



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE**

LIAMARA BARUFFI

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS

ERECHIM

2019

LIAMARA BARUFFI

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS

Dissertação de mestrado, apresentada para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Silvia Cristofoli.

ERECHIM

2019

LIAMARA BARUFFI

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS

Dissertação de mestrado, apresentada para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Esta dissertação de mestrado foi defendida e aprovada pela banca examinadora em:

___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Silvia Cristofoli– UFFS

Prof^a. Dr^a. Adriana Salete Loss– UFFS

Prof^a. Dr^a. Bianca Deon Rossato – IFSul

Prof^a. Dr^a. Ivone Maria Mendes Silva – UFFS (Suplente)

Dedico esta dissertação às pessoas mais importantes da minha vida, meus pais, que sempre me ofereceram sua compreensão, seu carinho, seu tempo.

Ao meu amado, Pedro Henrique, pelas leituras de minha produção, pelas ideias, pelo apoio e carinho na hora do desespero.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos serão expostos, aqui, de forma simples, porém verdadeiramente e de todo o coração, a quem sempre esteve presente durante a minha caminhada neste curso de Mestrado.

Primeiramente, agradecer a Universidade Federal da Fronteira Sul - campus Erechim e a todos os professores pela oportunidade de ter uma formação de qualidade; ao Prof. Dr. Eloi Pedro Zanella pelas primeiras orientações e contribuições iniciais, que foram essenciais para o início da minha pesquisa, e a Prof.^a Dr.^a Maria Silvia Cristofoli, pelas orientações, pelo acolhimento, compreensão, disponibilidade e paciência.

À minha família - meu pai Clirio e minha mãe Leodite, em especial - por compreenderem minhas ausências e minhas angústias, meu nervosismo e minha ansiedade, por todo o carinho e amor. Ao meu marido, Pedro Henrique, pela compreensão dos momentos distanciados; pelo apoio em todos os momentos, desde a ideia de realização de um curso de mestrado até as leituras, opiniões e incentivo na escolha do produto final da pesquisa; por compreender meus momentos de estresse e de impaciência, e também as minhas ausências.

Às amigas Gabriela e Renata por entenderem que a ausência de uma resposta nunca foi “deixar em branco”, por testarem o instrumento de coleta de dados e por compreenderem a distância e ausência; às amigas Monise e Aline pelo auxílio durante todo o curso de mestrado, pelos conselhos e opiniões sinceras, pelo compartilhamento de ideias, de angústias e também de momentos únicos para descontração, e pelo acalanto nos momentos de desespero.

À minha companheira de trabalho, Mariana, que me auxiliou nas ausências no trabalho e nos desabafos, e à minha amiga Bianca, por me dirigir palavras de carinho e de incentivo, e também puxões de orelha, buscando sempre me incentivar e me fazer ver as coisas boas da vida.

À minha amiga Bianca R., pelo compartilhamento de ideias, sugestões e opiniões, e pela co-orientação no início do trabalho. Sem teu auxílio nada disso teria acontecido.

E por último, mas não menos importante, à banca, pelas considerações que foram de extrema valia para a conclusão deste trabalho.

Muito obrigada!

"[...] It is our choices, Harry, that show what we truly are, far more than our abilities."

J.K. Rowling

(Harry Potter and the Chamber of Secrets, 1999, p.333)

RESUMO

Esta dissertação trata da formação de professores de inglês para fins específicos atuantes em cursos superiores e em cursos de educação profissional e tecnológica do Rio Grande do Sul. O objetivo geral desta pesquisa era contribuir com a formação continuada destes professores através da investigação sobre quais são suas dificuldades, desafios, conquistas e experiências profícuas nessa área de atuação, e seus objetivos específicos foram: investigar se os cursos de Letras (Português/Inglês ou somente Inglês) das Universidades Federais Brasileiras ofertam disciplinas didáticas que capacitem o professor para o ensino de língua inglesa para fins específicos; identificar e analisar as dificuldades e desafios encontrados pelos docentes de língua inglesa instrumental; identificar aspectos curriculares e didático-pedagógicos necessários para a formação continuada dos professores de Inglês para Fins Específicos; construir diretrizes curriculares e didático-pedagógicas para curso de Especialização (*Lato Sensu*) em Ensino de Língua Inglesa para Fins Específicos com vistas a potencializar os saberes pedagógicos dos professores para atuar nessa área; e contribuir com a discussão e proposição de currículos para a formação dos professores de língua inglesa instrumental. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que utilizou a pesquisa documental e bibliográfica, e questionário online para coletar os dados da pesquisa empírica com 57 professores. Para a análise destes dados, a elaboração de categorias inspiradas na análise de conteúdo de Bardin (1977) e a elaboração de gráficos e quadros foram as sistemáticas mais adequadas. A pesquisa confirmou a hipótese de carência de cursos de formação de professores para ensino de Inglês para Fins Específicos, e os resultados obtidos reforçam a importância de haver formação específica para os professores que atuam nessa área, uma vez que somente dezessete professores realizaram alguma disciplina teórico-prática de ESP. Através das diretrizes curriculares e didático-pedagógicas elaboradas com base nas respostas obtidas, novas propostas de formação de professores podem ser pensadas, buscando abrandar as dificuldades destes profissionais.

Palavras-chave: Inglês para Fins Específicos. Formação de Professores. Rio Grande do Sul.

ABSTRACT

This dissertation deals with education of English Teachers for Specific Purposes, who act in this area in higher education courses and in professional and technological courses in Rio Grande do Sul. The main goal was to contribute to teachers' continued education throughout the investigation of what their difficulties, challenges, conquests and fruitful experiences in this area of actuation are, and its specific objectives were: to investigate if Brazilian Federal Universities' Language courses (Portuguese/English or only English) offer didactic subjects that enable teachers to teach English for Specific Purposes; to identify and to analyze the difficulties and challenges found by instrumental English Teachers; to identify curricular, didactic and pedagogical aspects needed to ESP teachers' continued education; to build curricular, didactic and pedagogical guidelines for a Specialization Course (*Lato Sensu*) in Teaching English for Specific Purposes in order to enhance the teachers' pedagogical knowledge to act with these subjects; and to contribute to the discussion and proposition of curricula to English for Specific Purposes (ESP) teachers' formation. This is a qualitative research, which used documentary and bibliographic procedures, and an online questionnaire to collect data from the empirical research with fifty-seven teachers. To analyze these data, the elaboration of categories inspired by Bardin's (1977) Content Analysis and the elaboration of graphs and tables were the most adequate systematic. The research confirmed the hypothesis of lack of teacher training courses for teaching English for specific purposes, and the results reinforce the importance of having specific training for teachers who work in this area, once only seventeen participants realized ESP theoretical and practical subjects. Through the curricular, didactic and pedagogical guidelines elaborated based on the obtained answers, new proposals of teacher formation can be thought, trying to mitigate the difficulties of these professionals.

Keywords: English for Specific Purposes. Teachers Education. Rio Grande do Sul.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferentes métodos e abordagens de ensino de línguas.....	28
Quadro 2 - Categorização das universidades.....	42
Quadro 3 - Componentes curriculares obrigatórios de ESP.....	43
Quadro 4 - Componentes curriculares eletivos de ESP.....	45
Quadro 5 - Formação teórico-prática em ESP na formação inicial.....	67
Quadro 6 - Formação continuada em ESP.....	68
Quadro 7 - Desafios do Trabalho com Inglês Instrumental.....	77
Quadro 8 - Comentários relacionados a experiências com ESP.....	80
Quadro 9: Comentários relacionados à sugestões de trabalho com ESP.....	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Concentração das disciplinas formativas por região brasileira.....	47
Gráfico2 - Idade dos participantes.....	63
Gráfico 3 - Tempo de atuação docente.....	63
Gráfico 4 - Grau de formação docente.....	64
Gráfico 5 - Tempo de atuação com inglês instrumental.....	66

LISTA DE SIGLAS

ESP - *English for Specific Purposes*

ELFE - Ensino de Línguas para Fins Específicos

LinFE - Língua para Fins Específicos

MEC - Ministério da Educação

USAID - *United States Agency for International Development* (Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional)

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ELT - *English Language Teaching*

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

UFLA - Universidade Federal de Lavras

UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UFMS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRR - Universidade Federal de Roraima

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo
UFAC - Universidade Federal do Acre
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNIFAP - Universidade Federal do Amapá
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFPA - Universidade Federal do Pará
UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFT - Universidade Federal do Tocantins
FURG - Universidade Federal do Rio Grande
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica – São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1 A UNIVERSIDADE E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: ASPECTOS HISTÓRICOS	17
2.2 O ENSINO TÉCNICO, TECNOLÓGICO E PROFISSIONAL	22
2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO	23
2.4 PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS E INGLÊS PARA FINS GERAIS	27
2.5 FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE	33
2.6 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA INSTRUMENTAL E SUA PRESENÇA NAS UNIVERSIDADES.....	41
3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	49
3.1 DESCRIÇÃO DA PESQUISA	49
3.2 COLETA DE DADOS	51
3.3 RECORTE ESPACIAL E AMOSTRAGEM	55
3.4 ANÁLISE DE DADOS	56
3.5 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA	59
4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA INSTRUMENTAL: ANÁLISE A PARTIR DOS DADOS COLETADOS	63
4.1 DESCRIÇÃO DE ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS.....	68
4.2 O CURRÍCULO RECEBIDO.....	74
4.3 DESAFIOS, ANGÚSTIAS E ASPECTOS POSITIVOS NO ENSINO DE ESP....	76
5 FORMAÇÃO CONTINUADA: ALGUMAS DIRETRIZES PARA CURSO LATO SENSU EM ENSINO DE LÍNGUA INGLESA INSTRUMENTAL.....	83
5.1 DIRETRIZES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS.....	84
5.2 DIRETRIZES CURRICULARES.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	97
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO.....	97
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	100
ANEXOS	102

ANEXO 1 – UNIVERSIDADES E INSTITUTOS FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL.....	102
--	-----

INTRODUÇÃO

Tempos modernos, em que toda informação disponível no mundo pode ser acessada através da internet, fazem com que não existam mais barreiras para a comunicação. Porém, dois esclarecimentos se fazem necessários e são fundamentais: é possível acessar as informações desde que se saiba ler (não somente decodificar palavras, mas compreender o que se lê); e para que não existam barreiras para a comunicação é necessário que os falantes consigam interagir no mesmo idioma.

São essas situações, dentre outras, que têm feito com que cursos superiores das mais variadas áreas incluam disciplinas de língua instrumental, principalmente a língua inglesa – visto que é considerada a língua universal -, para garantir que os estudantes circulem melhor nas suas áreas de atuação, buscando garantir capacidade de leitura e de comunicação, de acordo com a necessidade de cada área.

Com esta crescente necessidade de profissionais que possam atuar com o ensino da abordagem instrumental na língua inglesa, compreende-se que é primordial conhecer os processos de ensino que permeiam a prática de sala de aula do professor atuante, bem como conhecer os processos formativos que o permitiram chegar a este nível de ensino.

Desse modo, os cursos de Letras – que são os grandes formadores de professores de língua inglesa – precisam dar conta de capacitar os professores para atuar com essa língua tão almejada em tempos de muitas tecnologias e interculturalidade, como a atualidade. E com tantas metodologias de ensino, torna-se compreensível que algumas não recebam a devida atenção que merecem na formação inicial do professor, ou talvez nenhuma atenção. É o que ocorre com a Abordagem Instrumental, também conhecida como abordagem para fins específicos.

Como é o meu caso (da autora): minha formação inicial no curso de Letras (Português/Inglês) não incluiu a abordagem instrumental em seu currículo, o que acarretou em completo desconhecimento da metodologia. Entretanto, alguns anos depois de minha formação, tornou-se necessária a atuação com disciplinas de inglês para fins específicos em minha carreira docente. A busca de formação continuada na área não teve sucesso com essa abordagem, uma vez que a mesma é desconhecida em minha região de atuação.

A idealização desse tema de pesquisa surgiu a partir das minhas experiências pessoais, as quais revelaram a dificuldade em trabalhar com disciplinas de inglês instrumental aliadas com a lacuna formativa para esta atuação. Essas dificuldades tornaram esta pesquisa essencial para o meu desenvolvimento profissional e, certamente, será para muitos outros docentes, uma vez que a abordagem instrumental ainda é vista como recente no âmbito das pesquisas em ensino de línguas. Trago, como exemplo, uma situação ocorrida durante minhas aulas com turmas de curso técnico em mecânica: em uma delas, trabalhava-se com a expressão “*jaws of chuck*”, que poderia ser traduzida como “dentes do mandril”. Para mim, a expressão se tornava sem sentido, uma vez que não tinha conhecimento do que significava a palavra mandril na língua materna. Alguns alunos trouxeram a ideia de mandíbula do mandril, e mais uma vez eu não tinha conhecimento técnico e nem linguístico suficiente para tirar a dúvida dos estudantes sobre essa expressão, haja vista que para isso era de extrema necessidade que houvesse a compreensão do que é o mandril para então se compreender o contexto da situação. Através de diálogo com os alunos e com professores da área técnica resolveu-se a situação. Outra situação importante de ser mencionada foi uma foto trazida por um estudante de uma máquina da empresa na qual ele trabalhava. A foto trazia o monitor da máquina que apresentava uma mensagem de erro em língua inglesa. O estudante buscava auxílio para compreender o que dizia na mensagem para então solucionar o problema. Porém, termos extremamente técnicos, e de abordagem muito ampla, exigiram uma preparação específica para auxiliar o estudante somente na aula seguinte, uma vez que as aulas ocorriam uma vez por semana.

Através desses exemplos, percebe-se que esse tema de pesquisa tem sua importância pautada na dificuldade de se trabalhar com essa área, especialmente quando não se tem formação específica para tal, e também na dificuldade em encontrar materiais teóricos científicos que orientem a prática pedagógica do professor dessas disciplinas, tendo em vista a falta de formação dos professores. Com isso, essa pesquisa é vista como necessária para uma prática docente mais coerente com a realidade e mais assertiva em reação às necessidades e interesses dos estudantes. Isso porque, através dela poderão ser pensadas novas alternativas, novas formações, novos olhares para o ensino de língua inglesa instrumental, o que justifica a relevância dessa pesquisa para mim e, se configura como uma pesquisa de

grande relevância social e acadêmica, visto que outros professores também carecem dessa formação específica, conforme se apresentará nesta dissertação.

Devido à carência de materiais científicos na área de ensino de língua inglesa para fins específicos e a falta de preparo e de conhecimento dos docentes sobre o que abarca a abordagem instrumental, questionou-se: como contribuir com a formação de professores de inglês para fins específicos?

Essa é grande questão que se pretendia pesquisar, tendo como objetivo geral contribuir com a formação continuada de professores de língua inglesa instrumental através da investigação sobre quais são suas dificuldades, desafios, conquistas e experiências profícuas nessa área de atuação. Os objetivos específicos traçados para esta pesquisa foram assim estabelecidos: a) investigar se os cursos de Letras (Português/Inglês ou somente Inglês) das Universidades Federais Brasileiras ofertam disciplinas didáticas que capacitem o professor para o ensino de língua inglesa para fins específicos; b) identificar e analisar as dificuldades e desafios encontrados pelos docentes de língua inglesa instrumental; c) identificar aspectos curriculares e didático-pedagógicos necessários para a formação continuada do professor de Língua Inglesa Instrumental; d) construir diretrizes curriculares e didático-pedagógicas para curso de Especialização (*Lato Sensu*) em Ensino de Língua Inglesa para Fins Específicos com vistas a potencializar os saberes pedagógicos dos professores para atuar nessa área; e e) contribuir com a discussão e proposição de currículos para a formação dos professores de língua inglesa instrumental.

Essa é uma pesquisa empírica, qualitativa, que utilizou o questionário online como sistemática de coleta de dados. Esse questionário foi enviado para 57 professores, que relataram suas dificuldades e experiências no ensino de língua inglesa instrumental. De acordo com essas respostas, pode-se perceber o cenário dessa área de ensino, as quais apontaram para a falta de formação específica para a área de ESP. Dos 57 respondentes, apenas sete realizaram alguma disciplina teórico-prática de ESP durante a formação inicial e 17 realizaram algum curso de formação continuada sobre essa área (eventos, congressos, palestras, etc.), o que demonstra a carência dessa formação. Com vistas a apresentar essa pesquisa, essa dissertação foi organizada em seis capítulos. O primeiro apresenta a parte introdutória que contempla uma breve introdução ao tema da pesquisa, a justificativa, o problema de pesquisa e os objetivos gerais e específicos, bem como

aponta a metodologia utilizada e contextualiza os resultados encontrados. O segundo capítulo apresenta uma breve revisão da literatura e os referenciais teóricos. O terceiro aborda os pressupostos metodológicos da pesquisa bem como a contextualização dos sujeitos. O quarto capítulo apresenta a análise dos dados coletados. O quinto traz as diretrizes pensadas para um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização em Ensino de Inglês para Fins Específicos), e o último capítulo traz as considerações finais.

Vale esclarecer, ainda na introdução, que se utilizam, neste estudo, os termos Inglês Instrumental, Inglês Técnico e Inglês para Fins Específicos (*English for Specific Purposes*) com o mesmo valor, sem distinção entre eles, e não se dedica a explicá-los haja vista o direcionamento da pesquisa, que abrange os três termos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a concepção desse projeto, houve a necessidade de um referencial teórico que apoiasse as ideias, a lógica e a importância que essa pesquisa apresenta para a contribuição com o ensino de qualidade também na área da língua estrangeira. Para tanto, seis itens apresentam-se fundamentais para essa base: os aspectos históricos sobre a universidade e o ensino de língua inglesa; algumas características e teorias sobre o ensino profissional, técnico e superior; algumas considerações sobre o currículo, o inglês para fins específicos e as suas principais diferenças, quando comparado ao inglês para fins gerais; a formação e o trabalho dos professores; e o ensino de língua inglesa nas Universidades Federais Brasileiras. Estes itens constituem cada um dos subcapítulos que seguem.

2.1 A UNIVERSIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: ASPECTOS HISTÓRICOS

Foi no século XIX que a língua inglesa passou a fazer parte do currículo na educação brasileira. Para que isso ocorresse, um fator histórico teve papel fundamental. Segundo Miranda (2015), a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, depois das ameaças recebidas da França, trouxe consigo o apoio da Inglaterra devido às suas relações comerciais e a unidade nas nações contra Napoleão Bonaparte, garantindo proteção à Família Real Portuguesa, em 1808. Obviamente, essa proteção teve seu preço, oportunizando vários benefícios à Inglaterra, como a abertura dos portos brasileiros com impostos diferenciados. Foi através

dessa invasão comercial, política e econômica da Inglaterra sobre o Brasil, este passa a incorporar, de forma indireta, a cultura inglesa. A interferência inglesa na cultura brasileira passa a despertar o interesse por vários aspectos da cultura britânica. (MIRANDA, 2015, p. 29).

Ainda, de acordo com essa autora, o Decreto de 22 de junho de 1809, assinado por D. João, e a Decisão nº 29 (Resolução de Consulta da Mesa do Desembargo do Paço), de 14 de julho de 1809, determinaram a instituição da primeira cadeira pública de ensino de língua inglesa, tendo em vista a necessidade e interesse dos governantes da época. Desse modo “sob a regência de D. João,

instaura-se uma política linguística que favorece o surgimento de professores ingleses, métodos ingleses de ensino [...] e [utilização de] livros ingleses” (MIRANDA, 2015, p.32).

Romanelli (2014) aponta diversas situações que ocorreram e favoreceram (e algumas que desfavoreceram) a educação no Brasil. Porém, é no ensino superior que nos deteremos neste momento. Segundo essa autora, a “presença do príncipe regente, D. João, por 12 anos, trouxe sensíveis mudanças no quadro das instituições educacionais da época. A principal delas foi, sem dúvida, a criação dos primeiros cursos superiores (não teológicos) na Colônia.” (ROMANELLI, 2014, p. 38-39).

Ainda, segundo Romanelli (2014), embora o ensino superior tenha surgido no Brasil no século XIX, a primeira organização desse nível de ensino em universidade só foi ocorrer em 1920, por determinação do Governo Federal, “com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, pelo Decreto 14.343, de 7 de setembro de 1920, durante o Governo Epitácio Pessoa.” (ROMANELLI, 2014, p.133).

A partir de então, surgiram novas universidades. De acordo com Romanelli (2014, p.134), a Universidade de Minas Gerais surgiu em 1927, a Universidade de São Paulo, em 1934; e em 1935, a Universidade do Distrito Federal e a Universidade de Porto Alegre. Em 1969, já chegavam a 46 universidades (entre públicas e privadas) no Brasil.

A Universidade do Paraná foi criada em 1912, oficializada pela Lei Estadual 1.284. Entretanto,

o Governo Federal, através do Decreto-lei 11.530, de março de 1915, que determinava a abertura de escolas superiores apenas em cidades com mais de 100.000 habitantes, deixava de reconhecer oficialmente a Universidade do Paraná, uma vez que Curitiba, naquela época, não atingia essa população. (ROMANELLI, 2014, p.133)

Em 1931, uma reforma conhecida como a Reforma Francisco Campos estabeleceu três decretos que contemplavam o ensino superior: o Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que “cria o Conselho Nacional de Educação”, o Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário”, e o Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.” (ROMANELLI, 2014, p.132)

Segundo Daher e Sant'Anna (2009b, *apud* CRISTÓVÃO; BEATO-CANATO, 2016, p.54) “os cursos de Letras surgem no Brasil na década de 20 e se constituem como cursos universitários na década de 30, momento de nascimento das primeiras universidades brasileiras”, conforme descrito acima. Desse modo, percebemos que a criação das universidades e os cursos de Letras no Brasil iniciam suas atividades praticamente juntas. Nesse período inicial, os cursos de Letras formavam bacharéis, e por isso o ensino de línguas demorou um pouco mais para se constituir.

Ainda, de acordo com Romanelli (2014, p.134), a Universidade de São Paulo foi a única, na época (1934), “criada segundo as normas do decreto e apresentava a novidade de possuir uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras” cujos objetivos eram a formação de docentes para o magistério secundário.

Em fevereiro de 1967, o Decreto-lei número 252 “deu continuidade à reestruturação do ensino superior, determinando que cada unidade universitária [*sic*] fosse estruturada em unidades menores, chamadas de departamentos, que deverão reunir disciplinas afins” (ROMANELLI, 2014, p.226). Segundo a autora, “começava assim a modernização do ensino superior” e então, no final do ano de 1967, a Comissão Meira Matos foi criada com vistas a “fazer um levantamento geral da crise e intervir nas universidades e suas propostas coincidiam com as propostas dos autores dos acordos MEC-USAID, acordos entre o MEC (Ministério da Educação) e a *United States Agency for International Development* (USAID).” (*ibid*, p.224). Em novembro de 1968, a lei 5.540 “fixou normas para a organização e funcionamento do ensino superior, seguida de outros decretos que a regulamentaram” (ROMANELLI, 2014, p.203-204).

Essa modernização do Ensino Superior trouxe, também, contribuições para a área de Línguas para Fins Específicos (LinFE). De acordo com Dudley-Evans e St. John (1998, p.1 *apud* MONTEIRO, 2009, p.23), “a história do ensino de línguas para um fim específico tornou-se, a partir dos anos 60, uma atividade que ganhou vitalidade no campo do ensino de inglês como língua estrangeira ou como segunda língua” o que possibilitou o aparecimento de trabalhos voltados para o ensino e aprendizagem da língua francesa na década de 70. E no final dessa mesma década, o ensino-aprendizagem da língua inglesa também começou a despertar interesse pela área de LinFE (RAMOS, 2005, p.115).

