antes do ser inicializado, conforme será exposto na seção seguinte. No decorrer do curso, consideramos mais importante a observação em sala de aula<sup>3</sup> e a separação de momentos específicos de entrevistas individuais com os alunos, as quais servem também como avaliação oral, além de ter a função de auxiliar na análise de necessidades.

### 1.2 O ELFE e as quatro habilidades

As quatro habilidades apresentam distinções entre os graus de importância dentro do ELFE e de pesquisas dedicadas a cada uma delas. Explicamos melhor nossa afirmação nesta seção em que as analisamos separadamente.

A respeito da fala (ing. *speaking*), Feak (2013) apresenta um panorama dos estudos de inglês para fins específicos para essa habilidade, chamando atenção para a importância do uso dos corpora nas pesquisas e no inglês para fins acadêmicos. Porém, a autora destaca que as pesquisas mais atuais vêm demonstrando que as preocupações com a norma culta, na maioria das vezes por parte do aprendiz, mas presente também na prática de alguns professores, não são um ponto fundamental desse tipo de ensino, já que a compreensão de gêneros e de atividades profissionais específicas (negócios, medicina, práticas esportivas etc.), bem como de formas

<sup>3</sup> A observação em sala de aula concentrou-se nos elementos importantes da investigação em ensino de língua, seguindo métodos já conhecidos, como em Stodolsky (1990), Walker e Adelman (2003) e Wragg (2011). Esses elementos são centrais na observação: o ambiente, os alunos, os materiais utilizados, as atividades aplicadas, informações gerais da escola/comunidade e o professor.

não verbais de comunicação, têm se mostrado como competências significativas.

De maneira distinta, o campo dedicado à audição, ou ao ouvir (ing. *listening*), em inglês para fins específicos apresenta um avanço no que se refere às pesquisas, porém são os materiais didáticos que ainda permanecem escassos ou apresentam um tratamento geral ao assunto (MCDONOUGH, 2010). As pesquisas revelam que o ouvir está ligado a processos cognitivos e que os problemas na compreensão encontrados pelos ouvintes estão relacionados a variações nas pronúncias dialetais, no vocabulário e ao desconhecimento (ou falta de prática) na cultura-alvo para entender e reagir rápido durante as interações às estruturas da comunicação não verbal (pausa, gestos, tom de voz) e outros elementos verbais, mas culturalmente orientados (metáfora, humor). Até o momento, as soluções propostas são a elaboração de materiais para público e cursos específicos, os professores de língua estrangeira conhecerem o estado da arte sobre essa e as demais habilidades linguísticas e, na ausência de material didático ou outros tipos de materiais que possam oferecer suporte, o professor possa elaborar o seu próprio a fim de oferecer uma aula que desenvolva adequadamente essas habilidades nos aprendizes. O que McDonough (2010) aponta para o desenvolvimento do *listening*, em sua análise de materiais para o ensino de inglês para fins específicos, é a presença de vídeos mais realistas de situações de trabalho (apresentação de um relatório, reuniões, interações dentro da empresa etc.) na área de atuação profissional específica (o professor que elaborar seu próprio material pode aproveitar vídeos da *internet*), a leitura e a compreensão da transcrição dessas interações dos vídeos (que devem estar presentes no material), ensino de estratégias de *listening* e de produção textual, escrita e oral, com base nos conteúdos compreendidos dos vídeos, como o aprendiz pode elaborar um roteiro próprio para uma conversa em par, fazer uma apresentação

aos colegas do que ouviu e entendeu do vídeo, entre outros. Assim, deve-se expor o aluno à oralidade da língua-alvo em situações autênticas e profissionais, bem como procurar reforçar o que ouviu/ aprendeu por meio de produção textual e da relação com as demais habilidades.

Segundo Augusto-Navarro (2008), a habilidade da leitura (ing. *reading*) é considerada por certas pessoas como a única a ser trabalhada no ELFE, ou no ensino instrumental, sendo que isso é apenas uma dentre várias ideias errôneas que se tem sobre esta metodologia de ensino.<sup>4</sup> Tal concepção é reiterada por outros autores, como em Ramos (2005), que considera isso um mito em relação ao ensino de caráter instrumental ou ao ELFE. Este mito também não se sustenta se recorrermos aos estudos empíricos, já que a leitura é considerada uma habilidade integrada com as demais, principalmente com a escrita (ing. *writing*) (JORDAN, 1997) e com a fala (ing. *speaking*) (MURPHY, 1996), além de sua compreensão estar relacionada com a competência do leitor em relação aos gêneros e sua inserção e uso nas interações sociais, o chamado letramento social, na concepção de Johns (1997). Assim, o que o professor e o aprendiz devem ter em mente quando se trata desta habilidade é que ela está entrelaçada às demais, bem como sua prática e compreensão são situadas em gêneros e discursos específicos, devendo cada área de especialidade ser tratada separadamente, da mesma maneira que outros linguistas têm afirmado para as outras habilidades, conforme foi discutido anteriormente.

