



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

CLÁUDIA MARIA PAIXÃO MATTOS

**VOU ENSINAR LÍNGUA ESTRANGEIRA NUM INSTITUTO FEDERAL:
ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS EM CONTEXTO
SUPERIOR TECNOLÓGICO DE ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS
(ELFE)**

BRASÍLIA
2018

CLÁUDIA MARIA PAIXÃO MATTOS

**VOU ENSINAR LÍNGUA ESTRANGEIRA NUM INSTITUTO FEDERAL:
ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS EM CONTEXTO
SUPERIOR TECNOLÓGICO DE ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS
(ELFE)**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Práticas e Teorias no Ensino-Aprendizagem de Línguas. Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizizes de Línguas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Magali Barçante.

BRASÍLIA
2018

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

PAIXÃO-MATTOS, Cláudia Maria. **Vou ensinar língua estrangeira num instituto federal: aspectos da formação do professor de inglês em contexto superior tecnológico de ensino de línguas para fins específicos (ELFE)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. 144f.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, o qual foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e encontra-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização, por escrito, do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PP149v Paixão Mattos, Cláudia Maria
VOU ENSINAR LÍNGUA ESTRANGEIRA NUM INSTITUTO FEDERAL:
ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS EM CONTEXTO
SUPERIOR TECNOLÓGICO DE ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS
ESPECÍFICOS (ELFE) / Cláudia Maria Paixão Mattos;
orientador Magali Barçante. -- Brasília, 2018.
144 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)
- Universidade de Brasília, 2018.

1. Formação de Professores de Línguas. 2. Educação
Profissional e Tecnológica. 3. Ensino de Línguas para Fins
Específicos (ELFE). I. Barçante, Magali, orient. II. Título.

Cláudia Maria Paixão Mattos

VOU ENSINAR LÍNGUA ESTRANGEIRA NUM INSTITUTO FEDERAL:
ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS EM CONTEXTO
SUPERIOR TECNOLÓGICO DE ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS
(ELFE)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada por:

Prof.^a Dr.^a. Magali Barçante
Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba (FATEC) e Universidade de Brasília (UnB)
Orientadora

Prof.^a Dr.^a. Maria Camila Bedin
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)
Examinadora Externa

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Universidade de Brasília (UnB)
Examinador Interno

Prof.^a. Dr.^a. Joselita Júnia Viegas Vidotti
Instituto Federal de Brasília (IF) e Universidade de Brasília (UnB)
Examinadora Suplente

Brasília, 07 de dezembro de 2018.

À minha avó Francisca (*in memoriam*) que, onde quer que esteja, sorri por mais esta conquista.

*Não só os alunos precisam aprender a aprender.
Os professores também precisam aprender a
aprender e aprender a ensinar.*

ERES FERNÁNDEZ (2018, informação verbal)

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a palavra que me define. Agradeço imensamente a todos que participaram, direta e indiretamente, desta etapa da minha vida:

A Deus, por ter sido presença constante em todos os momentos da minha existência. Por ter sido sempre luz no meu caminho. Por todas as bênçãos, pela força, pela fluidez da experiência e, sobretudo, pela segurança, serenidade e paz de espírito, mesmo nos momentos mais críticos. Por me mostrar a cada dia que “é o meu pastor; nada me faltará” (Sl 23:1).

À minha família, base sólida da minha formação, pelo amor, atenção, compreensão, dedicação e respeito incondicionais: meus pais, Ribamar e Vitória, meus irmãos, sobrinhos, cunhados, tios, primos e avós (*in memoriam*). Meu carinho especial a todos os Paixão, por sempre acompanharem os meus passos e me incentivarem na caminhada. Grata pelo apoio imenso na realização deste sonho!

À minha família em Brasília: meu irmão Eduardo, minha prima Karla e os amigos Benedito, Ariane, Rafael, Ana Paula e Cacilda Bonfim, pela acolhida calorosa, contribuindo para o meu bem-estar através do apoio e da convivência harmônica.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Magali Barçante, pelos primeiros passos na senda dos estudos “élficos”, por meio da disciplina “Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto superior tecnológico e médio técnico: competências e especificidades”, que cursei como aluna especial. Pela orientação suprema e incansável durante todo o processo da pesquisa. Pelos ensinamentos, pela dedicação, paciência e serenidade com que conduziu os nossos encontros e estudos. Por ter sido presente em sua plenitude, mesmo estando fisicamente distante.