Foram três as principais razões para o surgimento da língua inglesa para fins específicos de acordo com Hutchinson & Waters:

1. O final da Segunda Guerra Mundial em 1945 anunciava uma era de enormes expansões nunca antes vistas nas atividades científicas, técnicas e econômicas mundiais. Essa expansão criou um mundo unificado e dominado por duas forças – tecnologia e comércio – que com seus implacáveis progressos logo geraram uma demanda por uma língua internacional. Por várias razões, mais notavelmente o poder econômico dos Estados Unidos no pós-guerra, essa função caiu para o Inglês. [...]. 2. Tradicionalmente, o objetivo da linguística era descrever as regras de uso do inglês, ou seja, a gramática. Entretanto, os novos estudos desviavam a atenção da definição das características formais do uso da língua, para a descoberta das formas na qual a língua é realmente usada em comunicações reais [...]: se a língua varia de uma situação para outra, é possível determinar as características de situações específicas e então fazer dessas características a base para o curso dos alunos. [...]. 3. Os alunos eram vistos como possuidores de diferentes necessidades e interesses, o que teria uma importante influência em sua motivação para aprender e, portanto, na eficácia de sua aprendizagem. Essa visão auxilia no desenvolvimento dos cursos nos quais a ‘relevância’ das necessidades e interesses dos alunos eram primordiais. (HUTCHINSON E WATERS, 1987, p. 6-8)¹.

Essas razões auxiliaram a tornar o aprendizado de língua inglesa uma ambição – com o sentido positivo dessa palavra - e a perceber a importância dessa língua no momento em questão, diferentemente do que acontecia na década de 30, quando existia uma dificuldade muito grande em tornar o ensino de línguas um “bem educacional e cultural”, uma vez que ele era visto naquela década “como um produto, uma habilidade necessária para a competitividade da globalização” conforme Bohn (2000, p.125). Foi então que, de acordo com Pinto, no seu capítulo do livro organizado por Celani, Ramos e Freire, a formação de professores para atuar com inglês instrumental começou a ganhar foco no Brasil. De acordo com Celani, Ramos e Freire:

No final da década de setenta, o oferecimento de cursos de Inglês Instrumental na maioria das universidades brasileiras e a falta de um corpo de professores especializados nessa área de ensino, resultaram no desenvolvimento do Projeto de Inglês Instrumental na PUCSP, cujos objetivos iniciais consistiam em: treinar professores e produzir materiais, além de incentivar a pesquisa, criando-se, para isso, um Centro de Recursos Nacional. (2009, p.78).

O ensino de língua inglesa instrumental foi difundido no Brasil através do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras,

¹ Todas as citações de Hutchinson e Waters (1987) e de Richards e Rodgers (1986) são, originalmente, em língua inglesa, e foram traduzidos livremente por nós.

coordenado pela Prof^a. Dr^a. Maria Antonieta Alba Celani (PUC) nas décadas de 80 e 90. Conforme Ramos (2009, *apud* ARAKI, 2013), esse projeto foi o “marco inicial do ensino-aprendizagem de inglês instrumental no país”. Ramos explica, ainda, que o Projeto tinha como objetivo “o aprimoramento do uso de inglês por pesquisadores brasileiros”, especialmente no que se refere à leitura de materiais de diversas áreas (Ramos, 2009, *apud* Araki, 2013).

Celani explica que a ideia do Projeto ESP (Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental nas Universidades Brasileiras) surgiu em 1977. Em 1978 começaram as visitas nas Universidades Brasileiras, com vistas a identificar interesses para o projeto. Em 1979, iniciaram os seminários para, em 1980, dar início ao projeto propriamente dito que se encerrou em 1989 (CELANI; RAMOS; FREIRE, 2009, p.18). A autora ainda declara que

algumas decisões cruciais foram tomadas [sobre o Projeto ESP]: não produzir um livro didático, como projetos semelhantes em outras partes do mundo haviam feito; garantir a diversidade e as culturas locais; dar plena autonomia às universidades envolvidas na escolha de coordenadores e de professores participantes; fazer uma autoavaliação em algum momento do projeto, o que de fato ocorreu em 1986, com ampla participação das Universidades envolvidas (CELANI; RAMOS; FREIRE, 2009, p.19).

Ramos também escreveu sobre o Projeto e destacou que “a partir da década de 90, com o término oficial do Projeto [...] o CEPRIL [...] passou a gerenciar muitas das atividades desenvolvidas na área de inglês instrumental” (CELANI; RAMOS; FREIRE, 2009, p.40). Porém, não houve maiores repercussões como a do Projeto ESP depois do seu término. Alguns eventos ocorreram, porém, nenhum tão significativo quanto o Projeto ESP. Conforme Celani, Ramos e Freire:

A história da abordagem [instrumental] foi – e continua sendo – uma história de rupturas e desdobramentos: não apenas geográficos, considerando a dimensão continental de nosso território, mas de perspectivas, de visões de ensino-aprendizagem, de padrões e crenças cristalizadas que, ainda hoje, questionam a pertinência de ensinar língua estrangeira, ministrando aulas em língua materna ou revelam uma visão reducionista da abordagem, associando-a ao ensino de leitura e/ou de estratégias de leitura (CELANI; RAMOS; FREIRE, 2009, p.11).

As autoras supracitadas elucidam o quanto é mister que a abordagem instrumental continue sendo pesquisada e abordada nas instituições de ensino, não sendo vista somente como ensino de leitura mas como uma disciplina que vai ao

encontro das necessidades mais imediatas dos estudantes com relação à aprendizagem da língua inglesa.

2.2 O ENSINO TÉCNICO, TECNOLÓGICO E PROFISSIONAL

Haja vista que os sujeitos desta pesquisa são os professores que atuam com o ensino técnico profissional, uma breve contextualização do que é essa modalidade de ensino e de sua história se faz necessária para compreender o rumo que esta pesquisa tomou.

De acordo com Oliveira (R. 2012), o termo ensino tecnológico, ou educação tecnológica, como ele tratará, tem sido alvo de debates. Segundo ele, essa expressão era usada por Marx no século XIX

para discutir o programa de educação da classe trabalhadora. Atualmente, ela tende a definir um tipo de educação afinada com as características da vida contemporânea, na qual as tecnologias estão fortemente presentes, podendo ou não estar vinculada a uma finalidade profissionalizante. [...] Especificamente na história da educação brasileira a expressão educação tecnológica passa a ser utilizada como um suposto do ensino técnico [...] (OLIVEIRA R., 2012, p.9).

Esse mesmo autor explica que o termo educação tecnológica teve seu início para uma educação que valorizasse o conhecimento científico-tecnológico, uma vez que o período possuía essa demanda. Porém, segundo ele,

[...] a educação tecnológica no Brasil não se configurou com base no princípio da elevação cultural e intelectual dos trabalhadores e no desenvolvimento científico-tecnológico de corte nacional. Ao contrário, o que se viu, especialmente a partir dos anos 1990 [...] foi a fragmentação do ensino técnico, em face das novas regulamentações do que se passou a designar como educação profissional, bem como a diversificação do ensino superior, por meio dos cursos superiores de tecnologia. Essas políticas, juntamente com outras, foram enfaixadas na denominação de “educação profissional e tecnológica. (OLIVEIRA R., 2012, p.11).

Isso posto, tratar-se-á, nesta dissertação, dos termos ensino técnico, ensino tecnológico e ensino profissional com o mesmo teor de valor.

O ensino técnico profissional, enquanto modalidade de educação, tem seu início datado do início do século XIX com a criação do Colégio das Fábricas e de outras “sociedades civis destinadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, possibilitando-lhes instrução teórico-prática e iniciando-as no ensino industrial”, o

que nos remete a visão de que essa educação foi criada com um cunho assistencialista. (OLIVEIRA R., 2012, p.48). Ainda, de acordo com Oliveira R. (2012, p.49), na transição “entre os séculos XIX e XX, começa um esforço público de organização da formação profissional, mesclando ao viés assistencialista a preparação de operários para o incipiente processo de industrialização”.

As Leis Orgânicas da Educação Nacional, também conhecidas como Reforma Capanema, foram promulgadas em 1942, de acordo com Romanelli (2014, p.158). Essa mesma autora acrescenta que em 1942, saiu o decreto-lei 4.073, que “organizava o ensino industrial”; em 1943 foi estabelecido o decreto-lei 6.141, que organizava o ensino comercial; e em 1946 saiu o decreto-lei 9.613, que organizava o ensino agrícola. Esses decretos-lei “organizaram o ensino técnico profissional nas três áreas da economia” (ROMANELLI, 2014, p. 158). Essa reforma foi criada para “organizar a educação básica coerentemente com as necessidades da emergente indústria nacional, baseada no modelo de substituição de importações” (ROMANELLI, 2014, p.158). Pode-se compreender que esta reforma foi um dos mais importantes avanços para essa modalidade de ensino.

Transpondo-se mais para a atualidade, na segunda metade dos anos 2000 houve a expansão da rede federal de educação profissional, segundo Oliveira R. (2012, p.62), o que representa um progresso de expressão para essa modalidade de ensino.

Libâneo, Oliveira e Toschi explicam a que a educação profissional, principalmente, deve estar conectada e como está organizada. Segundo esses autores, “a educação profissional deve estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia e visa ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p.262). Acrescentam, também, que esta “deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular, ao aluno matriculado no ensino fundamental, médio ou superior, ou egresso deles, e apresenta-se em três níveis: básico, técnico e tecnológico”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p.262).

2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO

Algumas discussões sobre currículo merecem ser feitas haja vista que este encontra-se presente em praticamente toda esta pesquisa: em um primeiro

momento, na análise dos documentos (PPCs e matrizes curriculares) das Universidades Federais que ofertam cursos de Letras; em seguida, nas ementas de cada disciplina; ao final nas análises curriculares referentes à formação de professores e dos cursos técnicos e profissionais; e no produto final, a elaboração de diretrizes para curso *Lato Sensu*.

Mas afinal, o que é currículo, e o que ele não é? Através do contato com professores, diretores e indivíduos da sociedade, bem como pelas leituras e análises de teóricos, pode ser percebido que o conhecimento que se tem sobre o currículo geralmente é reduzido a um documento que contenha normas, objetivos e conteúdos que precisam ser desenvolvidos ao longo do ano com os alunos.

Neves, em sua pesquisa intitulada *As Relações de Poder Presentes no Currículo Escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Município de Itajaí (SC)*, aponta dados preliminares de uma pesquisa que no momento de sua publicação estava em andamento no Mestrado Acadêmico em Educação na Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Esse estudo pretendia “mapear as relações de poder presentes no currículo escolar e identificar que papel o professor vem tendo no processo de revisão do currículo escolar das séries iniciais do ensino fundamental do município de Itajaí (SC)” (NEVES, 2014, p.1). Para tanto, “a pesquisa foi realizada com professores da rede municipal que atuam nas cinco séries iniciais do ensino fundamental” (NEVES, 2014, p.3). Entre os dados obtidos somaram-se 60 questionários e entrevistas respondidas.

Nesta pesquisa, o que chama a atenção são as respostas elucidadas diante da pergunta do pesquisador sobre o que eles entendiam por currículo escolar, conforme mostra o trecho abaixo:

Pesquisadora: O que você entende por currículo escolar?

P38: Grade de conteúdos a serem trabalhados/

P40: Onde se define os objetivos e metas dos conteúdos a serem aplicados/
P41: Conjunto organizado de conteúdos e ações que norteiam o ensino da escola/

P57: O conteúdo a ser trabalhado durante o ano. (NEVES, 2014, p. 5)

Desse modo, pode-se visualizar que o currículo nem sempre é compreendido na sua complexidade, que há um entendimento restrito que acaba, na maioria das vezes, sendo associado ao “conceito de programa, grade curricular, ou de listagem dos conteúdos” (NEVES, 2014, p.5).

Diante disso, Macedo (2017) coloca que:

Em geral, o senso comum educacional percebe o currículo como um documento onde se expressa e se organiza a formação, ou seja, o arranjo, o desenho, organizativo dos conhecimentos, métodos e atividade em disciplinas, matérias ou áreas, competências etc.; como um artefato burocrático prescrito. Não perspectivam o fato de que o currículo se dinamiza na prática educativa como um todo e nela assume feições que o conhecimento e a compreensão do documento por si só não permitem elucidar (MACEDO, 2017, p.26).

Colaborando e levantando uma possível hipótese sobre o porquê de o currículo ser visto dessa forma, Sacristán (2013) argumenta que

o conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar [...] (SACRISTÁN, 2013, p.17).

Essa falta de conhecimento sobre o currículo interfere diretamente no dia a dia das instituições de ensino, bem como na realização das propostas pedagógicas, uma vez que o ele vai além de uma grade de disciplinas, de listagem de conteúdos. O currículo abrange todas as dimensões que envolvem o ato de educar. São todas as situações que ao serem vivenciadas pelos estudantes e pelas demais pessoas ali presentes possibilitam a construção do conhecimento proporcionando o desenvolvimento da aprendizagem e a humanização. Esse precisa ser democrático, pois necessita propiciar conhecimentos diversificados, reformular as ações pedagógicas, acolher as diversidades de cada aluno. Não compreender o que o currículo representa e qual sua importância na vida em sociedade refletirá futuramente, uma vez que o currículo possui um papel fundamental na transformação do sistema de ensino. Tendo conhecimento de que a educação profissional está vinculada com a formação para o mundo (e também para o mercado) do trabalho, ele próprio deve estar presente nesta educação. De acordo com Arroyo (2013),

o trabalho, as formas diversas dignas ou inumanas, as lutas pelo trabalho poderão ser o eixo estruturante dos conhecimentos do núcleo comum dos currículos. Não um tema a mais, periférico. O direito ao conhecimento dos mundos do trabalho não é uma opção político-ideológica por um currículo social politizador para os pobres, trabalhadores, nem será um currículo do

mercado, pragmático para os jovens, adolescentes destinados a profissões sérias, de direção. (ARROYO, 2013, p.89).

Percebe-se que a organização de um currículo pensado nas necessidades dos estudantes faz toda a diferença na formação de profissionais, e que o “atrelamento entre currículos, competências, habilidades supostamente demandadas pelo mercado passam a conformar o que privilegiar, ensinar, avaliar, hierarquizar, esquecer, secundarizar nos currículos.” (ARROYO, 2013, p.103).

Assim, Macedo esclarece o que, de fato, é o currículo e como ele o compreende:

[...] compreendemos o currículo [...] como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma 'dada' formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com conhecimento eleito como educativo. Enquanto uma construção social, e articulado de perto com outros processos e procedimentos pedagógico-educacionais, o currículo, como qualquer artefato educacional, atualiza-se - os atos de currículo - de forma ideológica, e nesse sentido, veicula 'uma' formação ética, política, estética e cultural, nem sempre explícita (âmbito do currículo oculto), nem sempre coerente (âmbito dos dilemas, das contradições, das ambivalências, dos paradoxos), nem sempre absoluta (âmbito das derivas, das transgressões), nem sempre sólida (âmbito dos vazamentos, das brechas). (MACEDO, 2017, p. 24-25).

Destarte, o currículo vai muito além das prescrições documentais, haja vista que há a responsabilidade de uma formação integral, que contemple a ética, a política, a estética e a cultura, entre tantas outras formações que precisam ser contempladas. “É assim que compreendemos o currículo, como um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas” (MACEDO, 2017, p.27). Esse mesmo autor ainda complementa, dizendo que ele “é um espaço vivo de construção de conhecimento, resultante do pensamento, das experiências dos sujeitos e das suas interações de natureza histórica, social e biológica” (MACEDO, 2017, p.76).

Pode-se afirmar, desse modo, que o currículo perpassa por todos os espaços das instituições de ensino e dele fazem parte as mais diferentes situações. Sacristán reforça que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p.17). E Arroyo enfatiza que “se os currículos se afirmam espaço do conhecimento

produzido, os saberes sobre o trabalho não podem faltar” (2013, p.110). É esse o entrecruzamento da educação profissional com o currículo.

A educação, como ato político que é, deve formar cidadãos críticos e capazes de intervir no contexto social em que estão inseridos e para isso “[...] alguns dos subsídios fundamentais para configuração do currículo são o conhecimento e os valores orientados para uma determinada formação. A sistematização dessa formação por esses subsídios é o currículo” (MACEDO, 2017, p.25). Que este não seja somente um documento com normativas e conteúdos, que este seja, realmente, um espaço de conhecimento produzido.

Essa breve discussão sobre currículo e trabalho relaciona-se perfeitamente com as situações do inglês para fins específicos, uma vez que esse conteúdo deve estar conectado com as necessidades e interesses dos estudantes no mundo do trabalho, também. Entretanto, o que é, exatamente, o inglês para fins específicos, em que ele se embasa, e quais são as suas diferenças com o inglês geral? É isso o que será abordado no próximo tópico.

2.4 PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS E INGLÊS PARA FINS GERAIS

Ensinar uma língua não é uma tarefa fácil. Há muito o que compreender para, então, passar ao ensino da língua. Nesse sentido, diversas abordagens, métodos e técnicas de ensino foram pensados, estudados e utilizados no decorrer dos anos.

De acordo com Richards e Rodgers (1986), Edward Anthony identificou estes três níveis: abordagem, método e técnica. Segundo Anthony “o esquema é hierárquico: a chave organizacional é que as técnicas realizam um método que é consistente com uma abordagem” (ANTHONY, 1963, p.7, *apud* RICHARDS e RODGERS, 1986, p.15 – tradução nossa). Segundo ele:

A abordagem é um conjunto de pressupostos correlativos que lidam com a natureza do ensino e da aprendizagem de línguas. Uma abordagem é axiomática. Descreve a natureza do assunto a ser ensinado. O método é um plano geral para a apresentação ordenada do material de linguagem, em que nenhuma parte contradiz, e tudo é baseado na abordagem selecionada. Uma abordagem é axiomática, um método é processual. Dentro de uma abordagem pode haver muitos métodos. Uma técnica é implementacional - o que realmente ocorre em uma sala de aula. É um truque, estratégia ou artifício específico usado para atingir um objetivo imediato. As técnicas devem ser consistentes com um método e, portanto,

em harmonia com uma abordagem também. (Anthony, 1963, p.7, *apud* RICHARDS e RODGERS, 1986, p.15).

De modo a simplificar a teoria do modelo de Anthony, Richards e Rodgers comentam essa cadeia hierárquica que o autor teoriza, esclarecendo que

a abordagem é o nível em que as suposições e crenças sobre a linguagem e a aprendizagem de línguas são especificadas; método é o nível no qual a teoria é colocada em prática e na qual são feitas escolhas sobre as habilidades específicas a serem ensinadas, o conteúdo a ser ensinado e a ordem na qual o conteúdo será apresentado; técnica é o nível no qual os procedimentos da sala de aula são descritos. (RICHARDS e RODGERS, 1986, p.15)

Com isso esclarecido, o Quadro 1, abaixo, apresenta alguns métodos e abordagens e seu foco de trabalho.

Quadro 1- Diferentes métodos e abordagens de ensino de línguas

NOME	FOCO
Método da Gramática e da Tradução (<i>Grammar-Translation Method</i>)	Forma escrita da língua Gramática Tradução
Método Direto (<i>Direct Method</i>)	Enfatiza a língua oral Proíbe o uso da língua materna em sala de aula Encoraja gestos, imagens e objetos para a comunicação
Método Audiolingual (<i>Audiolingual Method</i>)	Enfatiza a língua oral e a repetição Foco na forma, em detrimento do significado Condena o erro
Sugestologia de Lozanov (<i>Desuggestopedia</i>)	Ênfase no desenvolvimento de vocabulário Considera fatores psicológicos (espaço agradável, som ambiente, etc)
Método de Curran (<i>Community Language Learning</i>)	Aprendizado por aconselhamento Foco no aluno Uso da língua materna (comunicação e dúvidas)
Método Silencioso de Gattegno (<i>Silent Way</i>)	Conhecimento prévio do aluno Auxílio e fala do professor somente quando necessário
Método de Asher	Ensino através de comandos Não expõe a língua isoladamente Não memoriza regras
Abordagem de Leitura	Ênfase na leitura (única habilidade trabalhada) Uso de tradução Gramática necessária para a leitura, somente.
Abordagem Comunicativa	Ênfase no sentido Coesão e coerência

	Uso de material autêntico e situações comunicativas reais de uso da língua alvo Trabalho com as quatro habilidades comunicativas
Abordagem cognitiva	Aquisição de regras As quatro habilidades são trabalhadas Alunos responsáveis pelo seu aprendizado
Abordagem da compreensão	Não recomenda a correção de erros Ênfase na compreensão auditiva Uso da fala pelos alunos somente quando sentirem-se prontos
Abordagem Instrumental	Foco na necessidade dos estudantes Uso das habilidades necessárias para atingir o objetivo do estudante

Fonte: da autora

As metodologias e abordagens vistas no Quadro 1 servem como subsídios para que o professor possa organizar suas aulas, baseado em conhecimentos teóricos que norteiam cada uma de suas práticas. Tais teorias podem ser mescladas, utilizando ora uma, ora outra, ou fundidas em uma só proposta, sem necessidade de se trabalhar com um único método ou abordagem.

Entretanto, este capítulo se propõe a conceituar e discutir duas abordagens, pelo fato de que, para este trabalho, merecem uma atenção especial para a compreensão da problemática em questão: a abordagem de inglês para fins específicos (abordagem instrumental) e a abordagem de inglês para fins gerais.

Segundo Hutchinson & Waters (1987, p.19), o Inglês para Fins Específicos “é uma abordagem voltada à *aprendizagem* de línguas na qual todas as decisões quanto a conteúdo e método estão baseadas na busca do aluno pela aprendizagem.” Embora a própria nomenclatura já deixe transparecer a diferença principal entre as abordagens, a distinção entre elas vai muito além do próprio nome.

Para muitos, a disciplina de inglês instrumental ainda está arraigada à ideia de trabalho somente com a habilidade de leitura, devido ao seu surgimento no Brasil com o seu foco voltado para o ensino dessa habilidade, no Projeto ESP. Entretanto, o Ensino de Língua para Fins Específicos é, na verdade, o ensino de Língua voltado para as necessidades do(s) estudante(s), sejam elas acadêmicas, profissionais, para viagens, ou outras necessidades que possam surgir. Em cada uma delas há uma necessidade específica e, muitas vezes, uma habilidade específica a ser desenvolvida. Pode-se pensar, por exemplo, que o foco de um estudante com necessidades acadêmicas (como preparação para uma prova de proficiência) seja a

leitura e compreensão, enquanto para alunos do Curso Técnico em Guia de Turismo sejam a habilidade da fala e da compreensão auditiva as habilidades mais necessárias no momento (não excluindo a importância da leitura e da escrita).

Segundo Araki (2013, p.30),

é evidente que o ensino-aprendizagem de ESP tem como principal objetivo identificar a necessidade do aluno. Sendo assim, o professor tem de estar preparado e também consciente de que terá de elaborar um curso apropriado, que atenda aos objetivos e às necessidades de seu aluno.

Há também de se analisar quais são as habilidades que devem ser levadas em conta para o processo de aprendizagem daquela turma ou estudante. De acordo com Vian Jr., “necessidade é uma palavra-chave no ensino de inglês para fins específicos.” (2014, p.138).

Um curso ou disciplina de inglês para fins específicos deve centrar-se no aluno, em suas necessidades e interesses. Pitombeira (2014) esclarece os propósitos desses cursos e aborda, também, a responsabilidade do professor e do aluno nesses processos de ensino. Segundo ela:

Um curso de língua para fins específicos tem o propósito de capacitar o aluno a atingir um objetivo estabelecido em determinada situação comunicativa, apresentando e trabalhando com o aluno as características linguísticas dessa situação. [...] No que diz respeito ao papel do aluno e do professor, existe uma colaboração na responsabilidade pelo desenvolvimento e desempenho na língua inglesa, e a língua materna é utilizada em aula tanto nas explicações como nas atividades, pois se busca saber se o aluno compreende os textos em língua inglesa. (PITOMBEIRA, 2014, p.19).