É um consenso entre os pesquisadores que a habilidade da escrita (ing. *writing*) é a mais privilegiada nas instituições atuais, sendo este fator uma justificativa para que os professores deem uma atenção maior a ela. Por isso, é que há uma série de concepções teóricas a respeito da escrita, bem como diferentes linhas de pesquisa, entre elas os estudos textuais, os estudos contextuais, os estudos críticos, estudos mediados por

<sup>4</sup> Estamos cientes do debate que há a respeito da definição e da classificação do que seria o ELFE e o ensino instrumental. Para não entrarmos nessa questão, adotamos o ponto de vista de autoras como Augusto-Navarro (2008), Terenzi (2014) e Guimarães (2015), as quais afirmam se tratar de uma metodologia de ensino.

computador, estudos culturais. Ademais, a escrita do inglês para fins acadêmicos é um sub-ramo que também possui várias teorias e pesquisas próprias. Como fugiria do escopo deste trabalho se dedicar somente à habilidade da escrita, destacamos apenas uma das grandes conquistas teórico-metodológicas do debate científico a respeito dessa habilidade, que pode ser encontrada resumidamente em Gee (1996), que é a chamada "virada cultural".<sup>5</sup> Basicamente, este conceito aponta que as dificuldades na escrita encontradas pelos aprendizes se dão por causa da carga de conhecimento e de aprendizagem distintas que estes possuem em relação às novas demandas exigidas deles, as quais, além de não ter relação com seu conhecimento prévio, não apresentam também ligação alguma com suas experiências anteriores. Assim, as dificuldades estão mais na descontinuidade das experiências e conteúdos, do que no fato dos aprendizes não conhecerem aspectos gramaticais da língua e/ou estruturais dos gêneros.

Conforme apresentamos nesta seção, o ensino de inglês para fins específicos é uma área bem desenvolvida, mas, ainda assim, apresenta uma série de problemas, lacunas, desafios e questões em aberto para professores e pesquisadores. Apesar disso, o conhecimento desse tópico auxilia o professor de PLA, que pode aprender com o que já foi feito, adaptando certos conceitos e práticas existentes à sua realidade.

O que é possível afirmar para o contexto brasileiro e do ensino de PLA para fins específicos é que há muito para fazer; o debate teórico deve ser desenvolvido; materiais devem ser produzidos para carreiras e atividades profissionais específicas (ex., turismo, aviação, negócios, saúde etc.); a ênfase deve ser dada à prática, à produção textual (oral e escrita) e aos diferentes gêneros textuais e suas respectivas práticas sociais; devem ser levados em consideração a cultura e o conhecimento prévio do aprendiz (linguísticos e extralinguísticos), bem como sua noção cultural do que é aprender (a cultura de aprender).

### 1.3 Corpus e ELFE

Corpus pode ser definido de maneira mais geral como um conjunto de textos, ou de amostras de textos, que pode ser eletrônico ou não (THOMPSON, 2006). Uma definição mais específica é a de Sinclair (2005), que concorda com a de Thompson (2006), mas acrescenta que o armazenamento do corpus deve ser eletrônico, que deve haver critérios específicos da escolha dos textos para representar uma amostra de um registro ou variedade linguística específica e ter como objetivo a pesquisa linguística.

Os corpora podem ser classificados de acordo com vários critérios, entre eles: o tamanho (corpora pequenos x corpora longos); a finalidade (especialidades, registros específicos, geral); os responsáveis (professores, pesquisadores, equipes); e o acesso (*online*, off-line, restrito, aberto). Da mesma maneira, a pesquisa em ELFE por meio de corpus também pode ser dividida entre *corpus-based* e *corpus-driven*. Na primeira, o pesquisador procura analisar o corpus e colocá-lo como o centro de sua pesquisa, enquanto na segunda abordagem, partindo do corpus é que o pesquisador analisará e apontará o que foi encontrado como seus resultados (TOGNINI-BONELLI, 2001; MISHAN, 2004).

A importância dos corpora para o ensino de ELFE é variada, sendo que Feak (2013) considera como uma ferramenta fundamental no ensino das quatro habilidades e Nesi (2013) aponta que o uso de corpus tem um grande valor na elaboração de materiais didáticos e nas atividades de sala de aula.

Mesmo com os avanços tecnológicos, de banco de dados e vários corpora disponíveis em diferentes países e para várias línguas, ainda assim os tipos de corpus e suas aplicações continuam a apresentar uma série de problemas: os casos de corpora de acesso restrito; corpora longos para se utilizar em sala de aula; corpora com ferramentas tecnológicas avançadas que exigem muito de alunos e professores; os profissionais que elaboram alguns corpora disponíveis não

<sup>5</sup> Para uma discussão detalhada, remetemos o leitor à leitura da obra de Gee (1993), especialmente o capítulo 4 (The New Literacy Studies), bem como demais referências citadas pelo autor sobre os novos estudos do letramento.

possuem tempo (pois se encontram em outras áreas, profissões ou investigações) ou formação suficientes (KRISHNAMURTHY; KOSEM, 2007; SARDINHA, 2007; NESI, 2013).