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho - exemplo do fazer acadêmico - pelos ensinamentos como professor e, sobretudo, pelo marco inicial da pesquisa, com a sugestão do tema. Por ter participado da banca de qualificação, contribuindo com observações preciosas.

Por ter aceito o convite para participar da banca da defesa. Pela atenção, conselhos e incentivo nas conversas de encontros que, quando casuais, chamamos “encontros providenciais”.

A todos os professores do PGLA, pela dedicação ao passar seus conhecimentos, especialmente aqueles com quem pude ter a oportunidade de conviver um pouco mais: Prof.^a Dr.^a Maria del Carmen de la Torre Aranda, Prof. Dr. Augusto Luitgards Moura Filho, Prof. Dr. Yûki Mukai, Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria Assunção Barbosa, todos fonte de inspiração para a minha prática. Ao Prof. Yûki Mukai agradeço também pelas valiosas colocações acerca do trabalho durante a qualificação.

Às Professoras Dr.^a Maria Camila Bedin e Dr.^a Joselita Júnia Viegas Vidotti, por terem aceito o convite para fazer parte da banca da defesa.

A todos os colegas que tive o prazer de conhecer no PGLA: Renata Guimarães, cujo encontro em um evento proporcionou toda essa trajetória; Poliana Brito e Elizângela Martins, pelo incentivo para que eu viesse cursar o mestrado na UnB; colegas da turma de 2016, pela acolhida calorosa que eu tive da turma quando fui aluna do curso de inverno, especialmente Juliana Paz, André Santana, Clayton Dutra, Dione Dantas, Cristiane Alencar, Rayssa Oliveira, Tássia Silva, Eliana Barbosa e Rosyenne Lourenço; meu carinho aos colegas da turma de 2017 (minha turma), pela atmosfera de fraternidade e harmonia que se instalou no grupo, pelo apoio uns aos outros, em presença ou à distância. Carinho especial a Danielle Paz, Dayla Duarte, Sabrina Sonai, Humberto Barros, Priscila Lopes, Vanessa Villardi, Tama Oliveira, Rafael Maury, Lílian Alencar, Josiane Prescendo, Carol Santis, Alessandra Pinheiro, Marcela Fernandes, Cleudivan Dias e Shashi Jaiswal; e aos colegas de 2018, pela agradável convivência, em especial Damián Díaz, Reyson Tavares, Cristiane Uchôa, Makoy Santos, Imelson Ntchala, Laysla Bonifácio, Allegra Santiago, Graciele Duarte, Manny Fernandes, Gustavo Tozzeti e Carolina Kossoski. Que se perpetue a “corrente do bem”!

À equipe técnico-administrativa do PGLA, representada aqui por Thiago Presley, Ludmila, Pâmela, Islaine, Luna e Marina. À Prof.^a Dr.^a Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo, por toda atenção e dedicação com que tem conduzido a coordenação do Programa.

À Biblioteca Central de Estudantes (BCE) e ao Restaurante Universitário (RU) que, ao longo do processo, foram se tornando extensão da minha casa. Destaque à acolhida dos funcionários, sempre atenciosos e prestes a atender bem.

Aos amigos queridos, de todas as esferas, tempo e espaço, por compreenderem a minha ausência e os sem-número de “não posso!” proferidos. Pelo carinho, força e motivação, demonstrando que estão sempre torcendo por mim.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, pela possibilidade de crescimento, por ampliar-me os horizontes, abrindo-me as portas para as oportunidades e os olhos para perceber a educação sob um ângulo diferente, mais ético, crítico e reflexivo. Pela concessão do afastamento integral para que eu viesse cursar o programa de mestrado. Um agradecimento muito especial ao *Campus* investigado, pelo acesso irrestrito, especialmente aos diretores, coordenadores e setores pedagógicos e administrativos.

Aos colegas de trabalho, pelo apoio, compreensão e crescimento a cada encontro. Meu carinho especial a Danielle Ferreira, Ana Lourdes Queiroz, Carla Sílvia Rocha, Michelle Bahury, Regina Muniz, Rogério Teles, Jorge Leão, Vilton Soares e Cláudia Colins, por muito contribuírem para que eu chegasse até aqui. A Omar Andres Carmona Cortes, o primeiro incentivador (*a long, long time ago*), amigo de longas datas, com quem agora compartilho o mesmo local de trabalho.