Eis uma distinção entre os cursos de inglês geral e específico. O uso da língua materna é aceitável nos cursos de inglês específico, uma vez que nesse a comunicação oral nem sempre é o foco do curso, o que faz com que seja necessária a comunicação em língua materna. Já nos cursos de inglês geral, o trabalho geralmente gira em torno do aprendizado das quatro habilidades (fala, audição, leitura e escrita), com temas gerais, mas pode alterar dependendo do método utilizado. Desse modo, é solicitada a prática da comunicação oral do estudante, a fim de analisar sua evolução no aprendizado da língua e também como forma de praticar o conteúdo aprendido.

O Inglês para fins gerais é o mais conhecido, haja vista que ele está presente em praticamente todos os cursos livres de língua inglesa, e também na maioria das escolas de educação básica. É aquele que visa formar o aluno proficiente na língua inglesa, apto para ler, escrever, falar e ouvir na língua alvo, sobre qualquer assunto.

Ainda, enquanto no inglês geral a língua tem um viés de produto, na abordagem instrumental, precisa ter um viés de instrumento, como citam Damianovic *et al.* De acordo com eles,

[...] na abordagem instrumental a língua deve ser ensinada para atingir um propósito determinado em uma situação de comunicação. Isto significa que, ao invés de ser vista como um produto em si mesma, a língua torna-se um instrumento para que o aluno possa se comunicar em situações do dia a dia (DAMIANOVIC *et al.*, 2003, *apud* CELANI; RAMOS; FREIRE, 2009, p.78-79)

Com isso, pode-se compreender que o no inglês para fins gerais o foco encontra-se na língua, é ela que se objetiva, enquanto que no inglês para fins específicos, objetiva-se uma necessidade ou interesse em particular, o que torna a língua inglesa um instrumento para atingir aquele objetivo.

Khuwaileh (1995, p.47) trata com propriedade das diferenças entre o Inglês Geral e o ESP, como é o exemplo sobre a leitura de textos em inglês. Segundo ele,

[...] uma das diferenças entre Inglês Geral e ESP é a natureza do assunto abordado em ambos os ramos do ELT. No inglês geral, espera-se que os tópicos, os trechos de leitura etc. sejam extraídos de áreas gerais, enquanto que em ESP, esses elementos deverão ser extraídos das áreas de estudo dos alunos. As áreas de estudos dos estudantes podem ser ciências, negócios, etc., enquanto, como mencionado acima, a maioria dos professores de ESP são linguistas com formação em Humanidades. Essa situação inevitavelmente contraditória provavelmente criará um pesadelo para o professor de ESP que não está familiarizado com esses assuntos, pois às vezes ele encontra dificuldade em compreender conceitos científicos, como um caso em questão, que são inevitáveis para o professor de ESP.(Idem)

Percebe-se que a área do Inglês para fins específicos tem algumas particularidades que tornam o trabalho do professor mais desafiador do que ele já o é naturalmente. Porém, não se tratará nessa sessão sobre o trabalho docente, pois este será tratado na sessão a seguir. O que se quer, nesse espaço, é discutir o que é, afinal, o Inglês para Fins Específicos.

Hutchinson & Water preferem partir do que o ESP não é, para compreender o que ele é. É assim que eles buscam definir o ESP, uma vez que é um conceito complexo. A abordagem Instrumental, ou o Inglês para Fins Específicos

a) *não* é questão de ensinar 'variedades especializadas' do inglês. O fato da língua ser usada para um propósito específico não implica ser uma forma especial de linguagem, diferente das outras formas; [...] b) ESP *não* é somente uma questão de palavras e gramática para cientistas, vocabulário e gramática para funcionários de hotéis e assim por diante. [...] É muito mais para comunicação do que somente características superficiais que lemos e ouvimos. [...] c) ESP *não* é diferente de qualquer outra forma de ensino de línguas, nas quais deve ser embasada em primeira instância em ensino efetivo e eficiente. Embora o conteúdo de aprendizagem possa variar, não há razão para supor que os processos de aprendizagem devem ser diferentes para o aluno de ESP do aluno de Inglês para Propósitos Gerais. (HUTCHINSON & WATER, 1987, p.18, grifo do autor).

Monteiro (2009, p.25) se embasa em Ramos (2005, p.112) para apresentar algumas das características próprias mais frequentes na literatura da área, que são “a análise de necessidades dos alunos e o desenho de cursos aliado à questão dos conteúdos escolhidos em relação à área em que o aluno atua”. Essas características citadas por Monteiro são, realmente, as mais frequentes na área. Pitombeira (2014, p.13) também trata disso e complementa declarando que o ensino de ESP

considera a habilidade e os conhecimentos identificados na análise das necessidades. Visto assim, o ensino é centrado no aluno. No Brasil, é comumente denominado Inglês Instrumental, pelo caráter que o idioma tem de instrumento necessário para a obtenção de um fim determinado. (PITOMBEIRA, 2014, p.13).

O ESP tem um compromisso muito grande com a necessidade dos estudantes, com a finalidade do uso da língua alvo. É o que Celani procura mostrar, conforme Pitombeira aponta:

Na denominação *English for Specific Purposes*, a palavra *purpose*, finalidade, parece ser o termo crucial, indicando que esse tipo de ensino se encontra nos objetivos que procuramos alcançar. Isto não significa, no entanto, que o ensino de inglês antes do advento de ESP fosse necessariamente desprovido de objetivos. Significa apenas que, na situação de ESP, a finalidade a que se destina o curso passa a ter prioridade. Os diferentes fins para os quais o aluno necessita e inglês podem ser mais facilmente percebidos e definidos, possibilitando, assim, uma visão das diferentes habilidades que serão necessárias à execução daqueles fins. (CELANI, 1981, p.5, *apud* PITOMBEIRA, 2014, p.13)

Embora a principal característica do ensino de inglês para fins específicos seja o trabalho com as necessidades dos estudantes, com foco nas habilidades essenciais para alcançar seus objetivos de ensino, muitas vezes pressupõe-se que o trabalho com essa abordagem exclui o trabalho com todas as demais abordagens e métodos tratados no início desse capítulo, o que não é verdadeiro. Não há impedimentos de uso de um método como o da gramática e tradução, por exemplo, para trabalho com fins específicos. A abordagem comunicativa, por exemplo, tem muito a contribuir com o ensino de inglês para fins específicos.

Moor, Castro e Costa (2008, p.181) estabelecem três conceitos principais que fundamentam a proposta da abordagem comunicativa – a serem trabalhadas tanto com inglês geral quanto com inglês instrumental -, que são interação, cooperação e construção de conhecimento. A interação traz a comunicação (fundamental no ensino de língua) e a cooperação, já que ao interagirem, os estudantes (e o professor) se comunicam e cooperam entre si, auxiliando uns aos outros, muitas vezes de forma inconsciente, em seus próprios desafios de aprendizagem. Esses dois conceitos geram, por consequência, a construção do conhecimento. No momento em que se consegue estabelecer estes três princípios voltados para a necessidade do estudante, o aprendizado significativo será o resultado.

É com esse conceito em mente que Hutchinson & Waters (1987, p.53) esclarecem que “o que distingue o ESP do Inglês Geral não é a existência de uma necessidade como tal, mas uma consciência da necessidade.” Esses mesmos autores declaram: “diga-me para quê você precisa do Inglês e eu lhe direi o Inglês que você precisa” (Hutchinson & Waters, 1987, p.8). Essa é a ideia central do inglês instrumental.

2.5 FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

A sociedade atual vive em meio a mudanças diárias, principalmente no quesito tecnológico. Assim como as tecnologias vêm sendo aprimoradas, a formação de professores deve acompanhar essas mudanças aprimorando o seu modo de ensinar e também de aprender. Na atualidade, não pode mais ser aceito um professor que utiliza o livro didático como único instrumento de sala de aula. Também não é mais válido um professor que utiliza o retroprojetor, mas que a única

importância do equipamento é a projeção de texto ou de atividades para os alunos copiarem.

A docência exige muito mais do que o mero ato de transmitir conhecimento. De acordo com Gatti *et al* (2019), o exercício da docência “é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas. É uma ação baseada em vínculos, e a formação para este trabalho também é complexa.” (Gatti *et al*, 2019, p.41).

Este complexo processo formativo docente se dá, basicamente, através de duas frentes, a formação inicial e a formação continuada. Essas duas frentes não se repelem. Completam-se. De acordo com Libâneo:

A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2015, p.187)

Em outras palavras, a formação inicial é a formação que se dá no ensino superior, nos cursos de graduação. Já a formação continuada, como o próprio nome traz, se dá na continuação da sua vida, de sua carreira profissional, com vistas a dar maior conhecimento ao professor para que ele possa fazer a diferença em sua sala de aula, para que ele possa garantir a formação de qualidade do seu aluno. E, ainda de acordo com Libâneo (2015), a formação continuada não serve somente para desenvolvimento profissional dos professores e especialistas, serve, inclusive, para desenvolvimento pessoal e cultural, pois é através da formação continuada que muitos professores enfrentam e resolvem problemas, criam e recriam estratégias de trabalho, que auxiliam na vida profissional e pessoal.

A Lei nº. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), vem passando por períodos de alterações constantes em sua redação, porém, prevê que a formação inicial de professores se dê em nível superior (BRASIL, 1996), e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 aponta, na Meta 13,

a necessidade de requalificar os cursos de Pedagogia e as demais Licenciaturas de modo a integrá-los às demandas da educação básica para que os licenciandos tenham a formação necessária ao seu exercício profissional, ou seja, que venham a ter melhores condições de desenvolver seu trabalho pedagógico com as crianças e adolescentes desse nível educacional. (GATTI *et al*, 2019, p.32)

O PNE 2014-2024(BRASIL, 2014) também traz estratégias relacionadas à formação de professores para a educação profissional. Estas estratégias fazem parte da Meta 10, que propõe

fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

Essas mesmas autoras acreditam que a formação docente, principalmente a inicial,

precisa ser condizente com o papel dessa educação no cenário contemporâneo, com o desenvolvimento de uma consciência crítico-construtiva, com a capacidade de compreender e construir soluções diante de situações de dificuldades do aprender, de relacionar-se, de inércia, de desinteresses, de conflitos, de contraposições, etc. (GATTI *et al*, 2019, p.37)

Por esses mesmos motivos elas reforçam a importância desta frente formativa, e a reconhecem como um “momento basilar no desenvolvimento profissional do futuro professor” (GATTI *et al*, 2019, p.273). Ainda, citam Imbernón, que esclarece que “[...] os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação.” (IMBERNÓN, 2001, p.63 *apud* GATTI *et al*, 2019, p.273).

Candau também compreende que durante a formação inicial os futuros professores introjetam em seus corpos e suas mentes o modelo aprendido, vivenciado por ele, e que, naturalmente, tendem a reproduzir esse modelo quando assumem uma sala de aula. Segundo ela,

se quisermos desestabilizar este modelo, característico do formato escolar dominante, temos de começar por propor componentes formativos que favoreçam explicitar e refletir criticamente sobre nossa experiência discente e os estilos docentes que vivenciamos. Este é um aspecto em geral ausente dos processos formativos. Supõe propor a realização de estratégias didáticas que permitam trabalhar histórias de vida escolar vivencialmente, refletir sobre elas e estimular a construção de estilos docentes diferenciados, em sintonia com a construção de novos formatos escolares (CANDAU, 2016, p.314).

Desse modo, compreende-se que o trabalho pedagógico é um trabalho, como todos os outros, que precisa ser aprendido. A simples reprodução do “como eu aprendi” não serve. Porém, Gatti *et al* (2019) enfatizam que as dificuldades em ter uma formação de professores de qualidade, não é recente:

não é de hoje que enfrentamos dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida, e, também, recursos suficientes para dar a eles condições de trabalho e remuneração adequadas. É um dos traços persistentes e problemáticos em nossa história. (GATTI *et al*, 2019, p.20).

De acordo com Volpi (2008, p.133), “o professor não mais pode ser encarado apenas como um mero monopolizador do saber e transmissor de conhecimentos, senão como aquele que deve desempenhar um papel decisivo na preparação das pessoas para a vida”. Do mesmo modo, Paiva (2003, p.14) aponta que “não se justifica mais atribuir à formação de professores dois grupos distintos: o que domina o conteúdo, mas não reflete como ensiná-lo e o que ensina a ensinar um conteúdo que não domina”.

Assim, a formação docente, aliada ao domínio do conteúdo a ser trabalhado, pode representar o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Moor, Castro e Costa,

aprender a ensinar é um processo que se desenvolve, no qual os professores precisam processar e reprocessar seu conhecimento sobre ensinar através de uma variedade de experiências pedagógicas. Da mesma maneira, transformar teoria em prática é primeiro compreender a teoria (2008, p.172).

Vasconcellos aponta que o que realmente muda a realidade é a prática, porém não quer dizer que seja uma prática qualquer. Segundo ele, para que a prática seja realmente transformadora, “precisa ser atravessada por uma intencionalidade, por uma leitura crítica da realidade e por um plano de ação [...], qual seja, precisa ser mediada pela teoria. O importante, logo de início, é perceber que a teoria é necessária, mas não suficiente.” (VASCONCELLOS, 2019, p.2).

Teoria e prática sempre foram alvo de discussões e sempre foram colocadas lado a lado. Como Pimenta salienta, “a formação de professores implica teorizar a prática e praticar a teoria. Há saberes que não podem ser ensinados na formação

inicial, já que só podem ser construídos pelos professores.” (PIMENTA, 2011, p.259).

Durante a própria prática docente, muitos saberes são construídos. Entretanto, quando a teoria não foi compreendida, esses saberes se perdem por não possuírem um aporte teórico que os fundamentem e os façam ter sentido. Isso tudo demonstra o quão complexo é o trabalho docente, o que salienta ainda mais a complexidade da formação docente.

Outro ponto que merece atenção é que não se concebe a formação docente, ou o próprio trabalho docente, deixando de lado o campo da didática. A didática é vista por Vasconcellos (2011, p.35) como “articuladora do Ensino e da Aprendizagem”. Marin, Penna e Rodrigues (2012) explicam:

A Didática não é um receituário que deve informar a prática de ensino, mas uma área de conhecimento para a compreensão dessa prática, valendo-se da teoria como hipóteses de análise e compreensão. Trata-se de compreender as situações de ensino, não para prescrever a prática, mas para ampliar o domínio sobre ela, e assim contribuir nos processos de formação dos professores em todos os âmbitos. (MARIN *et al*, 2012, p.70)

Sem as contribuições da Didática para a formação de professores, incide-se nas ideias de Vasconcellos (2011) quando aponta que o simples fato de saber os conteúdos, ou seja, os conhecimentos de uma área, como o inglês, por exemplo, não o torna um professor. Esses conhecimentos o tornam especialista da área, como Especialista em Inglês. O que realmente o torna professor são os saberes pedagógicos, e isso só é possível através da didática.

O desafio, ainda, para a formação docente de qualidade nas diversas áreas do saber está no desenho dos currículos. Vários teóricos pontuam essa dificuldade. O trecho abaixo apresenta a constatação de Gatti *et al*:

Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. E, ainda, que prepare o futuro professor para o exercício da docência em contextos favorecidos, ou não, visando a atender à diversidade de necessidades de todos os alunos e, assim, promover uma educação inclusiva. Já no âmbito da formação continuada, há que se considerar a descontinuidade de programas e a ausência de oferta de formação continuada que levem em conta as etapas da vida profissional dos docentes, de políticas que formem e fortaleçam, em conjunto, o corpo docente e a equipe gestora. (GATTI *et al*, 2019, p.177-178).

Essas autoras criticam os currículos de formação de professores e embasam-se, em Schön, que também o faz. Segundo elas,

Schön critica a formação de professores nos moldes de um currículo normativo em que: '[...] primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada' (SHÖN, 1995, p. 91). Propõe, então, a formação de um profissional capaz de refletir sobre sua experiência para compreender e melhorar o seu ensino, com base na epistemologia da prática, que se sustenta em três conceitos fundamentais: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão da ação. (GATTI *et al*, 2019, p.184)

Com essa breve discussão sobre formação e trabalho docente de modo geral, parte-se, então, para o específico que, nesta pesquisa em questão, é o processo formativo do professor de língua instrumental, que assim como as demais formações precisa estar pautada na ação, na reflexão na ação e na reflexão sobre a reflexão da ação.

Moor, Castro e Costa (2008, p.179) consideram como o maior desafio para os cursos de formação de professores “fazer com que essas pessoas possam parar, olhar em sua volta e realmente enxergar as práticas pedagógicas existentes, analisá-las e construir uma que seja adequada ao desenvolvimento da aprendizagem deles e de seus alunos”. Existem várias práticas pedagógicas que podem ser utilizadas, entretanto há de se adequar cada uma à realidade de cada sala de aula, às necessidades do estudante.

Sabe-se que a formação inicial de professores é responsabilidade da universidade e que os cursos de Letras são os grandes formadores de professores de línguas, portanto duas tarefas principais e fundamentais são atribuídas a eles: ensinar a língua estrangeira e formar o docente. (Moor, Castro e Costa, 2008, p.169). Porém, não nos deparamos tão facilmente com cursos de Letras que capacitem o profissional para trabalhar com língua instrumental.

O que agrava a situação é o fator da falta de formação dos profissionais da área para atuar com línguas para fins específicos. Nesse aspecto, percebe-se a importância de haver formação inicial e continuada para os professores de ESP, e de haver formação para atuação no ensino de língua estrangeira tanto na língua com abordagem geral quanto para a abordagem específica, haja vista que

o professor de línguas para fins específicos deve ser capaz de: analisar a situação; avaliar as dificuldades dos alunos; perceber as origens das necessidades; realizar levantamento prévio do que o aluno vai precisar e do que já sabe, de sua familiaridade com a área; estudar os discursos e gêneros necessários; encontrar materiais. Com todas essas tarefas, o professor poderá ter um papel mais ou menos importante dependendo de sua formação e compreensão do contexto. (CRISTÓVÃO, BEATO-CANATO, 2016, p.60)

Com todas essas capacidades que o Professor de ESP precisa ter, Vian Jr. é assertivo quando afirma que

[...] não se trata de um professor generalista, mas de um **profissional**, que deve ver além da perspectiva de apenas ministrar aulas de inglês, que vislumbra seu papel como educador crítico-reflexivo, que observa sua prática e a de seus alunos, que a questiona, que levanta subsídios para mudanças, que implementa tais mudanças, que as avalia, que as reconstrói de acordo com a prática, num constante pesquisar e agir a partir de sua experiência, em contínua pesquisa-ação. (VIAN JR, 2014, p.151, grifo do autor)

Destarte, este pesquisador procura esclarecer que o professor de língua inglesa para fins específicos tem diversas preocupações além da própria sala de aula, uma vez que este profissional

[...] se trata, ao mesmo tempo, de um pesquisador das necessidades e também dos elementos linguísticos necessários, de um planejador de cursos, de um preparador de materiais didáticos, de um avaliador dos materiais que prepara, de seu desempenho e dos desempenhos de seus alunos, de um elaborar de instrumentos de avaliação necessários à sua prática; trata-se, enfim, de um **profissional multitarefas**. (VIAN JR, 2014, p.152, grifo do autor)

Sendo esse professor um “profissional multitarefas”, sua formação (tanto inicial quanto continuada) deve ser permeada de fartos conhecimentos e habilidades, com poder de transformar seus conhecimentos em práticas de ensino e aprendizagem eficazes. Ainda, especificamente sobre a formação inicial, Cristóvão e Beato-Canato abordam a necessidade de trabalho com gêneros textuais e que essa formação deve “contemplar abordagens de gênero em sua exposição e intervenção de perspectivas teórico-metodológicas no sentido de preparar o futuro professor para agir na docência também em contextos de demanda de línguas para fins específicos.” (CRISTÓVÃO, BEATO-CANATO, 2016, p.47)

É com essa ideia que Khuwaileh (1995, p.52, tradução minha) defende que a “a performance do professor de ESP poderia ser aprimorada através do

oferecimento de formações externas e internas apropriadas”. Vian Jr também aborda essa questão, e complementa que o professor precisa, primeiramente, revisitar sua percepção de si mesmo, pois, nas palavras dele, o profissional de ESP “extrapola a noção do papel do professor que ministra aulas de inglês para fins gerais em cursos de idiomas, onde não existe uma preocupação com a área de atuação dos alunos ou com suas necessidades específicas” (VIAN JR, 2014, p.150), uma vez que todos os alunos utilizam, nos cursos de Inglês Geral, o mesmo material didático, sem o cuidado com necessidades, interesses, desejos dos estudantes.

Outro ponto de extrema importância é a formação de professores autônomos para o trabalho com ELFE.

Considerando-se a autonomia na formação de professores de LFE, torna-se imprescindível a inclusão de saberes pedagógicos na constituição da competência. Entre os saberes necessários na formação docente, apontados por Gauthier *et al.* (1998), podem ser destacados os seguintes: (a) conhecimento científico sobre o objeto de ensino e sobre aprendizagem/educação, compreendendo domínio da língua, teorias da linguagem, da aprendizagem e bases teóricas pedagógicas; (b) metodologias de ensino descritas pela pesquisa e pela tradição pedagógica, englobando elementos teóricos e práticos do fazer pedagógico, e (c) experiência particular do professor, seu repertório de técnicas, estratégias e critérios, compondo o saber pedagógico individual que emerge da prática de cada professor. O professor-aluno que desenvolver esses saberes, articulados sob a forma de competências, terá construído bases sólidas para se tornar autônomo. (FONTANA, 2008, p.12)

Essa mesma autora lembra que “somente um educador autônomo pode, de fato, auxiliar os educandos na construção da própria autonomia, atingindo, assim, um dos propósitos mais vitais da educação.” (FONTANA, 2008, p.15)

Khuwaileh (1995) compreende o trabalho do Professor de ELFE como um trabalho difícil, desafiador, e salienta que

ser professor de ESP não é fácil. Um dos principais requisitos parece ser a flexibilidade - e a disposição de experimentar novas abordagens e métodos. Qualquer que seja a formação dada a um professor de ESP e seja qual for a situação, (...) tornar-se um professor eficaz de ESP exige ‘mais’ experiência, formação ‘adicional’, esforço ‘extra’, compromisso ‘renovado’, comparado com ser um professor de Inglês Geral (KHUWAILEH, 1995, p.40, tradução minha).

O professor de ESP não pode, de acordo com Celani, Ramos e Freire (2009) simplesmente reproduzir as práticas e as experiências vivenciadas enquanto aluno, por mais que esse seja um caminho mais fácil. Embora em sua formação seja

trabalhado com muito afinco e com uma carga horária significativa de estudos estruturais da língua, não pode ser esse o conteúdo único abordado em suas aulas de ESP. O professor de ESP precisará

identificar por que, para que e onde seus alunos usarão a língua que estão ensinando, as lacunas existentes na habilidade discursiva a ser desenvolvida, para então planejar o que e como lecionar. Enfim, terá que enfrentar o novo e uma situação distinta da que mencionou anteriormente. (CELANI; RAMOS; FREIRE, 2009, p.104-105)

Encarar o novo, na maioria das vezes, traz benefícios. Nesse caso, o benefício estaria inteiramente conectado com a eficácia no ensino da língua para fins específicos. A inovação, aqui vista como novas práticas pedagógicas, é essencial para sustentar a qualidade do ensino.

2.6 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA INSTRUMENTAL E SUA PRESENÇA NAS UNIVERSIDADES

A presente pesquisa, com vistas a enfatizar a sua própria importância, buscou no portal do Ministério de Educação e Cultura (MEC), a relação de Universidades Federais Brasileiras, com vistas a compreender quais delas ofertam cursos de Letras, e se ofertam disciplinas formativas para atuação de Línguas para Fins Específicos. Optou-se por esse recorte, das Universidades Federais, por dois motivos, em específico. Um deles é o empenho das Universidades Federais para com a Formação de Professores das mais diversas áreas, como é sabido. O outro é o próprio ambiente onde esta pesquisa foi proposta, ou seja, a Universidade Federal da Fronteira Sul.