Em relação à língua portuguesa, há alguns corpora disponíveis, conforme Pinheiro et al. (2003) apontam, destacamos e acrescentamos aqui: *Lácio-Web, Corpus Histórico do Português/ Tycho Brahe, Corpus do Português (diacrônico), Corpus de Referência do Português Contemporâneo, Corpus de Araraquara* (BORBA, 2004). Ainda, os corpora disponíveis do CELGA-UC (Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada da Universidade de Coimbra): *Corpus de Português Acadêmico, Corpus de Português Escrito em Periódicos, PEAPL2 – Recolha de Corpora de PL2, COraLCo – corpus PL2 oral, Corpus Eletrónico do CELGA – Português do Período Clássico, TEDIPOR Tesouro Dialetal do Português e REDIP – Rede de Difusão Internacional do Português: rádio, televisão e imprensa*. Para o ensino de PLA para fins específicos, consideramos que os seguintes podem auxiliar o professor: *Corpus de Português Acadêmico, Corpus de Português Escrito em Periódicos, PEAPL2 – Recolha de Corpora de PL2 e COraLCo – corpus PL2 oral*.

Aplicando esse conhecimento ao ensino de PLA para fins específicos, os pontos que consideramos de atenção aos professores são:

a) a utilização dos dados existentes nos corpora disponíveis, principalmente naqueles voltados para o português acadêmico e como segunda língua, conforme apontamos anteriormente;

b) a quantidade de amostras utilizadas dos corpora e a seleção dos corpora pelo professor deverão ser baseadas na análise de necessidades conduzida previamente e no nível de proficiência dos alunos;

c) recomendamos o emprego de uma quantidade mediana de textos desses corpora em atividades e tarefas em sala de aula, com o professor buscando um número equilibrado para não recair em um exagero de textos ou oferecer apenas um ou outro ao aprendiz.

## 2 Breves considerações metodológicas

Nesta seção apontamos algumas caracte-

rísticas teórico-metodológicas que guiaram o processo de elaboração dos planejamentos e unidades didáticas para nossos cursos de PLA para o turismo, bem como oferecemos mais detalhes a respeito das turmas e dos aprendizes.

Para o planejamento de nossos cursos, realizamos a análise de necessidades iniciando pela análise documental, verificando maiores detalhes sobre a instituição de ensino, a disponibilidade de planejamentos e/ou demais materiais para o mesmo curso em datas anteriores conduzidos por outros professores e a documentação acadêmica dos alunos. Em seguida, efetuamos também leituras de textos teóricos da área específica, em nosso caso, o Turismo, para conhecermos mais a respeito desse campo do saber e selecionar possíveis materiais a serem utilizados na elaboração de aulas, unidades didáticas e outras técnicas de ensino. Quando o curso se inicia, aplicamos dois questionários aos alunos para conhecê-los melhor no âmbito pessoal, linguístico e acadêmico-profissional. Os questionários foram construídos com base nas orientações apresentadas em Dörnyei e Taguchi (2009). Ainda segundo os autores (DÖRNYEI; TAGUCHI, 2009), é possível obtermos dados factuais, comportamentais e atitudinais dos aprendizes que respondem tais questionários. Tendo isso em mente, construímos um questionário biográfico, com perguntas com um enfoque maior em informações comportamentais e atitudinais do respondente, sendo apenas uma ou outra factual, já que as perguntas mais factuais estão presentes no segundo questionário, o sociolinguístico.

O questionário biográfico, além das informações pessoais básicas (nome, idade, local de nascimento), contém também perguntas a respeito dos objetivos e das aspirações individuais dos aprendizes, como: o que eles desejam alcançar com a graduação; onde querem trabalhar; em qual setor; como acham que a língua portuguesa os ajudará em suas carreiras. Este questionário é administrado na primeira aula, estando relacionado com o tema dessa aula que é mais livre, com atividades quebra-gelo, apresentação ou reencontro dos colegas, exposições orais sobre

sonhos, sobre o futuro etc.

O questionário sociolinguístico fica separado para a segunda ou terceira aula e, da mesma maneira que o anterior, é inserido dentro da temática da aula, que pode ser sobre família, países, geografia ou alguma área afim. Assim, após algumas atividades mais lúdicas e/ou orais em língua portuguesa, o professor separa um momento para a aplicação do questionário. Este apresenta perguntas pessoais mais detalhadas para o aprendiz (sobre os pais, os familiares próximos, quantas pessoas viviam em casa, grau de escolaridade, profissão dos familiares, renda etc.), bem como linguísticas (qual língua, ou línguas, dos pais, qual língua falada em casa e na rua, qual a língua utilizada na escola, qual a L1, onde estudou português e há quantos anos).