Aos professores-participantes, por aceitarem prontamente o convite e não medirem esforços para colaborar.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA, pelo apoio financeiro para o desenvolvimento da pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa visa investigar o perfil de formação do professor de inglês em contexto de educação profissional e tecnológica (EPT) de um instituto federal, o que exhibe algumas particularidades, considerando o estado da arte do Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) na contemporaneidade. Busca-se investigar se a prática do professor nesse contexto atende às demandas atuais para este tipo de ensino. Vian Jr. (2015, p.188) situa o professor de inglês para fins específicos como “um professor de inglês para fins gerais que se viu na iminência de ministrar aulas para fins específicos”. Diante dessa realidade inusitada, o professor passa por uma insegurança que normalmente é superada com o tempo, por meio da prática em sala de aula e com a frequência a cursos de formação (MONTEIRO, 2009). Almeida Filho (2008) destaca a importância de projetos de investigação em ELFE no âmbito das instituições tecnológicas, o que poderia contribuir para a orientação das práticas dos professores nesse contexto. À luz de vários teóricos, apresentamos um breve cenário da formação de professores de línguas no Brasil. Depois, adentramos o contexto da formação de professores de inglês para fins específicos, expomos algumas pesquisas que versam sobre o assunto e apresentamos o perfil do professor de ELFE. Em seguida, abordamos as origens e as características desse tipo de ensino e tratamos do Ensino de Línguas para Fins Específicos no Brasil. Os instrumentos de coleta de registros utilizados na pesquisa foram: análise documental, questionários e entrevista com os professores-participantes, que trabalham num instituto federal. Por meio da análise de dados, constatamos, dentre outros, que os docentes, em seus discursos, alinham a sua prática aos pressupostos teóricos da atualidade em ELFE. Porém, nota-se, de algum modo, um distanciamento entre o falar e o agir, visto que muitas vezes remetem ao início do Projeto ESP (*English for Specific Purposes*) no Brasil, que enfatizava o ensino de leitura.

Palavras-chave: Formação de Professores de Línguas. Educação Profissional e Tecnológica. Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE).

ABSTRACT

The present research aims to investigate the profile of English teacher education in the context of professional and technological education (EPT) in a federal institute, which show some particularity, considering the state of the art of Language Teaching for Specific Purposes (ELFE) in contemporary times. We seek to investigate whether the teacher's practice in this context meets the current demands for this type of teaching. Vian Jr. (2015, p. 188) places the specific purpose English teacher as "a general English teacher who saw himself on the verge of teaching classes for specific purposes". In the face of this unusual reality, the teacher experiences an insecurity that is usually overcome with time, through classroom practice and attending training courses (MONTEIRO, 2009). Almeida Filho (2008) highlights the importance of research projects in ELFE within the framework of technological institutions, which could contribute to the orientation of teachers' practices in this context. In the light of several theorists, we present a brief scenario of language teacher education in Brazil. Then, we enter the context of the education of English teachers for specific purposes, we present some research that deals with the subject and we present the profile of ELFE teacher. Next, we approach the origins and characteristics of this type of teaching and deal with the teaching of languages for specific purposes in Brazil. The instruments of data collection used in this research were: documentary analysis, questionnaires and interview with participating teachers, who work in a federal institute. Through data analysis, we found, among others, that teachers, in their speeches, align their practice to the current theoretical assumptions in ELFE. However, there is somehow a distance between speaking and acting, since they often refer to the beginning of the ESP Project (English for Specific Purposes) in Brazil, which emphasized the teaching of reading.