Desse modo, a primeira busca no portal do MEC visava conhecer quantas Universidades Federais estão presentes no Brasil. Foram localizadas setenta e nove (79) universidades. Do total de setenta e nove (79) Universidades Federais Brasileiras, quarenta e cinco (45) universidades ofertam cursos de Letras Português/Inglês ou Inglês, o que significa 56,9% das universidades.

As Universidades Federais que possuem cursos de Letras foram separadas em quatro categorias, que representam os nomes dos cursos, conforme nos mostra o Quadro 2.

Quadro 2 - Categorização das universidades

PORTUGUÊS/INGLÊS	INGLÊS	INGLÊS E LITERATURAS
UFBA – Universidade Federal da Bahia	UFPB – Universidade Federal da Paraíba	UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFG - Universidade Federal de Goiás Campus Catalão.	UFMA - Universidade Federal do Maranhão	UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFGD -Universidade Federal da Grande Dourados	UFAL - Universidade Federal de Alagoas	UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UFLA - Universidade Federal de Lavras	UFLA - Universidade Federal de Lavras	UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso	UFS - Universidade Federal de Sergipe	UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UFMS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus Aquidauana. Campus Três Lagoas, Campus Pantanal e Faculdade de Artes, Letras e Comunicação	UFMG - Universidade Federal de Campina Grande Campus Campina Grande d Campus Cajazeiras.	UFT – Universidade Federal do Tocantins Campus Araguaína e Campus Porto Nacional.
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas	UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto	PORTUGUÊS/INGLÊS E LITERATURAS
UFRR - Universidade Federal de Roraima	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco	UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos	UFPI - Universidade Federal do Piauí	
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo Campus Guarulhos.	UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido	
UFV - Universidade Federal de Viçosa	UFAC - Universidade Federal do Acre	
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UNIFAP - Universidade Federal do Amapá	
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFC - Universidade Federal do Ceará	
FURG - Universidade Federal do Rio Grande	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina	
UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará Campus Santarém.	UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte	
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia	
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFPA - Universidade Federal do Pará Campus Cametá, Campus Oeiras do Pará.	
UFF - Universidade Federal Fluminense		

Fonte: da autora

Como se pode perceber, somente uma (1) instituição oferta curso de Letras com Habilitação em Português e Inglês e Respectivas Literaturas; seis (6) instituições ofertam curso de Letras com Habilitação em Inglês e Literatura de Língua Inglesa; vinte (20) instituições ofertam curso de Letras com Habilitação em Português e Inglês, e dezenove (19) ofertam curso de Letras com Habilitação em Inglês. Uma (1) instituição oferta dois cursos diferentes, por isso estão em duas categorias.

Embora tenham sido encontradas quarenta e cinco (45) universidades que ofertem cursos de Letras, ao buscar as informações referentes às matrizes curriculares de cada universidade, foi constatado que poucas delas ofertam disciplinas formativas para trabalho com língua inglesa instrumental, apenas quatorze (14) instituições, o que corresponde a 31,1%. Ainda que o percentual aparente ser razoável, o Quadro 3, abaixo, elucidará o porquê de tratarmos aqui como uma quantidade quase irrisória.

O Quadro 3 apresenta as Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam disciplinas obrigatórias que preparem o estudante, futuro professor de Língua Inglesa, a atuar com disciplinas de Inglês para Fins Específicos, e as disciplinas que ofertam com suas respectivas ementas (para as que disponibilizavam acesso a ementa), bem como carga horária.

Quadro 3 – Componentes curriculares obrigatórios de ESP

IES	CURSO	DISCIPLINA, EMENTA E CARGA HORÁRIA (EM HORAS)
UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia (RO)	Letras-Inglês; Licenciatura; Presencial.	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa II: Concepção e reflexão sobre texto e leitura. Questões sobre ensino da leitura, do vocabulário, da gramática, da tradução e da compreensão textual. Questões teórico-práticas sobre o ensino de língua inglesa para fins específicos. Elaboração de material didático e paradidático. Atividades de micro-ensino. Questões básicas sobre o Ensino da Língua Portuguesa como língua estrangeira- 80h
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora (MG)	Letras- Inglês e respectivas Literaturas; Licenciatura	Metodologia do ensino de Língua Estrangeira: não consta na ementa, mas traz conteúdo de ELFE no item CONTEÚDO no Programa de Ensino - 60h
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas (RS)	Letras-Inglês e Português; Licenciatura; Presencial.	Ensino de Língua Inglesa Instrumental: Prática docente da leitura em língua inglesa: aspectos teóricos e aplicados - 85h
UFU - Universidade Federal de Uberlândia (MG)	Letras-Inglês e Literaturas de Língua	Metodologias e Abordagens de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa: Aspectos sócio-históricos e políticos do ensino de língua inglesa; teorias de ensino e de aquisição

	Inglês; Licenciatura; Presencial.	de línguas; formalização de metodologias, abordagens, métodos e técnicas (<i>General English, English for Specific Purposes</i>); ensino de língua inglesa e diversidade (étnicoracial, sexual, geracional) - 90h
UFMA - Universidade Federal do Maranhão Campus Santa Inês e Campus Lago do Junco (MA)	Letras-Inglês Licenciatura; Presencial;	Abordagem de língua estrangeira instrumental – Língua Inglesa: sem acesso à ementa - 60h
UFPA - Universidade Federal do Pará Campus Cametá, Campus Oeiras do Pará (PA)	Letras-Inglês. Licenciatura; Presencial;	Metodologia do Ensino de Inglês Instrumental: sem acesso à ementa- 60h
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro (RJ)	Letras-Inglês/Português. Licenciatura; Presencial.	Didática de Inglês II: A construção do saber do professor de Inglês como Língua Estrangeira. Metodologias de ensino para as quatro habilidades. O ensino de Inglês para Leitura: implicações e aplicações. Os PCNs de Língua Inglesa: Ensino Fundamental e Médio. Planejamento e avaliação de Ensino. Novas Tecnologias aplicadas ao ensino. Pesquisa e reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula- 30h
UFMT - Universidade Federal do Triângulo Mineiro (MG)	Letras-Inglês/Português. Licenciatura; Presencial.	Língua Inglesa VII: Introdução aos estudos de letramentos na área de inglês para fins específicos. Foco em situações de comunicação nas esferas acadêmicas e profissionais, com ênfase em discussões voltadas à compreensão e à produção de gêneros (orais e escritos) que circulam nesses espaços. Introdução a questões de pesquisas na área de letramentos acadêmicos e no desenvolvimento de atividades didáticas para cursos específicos - 30h

Fonte: elaborado pela autora

Ao trazer as disciplinas formativas de ensino de língua inglesa instrumental, de caráter obrigatório, o Quadro 3 apresenta algumas informações que merecem atenção:

- A disciplina “Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa II, da UNIR, aborda aspectos teórico-práticos sobre o ensino de ESP, porém, esta disciplina divide sua atenção com outros aspectos do ensino de língua inglesa, da abordagem para fins gerais, como questões da Língua Portuguesa como língua estrangeira. O mesmo acontece com as disciplinas “Metodologias e Abordagens de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa”, da UFU, e “Didática de Inglês II”, da UFRJ, que trazem aspectos relacionados às várias abordagens e métodos de ensino, além do ESP. Vale ainda destacar que a disciplina da UFRJ não traz o termo Inglês para Fins Específicos, mas sim “O ensino de Inglês para Leitura” o que provavelmente demonstra como o ESP é visto e abordado.

- A disciplina “Metodologia do ensino de Língua Estrangeira” da UFJF, não faz menção ao ensino de língua para fins específicos na ementa, porém ao analisar o programa da disciplina no plano de ensino, encontra-se o item “O ensino instrumental de LE”.
- As disciplinas “Ensino de Língua Inglesa Instrumental”, da UFPEL, e “Língua Inglesa VII”, da UFTM, são as únicas disciplinas voltadas inteiramente para a abordagem instrumental. A disciplina da UFTM dispõe de uma carga horária baixa para a disciplina, porém, se bem aproveitada, a disciplina pode render bons frutos.

O Quadro 4, abaixo, apresenta os componentes curriculares de caráter eletivo das Universidades Federais Brasileiras que tratam do ensino de inglês para fins específicos.

Quadro 4 – Componentes curriculares eletivos de ESP

IES	CURSO	DISCIPLINA, EMENTA E CARGA HORÁRIA (EM HORAS)
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados (MS)	Letras – Português/ Inglês; Licenciatura; Presencial.	Tópicos de Inglês para Fins Específicos: Estudo da teoria e de textos, assimilação do vocabulário, compreensão, interpretação e tradução, por meio das estratégias de leitura, visando o uso da língua inglesa em áreas específicas - 36h
UFBA - Universidade Federal da Bahia (BA)	Letras – Vernáculos e Inglês; Licenciatura; Presencial.	Ensino de Língua Inglesa para Fins Específicos: sem acesso à ementa - 68h
UFG – Universidade Federal de Goiás Campus Catalão (GO)	Letras- Português/ Inglês; Licenciatura; Presencial;	Inglês Instrumental: Leitura de textos em língua inglesa, visando o desenvolvimento de estratégias globais de leitura e de análise linguística. Aplicação de estratégias específicas que levem ao nível intermediário de compreensão de textos acadêmicos em língua inglesa.- 64h
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos (SP)	Letras-Inglês/ Português; Licenciatura; Presencial.	Metodologia De Ensino De Inglês Instrumental: Apresentação, discussão e aplicação de pressupostos teóricos orientadores de planejamento e desenvolvimento de cursos de inglês instrumental - Sem dados
UFAC - Universidade Federal do Acre (AC)	Letras-Inglês. Licenciatura; Presencial.	Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Estrangeira II: Avaliação e preparação de material didático para o ensino/aprendizagem das habilidades de falar, ouvir, ler e escrever em língua estrangeira; elaboração de material para o ensino de línguas para propósitos específicos - 45h
UFC - Universidade Federal do Ceará (CE)	Letras-Inglês. Licenciatura; EAD.	Ensino da Habilidade de Leitura Instrumental em Língua Inglesa: sem acesso à ementa. Sem dados
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro (RJ)	Letras-Inglês/ Português. Licenciatura; Presencial.	Inglês M: Introdução à abordagem instrumental ao ensino de línguas, com foco no ensino de línguas para fins acadêmicos. Aspectos teóricos e práticos do ensino de leitura instrumental. 30h

Fonte: elaborado pela autora

De acordo com o Quadro 4, três disciplinas eletivas (a saber: “Tópicos de Inglês para Fins Específicos” da UFGD, “Metodologia De Ensino De Inglês Instrumental”, da UFSCAR, e “Inglês M” da UFRJ) utilizam toda a carga horária da disciplina com o ensino da abordagem instrumental. Embora a carga horária dessas disciplinas não seja muito elevada, os estudantes que cursam essa disciplina têm a possibilidade de ter, ao menos, uma noção do que é essa abordagem e de como pode ser ensinada.

Com relação à disciplina ofertada pela UFG (Inglês Instrumental) não visa à discussão de metodologias de ensino dessa modalidade. Nessa disciplina (componente curricular), os alunos aprendem a língua inglesa em caráter instrumental.

Já a disciplina “Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Estrangeira II”, da UFAC, trata da elaboração de material didático de língua para fins gerais e também para propósitos específicos. Esta disciplina também dispõe de carga horária baixa e precisa dividir sua atenção entre as duas abordagens.

Pode-se perceber que, das quatorze (14) instituições que ofertam alguma disciplina formativa para ELFE, sete (7) delas ofertam como disciplina eletiva, o que, como se sabe, nem sempre é ofertada, de fato. Muitas disciplinas eletivas não formam turmas, outras não têm professor específico da área, e assim por diante. Sendo assim, a disciplina eletiva não garante que todos os estudantes que serão professores de Língua Inglesa a cursem. Ainda, oito (8) instituições fornecem disciplina de caráter obrigatório que contemplam essa formação. A UFRJ oferece mais do que uma disciplina de ELFE, sendo uma obrigatória e outra eletiva, por isso está sendo contada em ambos os casos.

Outra informação importante de ser mencionada nessa rápida análise é que os aspectos que mais apareceram nas ementas foram, respectivamente, ensino de leitura, compreensão textual, aspectos teórico-práticos e elaboração de materiais/atividades didáticos, respectivamente.

Essa informação nos mostra que, na prática, ainda se mantém a ideia do ensino voltado somente para a habilidade da leitura, especialmente a leitura de textos técnicos, o que, segundo Ramos (2005), é um dos diversos mitos relacionados ao ensino de ESP. Segundo ela, este ensino é visto como um curso *mono-skill*, ou seja, com foco de trabalho somente em uma única habilidade. Essa visão equívoca

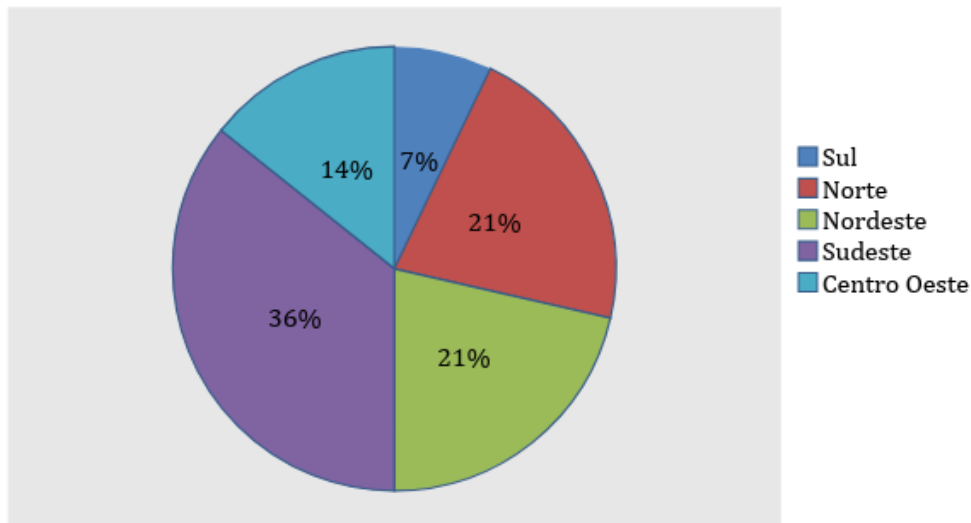
está, provavelmente, ligada ao fato de o Projeto ESP, realizado no Brasil, ter tido este enfoque. Como foi através dele que a abordagem instrumental foi difundida no país, passou-se a compreendê-la da forma como foi reproduzida.

Obviamente, a habilidade de leitura é uma habilidade extremamente importante, considerando-se que se torna praticamente inconcebível a comunicação sem que haja algum tipo de leitura envolvida. Porém, quando se depara com um grupo de estudantes para o qual a leitura tem menor importância para suas necessidades, o professor, pode não estar preparado para este trabalho uma vez que a sua preparação (se houve) sempre se voltou para a leitura.

O Gráfico 1 apresenta a quantidade de Universidades Federais Brasileiras, separadas por estado, que ofertam disciplina formativa para atuação com a língua inglesa instrumental.

Gráfico 1 - Concentração das disciplinas formativas por região brasileira

Concentração das disciplinas formativas por região



Fonte: da autora

Como apresentado no Gráfico 1, pode-se perceber que a região Sudeste é a que concentra a maior quantidade de Universidades que ofertam as disciplinas formativas para capacitação do professor que pretende atuar com o ensino da língua inglesa instrumental, 36%, o que, de acordo com esta pesquisa, equivale a cinco (5)

universidades. As demais regiões concentram de 1 a 3 universidades por região com essa oferta.

De acordo com os dados apresentados no gráfico, pode-se perceber a relevância dessa pesquisa, uma vez que na região sul (lócus da pesquisa) apenas 7% das Universidades Federais ofertam disciplinas que favoreçam a formação de professores para atuação com ESP. Desse modo, o próximo capítulo tratará de como essa pesquisa foi planejada, com vistas a contribuir com essa formação.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A metodologia se constitui como um componente de suma importância nas pesquisas científicas. É nela que se encontram as “concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade” (MINAYO, 1994, p.16). A metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1994, p.16). Desse modo, este capítulo buscará esclarecer como essa pesquisa foi desenvolvida, quem foram os seus participantes, onde foi desenvolvida e quais são os autores que discutem os assuntos relacionados a esta pesquisa e a embasam.

De acordo com Minayo (1994, p.18) “toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida, ou com uma pergunta”. A pergunta que deu início a essa pesquisa é como contribuir com a formação de professores de língua inglesa instrumental, e foi esse questionamento que impulsionou o desejo de conhecer ainda mais a área da língua inglesa instrumental e as possibilidades de formação continuada para ofertar aos profissionais dessa área.

Conforme discutido no capítulo introdutório, essa pesquisa teve origem em constatações práticas que, devido a lacunas na formação desta professora-pesquisadora, culminaram em dificuldades em sua práxis pedagógica, a saber: na busca por teorias que fundamentassem a prática em sala de aula, por cursos, workshops, e atividades formativas relativas ao ensino dessa área.

Essa pesquisa busca, também, identificar se os demais professores da área de ESP também deparam com a mesma dificuldade que a professora-pesquisadora teve.

Para que essa pergunta pudesse ser respondida, várias foram as etapas que essa pesquisa percorreu e que serão apresentadas nesse capítulo, trazendo, primeiramente, a apresentação da pesquisa, sua natureza e objetivos. Em seguida, apresenta a sistemática de coleta de dados, o recorte espacial da pesquisa e os dados da amostragem. Por fim, apresenta a sistemática de análise dos dados coletados.

3.1 DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Essa é uma pesquisa empírica de natureza qualitativa. Empírica, pois contata diretamente os professores que estão na linha de frente, na atuação com disciplinas de inglês instrumental. Meksenas (2007, p.1, *apud* FIGARO, 2014, p. 126) define a pesquisa empírica como uma pesquisa que

lida com processos de interação e face a face, isto é, o pesquisador não pode elaborar a pesquisa em “laboratório” ou em uma biblioteca – isolado e apenas com livros à sua volta. Nesta modalidade da elaboração do conhecimento, o pesquisador precisa “ir ao campo”, isto é, o pesquisador precisa inserir-se no espaço social coberto pela pesquisa; necessita estar com pessoas e presenciar as relações sociais que os sujeitos pesquisados vivem. É uma modalidade de pesquisa que se faz em presença. (idem)

Embora possa ser vista como senso comum, através dessa pesquisa empírica, coletam-se dados valiosos que nem sempre podem ser descobertos através de outros métodos científicos. Esses dados podem abordar os seguintes aspectos: 1) a vivência dos professores com relação a sua formação profissional; 2) o processo de ensino no qual estão inseridos e de suas práticas docentes; 3) suas experiências com disciplinas que cursaram e que ministram; e, além disso, consegue-se extrair informações, com mais profundidade, sobre essa formação (ou a falta dela).

Qualitativa, pois, de acordo com Minayo (1994, p.21-22):

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Não caberia, nesta pesquisa, apenas a quantificação dos fatores, pois os dados coletados são dados que precisam de um olhar diferenciado: de uma compreensão da realidade e dos sujeitos, bem como do contexto em que cada participante está inserido, e dos conhecimentos que ele traz para a sua própria prática.

Pinto e Guazzelli (2008, p.137) também pontuam que “um estudo qualitativo examina em profundidade e em extensão as qualidades de um fenômeno”. Ou seja, uma pesquisa qualitativa não se interessa muito pela quantificação, mas sim pela

obtenção de dados qualitativos, na compreensão, análise e explicação dos fenômenos e estruturas da sociedade ou de uma área em específico.

Ainda, de acordo com Santos Filho e Gamboa, o propósito fundamental de uma pesquisa qualitativa

é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações. Tarefa esta realizada segundo uma compreensão interpretativa da primeira ordem de interpretação das pessoas, expressa em sua linguagem, gestos, etc. (SANTOS FILHO E GAMBOA, 2001, p.43).

É árduo expressar-se de modo linear e coerente, deixando claras suas intenções e seus significados, pois o ser humano está à mercê de variações de emoções e sentimentos, sem entender a fundo, por vezes, o que se passa ao seu entorno. Imersas em camadas sociais, econômicas e culturais distintas, as pessoas – e suas opiniões - são moldadas conforme as concepções que suas realidades evocam. Essa dificuldade de expressar-se pode trazer falhas comunicativas inconscientes que exigirá uma leitura atenta do(a) pesquisador(a) para dar sentido às informações coletadas.

Uma vez que a finalidade desta pesquisa é a elaboração de diretrizes para um curso de especialização, não há muita preocupação com a quantificação dessas diretrizes, ou dos dados coletados. O foco é a análise das formações docentes, das experiências dos professores e a proposição de novas diretrizes, de uma nova proposta de formação continuada.

Quanto aos seus objetivos, a pesquisa é considerada explicativa e analítica, que, de acordo com Severino “é aquela que, além de investigar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos” (SEVERINO, 2016, p.132), em razão de versar sobre a formação do professor de língua inglesa instrumental, analisa os dados coletados e busca explicá-los.

3.2 COLETA DE DADOS

A descrição da sistemática da coleta de dados é importante para que se possa compreender todos os caminhos percorridos durante a pesquisa. À vista

disso, esta pesquisa ocorreu em duas etapas: 1) a etapa de investigação, na qual foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e a documental e a investigação sobre a formação docente brasileira através da aplicação do questionário; e 2) a etapa de análise e de construção do produto final, requisito da modalidade Mestrado Profissional.

A primeira etapa - a de investigação - é composta por três partes, como descrito acima. Duas dessas partes, a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, muitas vezes são confundidas por acreditar-se serem a mesma coisa. Entretanto, Saviani (2009, p.131) as diferencia muito bem. Segundo ele, a primeira utiliza dados “devidamente registrados” como artigos, teses, dissertações, etc. Já a segunda utiliza não só documentos impressos, como também fotos, filmes, gravações, documentos legais, etc. Severino (2016, p.131) também as diferencia adicionando um fator importante: a análise de dados. Para ele, a pesquisa bibliográfica utiliza-se “de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados [...]. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” enquanto na pesquisa documental “os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação.” (SEVERINO, 2016, p.131).

Desse modo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica para mapear os estudos já existentes sobre o assunto com vistas a instrumentalizar a investigação da formação docente, e utilizou-se a pesquisa documental para embasar a sua investigação, uma vez que estão incluídas nesta as pesquisas sobre a quantidade de Universidades Federais Brasileiras cadastradas no Ministério da Educação (MEC), sobre quantas e quais são as universidades que ofertam cursos de Letras (habilitação em inglês), e também os documentos legais dos cursos de Letras dessas universidades, como o Projeto Político Pedagógico, as matrizes curriculares, a página online/site de cada instituição e/ou curso, etc., mapeando, assim, os componentes curriculares de formação de docentes de Inglês para Fins Específicos nos cursos de Letras Português/Inglês ou Inglês, somente, nas Universidades Federais Brasileiras. Também, como *corpus* documental analisado estão as legislações que embasam os cursos de ensino superior, de formação docente e de Letras.

A análise documental, de acordo com Cellard (2012) propicia uma análise mais neutra, uma vez que é improvável que ocorra ação ou intervenção de outros

aspectos, de outros conhecimentos sobre essa análise. A compreensão do documento não sofrerá interferência de nenhum aspecto. Por outro lado, há a possibilidade de o pesquisador não dominar o instrumento que ele analisa, e se isso acontecer, ele não pode exigir “precisões suplementares” (CELLARD, 2012, p.296).