Nos dois questionários, o professor obtém informações pessoais e linguísticas dos aprendizes e, conseqüentemente, do perfil da turma, pois apenas ao ler e avaliar as respostas, já é possível verificar o nível de proficiência e como estão as habilidades de leitura e escrita de cada aluno. Ademais, o questionário biográfico oferece informações detalhadas para a escolha tanto dos conteúdos a serem trabalhados, como dos textos a serem empregues pelo professor, já que terá um conhecimento de quais os objetivos que os aprendizes desejam alcançar com o curso de português. O questionário sociolinguístico oferece um detalhamento para o professor confirmar o nivelamento da turma, bem como saber quais habilidades e competências linguísticas deve focar mais em seu planejamento.

Digno de nota é que conduzimos, em uma aula próxima da metade do curso, uma entrevista como uma atividade de produção oral com os alunos, inserida em uma unidade sobre reportagem/ jornalismo, retomando algumas perguntas do questionário para verificar se os objetivos e aspirações dos aprendizes continuam os mesmos e como estão suas expectativas em relação à língua portuguesa e suas carreiras.

Em relação às quatro habilidades, fazemos uso dos resultados alcançados pelas pesquisas em língua inglesa para fins específicos, bem como

das práticas exitosas de manuais em língua inglesa para elaborarmos nosso próprio material de PLA para os estudantes de Turismo. Na seção seguinte, na qual apresentamos um exemplo de uma unidade montada por nós, destacamos que, geralmente, fazemos uso de todas as quatro habilidades dentro de cada unidade, sendo que damos ênfase em uma delas apenas quando percebemos que seja necessário ou pela carência dos alunos, a fim de prepará-los melhor, ou caso seja importante para os objetivos da turma e esteja presente na análise de necessidades e dos questionários dos aprendizes.

Consideramos importante o uso de corpora para o ensino de PLA para fins específicos, porém, conforme apontamos, apesar da existência de alguns de ótima qualidade para a língua portuguesa, tais corpora existentes não se adequam às necessidades do professor de PLA para fins específicos. Assim, antes de iniciarmos nossos cursos, na fase de leitura e análise documental, montamos uma espécie de corpus nosso, algo como um banco de dados, com uma série de textos autênticos, de diferentes gêneros textuais e, também, multimodais, contemplando as variedades linguísticas do português dos vários países lusófonos e que versavam sobre Turismo ou assuntos correlatos, como viagens, opiniões, culinária, hotelaria, transporte etc. Esse banco de dados não está disponível pelo fato de ser apenas um material arquivado de uso pessoal do professor com o intuito de preparar aulas, unidades didáticas, atividades, tarefas e outras técnicas de ensino no decorrer do curso.

Finalmente, nossos cursos foram de duas modalidades: presencial e on-line. A carga horária desses cursos variava de quatro horas-aula a seis horas-aula semanais, sendo duas horas-aula por dia, ou seja, dois ou três dias de aula por semana. O nível de proficiência dos aprendizes era entre A1-A2 e B1-B2, todos os alunos eram de origem asiática e cursavam graduação em Turismo. Os cursos presenciais ocorreram para alunos leste-timorenses de nível A1-A2, enquanto os cursos online eram para alunos asiáticos de diferentes nacionalidades, residentes em seus respectivos

países, e de proficiência B1-B2.

### 3 Materiais de PLA para fins específicos: um exemplo prático para o Turismo

Até a atualidade, cursos e materiais para fins específicos em PLA para fins específicos, especificamente para a área de Turismo, ainda são escassos, já que encontramos apenas um ou outro disponíveis, como: *Portugués para Restauración y Servicio de Bar e Portugués para Dependiente de Comercio* (BENITO; GONZÁLEZ, 2011); *Portugués para o Turismo, Nível 1*, com seu respectivo material, da Universidad Nacional de La Plata (UNLP) (TORRE OBEID, 2013); o projeto já encerrado, intitulado *Portugués pela Cidade*, que foi realizado no Museu da Imigração (UNINDO..., 2019), entre outros.

Nossos cursos e materiais não seguiram o CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), pois não se tratava de se ensinar as áreas de Turismo e afins junto com o português, mas o contrário, nossos cursos foram para ensinar PLA para futuros profissionais do Turismo. Os cursos que ministramos eram divididos em duas partes: turmas A1-A2 e turmas B1-B2. Sobre o perfil dos alunos, além do nível de proficiência já estar especificado, o público era de alunos de origem asiática e em situação de não imersão.

Quando oferecemos este curso, percebemos a carência de materiais didáticos e de subsídios teóricos de PLA para fins específicos, por isso nos baseamos na bibliografia existente do ensino de inglês para fins específicos, conforme discutido na seção anterior, e decidimos elaborar nosso próprio planejamento e materiais originais.

Assim, seguindo o que já comentamos sobre a análise de necessidades, elaboramos previamente, antes do começo do curso, um questionário biográfico para o aluno com questões pessoais, familiares, culturais, geográficas e econômicas, e um questionário sociolinguístico, com perguntas sobre escolaridade, conhecimentos prévios e linguísticos, e as opiniões a respeito de aprendizado em geral, de línguas estrangeiras e do português. Ademais, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o Turismo e áreas afins (hotelaria, culinária,

guias, viagens etc.).