Keywords: Language Teacher Education. Professional and Technological Education. Language Teaching for Specific Purposes (ELFE).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas - OGEL	28
Figura 2 - Modelo da Operação Global da Formação - OGF	29
Figura 3 - Ações de um professor no contexto ELFE	42
Figura 4 - A Árvore do Ensino da Língua Inglesa	46
Figura 5 - Ensino de línguas para fins específicos x Ensino de línguas para fins gerais	51
Figura 6 - Planejamento de cursos de inglês geral e inglês para fins específicos (ELFE)	54
Figura 7 - O contínuo entre os cursos de ângulo amplo e os cursos de ângulo estreito	56
Figura 8 - Passo a passo para a análise de dados na pesquisa qualitativa	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados obtidos da busca de trabalhos na temática de formação de professores em ELFE.....	31
Quadro 2 - Material didático em nível nacional sobre o ensino de inglês instrumental.....	59
Quadro 3 - Níveis e modalidades de ensino da Educação Profissional e Tecnológica	67
Quadro 4 - Cursos ofertados pelo <i>campus</i> do IF estudado	70
Quadro 5 - Departamento Acadêmico de Letras - Quantitativo de professores e disciplinas ofertadas.....	72
Quadro 6 - Formação dos Professores de Língua Inglesa do <i>campus</i> estudado.....	72
Quadro 7 - Informações sobre os professores participantes da pesquisa	74
Quadro 8 - Perguntas de pesquisa e instrumentos de coleta de registros utilizados.....	82
Quadro 9 - Edital de 2005 - distribuição das vagas das disciplinas por unidade das escolas técnicas	85
Quadro 10 - Edital de 2006 - distribuição das vagas para as disciplinas por unidade das escolas técnicas	87
Quadro 11 - Edital de 2009 - distribuição das vagas para as disciplinas nos <i>campi</i>	89
Quadro 12 - Informações sobre a disciplina Inglês Instrumental/Língua Inglesa nos cursos de ensino superior.....	97
Quadro 13 - Informações sobre os professores participantes da pesquisa (recorte do quadro 7)	100
Quadro 14 - Cursos com os quais os professores trabalham ou já trabalharam	101
Quadro 15 - Informações sobre os concursos do IFMA/CEFET prestados pelos professores	109
Quadro 16 - Contemplando as perguntas de pesquisa.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBTeCLE	Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPRIL	Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura
CERTEC	Centros de Referência Nacional, um Centro de Referência Tecnológica
CONSUP	Conselho Superior
EAF	Escola Agrotécnica Federal
ELFE	Ensino de Línguas para Fins Específicos
ELT	<i>English Language Teaching</i>
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
FATEC	Faculdade de Tecnologia
FIC	Formação Inicial e Continuada
GLOSSA-LA	Dicionário de Linguística Aplicada
IF	Instituto Federal
IFA	Inglês para Fins Acadêmicos
IFE	Inglês para Fins Específicos
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
LAEL	Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas da PUC-SP
LE	Língua Estrangeira
LEFE	Línguas Estrangeiras para Fins Específicos
LinFE	Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos
OGEL	Operação Global no Ensino de Línguas
OGF	Operação Global da Formação
PGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUC – SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	19
1.1 Contextualização e justificativa.....	19
1.2 Objetivos de pesquisa	21
1.2.1 Geral	21
1.2.2 Específicos.....	22
1.3 Perguntas de pesquisa.....	22
1.4 Organização da dissertação	22
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1 A formação inicial e continuada de professores de línguas no Brasil.....	24
2.1.1 A formação de professores de inglês para fins específicos	30
2.2 O ensino e aprendizagem de inglês para fins específicos.....	42
2.2.1 Origens	42
2.2.2 Características.....	44
2.2.3 O ELFE no Brasil	57
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE PESQUISA.....	61
3.1 A pesquisa qualitativa.....	61
3.2 O estudo de caso	64
3.3 A ética na pesquisa	65
3.4 O contexto da pesquisa	66
3.4.1.Os institutos federais	66
3.4.2 O Instituto Federal do Maranhão.....	68
3.4.3 O Campus pesquisado	69
3.4.3.1 A disciplina Língua Inglesa.....	71
3.4.3.2 Os participantes da pesquisa.....	73
3.5 Instrumentos de coleta de registros	75
3.5.1 Análise Documental	75
3.5.2 Questionários.....	76
3.5.3 Entrevistas	78
3.6 Procedimentos para a análise de dados.....	79

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS	82
4.1 Análise documental	83
4.1.1 Editais dos concursos prestados pelos professores.....	83
4.1.1.1 Edital do Concurso Público de 2005	84
4.1.1.2 Edital do Concurso Público de 2006	86
4.1.1.3 Edital do Concurso Público de 2009	88
4.1.2 Projetos Pedagógicos dos Cursos do Ensino Superior	96
4.1.3 Questionários	100
4.1.4 Entrevistas	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSIBILIDADES DE PESQUISAS FUTURAS.....	123
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES	133
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	133
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	135
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOS PARTICIPANTES	136
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE ATUAÇÃO.....	141
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA	144