Esse mesmo autor ainda aponta que o pesquisador precisa analisar a credibilidade e representatividade do documento, ter certeza do que o documento representa e da mensagem que ele repassa, e a partir dele “esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”, porém tendo em mente que “é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja”, sem possibilidade de alterá-lo ou transformá-lo. (CELLARD, 2012, p 298-299).

A partir da análise documental e bibliográfica, seguiu-se para o próximo instrumento de levantamento dos dados, a aplicação de um questionário online, conforme modelo no Apêndice 1, encaminhado via e-mail aos professores que aceitaram participar da pesquisa.

A coleta de dados através de questionário possui vantagens e desafios. Como vantagens, pode-se destacar o fato de não necessitar de um encontro presencial com cada um dos participantes que, no caso dessa pesquisa, não são poucos. Este, aliás, foi um dos motivos da escolha por este instrumento, tendo em vista a dimensão territorial estabelecida para a pesquisa, o que dificultaria caso precisasse ser feito de forma presencial, como entrevistas individuais, por exemplo. Ainda, como vantagem do questionário, encontra-se a confiabilidade e validade do instrumento, se bem aplicado e com uma amostragem significativa, que podem fornecer dados primários extremamente importantes.

Um dos desafios na utilização de questionários é a construção de um instrumento com questões claras, que sejam realmente relevantes para a pesquisa, capazes de coletar respostas assertivas, seguras, evitando ambiguidades na hora da sua análise. Ambiguidades prejudicam a leitura correta da análise.

Compreende-se que o envio de um questionário para que seja respondido de forma online possui seus riscos e benefícios. Como benefícios, destacam-se a praticidade e organização, tanto para o professor participante quanto para o pesquisador, uma vez que pode ser respondido no momento em que o participante desejar, sem necessidade de marcar local, hora e data para isso.

O questionário enviado aos professores (Apêndice 1) consistia em 10 perguntas, organizadas da seguinte maneira:

- as questões um (1), dois (2) e três (3) eram questões de múltipla escolha, sendo a primeira relacionada à idade, a segunda ao tempo de magistério, e a terceira ao grau de formação do(a) participante. São questionamentos relevantes por trazerem as informações mais básicas e que interferem em um resultado final, haja vista a compreensão dos períodos históricos, da experiência com sala de aula, e com a formação, de modo geral.
- a questão quatro (4) solicitava informações referentes às habilitações específicas de cada um, como habilitação para trabalho com Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Literatura, por exemplo, ou outras habilitações complementares. Essas habilitações estabelecem a direção e a responsabilidade do curso para com a formação do professor de língua inglesa, de forma que o profissional esteja capacitado para o ensino de suas especificidades.
- a questão número cinco (5) visava descobrir há quanto tempo cada um dos professores atuam com disciplinas de Inglês Instrumental, especificamente.
- as questões seis (6) e sete (7) buscavam informações referentes à possíveis disciplinas/cursos durante suas formações inicial e continuada, voltados especificamente para a área de ensino de língua inglesa instrumental. O conhecimento sobre a abordagem para fins específicos pode ser oriundo de uma formação inicial ou de formação continuada, ou de nenhuma delas.
- A questão número oito (8) buscava compreender como os professores viam e descreviam o ensino de língua para fins específicos tendo em vista a compreensão das representações sociais dessa abordagem de ensino, suas similaridades e/ou divergências.
- A questão número nove (9) investigava como os professores recebiam suas disciplinas no início do ano/semestre letivo, se já havia algum documento – como ementa, conteúdos, bibliografias – que deviam seguir ou se era necessário construir todo este documento.
- Por fim, a questão número dez (10) deixava um espaço para que os professores pudessem se expressar, relatar seus desafios, angústias e também os aspectos positivos com relação a este ensino, o que contribui significativamente para o momento da proposição de diretrizes.

Com relação aos riscos, considera-se que “os grupos envolvidos não são obrigados a uma colaboração sob pressão” (MINAYO, 1994, p.55). Desse modo, os participantes foram alertados sobre a liberdade para responder ou não o instrumento e também sobre o anonimato da pesquisa, para que pudessem ficar a vontade, pois as informações obtidas não seriam vinculadas a nenhum nome ou instituição. Essas informações foram repassadas através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme o Apêndice 2, enviado via e-mail aos participantes, e estes, por sua vez, deveriam realizar a leitura do termo, assiná-lo e enviar novamente à pesquisadora. Os termos recebidos foram arquivados pela pesquisadora e permanecerão em seu poder pelo prazo de 5 anos, a contar da data de assinatura.

A preocupação em ser pesquisador ético e manter essa mesma linha de abordagem durante todo o período da pesquisa também está presente nesse processo. Antes de entrar em contato com os participantes, o projeto de pesquisa foi submetido à análise junto ao Comitê de Ética da Universidade Federal da Fronteira Sul, através do sistema online Plataforma Brasil.

Vale ressaltar que o Comitê de Ética é o setor que analisa a proposta de pesquisa e auxilia o pesquisador a desenvolver sua pesquisa dentro dos padrões éticos, dos princípios básicos da instituição de ensino, e de acordo com as legislações vigentes. Desse modo, ambas as partes estão amparadas por meio legal o que previne quaisquer problemas no decorrer do processo.

Para uma pesquisa nessa modalidade, há a necessidade de submissão ao Comitê de Ética, o que foi feito tendo em vista o envolvimento de seres humanos nessa pesquisa. Seu projeto foi aprovado, de acordo com o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) número 3.228.553, de 27 de março de 2019.

Após a aprovação do Projeto pelo Conselho de Ética, deu-se início ao contato com os professores indicados pelas universidades. Através de contato via e-mail, foram repassadas as informações referentes ao assunto da pesquisa e a solicitação para a participação.

3.3 RECORTE ESPACIAL E AMOSTRAGEM

Para esta pesquisa, buscou-se uma amostragem que pudesse ser representativa e, ao mesmo tempo confiável, no sentido de fornecer informações

realmente importantes para a construção do produto final, mas que também comprovasse a necessidade dessa construção, por isso acreditou-se que coletar dados com os professores que atuam em todo o estado do Rio Grande do Sul seria mais efetivo e traria um resultado mais assertivo do que coletar os dados com uma amostragem menor, embora Minayo (1994) pontue que não é o número de participantes que garante a representatividade, mas sim os indivíduos que estão realmente em contato com o problema que será pesquisado. Tanto a quantidade de participantes (amostragem maior) quanto sua inserção na área da pesquisa foram levadas em consideração na hora da escolha dos participantes.

Para tanto, o primeiro passo tomado, com relação às delimitações espaciais, foi a busca no site do Ministério da Educação (MEC) das instituições de ensino superior localizadas no Rio Grande do Sul credenciadas no MEC. Essa busca no e-MEC foi refinada para *Universidades e Institutos Federais* com localização no *Rio Grande do Sul*, tendo como resultado 24 Instituições de Ensino (conforme Anexo 2).

Em contato com as universidades selecionadas, solicitou-se o endereço de e-mail dos professores de língua inglesa de cada uma das instituições encontradas (tanto professores de cursos de nível superior como de nível médio). Ao todo, obteve-se 123 professores que foram contatados via e-mail, no qual, após o aceite destes para participar da pesquisa, também enviou-se o link de acesso ao questionário nos Formulários Google (mais conhecidos como *GoogleForms*, uma plataforma online para formulários). Entretanto, por mais que tenha havido esforços por parte da pesquisadora, apenas 57 dos 123 professores responderam o questionário.

Ainda, as instituições UNILASALLE, IFSUL (campus Camaquã, Jaguarão, Pelotas, Visconde da Graça, Santana do Livramento e Sapiranga), URI (Campus Erechim, São Luiz Gonzaga e Santo Ângelo) não forneceram os dados para contato com os professores. Já o Instituto Federal Farroupilha - campus Alegrete não repassou os dados devido ao fato de a professora estar em Licença Maternidade.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

A etapa de análise dos dados coletados exige muita atenção da parte do pesquisador. É nessa etapa que o pesquisador assume, verdadeiramente, a sua responsabilidade, comprometimento e seriedade para com a sua pesquisa. Uma

análise realizada com desatenção põe em jogo uma série de fatores que podem propiciar algum nível de rejeição de sua pesquisa.

Uma das funções de uma pesquisa é trazer alguma melhoria ou entendimento de uma determinada área ou um determinado fenômeno. Contudo, se a análise dos dados não obtiver informações relevantes, que realmente farão a diferença para o leitor, não há porque pesquisar. Desse modo, o empenho que se teve nesta pesquisa não agregará valor (ou grande valor) para a sociedade.

Por este motivo, essa etapa é considerada como crucial no desfecho das pesquisas, e merece ser bem discutida e trabalhada. Merece rigor científico.

Minayo (1992, *apud* Minayo, 1994, p.68-69) alerta que a

ilusão do pesquisador em ver as conclusões, à primeira vista, como 'transparentes', ou seja, pensar que a realidade dos dados, logo de início, se apresenta de forma nítida a seus olhos. Quanto maior for a familiaridade que o pesquisador tenha em relação àquilo que ele está pesquisando, maior poderá ser sua ilusão de que os resultados sejam óbvios numa primeira visão. Essa ilusão pode nos levar a uma simplificação dos dados, nos conduzindo a conclusões superficiais ou equivocadas. (grifo da autora)

Pode-se encarar esse alerta como um incentivo à busca aprofundada no que tange à coleta dos dados. Sem o olhar minucioso, perdem-se as nuances que, dirimidas com esse olhar, guiam o sentido e a qualidade da pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, com questionário como instrumento de coleta de dados, entendeu-se que a análise de dados inspirada nas construções de categorias da análise de conteúdo de Bardin (1977) seria o melhor procedimento.

Bardin, apoiando-se em Berelson, define a análise de conteúdo como “[...] uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.” (*apud* BARDIN, 1977 p.19). Esse tipo de análise “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.” (*ibid*, 1977, p.44)

Por conseguinte, a análise de conteúdos busca, através de inferências de conhecimentos evidenciados nos dados coletados, encontrar similaridades e discrepâncias entre o nível empírico e o nível teórico, e para isso, quatro regras para esta análise tornam-se essenciais, sendo elas: 1) a regra da exaustividade; 2) a regra da representatividade; 3) a regra da homogeneidade; 4) a regra da pertinência. (BARDIN, 1977).

A primeira regra é a que faz o pesquisador ir mais a fundo em sua pesquisa, não se contentar com informações superficiais, buscar a exaustão do instrumento a ser analisado a fim de não perder nenhuma informação.

A segunda regra, da representatividade, diz respeito à amostra, à representação que os resultados terão perante a totalidade de fenômenos da mesma espécie, ou seja, a representação dos resultados deve ter corpo significativo para dar credibilidade à pesquisa.

A terceira regra refere-se à homogeneidade através da qual os instrumentos serão aplicados e os dados coletados, uma vez que se houver disparidade, provavelmente os resultados não seguirão os mesmos critérios de análise, o que poderá trazer diferenças e, até mesmo, incoerência nos resultados.

A última regra estabelece que o instrumento de coleta deve ser coerente aos objetivos da pesquisa, para que possa gerar resultados pertinentes.

É esta sistemática de análise que fundamenta a construção de categorias, ou como Bardin a trata, unidade de registro ou unidade de contexto. De acordo com ela, o pesquisador-analista deverá realizar um trabalho de refino, ou seja, de melhorias dos dados encontrados, e os organizará em unidades de registro. Este tipo de análise pode ser denominado de análise categorial, que, segundo ela:

É o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rúbricas [*sic*] significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem. É portanto um método taxonômico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente. [...] A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir numa certa ordem na confusão inicial. (BARDIN, 1977, p.37, grifo da autora)

Segundo Minayo (1994, p.70), trabalhar com o método das categorias “significa agrupar elementos, ideias [*sic*] ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”. Por isso, quanto maior a frequência de aparição desses elementos, ideias ou expressões em amostras diferentes, maior será o significado que esse item tem para o resultado final.

Por fim, Bardin (1977, p.114) ainda esclarece que, embora a análise de conteúdo categorial seja muito utilizada em pesquisas quantitativas, ela também é importante na abordagem não quantitativa, uma vez que esta “recorre a indicadores não frequenciais susceptíveis de permitir inferências; por exemplo, a *presença* (ou a

ausência) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência [*sic*] de aparição.”

Deste modo, a presente pesquisa inspira-se no método de análise categorial para classificar os achados na coleta de dados, organizá-los, interpretá-los e inferir conhecimentos sobre eles de modo a descrever o tema, o problema e os rumos dessa pesquisa.

Também serão utilizados gráficos e quadros para apresentação dos resultados, uma vez que esses recursos visuais auxiliam na leitura e na compreensão das informações.

3.5 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Essa pesquisa buscou alguns aspectos históricos e teóricos sobre o ensino de língua inglesa como língua estrangeira, tanto no Brasil quanto no mundo, que apontaram para a informação de que este ensino não é uma atividade recente. Encontra-se na literatura especializada relatos de sua utilização ainda em 1759, de acordo com Guimarães (2014, p.3). Entretanto, muito precisa ser discutido sobre como ensinar e, principalmente, como formar professores para a atuação em sala de aula, tendo em vista os interesses e as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

O presente estudo debruça-se, em específico, nas discussões sobre a abordagem instrumental de ensino da língua inglesa. Apesar de já se ter uma longa caminhada prática com o ensino de língua inglesa no Brasil e de se ter registros de pesquisas voltadas para o ensino de língua inglesa (LARSEN-FREEMAN, 2011; LEFFA, 1988; entre outros) ainda faltam muitos subsídios teóricos que orientem a prática docente no que diz respeito ao ensino de língua inglesa instrumental. Esse foi o principal motivo que levou à escolha do tema desta pesquisa: a formação de professores de inglês para fins específicos atuantes em cursos de educação profissional e tecnológica.

A especificidade do inglês instrumental não tem sido muito explorada pelas pesquisas científicas, e tampouco a formação de professores para atuar com essa abordagem. Em pesquisa realizada² em dois repositórios digitais - Banco de Teses

² Esta pesquisa foi realizada em junho de 2018.

da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT) – os resultados encontrados comprovam a falta de materiais científicos da área. Os termos utilizados na pesquisa foram: 1) formação de professores de inglês instrumental; 2) formação de professores de ELFE; 3) formação de professores de Inglês para Fins Específicos; e 4) Inglês para propósitos específicos.

Com o termo 1, foram encontrados 245 arquivos, porém somente 4 arquivos poderiam ser relacionados com o tema, uma vez que muitos dos arquivos tratavam de inglês para fins gerais, ou outros assuntos relacionados ao inglês, de modo geral. O mesmo ocorreu com os demais termos. Com o segundo termo, 2 arquivos foram localizados e apenas um poderia ter relação com o tema. Com o terceiro termo, obteve-se 434 resultados, dos quais somente 4 poderiam estar relacionados com o tema (sendo que 2 destes já haviam aparecido em pesquisa com outro termo). Por último, com o último termo, foram encontrados 407 resultados, porém somente 2 poderiam ser relacionados com o tema.

Outra informação importante diz respeito à precursora da abordagem do Inglês Instrumental no Brasil - Professora Maria Antonieta Alba Celani - através da condução do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, na década de 80. Esse Projeto visava “[a]o aprimoramento do uso de inglês por pesquisadores brasileiros, professores de diferentes áreas de especialidade e técnicos, principalmente no que dizia respeito à leitura de materiais das respectivas áreas.” (RAMOS, in CELANI, RAMOS e FREIRE, 2009, p. 36).

Celani foi responsável por várias produções científicas sobre o Inglês Instrumental e seu ensino. Além de seus trabalhos, podemos destacar ainda alguns autores que trouxeram contribuições para a área, como Oliveira S. (2007), Monteiro (2009) e Araki (2013).

Oliveira S. (2007) analisou as preferências dos alunos de cursos técnicos sobre qual habilidade comunicativa é considerada por eles como a habilidade mais importante e concluiu que os alunos acreditam que aprender uma língua é aprender a falar esta língua, o que contesta a visão de muitos professores e da sociedade, também, de que a abordagem instrumental é o ensino da leitura.

Já Monteiro (2009) pesquisou, em sua dissertação de mestrado, as representações dos professores de inglês da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) sobre o Inglês Instrumental, bem como as representações do papel do professor e do aluno dessas disciplinas. O resultado dessa pesquisa mostrou que

existem muitos mitos relacionados ao ensino da abordagem instrumental, principalmente com relação ao ensino-aprendizagem da compreensão escrita, somente. Essa mesma autora acredita que somente a formação continuada é capaz de desmistificar essas representações e, ainda, reforça a importância da existência de disciplinas para formação inicial de professores de língua inglesa instrumental.

Também em sua pesquisa de mestrado, Araki (2013) investigou a representação dos professores do ensino superior sobre a abordagem instrumental, o papel do professor e do aluno e também do material didático. Sua conclusão é de que falta formação específica da área da língua instrumental para os professores. Ela confirmou em sua pesquisa que alguns professores, embora lecionem ou tenham lecionado disciplinas de Inglês Instrumental, “não têm conhecimento sobre o que subjaz a Abordagem Instrumental” e muitos não “tinham conhecimento sobre a importância da análise de necessidades” dos estudantes ao estudarem a língua inglesa. (ARAKI, 2013, p.120) Sendo este ensino para fins específicos, deve-se ter em mente que é primordial o conhecimento das necessidades dos alunos para o trabalho com esta disciplina, de modo a alcançar os objetivos finais do curso/disciplina. Sem o conhecimento dessas necessidades, os reais objetivos serão difíceis de serem alcançados. Logo, Araki conclui:

a partir dos resultados da análise, pude comprovar que a formação na área de Inglês instrumental é de fundamental importância ao se lecionar a disciplina [...]. No entanto, quando o professor não tem conhecimento ou formação na área de ESP – além de tempo escasso ou até mesmo nulo para se preparar para tal desafio -, acaba prejudicando as expectativas do aluno por conta de a disciplina não atender as suas necessidades, sejam profissionais ou acadêmicas. (ARAKI, 2013, p.121).

Em específico na área de Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE), ainda persistem, apesar do tempo de utilização desse ensino, lacunas no quesito formação de professores. Nesse aspecto, Guimarães conclui que

ainda que os estudos sobre ELFE, no “hoje”, tenham ganhado relevância em publicações na Linguística Aplicada, o debate quanto ao melhor termo, quanto ao conceito e a natureza do ELFE, novas práticas, materiais e planejamentos de cursos, formação de professores para atuar em ELFE são ainda insuficientes, difusos e de urgências do “hoje” (2014, p.7, grifo meu).

Essa insuficiência também é apresentada por Cristóvão e Beato-Canato, quando pontuam que

tratando especificamente da formação para o trabalho com línguas para fins específicos, realizamos uma busca no banco de teses da CAPES, inserindo várias expressões relacionadas à formação e línguas para fins específicos³ e não encontramos nenhum trabalho que pudéssemos associar ao nosso tema. Efetuamos a mesma busca no Google e novamente não obtivemos sucesso, o que lemos como um indicador da falta de trabalhos sobre o tema que tratamos nesse texto a partir de algumas de nossas inquietações. (CRISTÓVÃO; BEATO-CANATO, 2016, p.56).

Posto que é evidente a dificuldade de encontrar materiais que tratem sobre esse assunto, é fundamental uma análise mais aprofundada do mesmo com vistas à evolução, tanto dos processos formativos do professor de língua instrumental, quanto – consequentemente – do processo de ensino desta.

³Segundo as autoras, as expressões utilizadas na busca foram: “formação de professores de línguas para fins específicos”; “formação de professores para fins específicos”; “formação de professores de língua instrumental”; “formação de professores de inglês instrumental”; línguas para fins específicos”; “inglês instrumental”; “formação de professores de línguas”.

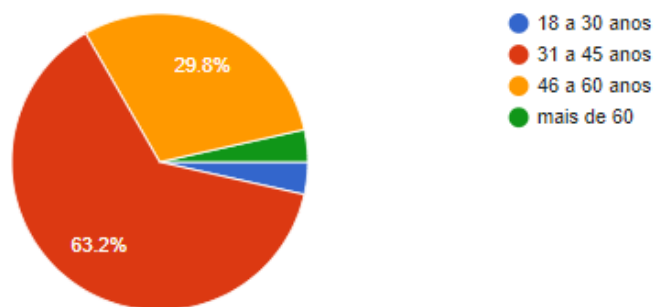
4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS INSTRUMENTAL: ANÁLISE A PARTIR DOS DADOS COLETADOS

Este capítulo apresenta os dados coletados através da aplicação do questionário online encaminhado aos professores participantes da pesquisa. Dos 123 professores contatados, 73 concordaram em participar da pesquisa. Destes 73 concordantes, apenas 57 realmente responderam ao questionário. Os 50 demais não responderam ao primeiro e-mail, o que foi compreendido como falta de interesse em participar da pesquisa, e foram automaticamente desconsiderados.

Desse modo, considera-se que a pesquisa contou com 57 participantes, sendo eles homens e mulheres, a maioria com idade entre 31 a 45 anos, como mostra o Gráfico 2 abaixo.

Gráfico 2 - Idade dos participantes

57 responses



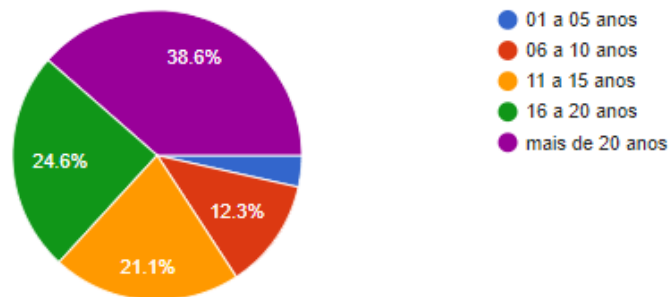
Fonte: da autora

Como é visto através do Gráfico 2, o maior número de professores participantes não são professores das faixas etárias mais extremas (de 18 a 30 anos e de mais de 60 anos), haja vista que estas faixas apresentaram 3,5% participantes cada uma. São os professores com faixa etária entre 31 e 45 anos, em número maior, e entre 46 e 60 anos o segundo maior número de respondentes.

O Gráfico 3, abaixo, apresenta o tempo de magistério dos participantes, não somente com língua inglesa instrumental, mas de modo geral, desde o início de sua atuação docente até o momento.

Gráfico 3 - Tempo de atuação docente

57 responses



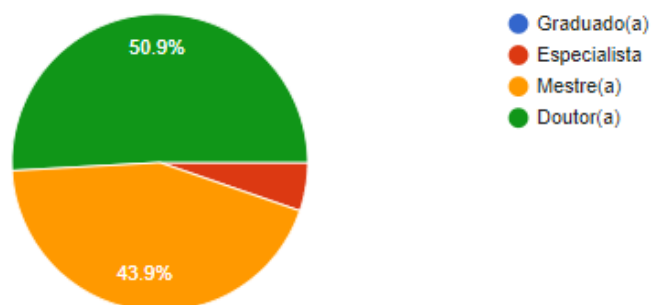
Fonte: da autora

Ao analisar o gráfico acima, percebe-se que maior parte dos participantes é professor há mais de 20 anos, o que demonstra o nível de experiência docente, de teoria e prática e, automaticamente, de saberes pedagógicos. Ainda, vale esclarecer que o menor número diz respeito à faixa de 01 a 05 anos de atuação, o que representa 3,5% dos respondentes.

No que diz respeito ao grau de formação destes docentes, não houve muitas discrepâncias, conforme mostra o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Grau de formação docente

57 responses



Fonte: da autora

Nenhum dos professores participantes possui somente o curso de graduação e 5,3% possuem curso de Pós-Graduação em nível de Especialização. A quantidade de professores Mestres e Doutores não apresentou diferença muito significativa, sendo que 50,9% são Doutores enquanto 43,9% são Mestres.