Neste momento prévio, o que se destacou mais foram as respostas dos aprendizes pelo fato de eles estarem mais preocupados com o aprendizado de tópicos gramaticais da norma culta e do vocabulário específico em português da área do Turismo.

Desta maneira, essas duas constâncias no resultado das necessidades iniciais guiaram nosso planejamento, assim organizamos as unidades didáticas em diferentes tópicos relacionados ao Turismo ou a alguns campos semânticos específicos. Cada unidade tem apenas um desses tópicos como tema e os textos, as atividades, as tarefas e o ensino das quatro habilidades estão relacionados com o tema da unidade em questão. Os textos, conforme antecipamos, são do Turismo ou de assuntos relacionados à área, bem como as atividades e tarefas têm um foco em tópicos gramaticais e no vocabulário, que é ensinado e praticado por meio da produção de textos escritos e orais.

Durante o curso, nossa observação em sala de aula constatou que as atividades voltadas para a conversação não eram bem-vistas pelos alunos, tinham pouca participação e baixos rendimentos por parte dos aprendizes. Verificamos por meio de entrevistas, as quais adiantamos aos alunos que seria uma maneira de avaliá-los, que eles apresentavam bons resultados na modalidade oral do português quando solicitados pelo professor como avaliação, ambiente mais formal ou individualizado, mas que ao realizar tais atividades em grupo em sala de aula (as entrevistas eram realizadas individualmente em locais separados), de maneira espontânea e descontraída, os alunos não se sentiam preparados, devido à ansiedade e insegurança linguísticas. Encontramos duas maneiras simples para solucionar tal problema: deixávamos claro aos aprendizes que as atividades de oralidade e demais participações nas atividades faziam parte da avaliação do curso e eram atribuídas notas individuais; e explicávamos que as atividades orais deveriam ser encaradas como simulações da realidade nas quais eles se encontrariam a utilizar a língua portuguesa



como futuros profissionais atuantes na área do Turismo. Percebemos que essas duas medidas tiveram um impacto positivo no decorrer das aulas e, assim, mantivemo-las.

Como exemplo, mostramos a seguir uma

unidade didática para o curso B1-B2 que tem como tema "ruas" e suas relações com o Turismo. Antes de explicá-la, trazemos na Figura 1 um quadro-síntese que funciona como um guia, ou planejamento, desta unidade:

**FIGURA 1** – Quadro-síntese da unidade didática sobre "ruas" para o Turismo

<b>1 – Leitura e compreensão textual:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade quebra-gelo (o professor mostra algumas imagens de ruas, casas e prédios, perguntando aos alunos se eles conseguem adivinhar em qual delas ele já morou. Depois, pergunta aos alunos onde eles moram e se é parecido com algumas das fotos mostradas);</li> <li>• Texto 1: "A cidade de Lisboa";</li> <li>• Diálogo sobre a opinião dos alunos a respeito do texto 1;</li> <li>• Perguntas motivadoras como preparação para a leitura dos textos seguintes;</li> <li>• Textos 2 e 3: "As ruas mais icônicas de Lisboa" e "O que fazer nas ruas do Rio de Janeiro";</li> <li>• Navegar no site Homepage das Ruas de Macau (<a href="https://macaostreets.iam.gov.mo">https://macaostreets.iam.gov.mo</a>), no qual há uma série de fotos, explicações, informações históricas e folhetos para baixar das ruas de Macau;</li> <li>• Observar as fotos de pontos turísticos de Dili, capital de Timor-Leste, mostradas pelo professor;</li> <li>• Outro diálogo após a leitura, a navegação e observação das imagens.</li> </ul>
<b>2 – Oralidade:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeos, vlogs e reportagens disponíveis no youtube: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Ruas de Lisboa mais amigas das pessoas (<a href="https://youtu.be/-DoK3YghGuE">https://youtu.be/-DoK3YghGuE</a>);</li> <li>o Fui ao lugar mais rico da China Macau em 1 dia (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=fz_vAEk8Ngk&amp;ab_channel=EstevamPeloMundo">https://www.youtube.com/watch?v=fz_vAEk8Ngk&amp;ab_channel=EstevamPeloMundo</a>);</li> <li>o O que fazer em Santa Teresa/ RJ (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ooNMtYDnhqE&amp;ab_channel=ArrumaEssaMalaArrumaEssaMala">https://www.youtube.com/watch?v=ooNMtYDnhqE&amp;ab_channel=ArrumaEssaMalaArrumaEssaMala</a>);</li> </ul> </li> <li>• Os vídeos são vistos em sala de aula, com o professor instigando debate sobre a compreensão, questões gramaticais e interculturais;</li> <li>• Temas secundários em destaque: acessibilidade e interculturalidade.</li> </ul>
<b>3 – Gramática:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preposições;</li> <li>• Ser x Estar;</li> <li>• Pretérito Perfeito x Pretérito Imperfeito.</li> </ul>
<b>4 – Produção Textual:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos 4, 5 e 6: exemplos de panfletos de turismo de Lisboa, Rio de Janeiro e Macau;</li> <li>• Atividades de compreensão e produção textual com base nos textos lidos;</li> <li>• Retomada do texto 6 (panfleto atual de Macau) e comparar com o texto 7 (panfleto antigo de turismo de Macau);</li> <li>• Outras atividades de produção textual.</li> </ul>
<b>5 – Avaliação de aprendizagem:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como não há um turismo significativo em Timor-Leste, o professor fornecerá as fotos apresentadas e solicitará que os alunos elaborem um panfleto turístico do país;</li> <li>• O panfleto deve conter os principais pontos turísticos, possíveis rotas de turismo interno e os diferentes tipos de visitas e públicos, cronogramas, itinerários, horários de funcionamento, preços, entre outros;</li> <li>• Após a elaboração, cada grupo deve apresentar seu panfleto à turma e ao professor.</li> </ul>