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização e justificativa

A formação de professores de línguas pode exercer influência significativa na situação de ensino e em outros agentes envolvidos. É de se esperar que um professor bem preparado ministre melhores aulas e dê um retorno mais positivo aos alunos. No tocante ao ensino da língua inglesa no contexto profissional e tecnológico, percebe-se que essa formação requer algumas particularidades. Escolas inseridas nesse contexto normalmente direcionam seus planos de curso para o ensino de inglês para fins específicos, ou inglês técnico ou instrumental¹, conforme cada uma denomina. Espera-se que o professor², no caso, deva estar preparado para ministrar a língua dentro dessa especificidade. Entretanto, contrapondo-se a essa situação, questiona-se se, de fato, as aulas do professor alinham-se à contemporaneidade.

A motivação para esta pesquisa partiu da minha³ experiência como professora de um instituto federal, aprovada em concurso em 2006 – na época Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Chamada a assumir o cargo em meados de 2008 e vinda de uma realidade de trabalho em curso de línguas, escolas de ensino fundamental e médio - públicas e particulares – fui surpreendida com o comunicado de que eu iria ministrar a disciplina inglês instrumental para os cursos técnicos em Telecomunicações e Eletrônica e para o curso superior de Licenciatura em Química. A noção que eu tinha de inglês instrumental era da época em que eu havia estudado para o concurso, em cujo edital alguns temas e a bibliografia tratavam do Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) e ensino de inglês para Ciência e Tecnologia. Passados dois anos do concurso, lembrava muito superficialmente dos temas abordados para as provas. E, quando a prática vem à tona, a situação é bem diferente.

Assim, busquei, por meus próprios meios, adquirir materiais que versassem sobre o ensino de línguas para fins específicos. Contei com a ajuda de alguns colegas, que me permitiram assistir às suas aulas e me auxiliaram na elaboração das minhas. Procurei, também,

¹ Instrumental foi a denominação utilizada para o Ensino de Inglês para Fins Específicos no Brasil, conforme veremos com mais detalhes no subtópico 2.2.3 deste trabalho.

² Utilizarei os termos professor e aluno na forma masculina ao longo do texto para me referir a professores e professoras e a alunos e alunas, mesmo ciente das questões de gêneros sociais.

³ A dissertação está redigida, em sua grande parte, na primeira pessoa do plural, por entender que a pesquisa foi feita juntamente com a minha orientadora. Os poucos trechos narrados na primeira pessoa do singular referem-se a situações que somente eu vivenciei.

eventos na área, e o primeiro de que participei foi o I Congresso Nacional de Línguas Estrangeiras para Fins Específicos (LEFE), sediado em Vitória – ES, em novembro de 2010, concomitantemente com o XXIII Seminário Nacional de Inglês Instrumental e com o XIII Seminário Nacional de Línguas Instrumentais. Ali, conheci alguns teóricos, a exemplo da Prof.^a Dr.^a Rosinda Ramos e do Prof. Dr. John Swales, assisti a apresentações de trabalhos, adquiri material e fiz diversos contatos com participantes. Tenho na lembrança a participação em massa de professores de institutos federais – na época, recém-criados – e em muitas apresentações de trabalhos ouvi a expressão “cair de paraquedas” nessa forma particular de ensino. Nesse evento, cogitou-se a mudança do nome para as edições seguintes, e o congresso continuaria acontecendo juntamente com o Seminário Nacional de Inglês Instrumental e com o Seminário Nacional de Línguas Instrumentais.

É interessante observar a evolução pela qual o ensino de línguas para fins específicos tem passado. O evento de 2010 se deu com a apresentação de trabalhos com temas em inglês, em sua maioria, e alguns muito tímidos em espanhol. No de 2012, em São Paulo, observou-se, além de trabalhos em inglês, a apresentação de trabalhos envolvendo também as línguas espanhola, francesa e italiana. No LinFE de 2015, no Rio de Janeiro, além de inglês, espanhol, francês e italiano, apresentaram-se trabalhos em português para fins específicos.⁴