Este número expressivo de mestres e doutores constitui uma informação importante para esta pesquisa. Pode-se inferir que os professores em questão estão munidos de teorias, de saberes pedagógicos, de formações de alto nível, o que significa que não são *quaisquer* professores, são professores-pesquisadores, preocupados com seu papel e atuação docente.

Devido ao fato de os cursos de formação inicial e continuada na área de Letras serem abertos a várias habilitações, compreendeu-se como necessário entender a habilitação específica que cada professor participante possui, e através desse questionamento, sistematizaram-se as seguintes respostas:

- Graduação em: Letras - Português e Inglês (maioria); Letras – Inglês.
- Especialização em: Educação Infantil, Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa.
- Mestrado em: Letras – Estudos Linguísticos, Letras – Literatura Inglesa, Educação, Literaturas de Língua Inglesa, Linguística Aplicada.
- Doutorado em: Linguística Aplicada, Linguística - com ênfase em Análise de Discurso, Literatura Comparada, Tradução Literária, Letras-Estudos linguísticos, Literatura.

Outros termos também apareceram, porém sem especificação de nível. Depreendeu-se, portanto, que os termos “Língua Inglesa”, “Português e Inglês”, “inglês, português” referem-se à formação inicial, ou seja, a cursos de graduação; e os termos “Linguística Aplicada”, “Estudos Linguísticos”, “Ensino de Inglês”, “Ensino de línguas”, “Aquisição e aprendizagem de línguas/Linguagem e práticas escolares” referiram-se às formações de pós-graduação. Ainda, uma pessoa acrescentou possuir Certificado de Proficiência Internacional e oito pessoas disseram não ter nenhuma habilitação específica.

Percebe-se que não houve nenhuma menção à habilitação específica na área de Línguas para Fins Específicos, o que reforça ainda mais a importância de uma formação exclusiva para este campo.

Com relação ao tempo em que ministram aulas de língua inglesa instrumental, em específico, a maior incidência de respostas encontra-se na faixa dos 20 anos de atuação, com sete respondentes. Na sequência, tem-se a faixa dos 10 anos com seis respondentes, seguido pelas faixas de mais de vinte anos (com cinco respostas) e de cinco anos (também com cinco respostas). As demais faixas de tempo de atuação apresentaram números menores de respondentes, conforme

pode ser observado no Gráfico 1. Ainda, quatro professores responderam que atuam somente com Inglês para Fins Gerais (EGP).

Gráfico 5 - Tempo de atuação com inglês instrumental



Fonte: da autora

Os participantes também foram questionados se, durante seus cursos de formação inicial, cursaram alguma disciplina teórico-prática sobre o ensino de inglês para fins específicos. A maioria deles (49 participantes) responderam que não e alguns destes complementaram com informações importantes que foram dispostas no Quadro 5, abaixo. Outros sete responderam que cursaram.

Estas respostas vão ao encontro da pesquisa feita no item 2.6 desta dissertação, que apresenta que a maioria das Universidades Federais Brasileiras não possui disciplinas formativas para a atuação com Inglês para Fins Específicos.

Ainda, a resposta “creio que sim”, não contabilizada nos números acima, chamou a atenção, por seu caráter dúbio. Em conformidade com Bardin (1977), analisar é ir além das palavras, é buscar desvendar o que significa cada pequena expressão. Esta resposta, permite inferir que o(a) participante não lembra se cursou alguma disciplina que contemplasse a teoria e a prática do inglês instrumental. Se não há lembrança, abre-se caminho para duas interpretações: ou não ocorreu, ou foi uma disciplina que não apresentou sequer significado a este(a) estudante, não teve relevância, chegando ao ponto de não lembrar se estudou sobre isso ou não.

Quadro 5 - Formação teórico-prática em ESP na formação inicial

“Fiz um curso de capacitação nos EUA, pareceria SETEC/NOVA, cujo enfoque era Metodologia de Ensino de L2 e um dos temas abordados foi o ESP.”

“Na verdade, não tive nenhuma disciplina que fosse inteiramente voltada ao ensino do inglês para fins específicos, mas as disciplinas de ensino de inglês tinham esse tópico.”

“Enquanto disciplina específica não, mas, ESP foi trabalhado transversalmente em diversas disciplinas”

“Não. O que me capacitou para trabalhar com o inglês para fins específicos foi a minha participação em laboratório de pesquisa e extensão, em que pesquisávamos, produzíamos e compartilhávamos materiais didáticos para tal fim.”

“Não, mas participei de um projeto de ensino e extensão na universidade, durante a graduação, em que pude ter contato com a teoria e a prática sobre o tema inglês para fins específicos”

Fonte: excertos das respostas de cinco participantes, sistematizados pela autora

Através dos excertos, pode-se novamente lembrar o item 2.6, quando se destaca que muitos componentes curriculares trazem conteúdos de ESP dentro de seus programas, e não componentes curriculares exclusivos para a formação destes profissionais. Outro fator importante ressaltado em um dos excertos é o fato da capacitação através da prática, o que acontece com a maioria dos professores que atuam com essa abordagem.

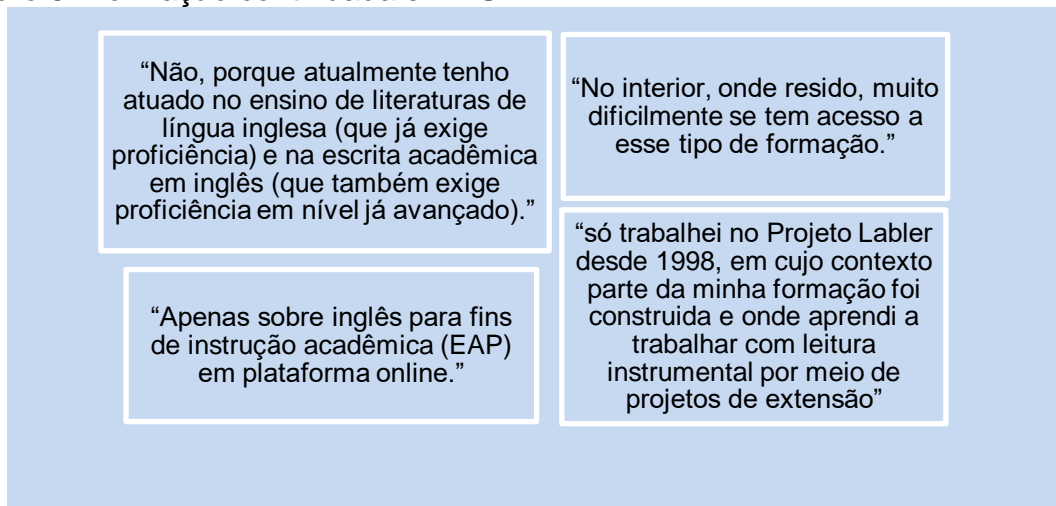
Com relação à realização de cursos de formação continuada voltados para o ensino de língua inglesa instrumental, a maioria dos participantes (40) responderam que não realizaram nenhum curso, mas alguns deles participaram de eventos, congressos, seminários, etc., nos quais se tratava deste assunto. Os demais 17 participantes responderam que já haviam realizado algum curso e citaram as seguintes instituições:

- Universidade Univates
- Braz-Tesol
- UFSM
- British Council
- UFRGS
- Curso da PUC-SP em Caxias do Sul;

- *University of Birmingham* (Inglaterra);
- *City College* de San Francisco nos Estados Unidos (oficina de inglês instrumental);
- *Lancaster University* no Reino Unido (doutorado sobre ESP);
- Escola de Idiomas Cultura Inglesa;
- UCS
- UPF (Especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras).

Alguns professores ainda complementaram suas respostas com os excertos dispostos no Quadro 6, que merecem ser considerados.

Quadro 6- Formação continuada em ESP



Fonte: excertos das respostas de quatro participantes, sistematizados pela autora

Os excertos do Quadro 6 trazem novamente a visão de dificuldade de formação na área, seja por questões próprias de trabalho, seja por questões geográficas. Ainda, pode-se perceber a visão, já observada nessa pesquisa, de ESP como ensino de leitura.

4.1 DESCRIÇÃO DE ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS

Uma breve descrição do ensino de Línguas para Fins Específicos também foi solicitada aos participantes, visando compreender como eles o percebem. As descrições foram organizadas em categorias - ou unidades de registro - com base em Bardin (1977). As categorias são:

1) Ensino voltado para a necessidade dos estudantes

A maioria dos participantes (28 professores) descreveu o ensino de ESP como uma modalidade de ensino voltada para as necessidades imediatas dos alunos, com ênfase em uma área específica e de curta duração, em oposição ao ensino de inglês geral.

2) Ensino desafiador

O termo desafiador apareceu em várias respostas, e por se tratar de um termo mais amplo, esta categoria foi organizada em oito subcategorias. Estas subcategorias referem-se aos aspectos pelos quais os professores consideram este ensino um desafio.

- Interesse dos estudantes pela leitura

Em meio a tantas tecnologias e meios de informação, a leitura tem despertado cada vez menos o interesse dos estudantes. Quando o foco de uma aula de inglês para fins específicos é a habilidade da leitura, o trabalho se torna um desafio.

Entretanto, quando se propaga a ideia de ESP com foco nas necessidades e interesses dos estudantes, leituras mais específicas da área podem ser mais atrativas para eles. Souza e Bastos ([2000], p.77) pontuam que a leitura “não é passiva e requer envolvimento, esforço por parte do leitor que, ao longo do tempo, passou a ser visto não mais como decifrador do significado disponível, mas como criador do sentido”, ou seja, o aluno leitor precisa estar engajado nesta leitura, precisa ser despertado seu interesse para ela, caso contrário não conseguirá criar o sentido necessário para a compreensão.

- Terminologia específica

A terminologia específica sempre será vista como um desafio para o professor de inglês instrumental. O principal motivo é o fato de o professor de línguas não ser especialista em todas as áreas. Pode-se imaginar que um professor tenha realizado cursos que o especializem para o trabalho com a área da mecânica industrial, por exemplo, mas ele dificilmente terá realizado cursos também nas áreas da informática, de engenharias, de turismo, das ciências da saúde, por exemplo. Isso quer dizer que o professor não pode ser visto como o portador de todas as terminologias, detentor do conhecimento específico de todas as áreas. Mas também isso não significa que o professor não deva conhecer o vocabulário próprio de cada área.

Conforme Hutchinson e Waters (1987, p.18), o inglês para fins específicos não trata somente de ensinar palavras e gramática para áreas técnicas. Embora elas também sejam importantes, Souza e Bastos ([2000], p.81) discorrem que as abordagens instrumentais

[...] destacam a importância do contexto que é reduzido ao conhecimento prévio que o leitor traz para o texto, tanto no que se refere à inferência de palavras como à extração da intenção do autor. Neste ambiente, o conhecimento linguístico é considerado como algo secundário que pode ser compensado através do conhecimento de mundo, do assunto do texto, não levando em consideração o nível de proficiência linguística do leitor/aprendiz. (SOUZA e BASTOS, [2000], p.81).

Os conhecimentos prévios dos estudantes conseguem, muitas vezes, suprir as dificuldades relacionadas ao nível de proficiência linguística, por exemplo. Por isso esse conhecimento é muito valorizado nas aulas de línguas estrangeiras.

- Diversidade de áreas de interesse

O professor recebe, inúmeras vezes, disciplinas de ESP compreendendo diversas áreas de interesse. Desse modo, precisa pesquisar cada uma dessas áreas, analisar as necessidades e interesses de cada turma, e planejar suas aulas de forma a atender cada uma das particularidades dessas turmas.

Outra situação que ocorre é o recebimento de uma disciplina de Língua Inglesa para Fins Específicos para turma de alunos mistos, de diferentes áreas. Tendo em vista que, geralmente, cada área tem suas particularidades e suas necessidades, o professor precisa de um excelente jogo de cintura para dar conta de tudo.

Assim, concorda-se com o entendimento de Hutchinson e Waters (1987, p.8) de que necessidades e interesses são influências importantes na motivação dos estudantes para aprender a língua, e, conseqüentemente, tornam a aprendizagem mais eficaz e mais rápida.

- Heterogeneidade das turmas

A heterogeneidade refere-se ao fato de encontrarem-se, em uma mesma turma, alunos com diversos níveis de proficiência na língua alvo. Muitas vezes uma mesma turma possui alunos proficientes e outros que nunca sequer tiveram contato com a língua alvo.

Este fato é um desafio para o professor, na medida em que ele precisa organizar sua disciplina de modo a torná-la profícua para todos os estudantes,

levando em consideração os seus conhecimentos prévios e o nível de estímulo/motivação que a aula desperta nos alunos.

- Construção de bons materiais

Vian Jr (2014) propaga a ideia de que, em tempos de acesso fácil a conteúdos online e a materiais das mais diversas áreas, o professor de ESP

[...] pode apenas analisar os materiais existentes no mercado e selecionar aqueles que, entre os disponíveis, vão ao encontro de suas necessidades e, somente se não houver nenhum material no mercado que atenda suas necessidades e a de seus alunos é que o material deve ser preparado. (Vian Jr., 2014, p.150)

O problema maior com relação a isso não é o acesso aos materiais, mas, sim, o acesso a materiais de qualidade, autênticos, e que realmente vão ao encontro das necessidades dos estudantes. Vian Jr. diz que o material precisa

ter um propósito definido, o tipo de exercício deve atender ao propósito a que se presta, o conteúdo linguístico deve ser coerente com o propósito e ter instruções claras, deve ser significativo e desafiador e não deve conter distratores que criem dificuldades. (Vian Jr, 2014, p.150).

Preparar o seu próprio material também é um desafio, uma vez que, como já discutido, o professor de ESP não é especialista na área dos estudantes, o que acarreta no baixo nível de conhecimento do que realmente é importante para eles.

- Escolha de gêneros textuais

A escolha de gêneros textuais adequados está estreitamente conectada à construção de bons materiais. Embora se reconheça que as tecnologias atuais auxiliem muito na pesquisa por bons materiais, o fato de não ser especialista na área do estudante e de, muitas vezes, não compreender com exatidão essa área, torna a escolha dos gêneros textuais mais difícil, uma vez que se questiona quais serão os gêneros textuais mais apropriados para atingir os objetivos que os estudantes precisam.

Vive-se em constantes alterações na sociedade, de modo geral, e isso se reflete também na comunicação, ou seja, nas comunidades discursivas. Saes (2013) pontua que “não se pode mais pensar no texto independente de seu contexto ou de sua comunidade discursiva, característica imprescindível para atingir seu propósito comunicativo.” (SAES, 2013, p. 99)

Os estudantes precisam, portanto, de gêneros textuais que os auxiliem na (re)significação de seus próprios atos comunicativos, bem como de suas comunidades. É nesse viés que Allen e Widdowson (1974) entendem que

as dificuldades que os estudantes enfrentam não surgem tanto de um conhecimento defeituoso do sistema de inglês, como de uma falta de familiaridade com o uso do inglês, e conseqüentemente suas necessidades não podem ser satisfeitas por um curso que simplesmente fornece mais prática na composição de sentenças, mas apenas por um que desenvolve o conhecimento de como as sentenças são usadas na execução de diferentes atos comunicativos. (*apud* HUTCHINSON AND WATERS, 1987, p.10-11)

Não basta o conhecimento de formações de frases, ou de vocabulário. É no uso da língua que as práticas comunicativas se configuram, e por isso a escolha de gêneros textuais é desafiadora.

- Pesquisa e estudo dos conhecimentos específicos da área dos estudantes.

Conforme a resposta de um(a) dos(as) respondentes, “o professor precisa se adequar às demandas de seu público, em termos de habilidades comunicativas e de elementos linguísticos a serem desenvolvidos e/ou aprimorados”, o que torna o processo desafiador uma vez que nem sempre o professor possui afinidade com a área de estudo dos estudantes e com as situações comunicativas que eles vivenciarão.

-Nível linguístico

Infelizmente, o nível linguístico com que os estudantes de cursos técnicos, profissionalizantes e superior chegam ao curso (muitos deles recém egressos da educação básica) não se encontra em nível satisfatório. Alguns professores respondentes desta pesquisa o descreveram como precário, o que torna necessária, segundo eles, a recuperação das noções mais básicas para que se possa chegar a ter condições de ler e interpretar na língua alvo textos de cunho específico.

Alguns autores – como Ramos (2005) – trazem a informação de que o ensino de ESP pode ocorrer mesmo quando o aluno não tem as noções mais básicas da língua alvo. Isso quer dizer que o nível linguístico com que os estudantes iniciam a disciplina de ESP não deve ser levado tão a sério quanto o nível que se pretende alcançar ao final da disciplina.

3) Ensino “super essencial”

O termo super essencial foi retirado de uma das respostas e sintetiza o conceito de ensino compreendido por alguns dos respondentes. De acordo com

eles, o ensino de ESP é essencial para a formação dos indivíduos, pois possibilita um estudo prático da área, valorizando os conhecimentos que o estudante traz consigo e, por este motivo, tem o poder de despertar mais o interesse do aluno.

4) *Ensino instigante e recompensador*

Por ser um ensino que possibilita ao professor o desenvolvimento de suas habilidades criativas na produção de materiais, bem como na elaboração do próprio componente curricular, este ensino estimula o professor a criar, contextualizar, analisar e pesquisar, sendo recompensado pelo envolvimento e crescimento de seus estudantes.

5) *Ensino como prática social*

Um(a) respondente trouxe o ensino de língua para fins específicos como prática social, e pontuou:

Acredito que o ensino de língua se dá muito mais pensando em uma prática social do que para fins específicos. Prática social do educando em geral, no uso da língua no seu meio de produção do conhecimento na área em que atua como de forma geral para fins comunicativos com noções básicas que, normalmente, lhes faltam.

Só há razão para aprender uma língua estrangeira (ou segunda língua) se os olhares estiverem voltados para a prática social, ou seja, para a comunicação.

6) *Frustrante*

Um respondente trouxe o termo “bastante frustrante” para descrever o ensino de ESP, e complementou pontuando que o considera dessa forma quando a disciplina ocorre em apenas um semestre e os alunos não chegam ao nível que se espera.

Alguns participantes trouxeram a formação de professores em suas respostas. Embora a pergunta em questão não tratasse dessa área, essas respostas também merecem consideração, visto o peso de suas informações.

(1) Ainda há pouca formação de professores nessa área. Ministras aulas com fins específicos exige muita preparação do professor, especialmente se a área ensinada não faz parte do repertório do professor. Também é mais difícil encontrar materiais e livros apropriados para este fim.

(2) É mister que o professor tenha formação na área para que a aprendizagem seja eficaz e bem sucedida.

- (3) O futuro do ensino de Inglês para adultos é o ensino de língua para fins específicos.

Tendo em vista que a aprendizagem de uma língua estrangeira apresenta-se como um desafio para muitos alunos de faixa etária mais avançada, concorda-se com a última resposta, uma vez que nem sempre o estudante adulto está interessado – ou necessitando – do conhecimento geral da língua inglesa, com sua gramática perfeita, com todas as situações comunicativas em estado de proficiência. Para esses casos, o ESP se torna a melhor abordagem de ensino.

Através destas respostas, pode-se compreender que a formação de professores para atuação com ESP é primordial, e deve ser repensada.

4.2 O CURRÍCULO RECEBIDO

Os professores também foram questionados se costumavam receber documentos prescritivos como ementas, conteúdos e bibliografias básicas para os componentes curriculares de ESP. A maioria dos respondentes disse receber a ementa e as referências. Alguns recebem também os conteúdos e complementaram expressando ter autonomia para formular seus planos de ensino de modo a contemplar metodologias e métodos de avaliação da forma que considerarem mais pertinentes. As duas respostas abaixo elucidam bem a situação da maioria dos respondentes:

- (1) Há uma ementa sim das disciplinas, mas está bastante desatualizada. Na verdade, acredito que nunca tenham passado por reformulação, então procuro construir o plano de ensino a partir da minha experiência de ensino nos cursos em que há disciplina de inglês instrumental e também a partir das necessidades dos alunos, levantadas durante as conversas que temos nas primeiras aulas do início do semestre letivo da disciplina.
- (2) Entendo que é importantíssimo o professor ter autonomia para construir ou, pelo menos adequar, o plano de ensino, uma vez que ESP se pauta pelas necessidades das turmas. Desse modo, entendo que não há como praticar ESP sem adequação às necessidades específicas das turmas. Assim, ou construo os planos de ensino ou os adequo (sempre é norteador ter um ponto de partida, e o plano pré-existente direciona também o trabalho do professor). Procuro orientar do mesmo modo o trabalho dos professores que coordeno.

Outros disseram que não recebem nenhum documento, e que preferem assim, pois desse modo podem direcionar o curso às necessidades dos alunos. Alguns professores relataram a possibilidade de ajuste em quase todos os itens de um plano de ensino, mas destacaram que a ementa e os conteúdos programáticos só podem ser alterados em momentos institucionais de revisão curricular, como pode-se perceber na fala:

A ementa é um documento que não pode ser modificado livremente, e normalmente ela vem acompanhada dos conteúdos a serem ensinados. O plano de ensino - por se tratar de algo inerente à prática docente individual-, deve ser construído com base nesse documento, o que não inviabiliza, a meu ver, a alteração de textos/bibliografias pelo professor, quando houver necessidade.

Outro professor diz “recebo ementas e bibliografias, mas raramente elas são adequadas ao nível de ensino e preciso construir material próprio.” Neste caso, em específico, pode-se compreender que nessa instituição os professores têm liberdade para alterar suas ementas e conteúdos, também.

De acordo com Sacristán (2000), “o currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso; o professor, melhor do que nenhum outro, é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para seus receptores.” (SACRISTÁN, 2000, p.165). Em outras palavras, professor é quem, de fato, está mais próximo da realidade de seus alunos. É ele quem deve ter o poder final de decisão sobre como proceder e o que priorizar, afinal ele é o especialista da disciplina.

Embora o currículo passe por diversas mãos até chegar às mãos do professor, há de se levar em consideração que nem sempre os que iniciam a criação de currículos estão inteirados de como esses currículos funcionam na prática. Por isso,

não se pode esperar que os currículos que a administração apresenta aos professores, dado o formato com o qual costumam ser elaborados, possam comunicar a estes uma determinada visão clara, coerente e operativa das áreas e do conhecimento que contém. Por tudo isso, não é estranho que os currículos e a prática de nosso ensino básico e secundário tenham um caráter memorialístico de saberes pouco estruturados, e, por isso mesmo, pouco valiosos e estimulantes intelectualmente; boa parte deles está composta de tópicos desconectados entre si e sem projeção educativa.” (SACRISTÁN, 2000, p.187)

Como pode ser inferido através de Sacristán, o currículo será bem sucedido quando ocorrer a integração das partes envolvidas, tanto das partes administrativas quando das partes que executam esse documento.

A autonomia dada aos professores para modelar o currículo com vistas a favorecer o ensino e a aprendizagem de forma significativa é extremamente importante. Sacristán (2000, p.169) aborda essa questão, e pontua que um professor que transfere para a prática as diretrizes sem nenhuma modificação é um professor “desprofissionalizado”.

A modelação de um currículo é, segundo Sacristán, onde o professor “melhor pode exercer suas iniciativas profissionais, fundamentalmente na estruturação de atividades, com a peculiar ponderação, valorização e ‘tradução pedagógica’ dos conteúdos que nelas se realiza. (SACRISTÁN, 2000, p.174). Ele complementa que “nenhuma tarefa é um esquema tão acabado e inequívoco que não ofereça possibilidades para a interpretação pessoal de cada professor, a partir de suas próprias finalidades e forma de perceber as demandas dos alunos e da nova situação.” (ibid, p 175).

Desse modo, o professor é (ou deveria ser) visto como um agente decisivo na transposição de um currículo prescrito, elaborado por agentes mais distantes do cotidiano escolar, em um currículo fundamentado nas necessidades dos estudantes, de acordo com suas vivências e realidades.