**Fonte:** Elaboração própria.

Nossas unidades didáticas para esses cursos apresentam uma estrutura fixa de cinco partes, são elas: leitura e compreensão textual; oralidade; gramática; produção textual; e avaliação de aprendizagem. Geralmente, dedicamos cerca de duas semanas para cada unidade, sendo o equivalente a oito horas-aula para cada uma. A depender do ritmo da turma, a unidade pode se estender por mais uma semana, totalizando 12 horas-aula. Ademais, os textos selecionados foram retirados do corpus que elaboramos como base de dados, antes do início dos cursos, bem como os conteúdos a serem trabalhados desta unidade e das demais foram selecionados a partir da análise documental realizada junto à instituição de ensino e da análise de necessidades por meio dos questionários respondidos pelos aprendizes.

Assim, com a primeira parte, leitura e compreensão textual, procuramos partir de dinâmicas e de atividades lúdicas que estão relacionadas com os textos, depois fazemos as leituras dos diferentes textos, bem como uma série de debates, diálogos e reflexões a respeito deles para verificar a compreensão e interpretação. Vale lembrar que esses textos são escritos, multimodais e multissemióticos (excertos de obras, páginas e *blogs* de *internet*, exemplos de redes sociais, fotos, imagens etc.). Os textos selecionados têm como temas ruas de Lisboa (Rua do Vale, Rua da Bica de Duarte Belo), Rio de Janeiro (Escadaria Selarón, Mural Etnias), Macau (Travessa da Paixão, Largo do Senado) e Timor-Leste (Rua José Maria Marques, Av. dos Direitos Humanos), sendo os dois últimos de grande importância por se tratar dos principais locais lusófonos no Oriente.

Na parte seguinte, oralidade, é que dedicamos aos textos orais, explorando seus diferentes gêneros e suportes (vídeos, reportagens, vlogs, podcasts etc.) e trabalhando a compreensão oral do português e das variedades existentes. Nesta parte também podem ser inseridos novos temas para debate em sala, ou retomar os da etapa anterior. Inserimos nesta unidade os temas de acessibilidade nas ruas do mundo e a discussão de temas de interculturalidade, procurando um diálogo a respeito da configuração e significação

do espaço e das ruas em diferentes culturas.

Na terceira etapa, gramática, de acordo com as necessidades dos alunos, dedicamos um momento para aspectos específicos da norma culta, principalmente aqueles presentes nos textos trabalhados na unidade didática. Por isso, selecionamos os tópicos de preposição, principalmente as preposições de lugar, os verbos de ligação (ser x estar) e os tempos pretérito perfeito e imperfeito pelo fato de surgirem com frequência nos textos da unidade, bem como auxiliarem bastante o aprendiz em sua produção textual.

Na parte quatro, produção textual, trouxemos panfletos turísticos, antigos e novos (para os alunos perceberem mudanças estéticas, nas abordagens com o público, no formato da publicidade, nas informações e infraestrutura de cada época etc., já que isso pode ajudá-los em sua formação profissional), das cidades de Lisboa, Rio de Janeiro e Macau, e elaboramos uma série de atividades de interpretação e de produção textual que procura verificar a compreensão dos textos pelos alunos e trabalhar com a criatividade e o pensamento crítico ao trazer algumas questões de comparações entre as culturas, as diferentes épocas e os locais distintos trabalhados.

Finalmente, na quinta parte, avaliação de aprendizagem, solicitamos uma atividade que entrelaça a interação em língua portuguesa e a produção textual oral e escrita, pois os alunos devem formar grupos, compreender a estrutura e a função do panfleto, pesquisar informações para o panfleto a ser avaliado, produzir seu panfleto e apresentar aos demais colegas da turma. Apenas o tema é que foi fixado pelo professor, sendo a elaboração de um panfleto turístico de Timor-Leste, já que não existem panfletos do país disponíveis *online*. Vale lembrar que nesta unidade didática o professor não conduziu entrevistas como instrumento de avaliação oral com os alunos.