No evento de 2015, soube, através de uma colega, sobre a oferta da disciplina “Tópicos Especiais em Linguística Aplicada I - Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto superior tecnológico e médio técnico: competências e especificidades”, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Magali Barçante, na Universidade de Brasília – UnB, em regime semipresencial, com aulas a distância e dois encontros presenciais – no início e no final do curso. Analisei as possibilidades e decidi me inscrever na disciplina como aluna especial. Foi um semestre bastante proveitoso, em que consegui adentrar o universo do ELFE e desfazer algumas crenças, rever conceitos, passar por questionamentos e conflitos quanto à minha prática. Isso me motivou para, no ano seguinte, participar, mais uma vez como aluna especial, da disciplina oferecida no período de inverno naquela universidade – Formação de Professores de Línguas, ministrada pelo Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho - que também foi de um grande enriquecimento para a minha prática profissional. Assim foi o início dessa jornada, que culminou com a minha aprovação no processo seletivo para o mestrado do Programa de Pós-

⁴ O relato feito baseia-se na experiência e nos registros da pesquisadora, que participou dos eventos supracitados.

Graduação em Linguística Aplicada (PGLA), referente ao biênio 2017/2018, em que me propus a pesquisar a formação de professores no contexto ELFE.

Considerando a minha experiência narrada anteriormente, hoje, quando da ocorrência de um concurso público de professor de inglês para a instituição, questiono-me sobre o conhecimento do candidato a respeito do assunto, ou seja, se a sua formação contemplou estudos sobre ELFE. Questiono-me também, se os meus colegas de trabalho passaram pelo mesmo que passei. Baseada nas indagações que tenho, fiz um estudo do distanciamento ou proximidade existentes do estado da arte no contexto de línguas para fins específicos de um instituto federal, tomando-se como referência os professores que ministram ou já ministraram língua inglesa nos cursos de ensino superior⁵, cuja forma de ensino é ELFE (embora nos planos de cursos conste as denominações inglês instrumental e língua inglesa, conforme será explicado posteriormente).

Como professora de uma escola de educação profissional, essas suposições e questionamentos contribuem como motivação para o desenvolvimento desta pesquisa, cujo objetivo é investigar a formação de professores nesse contexto, com o intuito de poder colaborar, de alguma forma, com a instituição aqui pesquisada - bem como outras inseridas em contexto similar - e com outros trabalhos na área da Linguística Aplicada.

1.2 Objetivos de pesquisa

A pesquisa, situada na linha “Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas”, apresenta os seguintes objetivos:

1.2.1 Geral:

Investigar e mostrar o perfil da formação de professores de inglês no contexto profissional e tecnológico de um instituto federal (IF) e contrastá-lo com o perfil ideal

⁵ Embora o título do trabalho sugira que a pesquisa tenha sido feita no contexto superior tecnológico de um instituto federal, o estudo foi realizado com professores do ensino superior do IF em questão. Optamos por manter o termo tecnológico no título por entendermos que tanto os cursos superiores de tecnologia como os cursos superiores de bacharelado e licenciatura estão no âmbito do ensino dos institutos federais (v. quadro 3, p. 67). O que ocorre no nosso contexto, porém, é que o *campus* investigado oferece somente cursos superiores em nível de bacharelado e licenciatura.

(contemporâneo) de professores de inglês baseado no estado da arte do Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE).

1.2.2 Específicos:

- a) Reconhecer o perfil da formação dos professores de inglês na situação da pesquisa;
- b) Reconhecer e analisar o estado da arte na perspectiva do ensino de inglês para fins específicos a partir da literatura especializada sobre o tema em um *campus* de um instituto federal.

1.3 Perguntas de pesquisa

As perguntas norteadoras para esta investigação sobre a formação dos professores num contexto superior de ELFE são:

- 1) Como se configura o perfil da formação inicial e continuada dos professores de inglês na situação da pesquisa?
- 2) De que maneira o ensino de inglês em um *campus* de um instituto federal se aproxima ou se afasta do estado da arte da literatura sobre ELFE hoje?

1.4 Organização da dissertação

Este trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro, no qual inclui-se esta introdução, expomos a contextualização da pesquisa, bem como a justificativa para o seu desenvolvimento. Apresentamos, também, os objetivos e as perguntas de pesquisa.