Vale destacar que cada instituição de ensino possui a sua sistemática de trabalho com relação à organização de currículos e acredita-se que não há uma sistemática correta, desde que a transposição efetivamente ocorra.

4.3 DESAFIOS, ANGÚSTIAS E ASPECTOS POSITIVOS DO ENSINO DE ESP

Conhecer mais a fundo os desafios, as angústias e os aspectos positivos que os professores de ESP encontram em sua atuação docente também é um ponto importante para esta pesquisa, uma vez que esses dados serão relevantes para a elaboração das diretrizes didático-pedagógicas e curriculares ao final dessa pesquisa. Por esse motivo, a última pergunta do questionário abria um espaço para que os participantes pudessem compartilhar os pontos que achavam pertinente sobre o trabalho com inglês instrumental e as respostas foram bem variadas.

Os respondentes relataram desafios que foram separados em duas frentes: os que estão relacionados aos professores, e os que estão relacionados aos estudantes. Eles compõem o Quadro 7.

Alguns dos desafios que foram pontuados nesse questionamento já haviam sido apontados no questionamento sobre a descrição de ELFE, e foram discutidos naquela categoria, como a terminologia específica, heterogeneidade das turmas, diversidade de interesses, etc. Outros merecem discussão.

Quadro 7 - Desafios do Trabalho com Inglês Instrumental

Professor	Aluno
<ul style="list-style-type: none"> • a falta de materiais didáticos autênticos • a elaboração das aulas • a necessidade de se ter um amplo conhecimento de vocabulário técnico de diferentes áreas – uma vez que o professor não é especialista no tema sobre o qual ensina, muitas vezes. • a falta de formação continuada • a falta de professores com experiência em ESP para formação dos professores • a parceria de docentes das disciplinas técnicas/ específicas – já que nem sempre se colocam para contribuir de alguma forma • o tempo disponibilizado para a disciplina • o nível de aprofundamento nos conteúdos gramaticais • não haver (ou haver pouca) preocupação com esse tipo de inglês na formação inicial (que faz com que o professor tenha de desenvolver suas próprias metodologias e materiais para esse tipo de curso) 	<ul style="list-style-type: none"> • a heterogeneidade das turmas com relação ao nível de proficiência • o encontro às expectativas dos alunos • as necessidades reais dos estudantes e não aquilo que acredita-se ser necessário • a resistência inicial de alguns alunos para a aprendizagem de LE • a compreensão dos alunos de que em poucas aulas não se atingirá o objetivo e/ou de que esta disciplina não será suficiente para que ele desenvolva todas as habilidades da língua • o número de alunos em sala de aula • a ansiedade dos alunos.

Fonte: informações retiradas das respostas dos participantes, sistematizadas pela autora

A deficiência de formação docente (tanto inicial quanto continuada) foi apontada como um dos maiores desafios para este ensino. A falta de professores com experiência em ESP pode ser um dos fatores que contribuem para essa lacuna formativa, transformando-se em uma relação de círculo vicioso: não há formação pois não há professores formados e experientes e vice-versa.

Outra dificuldade é a parceria com docentes das disciplinas técnicas/ específicas, já que estes nem sempre se colocam para contribuir de alguma forma. É óbvio, também, que o tempo pode ser um obstáculo para essas situações de

troca, uma vez que nem sempre os horários de trabalho destes professores se correspondem.

É nesse sentido que a instituição de ensino tem um papel crucial, promovendo momentos de planejamento integrado, por exemplo, e não apenas reuniões de comunicados e avisos, como ocorre na maioria das instituições. Às vezes é necessário o apoio institucional para que as áreas técnicas demonstrem maior interesse em ações integradoras.

Com relação aos desafios relacionados aos estudantes, embora se compreenda que devem ser considerados, nesse momento não serão discutidos devido ao foco que esta pesquisa teve na formação do professor.

No que tange às angústias, foram apontados aspectos que fazem com que os professores se questionem com relação à validade dessa disciplina como é prevista nos PPCs dos cursos. Um(a) participante pontua:

Muitas vezes as ementas preveem a leitura de textos e até mesmo artigos acadêmicos para uma disciplina de um semestre, o que para alunos iniciantes é praticamente impossível. Equacionar essas questões em sala de aula é angustiante. Acabo pensando que essa disciplina não é válida da forma como é prevista nos PPCs e com essas limitações.

Outros respondentes apontaram que a abordagem instrumental consome muito tempo de preparação para as aulas e, mesmo com toda a preparação, corre-se o risco de não funcionar adequadamente para algum grupo específico, e que é impossível atender adequadamente a todos os alunos envolvidos, visto que cada um possui suas próprias necessidades, que nem sempre vão ao encontro das necessidades de uso dos colegas.

Novamente, a relação entre o currículo prescrito e o currículo que o professor modela recebe destaque nas respostas, o que reforça ainda mais as concepções de Sacristán (2000) sobre a importância do ato de modelagem dos currículos. Nos apontamentos acima, percebe-se que essa modelagem também acarreta angústia, mas é essencial para o sucesso da disciplina.

Algumas respostas merecem atenção pela forma como foram apresentadas pelos respondentes, pois soam de maneira equivocada no que tange à abordagem instrumental.

- (1) Minha angústia com o inglês instrumental é justamente não trabalhar *listening* e *speaking*, pois tenho dificuldade em compartimentalizar aspectos da língua.
- (2) Atualmente nossos alunos não curtem mais apenas aulas ou cursos com foco apenas em leitura instrumental. Há uma grande variedade de recursos à disposição que são possibilitados pelo uso das tecnologias, por exemplo. Nesse caso, fico me questionando: como devo levar apenas textos impressos para uma aula do curso de ciência da computação, por exemplo, sendo que eles têm acesso a uma variedade de textos em diferentes formatos, digitais, multimodais, animações e vídeos? Em vista disso, na minha opinião não faz muito sentido explorar apenas textos impressos, busco explorar com esses alunos diferentes gêneros e recursos, ainda que adotando uma abordagem instrumental.

Com relação à resposta número 1, percebe-se a falta de formação tanto inicial quanto continuada, o que ocasiona incompreensões até mesmo do que seja o ensino de língua para fins específicos. Como já abordado nos capítulos de referencial teórico, não há problema algum no trabalho com compreensão auditiva (*listening*) e da expressão oral (*speaking*) em cursos com a abordagem instrumental. O que deve acontecer é a priorização das habilidades linguísticas que são mais urgentes para aquele grupo de alunos, ou para suas necessidades. Para isso, conforme Hutchinson e Waters (1987), o primeiro passo é a análise das necessidades. Esta resposta deixa implícita a visão do ensino instrumental como o ensino focado nas habilidades de leitura, também discutido nos capítulos de referencial, o que não é totalmente errado, mas não é somente isso.

Já com relação à resposta número 2, chama a atenção a ideia de que para trabalhar a abordagem instrumental precisa-se trabalhar com texto impresso, o que não faz muito sentido, haja vista que, como na resposta número 1, a leitura não é, necessariamente, a única habilidade a ser trabalhada. Pode-se citar uma vídeo-aula técnica em língua inglesa como um material a ser usado em uma das aulas do Curso de Ciência da Computação, por exemplo. Neste caso, a habilidade priorizada será a compreensão auditiva, porém não exclui atividades de leitura, de escrita, de expressão oral sobre este mesmo texto, que não fora impresso.

Outros comentários mais gerais mencionam vários assuntos, que foram separados e apresentados em duas categorias: Experiências e Sugestões.

Na categoria Experiências, obteve-se os comentários expostos no Quadro 8.

Quadro 8 - Comentários relacionados a experiências com ESP

“Enquanto professor, por não ter tido formação específica para o trabalho com inglês instrumental, e por estar satisfeito com o retorno que tenho com o uso das metodologias que opto por empregar atualmente, confesso que teria dificuldades se hoje precisasse atender um grupo de alunos de inglês instrumental.”

“O trabalho é muito oneroso em termos de tempo, pois precisamos considerar vários fatores como o nível dos alunos, quanto tempo temos de aula, o que é relevante para os alunos ou não, etc.”

“Na minha graduação na Unicamp, nos anos 90, não tive disciplinas específicas para me preparar para o trabalho com o Inglês Instrumental, por isso procurei sempre ler a respeito [...] e participar de atividades relacionadas em congressos e demais eventos acadêmico-científicos. Atualmente, considero que o melhor evento desta temática no Brasil seja o Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na formação Técnica e Tecnológica (CBTecLE), cuja quarta edição ocorreu em 2018 e passou a ser bianual, sendo sempre organizado pelas FATECs, em diferentes campi dessa instituição paulista. A curiosidade por esta temática do ensino-aprendizagem de inglês especializado permearam minha dissertação de mestrado [...], defendida em 2008, e de minha tese de doutorado [...], defendida em 2017.[...]”

Fonte: excertos das respostas de três participantes, sistematizados pela autora

Os comentários categorizados como Sugestões foram expostos no Quadro 9.

Quadro 9: Comentários relacionados à sugestões de trabalho com ESP

"Acredito que deva ser priorizado o ensino do inglês de forma geral, com trabalho nas 4 habilidades e, somente após os alunos terem compreendido bem o uso do inglês de forma geral, partirem para o inglês instrumental. Quando se parte do início, por etapas, é mais fácil do que começar de um nível avançado e ir trabalhando aos poucos com suas questões."

"A primeira barreira a ser vencida é a angústia dos alunos em relação a querer entender todas as palavras do texto, pois eles acreditam que sem saber o significado de todas as palavras não conseguirão compreender o texto. Acredito que o ponto de partida seja romper com essa noção e ensinar o aluno a se utilizar de estratégias de leitura para preencher lacunas e se apropriar do sentido do texto. Quando isso é feito e funciona, surge a satisfação de ver que o aluno perdeu o medo e se libertou da sensação de não saber nada (como eles mesmos dizem)."

"Só fui tomar conhecimento dessa abordagem muito tempo depois de formada. Acho muito ruim que não se possa ter algum tipo de formação específica dentro da licenciatura. De qualquer forma, acredito que com treinamento e formação adequadas, teria sido muito mais fácil para mim poder desenvolver atividades com os alunos. Acho que as estratégias do Inglês Instrumental são importantes não só para a aprendizagem de uma segunda língua, mas também para que os alunos utilizem em todos os outros processos de aprendizagem."

"Prefiro trabalhar com ensino de habilidades básicas antes de partir para a parte mais específica para facilitar o processo para os alunos."

"É uma disciplina trabalhosa que demanda estudo, pesquisa e tempo do professor."

Fonte: excertos das respostas de cinco participantes, sistematizados pela autora

Os demais comentários foram categorizados como aspectos que os respondentes consideravam como positivos para o ensino de ESP. A maioria apontou o conhecimento adquirido por ambas as partes, pelo professor e pelo aluno, uma vez que nestas disciplinas o professor também aprende e o aluno também ensina, numa troca recompensadora.

Foi mencionado, também, que é compensador quando os estudantes atingem os seus objetivos e se motivam a buscar mais conhecimento na e com a língua, e a superar-se. Os comentários abaixo abordam esse tema:

- (1) O aspecto positivo desse aprendizado de inglês instrumental está na epifania dos alunos quanto à necessidade e/ou prazer percebidos nessa atividade: tudo começa no inglês, para depois se darem conta de que eles devem apresentar melhorias também na sua capacidade de utilização de sua língua nativa, o português. E eles se dão conta de que a forma de uso da língua impacta positivamente na sua atuação (seja na redação de uma resposta a um e-mail, seja na composição de um artigo para um periódico estrangeiro que tem o inglês como língua de divulgação, seja para uma carta de recomendação - ou carta de apresentação de si mesmos - enfim, as instâncias são inúmeras). E eles só se dão conta disso a partir do momento em que começam as aulas de língua instrumental
- (2) A disciplina é prazerosa de ministrar. Há uma infinidade de textos em todas as áreas interessantes e 'updated' para utilizar e manter os alunos interessados; entretanto, sem a participação do aluno, a disciplina se torna, como qualquer outra, mais problemática.
- (3) Os aspectos positivos são a clareza e facilidade na escolha de textos a serem trabalhados e o foco e interesse dos alunos

O comentário 1 trouxe uma informação importante. Os estudantes têm dificuldade com a escrita até mesmo na língua materna, o que faz com que apresentem a mesma dificuldade na língua inglesa. Porém, quando começam a se desenvolver na língua inglesa, percebem o que está acontecendo com a língua materna e buscam se desenvolver em ambas.

Os comentários 2 e 3 contradizem algumas informações apontadas por outros professores como desafios para o ensino de ESP, quais sejam, a dificuldade de encontrar materiais didáticos, textos de qualidade e que se encaixem à área de estudo e interesse dos estudantes.

Desse modo, pode-se compreender que cada professor possui suas próprias crenças, visões, desafios e sistêmicas de trabalho. Contudo, Celani destaca: “Oferecer princípios é mais produtivo do que oferecer regras.” (Celani, [1997], p.237).

De acordo com as respostas obtidas através do questionário aplicado, pode-se concluir que a formação específica na área de língua para fins específicos traria benefícios imensuráveis para a atuação destes professores, e, por isso, o próximo capítulo traz Diretrizes Didático-Pedagógicas e também Curriculares pensadas para um curso de Especialização na área de Inglês para Fins Específicos.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA: ALGUMAS DIRETRIZES PARA CURSO LATO SENSU EM ENSINO DE INGLÊS INSTRUMENTAL

De acordo com o Artigo 2º do Regimento do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação (PPGPE), este programa

tem por finalidade a formação de mestres na Área da Educação e como finalidades subsidiárias e complementares: I - fortalecer a formação de docentes-pesquisadores que possam contribuir com a educação formal e não-formal, **na criação de práticas curriculares e produtos de aplicação imediata no desenvolvimento educacional, considerando a reflexão sobre a vivência pedagógica, ampliando o horizonte dos saberes docentes embasados na experiência e na experimentação da docência e da gestão escolar.** (UFFS, [s/a], p. 02, grifo nosso)

O fragmento em destaque apresenta a informação de que uma das finalidades do programa de Pós-Graduação Profissional em Educação é a elaboração de um produto final da pesquisa. No caso desta pesquisa, o produto final foi a construção de diretrizes curriculares e didático-pedagógicas para curso de Especialização (*Lato Sensu*) em Ensino de Língua Inglesa para Fins Específicos, podendo ser uma possibilidade de formação continuada para os professores atuantes na área que busque amenizar, se não sanar, as dificuldades encontradas por estes professores.

Logo, a elaboração dessas diretrizes contribui com a discussão em torno da área de ESP, favorecendo o seu ensino e, conseqüentemente, o aprendizado significativo do estudante da língua inglesa.

Após as pesquisas realizadas em aportes teóricos e a aplicação dos questionários aos professores que atuam com disciplinas de ESP, foi possível compreender algumas das necessidades formativas destes professores, suas dificuldades, seus anseios, suas percepções. Os resultados também apontaram para a necessidade de formação específica na área, haja vista a carência destas. Estes resultados embasam as diretrizes estabelecidas, que buscam nortear cursos de Pós-Graduação em nível de Especialização em Ensino de Língua Inglesa para Fins Específicos, especialmente para o Estado do Rio Grande do Sul (*lócus* desta pesquisa), mas que podem servir como base de estudos também em outros estados.

5.1 DIRETRIZES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

De acordo com Cury (2002p. 193), o termo “*diretriz* significa *caminhos propostos para [...]*”, ou seja, são orientações que norteiam e dão rumo a um trabalho. Esse mesmo autor afirma:

Diretrizes são linhas gerais que, assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo, para se atingir uma finalidade maior. Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser. (Idem)

Neste contexto, compreende-se por diretrizes didático-pedagógicas os saberes pedagógicos e didáticos que um curso de especialização em Ensino de Inglês para Fins Específicos precisa propiciar aos seus alunos, professores desta área. Desse modo, foram estabelecidas as seguintes diretrizes:

1. Propiciar a compreensão do Inglês para Fins Específicos (ESP) e ampliar a percepção do seu ensino com vistas à prática social

O ensino de Inglês para Fins Específicos é compreendido em larga escala como o ensino de leitura de textos em língua inglesa. Desse modo, torna-se necessária a ampliação dessa visão reducionista, uma vez que este ensino tem potencial para um trabalho mais abrangente, envolvendo, inclusive, as demais habilidades (fala, escrita e compreensão auditiva). É mister, também, que ele seja encarado tendo em vista a prática social e as diversas situações comunicativas que o estudante possa vivenciar em sua área de atuação.

2. Oportunizar trabalhos de ESP que favoreçam as habilidades comunicativas, quer seja a escrita, a oralidade, a leitura e a compreensão auditiva

O ensino de ESP não precisa estar restrito a uma única habilidade comunicativa. O estudante é quem direciona o objetivo do curso, ou seja, o foco deste ensino está nas habilidades essenciais que o estudante precisará para alcançar seus objetivos (pessoais, técnicos, acadêmicos, etc.), porém não quer dizer que as demais habilidades não possam ser trabalhadas. É importante que o trabalho estabeleça valências essenciais e as priorize, mas que também se trabalhe com

outras aptidões de modo a preparar o estudante para eventuais situações comunicativas que possa precisar.

3. Perceber o ensino de ESP como fundamental ao desenvolvimento de competências para a vida pessoal e profissional do aluno

Sem essa percepção de que o inglês está presente no trabalho, na ciência e na tecnologia, não há estímulo ao professor e muito menos ao estudante, o que acarreta na falta de interesse pela disciplina. O currículo precisa contemplar situações que tragam a importância do ensino de ESP para desenvolvê-lo com maestria.

4. Pensar o estudante como foco e centro do ensino

Ao concentrar o ensino no aluno, centralizam-se, conseqüentemente, suas necessidades, seus objetivos, suas percepções e também suas preocupações, o que tornará a disciplina mais atrativa e possibilitará diálogos produtivos. Dessa forma, esclarece-se o que (e como) enfatizar, abordar, testar e desconsiderar neste processo de ensino-aprendizagem.

5. Compreender conhecimentos urgentes das áreas técnicas mais conhecidas no Rio Grande do Sul

O professor de ESP deve saber, ao menos, o mínimo para o trabalho com as diversas áreas de estudo de seus alunos. Isso não quer dizer que o professor precise dominar (ser especialista) essas áreas, mas precisa conhecer um pouco delas durante sua formação. É o que auxiliará na elaboração de suas aulas, e trará a qualidade do ensino e o foco no que o estudante precisará para a realização de seu trabalho.

Essa compreensão pode ser propiciada através de um encontro com profissionais das áreas técnicas em que os alunos do curso de especialização atuam. Saber quais são as habilidades linguísticas necessárias, o que exatamente fazem os profissionais das áreas, e conhecimentos mais gerais sobre cada uma dessas profissões.

6. Favorecer momentos de reflexão crítica sobre experiências discentes e docentes já vivenciadas

Refletir de modo crítico possibilita melhorias significativas ao ato de ensinar. Ao se refletir, consegue-se ter uma visão mais ampla das experiências, tanto positivas quanto negativas. Analisa-se, também, o que pode e o que não pode ser repetido. Ainda, consegue-se pensar em diferentes formas de atuação do professor, conduzindo a inúmeras possibilidades de trabalho e de compreensão dos fatos.

7. Proporcionar espaço para elaboração de materiais didáticos e paradidáticos autênticos e de qualidade

A maior dificuldade dos professores de ESP é a elaboração de materiais didáticos que realmente auxiliem o ensino da língua e das situações de uso. Haja vista que os professores de ESP não são especialistas em cada uma das áreas de ensino desta disciplina, a elaboração do material a ser trabalhado torna-se um desafio enorme. Proporcionar espaço para elaborações conjuntas otimiza o tempo do professor, abre espaço para opiniões diversas e colaborações, bem como favorece o trabalho dos professores atuantes.

8. Discutir teoria e prática de ensino de ESP, suas implicações e aplicações

Teoria e prática são palavras-chave quando se trata de ensinar. Ao mesmo tempo em que são coisas diferentes, são indissociáveis. A prática só é possível devido a alguma teoria que a embasa. Da mesma forma, a teoria só é válida se for colocada em prática. Conhecer uma significa conhecer a outra.

Cada teoria tem suas implicações, bem como as tem a prática. Por isso, o professor especialista precisa dominar as teorias de ensino para saber – e compreender – que tipo de implicações e aplicações ele quer desenvolver e causar em/com seus estudantes.

9. Construir situações que auxiliem aos professores a se tornarem verdadeiramente autônomos

A autonomia do professor de ESP diz respeito aos diversos fatores que fazem deste profissional um profissional multitarefas. O professor de ESP não deve depender do auxílio de seus pares da área técnica para saber o que trabalhar e como trabalhar. Este auxílio é importante, mas não deve ser dependente disso. Para tanto, a inclusão de saberes pedagógicos, de teorias e práticas que norteiam sua

atuação docente são necessários para a construção da autonomia deste profissional.

10. Considerar o professor de ESP como um profissional multitarefas

O professor de ESP precisa ser realmente visto como um profissional multitarefas, mas precisa, também, que este profissional tenha condições tanto formativas quanto temporais para desempenhar esta profissão. Devido às diversas ações que ele deverá ser capaz de executar, como a análise e avaliação dos estudantes, das situações, dos conteúdos e dos textos bem como as pesquisas que precisa fazer para organizar suas aulas, por exemplo, faz-se necessária que a sua formação contemple estes aspectos, e que busque amenizar as angústias que ele terá em sua ação pedagógica.

11. Explorar os principais conteúdos de um curso de ESP favorecendo o seu ensino

O estudo de um texto, as estratégias de leitura, a compreensão de vocabulário e suas traduções, e conseqüentemente a compreensão e interpretação do texto são conteúdos fundamentais em um curso de ESP, e por isso o seu ensino deve ser explorado ao máximo para que seja efetivo. É importante salientar que “texto”, aqui, não se refere somente a texto escrito, mas sim a toda representação comunicativa (texto oral, texto escrito, texto auditivo, texto imagético, etc.)

12. Prever preparação efetiva para a docência

Para que o ensino seja efetivo, o professor precisa saber lidar com situações diversas, como aspectos emocionais dos estudantes, por exemplo, pois estes aspectos influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

5.2 DIRETRIZES CURRICULARES

As diretrizes curriculares apresentadas neste item são os componentes curriculares, conhecimentos e conteúdos, que devem fazer parte de um curso de especialização em Ensino de Língua Inglesa para Fins Específicos. Foram estabelecidos componentes curriculares, em concordância com as diretrizes didático-pedagógicas. São eles:

- *Aspectos teóricos do Inglês para Fins Específicos.* Nesse componente curricular podem ser trabalhados teóricos que debatem o que é a abordagem instrumental, os mitos que perpassam essa abordagem, a relação entre teoria e prática, suas implicações e aplicações, etc.
- *Didática de Inglês para Fins Específicos.* Esse componente curricular deve contemplar as didáticas específicas para o ensino de ESP, de forma a qualificar e embasar a prática pedagógica destes professores.
- *Análise e elaboração de materiais didáticos.* Através desse componente, o professor de ESP desenvolve habilidades de análise de materiais didáticos, bem como a habilidade de elaborar seu próprio material didático, pautadas em teorias específicas da área.
- *Terminologias específicas.* Esse componente curricular visa explorar o vocabulário específico das áreas de interesse nas quais o professor de ESP atuará. As áreas de interesse podem ser selecionadas de acordo com a necessidade dos professores inscritos no curso de especialização.
- *Integração de conhecimentos.* O objetivo principal deste componente curricular é oportunizar ao professor em formação situações de integração entre as áreas de interesse, para que este possa estar ciente do que subjaz cada área que ele precisará trabalhar.
- *Análise de necessidades.* Colocar o estudante como o centro do ensino, compreendendo suas necessidades e interesses mais urgentes é o foco deste componente.
- *ESP e a docência.* Quem é o professor de ESP, quais são suas atribuições, e como ser um professor de ESP autônomo e reflexivo, são alguns dos conteúdos que esse componente curricular deverá abordar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo geral contribuir com a formação continuada de professores de língua inglesa instrumental através da investigação sobre quais eram suas dificuldades, desafios, conquistas e experiências profícuas nessa área de atuação. Para alcançar o objetivo geral citado acima, estabeleceram-se quatro objetivos específicos, com vistas a: identificar e analisar as dificuldades e os desafios encontrados pelos docentes de língua inglesa instrumental; identificar aspectos curriculares e didático-pedagógico necessários para a formação continuada desses professores; construir diretrizes curriculares e didático-pedagógicas para curso de Especialização (*Lato Sensu*) em Ensino de Língua Inglesa para Fins Específicos com vistas a potencializar os saberes pedagógicos dos professores para atuar nessa área; e, por fim, contribuir com a discussão e proposição de currículos para a formação destes professores. Tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos obtiveram êxito.