De acordo com o que foi exposto nesta seção e na Figura 1, não separamos uma parte dedicada ao vocabulário na unidade didática apresentada, tampouco nos materiais de nossos cursos. Isso ocorreu porque optamos por inserir o vocabulário

por meio dos textos, os quais foram selecionados com base em vários critérios, sendo um destes a existência de um vocabulário específico a ser trabalhado em sala de aula.<sup>6</sup> Seguindo os estudos empíricos sobre aquisição de vocabulário no ensino de língua estrangeira, escolhemos trabalhar tanto o significado, como também os diferentes usos e empregos em diversos tipos de tarefas com o intuito de o aprendiz memorizar esse vocabulário que cada lição traz, já que Gu (2003) apresenta uma série de pesquisas em que se destaca o fato de ao aprender um novo vocábulo, o aprendiz deve ser exposto a diversas ocorrências deste, sendo essas ocorrências em um número superior a oito, bem como devem aparecer em diferentes contextos e o aluno realizar atividades e tarefas distintas com o mesmo item lexical.

### Considerações finais

Conforme abordamos na introdução deste artigo, há uma carência de textos teóricos e propostas de práticas para o ensino de PLA para fins específicos e a maioria do que se produz no Brasil acaba por ter como base a bibliografia do ensino de língua inglesa para fins específicos, conforme apontamos no início deste texto. Apesar de haver uma demanda claramente maior para a língua inglesa, há uma demanda significativa para o PLA para fins específicos também, porém acreditamos, com base em nossa experiência na área, que tal carência se dá pelo número reduzido de cursos e de profissionais.

Nosso trabalho procurou discutir alguns aspectos teóricos, enfatizando a análise de necessidades, as quatro habilidades e o uso de corpora como pontos fundamentais no planejamento do ensino, na prática e na pesquisa em PLA para fins específicos, conforme apontamos na segunda seção, sobre nossos pressupostos teórico-metodológicos, bem como expomos brevemente no decorrer da seção três. Ademais, outro objetivo deste texto foi o de contribuir nessa área, apresentando uma proposta de material e de unidade

didáticos de PLA para profissionais de Turismo.

Destacamos também que a área de PLA para fins específicos ainda se apresenta como um campo em aberto para pesquisas futuras. Consideramos de maior necessidade investigações que apontem peculiaridades teóricas a respeito, juntamente com particularidades do ensino de PLA para fins específicos quando comparadas com o ensino de PLA para o público em geral. Ainda, outra linha de investigação que se faz necessária é sobre as características, ou diretrizes, ou propostas para a elaboração de materiais didáticos de PLA para fins específicos, sendo que este é um tema o qual estamos nos dedicando e pretendemos investigá-lo para trazer contribuições futuras por meio de nossa experiência, unidades elaboradas e reflexões na área do Turismo e dos Negócios.

Finalmente, a partir deste trabalho, esperamos que outros possam vir a se desenvolver, tanto por meio do debate teórico sobre o ensino de PLA para fins específicos, como também diferentes propostas, práticas e relatos de experiências que surjam com o intuito de auxiliar o profissional de PLA em sala de aula.

### Referências

- ALBUQUERQUE, Davi. O léxico individual e o ensino de vocabulário na aula de PLE. In: MAXIMO, Everton Lourenço da Silva (org.). *O léxico em diferentes perspectivas*. Catu: Editora Bordô Grená, 2020. p. 106-119.
- AUGUSTO-NAVARRO, Eliane Hércules. Necessidades e Interesses Contemporâneos no Ensino-Aprendizagem de Inglês para Propósitos Específicos. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (org.). *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2008.
- BARBER, Charles L. Some measurable characteristics of modern scientific prose. *Contributions to English syntax and philology*. [S. l.], p. 21-43, 1962.
- BENITO, Ana Belén Garcia; GONZÁLEZ, Iolanda Ogando. Bicas, pacotes e outros embrulhos. Materiais para o ensino de português com fins específicos. *Da Investigação às Práticas*. [S. l.], v. 1, n. 2, p. 80-108, 2011.
- BERWICK, Richard. Needs assessment in language programming: From theory to practice. In: JOHNSON, Robert Keith (ed.). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 48-62.

<sup>6</sup> Ainda são poucos os estudos dedicados ao ensino de vocabulário em PLA, destacamos o recente de Albuquerque (2020), no qual aborda diferentes técnicas para o ensino, a aquisição e a expansão do vocabulário para o aprendiz de PLA.

BORBA, Francisco. *Dicionário UNESP do Português contemporâneo*. São Paulo: EDUNESP, 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 6/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 22, 21 set. 2012.

BRASIL. Decreto nº 8.268/2014. Alteração, dispositivos, normas, lei de diretrizes e bases da educação nacional, correlação, curso de formação, formação profissional, educação, ensino profissional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 20 jun. 2014.

CELANI, Maria Antonieta Alba *et al.* (ed.). *The Brazilian ESP Project: An Evaluation*. São Paulo: EDUC, 1988.

DÖRNYEI, Zoltán; TAGUCHI, Tatsuya. *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Londres: Routledge, 2009.

DUDLEY-EVANS, Toni; ST. JOHN, Maggie Jo. *Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FEAK, Christine B. ESP and Speaking. In: PALTRIDGE, Brian; STARFIELD, Sue (ed.). *The handbook of English for specific purposes*. New Jersey: Wiley & Sons, 2013. p. 34-53.