O segundo capítulo trata da fundamentação teórica. Iniciamos abordando a formação inicial e continuada do professor de línguas no Brasil à luz de alguns teóricos que trabalham essa temática. Em seguida, tratamos da formação de professores de inglês no contexto ELFE, buscando percorrer os principais teóricos que embasam o tema. Elencamos os trabalhos acadêmicos mais recentes que versam sobre a formação dos professores, considerando o ensino

de línguas para fins específicos. Abordamos o ensino e a aprendizagem de línguas para fins específicos com foco na Língua Inglesa, desde suas origens, características e como foi instituído no Brasil.

O terceiro capítulo descreve os procedimentos metodológicos do trabalho. Nele, expomos o tipo de pesquisa - qualitativa, enquadrada em um estudo de caso interpretativo -, tratamos das questões éticas, descrevemos o contexto de pesquisa (um *campus* de um instituto federal) - os participantes (professores de inglês que trabalham com ELFE) e os instrumentos de coleta de registros, no caso, análise documental, questionários e entrevistas. Descrevemos, também, os procedimentos para a análise de dados.

O quarto capítulo destina-se à análise e discussão dos dados, com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa. Analisamos os editais dos concursos a que se submeteram os professores participantes da pesquisa, bem como os projetos pedagógicos dos cursos do ensino superior (bacharelados e licenciaturas) nos quais esses docentes atuam. Analisamos, também, os questionários e as entrevistas realizados com esses professores. A análise foi feita com base na codificação e categorização dos dados, em que, para a sua validação, utilizamos a triangulação.

Por fim, fazemos as considerações finais a respeito da pesquisa, tendo por base os principais aspectos abordados na análise de dados. Retomamos as perguntas feitas na introdução, apresentamos as limitações do trabalho e sugerimos futuros encaminhamentos.

No capítulo a seguir, tratamos dos pressupostos teóricos que servem de embasamento para este trabalho.

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A formação inicial e continuada de professores de línguas no Brasil

Formação de Professores é uma temática bastante delicada de se tratar quando se pensa no âmbito de um país como o Brasil. Abre-se aí um leque de possibilidades e particularidades. Possibilidades porque as teorias nos mostram um pragmatismo para “resolver” a temática da educação no Brasil. Particularidades porque, quando se entra na especificidade, percebe-se que a lógica não é tão fluida assim.

Trazendo a questão para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, contexto do qual fazemos parte e, por conseguinte, do qual estamos mais inteiradas, o cenário não muda. Existe uma lacuna muito grande entre teoria – o que é estabelecido para a formação, por meio das políticas públicas - e prática – o que acontece na realidade, não se tratando aqui de teoria e prática no sentido da ciência aplicada. Muitas vezes somos regidos por leis e resoluções elaboradas por agentes que se encontram distantes do contexto escolar, das universidades e do próprio processo de formação de professores. Leffa (2016) corrobora a nossa reflexão ao considerar que

os fatores determinantes do perfil do profissional de línguas dependem de ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor. Entre as ações mais explícitas temos as leis e diretrizes governamentais, o trabalho das associações dos professores, os projetos das secretarias de educação dos estados, os convênios entre as diferentes instituições etc. Entre as menos explícitas temos aquelas que resultam das relações de poder que permeiam os diferentes setores da sociedade (LEFFA, 2016, p. 82).

O autor afirma que todas essas questões afetam a formação do professor, tanto pré-serviço quanto em serviço. O que percebemos muitas vezes na formação pré-serviço é que, ao deixarem os cursos de licenciatura, muitos egressos depõem contra a sua competência linguística, justificando que não foram preparados o suficiente na língua enquanto na universidade. Em muitos casos, o professor entra no curso de Letras de uma universidade sem competência linguística na língua estrangeira, mas esperançoso de que lá ele aprenderá a língua, o que, na maioria das vezes, não acontece. Como muitos cursos oferecem dupla licenciatura (língua portuguesa e língua estrangeira), ao término do curso, a maioria acaba tornando-se

professores de língua portuguesa, ou mesmo de língua estrangeira, mas lecionando essa língua com limitações.

Celani (2010) aborda com certa criticidade a oferta da dupla licenciatura nas universidades. Segundo a autora, a formação do professor acaba sendo prejudicada em vários aspectos: na formação geral, quanto à proficiência linguística na língua estrangeira; quanto às discussões de questões teóricas fundamentais e às práticas de observação e de regência. E o resultado disso é que o ensino de língua estrangeira nas escolas – em especial as públicas - torna-se deficiente, pois os professores não apresentam domínio na língua a que se propõem ensinar, tampouco passaram por uma formação reflexiva sobre ensinar uma língua estrangeira e, especialmente, ensiná-la em situações adversas.