Para que os objetivos pudessem ser alcançados, a pesquisa contou com um questionário online como instrumento de coleta de dados, além da pesquisa bibliográfica e documental. A análise dos dados encontrados foi inspirada nas teorias de Análise de Conteúdo, de Bardin, e utilizou-se de gráficos e quadros para a apresentação destes conteúdos.

A pesquisa documental e bibliográfica mostrou que a área do Inglês para Fins Específicos não tem sido alvo de muitos debates e produções científicas, embora pareça ter despertado maior interesse dos professores pesquisadores nesta última década. Essa falta de materiais trouxe sérios problemas para o ensino de ESP, entre eles a falta de formação docente, uma vez que este ensino está presente no Brasil, no mínimo, desde 1960, mas foi somente a partir da década de 80 que a formação de professores para atuação com ESP começou a ser pensada, e foi pensada de acordo com a necessidade da época, que era o ensino de leitura, somente. Porém, a partir da década de 90, essa formação foi esmorecendo, e não se ouviu mais sobre ela.

Com isso, os ensinamentos técnicos e superiores são os que mais vêm sentindo a insuficiência de conhecimentos sobre a área de ESP e sobre como atuar com ela, uma vez que esta pesquisa apontou que, dos 57 professores participantes, apenas 7

deles cursaram disciplinas teórico-práticas de ensino dessa abordagem em sua formação inicial, o que representa 1,01%; e apenas 17 realizaram algum curso de formação continuada nesta área de atuação, ou seja, 29,8%.

Embora os professores respondentes da pesquisa demonstraram conhecer a área em específico, descrevendo-a como uma abordagem que visa os objetivos comunicativos dos estudantes, a falta de materiais científicos (e didáticos) também foi feita pelos professores que responderam ao questionário. Eles relataram ser este um dos fatores que dificultam o trabalho com essa área, uma vez que sem as reflexões teóricas, a prática pedagógica pode ser avaliada como incompleta.

O ensino de Inglês para Fins Específicos visa um trabalho com foco no estudante, nas suas necessidades mais urgentes, e por isso demanda um trabalho maior por parte do professor, que o atribui múltiplas tarefas e, na maioria das vezes, torna um trabalho exaustivo fora da sala aula, antes da aula acontecer.

Esse foco fez com que muitos professores descrevessem o ensino de ESP como desafiador em vários aspectos, como a elaboração de materiais didáticos, as terminologias específicas, etc. Outros o descreveram como trabalhoso, difícil, e alguns até como ineficiente. Houve, também, descrições positivas, como ensino recompensador, instigante e essencial.

Ainda, pode-se perceber que muitos mitos ainda estão sendo levados em consideração como verdades pelos professores. Um deles é o ensino de ESP ser visto somente (ou prioritariamente) como ensino de leitura em língua inglesa. O ensino de ESP precisa focar nos objetivos comunicativos dos estudantes, e não apenas na leitura. Vários fatores contribuem para a perpetuação deste mito, entre eles o início da história do Inglês Instrumental no Brasil (através do Projeto ESP, coordenado pela professora Maria Antonieta Alba Celani, na década de 80).

A carência de disciplinas/cursos formativos para a área de ESP também foi apontada pelos professores. A maioria dos respondentes não realizou nenhum curso ou disciplina que tratasse dos aspectos teórico-práticos para o ensino de inglês instrumental, e muitos relataram não haver essa formação específica em sua região de atuação.

Para propor melhorias dentro desse universo específico, a partir dos resultados da pesquisa, foram elaboradas doze diretrizes didático-pedagógicas e sete diretrizes curriculares com vistas a nortear os cursos de Especialização em Ensino de Língua Inglesa para Fins Específicos.

Acredita-se que as diretrizes elaboradas podem contribuir significativamente com a qualidade formativa dos professores que pretendem atuar ou já atuam com ensino de língua inglesa para fins específicos, especialmente no estado do Rio Grande do Sul, uma vez que a presente pesquisa foi realizada nesse espaço e aborda resultados específicos dessa região.

Conforme esta pesquisa apontou, a formação de professores de ESP encontra-se em nível precário. Para tanto, acredita-se que a formação de professores para atuação com este ensino necessita de uma atenção maior, de um planejamento melhor, e, por isso, acredita-se na eficácia de um curso específico para essa formação: a Especialização em Ensino de Língua Inglesa para Fins Específicos. Somente através de uma formação específica, teórico-prática e de qualidade é que o ensino de ESP terá sucesso.

REFERÊNCIAS

- ARAKI, Ligia Enomoto. **A disciplina Inglês Instrumental no Ensino Superior e as representações de seus professores: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). 2013.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa – PT: Edições 70, 1977.
- BOHN, Hilário I. **Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras**. Revista Linguagem & Ensino, v. 3, n. 1, 2000, p. 117-138.
- BRASIL. **Lei 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: DOU, 1996.
- _____. **Lei 13.005**. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014.
- _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em 10 dez. 2017.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente**. In: Revista COCAR, Belém, Ed. Esp. n. 2, p. 298-318, ago. dez. 2016. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1035>>. Acesso em 31 mai. 2019.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. **A retrospective view of an ESP teacher education programme**. Revista The ESP, v. 19, n. 2, p. 233 – 244, [1997].
- _____; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra; FREIRE, Maximina. (Orgs.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 295-316, 2012.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. **A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais**. D.E.L.T.A., v. 32, n. 1, 2016, p.45-74.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 168-200.
- FIGARO, Roseli. **A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho**. Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos, V. 16, n. 2, mai. ago. 2014, p. 124-131.

FONTANA, Niura Maria. **Autonomia: requisito na formação do professor de línguas para fins específicos.** Revista The ESPecialist, v. 29, n. especial, p. 1-17, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GUIMARÃES, Renata Mourão. **O ensino de línguas para fins específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: ontem e hoje.** 2014. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/227-o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe-no-brasil-e-no-mundo-ontem-e-hoje>>. Acessado em: 20 mai. 2017.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for Specific Purposes: a learning-centred approach.** Cambridge University Press, 1987.

KHUWAILEH, Abdullah Aied. **Is the TEFL teacher a hostage in ESP? An overview of the recent status and problems of the TEFL teacher in ESP.** Revista The ESPecialist, São Paulo, v. 17. N 1, p. 39-56. 1995.

LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. **Techniques & Principles in Language Teaching.** Oxford University Press, 2011.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário I.; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998, p. 211-236.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MARIN, Alda Junqueira; PENNA, Marieta Gouvêa Oliveira; RODRIGUES, Ana Carolina Colacioppo. **A Didática e a formação de professores.** Revista Diálogo Educacional. PUCPR – Champagnat Editora, v. 12, n.35, 2012, p. 51-77.

MARTIN, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **A didática na formação pedagógica de professores.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 205-212, set-dez. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, Nilva Conceição. **Ensino de Língua Inglesa no Brasil, Políticas Educacionais e a Formação do Sujeito da Educação Básica.** Dissertação de Mestrado (UFPR – Universidade Federal do Paraná). Curitiba: 2015

MONTEIRO, Marta de Fátima e Cunha. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental: um estudo de caso.** [Dissertação]. PUCSP. São Paulo: 2009.

MOOR, Anne Marie; CASTRO, Rafael Vetromille de; COSTA, Giordana Pozza. O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental. In: LEFFA, Vilson José (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** 2.ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p.165-183.

MORAES, Maria da Glória de. **A trajetória didático-pedagógica do ‘inglês instrumental’ na Unicamp: uma reflexão sobre as implicações dos seus aspectos teórico-metodológicos e ideológicos na formação dos professores de língua inglesa.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, 44(1): 9-18, jan.jun, 2005.

NEVES. Claudia Vidaletti Matos. **As relações de poder presentes no currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Itajaí (sc).** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/838-0.pdf>. Acesso em 20 de nov. 2018.

OLIVEIRA, Ramon de. (Org.) **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, Sandra Magalhães de. **Inglês instrumental em cursos técnicos: as quatro habilidades.** [Dissertação]. Campinas, SP: [s.n.], 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: UnB, 2003, p. 53-84.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Celi Regina J.; GUAZZELLI, César Augusto. **Ciências humanas: pesquisa e método.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

PITOMBEIRA, Cátia Veneziano. **Uma oficina online de inglês instrumental sob a lente da complexidade: relato de uma professora.** Revista the ESPECIALIST, vol. 35, n. 1, p. 7-27, 2014.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, Maximina; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade.** Campinas: Pontes, p. 109-123, 2005.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods In Language Teaching: a description and analysis**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p.16-35.

SAES, Maria Elizete Luz. **Exame de proficiência em língua inglesa: análise de necessidades e propostas metodológicas**. Revista The ESPecialist. São Paulo, v. 34, n. 1, p. 91-112, 2013.

SANTOS FILHO, J. Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 44, jan.abr. 2009, p. 143-155.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, Andréa Braga Cazerta de. **Complexidade e línguas para fins específicos: tecendo um diálogo conceitual**. Revista The ESPecialist. São Paulo, v. 37, n. 1, p. 31-53, dez. 2016.

SOUZA, Patrícia Nora de; BASTOS, Lúcia Kopschitz Xavier. **O conhecimento lexical no ensino da leitura em língua estrangeira**. Revista The ESP. São Paulo, v. 22, n. 1, p. 75-86 [2000].

STAA, Betina Von; DAMIANOVIC, Maria Cristina; BATISTA, Maria Eugênea. **Inglês oral para professores de inglês da rede pública: uma experiência em abordagem instrumental**. Revista The ESPecialist, v. 26, n. 1, p. 1-21, 2005.

UFFS. **Regimento do Mestrado Profissional em Educação**. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-profissional-em-educacao/regimento>>. Acesso em 20 dez. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58, v.9.

_____. **Sobre o Planejamento Escolar: Momentos Iniciais, Projeto de Ensino-Aprendizagem e Trabalho por Projetos.** In: Gestão da Sala de Aula, São Paulo: Libertad, 2019 (no prelo)

VIAN JR, Orlando. **Ensino de inglês para negócios: diferentes abordagens para diferentes necessidades.** Revista The ESPECIALIST, v. 35, n. 2, p. 135-154, 2014.

VOLPI, Marina Tazón. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, Vilson José (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** 2.ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p.133-141.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: DA TEORIA À PRÁTICA

Prezado(a) colega.

Este questionário faz parte de minha pesquisa de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim-RS, com o tema "A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: DA TEORIA À PRÁTICA". Para tanto, preciso de seu auxílio respondendo aos questionamentos abaixo.

Muito obrigada!

Liamara Baruffi

* Required

Email address *

Your email

1. Sua Idade *

- 18 a 30 anos
- 31 a 45 anos
- 46 a 60 anos
- mais de 60

2. Seu tempo de magistério *

- 01 a 05 anos
- 06 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- mais de 20 anos

3. Grau de formação *

- Graduado(a)
- Especialista
- Mestre(a)
- Doutor(a)

4. Possui alguma habilitação específica? Se sim, qual? *

Your answer

5. Há quanto tempo ministra aulas de língua instrumental? *

Your answer

6. Durante sua formação inicial, você cursou alguma disciplina teórico-prática sobre o ensino de inglês para fins específicos? *

Your answer



7. Já realizou cursos de formação continuada voltados para o ensino de língua inglesa instrumental? Qual/Onde? *

Your answer

8. Como você descreveria o ensino de língua para fins específicos? *

Your answer

9. Quando lhe é encaminhada uma disciplina de inglês instrumental, você recebe a ementa com os conteúdos a serem trabalhados e as bibliografias básicas, ou você precisa construir todo o plano de ensino? Comente. *

Your answer

10. Comente sobre os desafios e angústias, ou aspectos positivos sobre o trabalho com inglês instrumental. *

Your answer

SUBMIT

Never submit passwords through Google Forms.

This content is neither created nor endorsed by Google. [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#)

Google Forms



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: DA
TEORIA À PRÁTICA**

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **A formação do professor de inglês para fins específicos: da teoria à prática** desenvolvida por Liamara Baruffi, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFS), Campus de Erechim - RS, sob orientação da Professora Dr^a Maria Silvia Cristofoli.

O objetivo central do estudo é contribuir com a discussão e proposição de currículos para a formação dos professores de língua inglesa instrumental, haja vista que essa abordagem de ensino não tem sido muito difundida no Brasil.

O convite a sua participação se deve à sua formação e a atuação em instituição de ensino superior e técnica, local onde se privilegia o ensino da língua de forma instrumental devido às especificidades dos cursos e acredita-se que você possa contribuir muito para com essa pesquisa.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. Além do mais, os dados coletados ficarão sob guarda da pesquisadora por 5 anos. Após esse período de tempo, os mesmos serão destruídos.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um questionário online que lhe será encaminhado via e-mail.

Caso concorde em participar, ao final, lhe será encaminhada uma cópia da dissertação para que possa visualizar os resultados encontrados e demais informações que podem ser importantes para sua atuação pedagógica. Ainda, caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via.

Desde já agradecemos sua participação!

Passo Fundo, 25 de março de 2019.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: 54 9 9154 4552

E-mail: liabaruffi@gmail.com

Endereço para correspondência: Rua Morom, 1084, apto 101. CEP: 99010-030.
Centro, Passo Fundo/RS.

**Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com
o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:**

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

**Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS -
Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul,
CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil**

**[http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&
Itemid=1101&site=proppg](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg)**

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante:

Assinatura:

ANEXOS

ANEXO 1 – UNIVERSIDADES E INSTITUTOS FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL

16/05/2019 - 16:35:44

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1/4

Relatório da Consulta Avançada

Resultado da Consulta Por : **INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

Total de Registro(s) : 24

Código Mantenedora	Razão Social	CNPJ	Natureza Jurídica	Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Endereço	Município	UF	Organização Acadêmica	Tipo de Credenciamento	Categoria	Categoria Administrativa	CI	Ano CI	CI-EaD	Ano CI-EaD	IGC	Ano IGC	Situação
9051	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE	92.967.595/0001-77	Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal	717	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE (UFCSPA)	UFCSPA	Rua Sarmento Leite - 245 - CEP: 90050-170 - Centro	Porto Alegre	RS	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Pública	Pública Federal	5	2017	-	-	5	2017	Ativa
14838	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA	09.341.233/0001-22	Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal	5322	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA)	UNIPAMPA	Avenida General Osório - 900 - CEP: 96400-100 - Centro	Bagé	RS	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Pública	Pública Federal	3	2016	4	2014	4	2017	Ativa
4126	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL	10.637.926/0001-46	Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal	601	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS)	IFRS	Rua General Osório - 348 - CEP: 95700-000 - Centro	Bento Gonçalves	RS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	EAD - Superior / Presencial - Superior	Pública	Pública Federal	4	2015	4	2016	4	2017	Ativa
8338	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA	10.662.072/0001-58	Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal	4098	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA (IFFarroupilha)	IFFarroupilha	Alameda Santiago do Chile - 195 - CEP: 97050-685 - Nossa Senhora das Dores	Santa Maria	RS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	EAD - Superior / Presencial - Superior	Pública	Pública Federal	4	2015	-	-	4	2017	Ativa
15520	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE - RS	10.729.992/0001-46	Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal	1578	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE (IFSul)	IFSul	Rua Gonçalves Chaves - 3218 - CEP: 96015-560 - Centro	Pelotas	RS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	EAD - Superior / Presencial - Superior	Pública	Pública Federal	4	2016	-	-	4	2017	Ativa
21	UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA	88.630.413/0001-09	Pessoa Jurídica de Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	21	PONTIFICIA UNIVERSIDADE CATOLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS)	PUCRS	Av. Ipiranga - 6681 - CEP: 90619-900 - Partenon	Porto Alegre	RS	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada sem fins lucrativos	4	2010	-	-	4	2017	Ativa

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1

16/05/2019 - 16:35:43

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

2/4

Código Mantenedora	Razão Social	CNPJ	Natureza Jurídica	Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Endereço	Município	UF	Organização Acadêmica	Tipo de Credenciamento	Categoria	Categoria Administrativa	CI	Ano CI	CE-Ead	Ano CI-Ead	IGC	Ano IGC	Situação
18	ASSOCIACAO PELOTENSE DE ASSISTENCIA E CULTURA	92.238.914/0001-03	Pessoa Jurídica de Direito Privado - Sem fins lucrativos	18	UNIVERSIDADE CATOLICA DE PELOTAS (UCPEL)	UCPEL	Rua Félix da Cunha - 412 - CEP: 96010-000 - Centro	Pelotas	RS	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada sem fins lucrativos	4	2010	-	-	3	2017	Ativa
13	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	88.648.761/0001-03	Privada sem fins lucrativos	13	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS)	UCS	Rua Francisco Getúlio Vargas - 1130 - CEP: 95070-560 - Petrópolis	Caxias do Sul	RS	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada sem fins lucrativos	4	2014	4	2013	3	2017	Ativa
311	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA	92.928.845/0001-60	Privada sem fins lucrativos	446	UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA (UNICRUZ)	UNICRUZ	Rua Andrade Neves - 308 - CEP: 98025-810 - Centro	Cruz Alta	RS	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada sem fins lucrativos	3	2011	4	2018	3	2017	Ativa
20	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	92.034.321/0001-25	Privada sem fins lucrativos	20	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (UPF)	UPF	Upf Campus Passo Fundo - CEP: 99001-970 - São José	Passo Fundo	RS	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada sem fins lucrativos	4	2009	4	2010	3	2017	Ativa
210	ASSOCIACAO PRO ENSINO EM SANTA CRUZ DO SUL	95.438.412/0001-14	Privada sem fins lucrativos	295	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL (UNISC)	UNISC	Avenida Independência Santa Cruz - 2253 - CEP: 96815-900 - Universitário	Cruz do Sul	RS	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada sem fins lucrativos	5	2010	-	-	4	2017	Ativa
14	ASSOCIACAO ANTONIO VIEIRA	92.959.006/0001-09	Privada sem fins lucrativos	14	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)	UNISINOS	Av. Unisinos - 950 - CEP: 93022-000 - Cristo Rei	São Leopoldo	RS	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada sem fins lucrativos	4	2009	-	-	4	2017	Ativa
133	FUNDAÇÃO VALE DO TAQUARI DE EDUCACAO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL - FUVATES	04.008.342/0001-09	Privada sem fins lucrativos	1041	UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI (UNIVATES)	UNIVATES	Rua Avelino Talini - 171 - CEP: 95914-014 - Universitário	Lajeado	RS	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada sem fins lucrativos	4	2016	5	2012	4	2017	Ativa
16399	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL	04.732.975/0001-65	Pessoa Jurídica de Direito Público - Estadual	3336	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL (UERGS)	UERGS	Rua Sete de Setembro - 1.156 - CEP: 90010-191 - Centro	Porto Alegre	RS	Universidade	Presencial - Superior	Pública	Pública Estadual	-	-	-	-	4	2017	Ativa

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

2

16/05/2019 - 16:35:43

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

3/4

Código Mantenedora	Razão Social	CNPJ	Natureza Jurídica	Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Endereço	Município	UF	Organização Acadêmica	Tipo de Credenciamento	Categoria	Categoria Administrativa	CI	Ano CI	CE-Ead	Ano CI-Ead	IGC	Ano IGC	Situação
410	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	92.242.080/0001-00	Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal	634	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL)	UFPEL	Rua Gomes Carneiro - 1 - CEP: 96010-610 - Centro	Pelotas	RS	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Pública	Pública Federal	4	2017	3	2013	4	2017	Ativa
14678	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	95.591.764/0001-05	Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal	582	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)	UFSM	Cidade Universitária Prof. José Mariano da Rocha Filho, Avenida Roraima - 1000 - CEP: 97105-900 - Camobi	Santa Maria	RS	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Pública	Pública Federal	3	2009	-	-	4	2017	Ativa
15596	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG	94.877.586/0001-10	Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal	12	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG)	FURG	Av. Itália - S/N - CEP: 96201-900 - Carreiros	Rio Grande	RS	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Pública	Pública Federal	3	2009	-	-	4	2017	Ativa
13482	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	92.969.856/0001-98	Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal	581	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	UFRGS	Avenida Paulo Gama - 110 - CEP: 90040-060 - Farrroupilha	Porto Alegre	RS	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Pública	Pública Federal	4	2012	4	2013	5	2017	Ativa
23	ASSOCIACAO PRO ENSINO SUPERIOR EM NOVO HAMBURGO	91.693.531/0001-62	Pessoa Jurídica de Direito Privado - Sem fins lucrativos	23	UNIVERSIDADE FEEVALE (FEEVALE)	FEEVALE	Rodovia ERS-239 - nº 2755 - CEP: 93525-075 - Vila Nova	Novo Hamburgo	RS	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada sem fins lucrativos	4	2016	4	2013	4	2017	Ativa
297	SOC CARIT E LIT SAO FRANCISCO DE ASSIS ZONA NORTE	95.606.380/0001-19	Pessoa Jurídica de Direito Privado - Sem fins lucrativos	426	UNIVERSIDADE FRANCISCANA (UFN)	UFN	Rua dos Andradas - 1.614 - CEP: 97010-032 - Centro	Santa Maria	RS	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada sem fins lucrativos	5	2017	5	2016	4	2017	Ativa

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

3

16/05/2019 - 16:35:45

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

4/4

Código Mantenedora	Razão Social	CNPJ	Natureza Jurídica	Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Endereço	Município	UF	Organização Acadêmica	Tipo de Credenciamento	Categoria	Categoria Administrativa	CI	Ano CI	CF-Ead	Ano CF-Ead	IGC	Ano IGC	Situação
417	SOCIEDADE PORVIR CIENTIFICO	92.741.990/0001-37	Privada sem fins lucrativos	641	UNIVERSIDADE LA SALLE (UNILASALLE)	UNILASALLE	Av. Victor Barreto - 2288 - CEP: 92010-000 - Centro	Canoas	RS	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada sem fins lucrativos	4	2016	5	2017	4	2017	Ativa
314	ASSOCIACAO EDUCACIONAL LUTERANA DO BRASIL - AELBRA	88.332.580/0001-65	Pessoa Jurídica de Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação	449	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL (ULBRA)	ULBRA	Avenida Farrupilha - 8001 - CEP: 92425-900 - São José	Canoas	RS	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada sem fins lucrativos	3	2014	-	-	3	2017	Ativa
370	FUNDAÇÃO DE INTEGRAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - FIDENE	90.738.014/0001-08	Privada sem fins lucrativos	532	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (UNIJUI)	UNIJUI	Rua do Comércio - 3000 - CEP: 98700-000 - Universitário	Ijuí	RS	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada sem fins lucrativos	4	2009	4	2013	4	2017	Ativa
295	FUNDAÇÃO REGIONAL INTEGRADA	96.216.841/0001-00	Privada sem fins lucrativos	423	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URI URUQUAI E DAS MISSOES (URI)	URI	Avenida Sete de Setembro - 1621 - CEP: 99700-000 - Centro	Erechim	RS	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Privada	Privada sem fins lucrativos	4	2017	-	-	3	2017	Ativa