FLOWERDEW, Lynne. Needs Analysis and Curriculum Development in ESP. In: PALTRIDGE, Brian; STARFIELD, Sue (ed.). *The handbook of English for specific purposes*. New Jersey: Wiley & Sons, 2013. p. 326-346.

GEE, James. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Londres: Taylor & Francis, 1996.

GUIMARÃES, Renata Mourão. *Planejamento CLIL por tarefas: integrando temas e língua para fins específicos na educação profissional*. 2015. 220 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GU, Peter Y. Vocabulary Learning in a Second Language: Person, Task, Context and Strategies. *Test-EJ*, [S. l.], v. 7, 2003. Disponível em: <https://www.test-ej.org/ej26/a4.html>. Acesso em: 2 maio 2021.

HYLAND, Ken. *English for Academic Purposes*. Londres: Routledge, 2006.

HOWATT, Anthony Philip Reid. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. *English for specific purposes: a learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JOHNS, Ann M. *Text, Role, and Context: Developing Academic Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

JORDAN, Robert R. *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KRISHNAMURTHY, Ramesh; KOSEM, Iztok. Issues in creating a corpus for EAP pedagogy and research. *Journal of English for Academic Purposes*, [S. l.], v. 6, p. 356-373, 2007.

LONG, Michael (ed.). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

MCDONOUGH, Jo. English for specific purposes: A survey review of current materials. *ELT Journal*, [S. l.], v. 64, p. 462-477, 2010.

MISHAN, Freda. Authenticating corpora for language learning: A problem and its resolution. *ELT Journal*, [S. l.], v. 58, p. 219-227, 2004.

MOREIRA, Regiane Souza Camargo. *Análise de necessidades para um curso de espanhol no ensino superior tecnológico*. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MURPHY, John M. Integrating listening and reading instruction in EAP programs. *English for Specific Purposes*, [S. l.], v. 15, p. 105-120, 1996.

NESI, Hilary. ESP and Corpus Studies. In: PALTRIDGE, Brian; STARFIELD, Sue (ed.). *The handbook of English for specific purposes*. New Jersey: Wiley & Sons, 2013. p. 406-426.

PINHEIRO, Gisele Montilha *et al.* Mapeamento de projetos de corpora no Brasil. In: ENCONTRO DE CORPORA, 3., 2003, Campinas. *Anais [...]*. Unicamp: Campinas, 2003.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, Maximina Maria; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; FERREIRA, Ana Maria Barcelos (org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005.

ROBINSON, Pauline. *ESP Today: a practitioner's guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1991.

SARDINHA, Tony Berber. História e Compilação de um Corpus Grande e Diversificado de Português no CEPRIIL. *the ESPecialist*, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 211-225, 2007.

SINCLAIR, John. Corpus and Text – Basic Principles. *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice*, [S. l.], v. 92, p. 1-16, 2005.

STODOLSKY, Susan. Classroom observation. In: MILLMAN, Jason; DARLING-HAMMOND, Linda (ed.). *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*. Londres: Sage, 1990. p. 175-190.

SWALES, John M. Textography: Toward a Contextualization of Written Academic Discourse. *Research on Language and Social Interaction*, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 109-121, 1988.

THOMPSON, Paul. Assessing the contribution of corpora to EAP practice. In: KANTARIDOU, Zoe; PAPADOPOULOU, Iris; MAHILI, Ifigenia (ed.). *Motivation in Learning Language for Specific and Academic Purposes*. Macedonia: University of Macedonia, 2006. CD-ROM.

TERENZI, Daniela. *Princípios norteadores para o planejamento de cursos de línguas para propósitos específicos em curso superior tecnológico (manutenção de aeronaves): considerando visões de aprendizes, instituição formadora e empregadores*. 2014. 178 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.

TOGNINI-BONELLI, Elena. *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

TORRE OBEID, Ana Lia. *Português para o turismo, nível 1: Uma aproximação ao universo lusófono*. [S. l.]: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP), 2013. E-book. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/30302>. Acesso em: 9 mar. 2021.

UNINDO turismos com aulas de português. *IstoÉ*. [S. l.], 11 jan. 2019. Disponível em: <https://istoe.com.br/unindo-turismo-com-aulas-de-portugues>. Acesso em: 12 mar. 2021.

WALKER, Roy; ADELMAN, Clement. *A guide to classroom observation*. Nova York: Routledge, 2003.

WRAGG, Ted. *An introduction to classroom observation*. Nova York: Routledge, 2011.

---

### Davi Borges de Albuquerque

Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), em Brasília, DF, Brasil. Membro do Núcleo de Estudos de Ecolinguística e Imaginário (NELIM) da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, GO, Brasil.

---

### Endereço para correspondência

Davi Albuquerque  
Universidade Federal de Goiás  
Núcleo de Estudos de Ecolinguística e Imaginário  
Faculdade de Letras  
Estrada Goiânia – Campus Samambaia  
74003-901  
Goiânia, GO, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação do autor antes da publicação.*