Freeman (2001, p.73) ressalta a importância de o foco da formação estar na atuação do professor em sala de aula e não tão-somente em seu conhecimento adquirido. O autor vê como uma ironia o fato de a formação de professores de línguas ter se preocupado muito pouco com o modo como as pessoas realmente aprendem a ensinar, priorizando o foco no assunto – o que os professores devem saber – e em menor grau as questões pedagógicas – como eles deveriam ensinar. O autor apresenta algumas razões para a lacuna existente entre a formação e a aprendizagem de professores, entre elas, os paradigmas e métodos de pesquisa que foram valorizados e utilizados na produção de nosso conhecimento atual e as questões históricas na formação. No caso dessa última, o fato de disciplinas como a psicologia cognitiva e experimental (disciplinas ditas “parentais” da linguística aplicada) e a aquisição de primeira língua terem definido o que os professores de língua precisam saber e serem capazes de fazer.

No que diz respeito à formação reflexiva, Vieira-Abrahão (2001) defende que se dê oportunidade ao aluno de Letras para que este inicie sua construção como profissional. Essa construção deve continuar mesmo após o término do seu curso de graduação, acompanhando-o ao longo de sua carreira. A autora vê a necessidade da leitura e da discussão da teoria acadêmica para a construção de teorias de ensino de práticas de sala de aula pelo aluno-professor. Assim, é importante incentivar, desde o início do processo, uma prática reflexiva, o que resulta no comprometimento deste com o seu próprio desenvolvimento, cobrando dele participação nas discussões em sala de aula, bem como um posicionamento crítico a cada texto lido e discutido.

Em se tratando de situações adversas, Barbirato e Cassoli (2013, p. 16) conceituam “alunos de contexto adverso” como aqueles que, apesar de terem sido expostos ao ensino da

língua inglesa ao longo dos ensinos fundamental e médio e dos primeiros anos da graduação, apresentam nível limitado de comunicação na língua-alvo. Delgado da Silva (2017), menciona a situação dos cursos de dupla licenciatura, em que um professor formado ensina a língua materna para outros falantes dessa língua, a fim de aprimorar a sua competência linguístico-comunicativa, como também o mesmo professor é habilitado para promover a desestrangeirização de uma LE em turmas de alunos não nativos que só têm a sala de aula como oportunidade de usar a língua-alvo.

Celani (2010) considera a formação pré-serviço inadequada e insuficiente, e pressupõe que a crença de não se aprender língua estrangeira na escola venha dessa deficiência na formação. Na condição de ex-aluna do curso de Letras de uma universidade pública, durante a minha vivência, pude observar situação semelhante na minha turma, em que somente alguns colegas possuíam a competência linguística na língua estrangeira, e outros lutavam com as dificuldades em compreenderem as aulas e lerem textos literários na língua. Considerando que eu me graduei em 1999 e o artigo de Celani data de 2010, percebe-se que o panorama da formação pré-serviço praticamente não mudou.

Embora concordemos com a autora quanto à deficiência na formação pré-serviço, pensamos, por outro lado, que o ensino de línguas ocorre em situações adversas, em meio a um número de fatores inter-relacionados. Podemos citar, por exemplo, o material didático, as políticas públicas, as abordagens de ensinar dos professores e de aprender dos alunos (ALMEIDA FILHO, 1993), dentre outros. Delgado da Silva (2017, p. 34) pontua que questões de contexto histórico e político contribuem para a decadência do ensino como um todo, refletindo na falta de investimento na educação. Para a autora, fatores como a desvalorização da profissão em relação às demais; os baixos salários; as salas de aula lotadas; a violência que permeia o âmbito escolar; e a sobrecarga dos docentes também influenciam na baixa qualidade do ensino de línguas.

No que diz respeito à formação continuada, Celani (2010) ressalta a grande necessidade deste segmento de educação e pontua que a responsabilidade desta fica a cargo dos grupos de pesquisa ligados a programas de pós-graduação. Isso porque existe pouca ação por parte das autoridades educacionais do país.

Almeida Filho (2016, p. 14) entende a formação continuada como sendo

As ações realizadas em bases explícitas com sistematicidade visando à vocação formadora desenvolvida por formadores com perfil adequado junto a

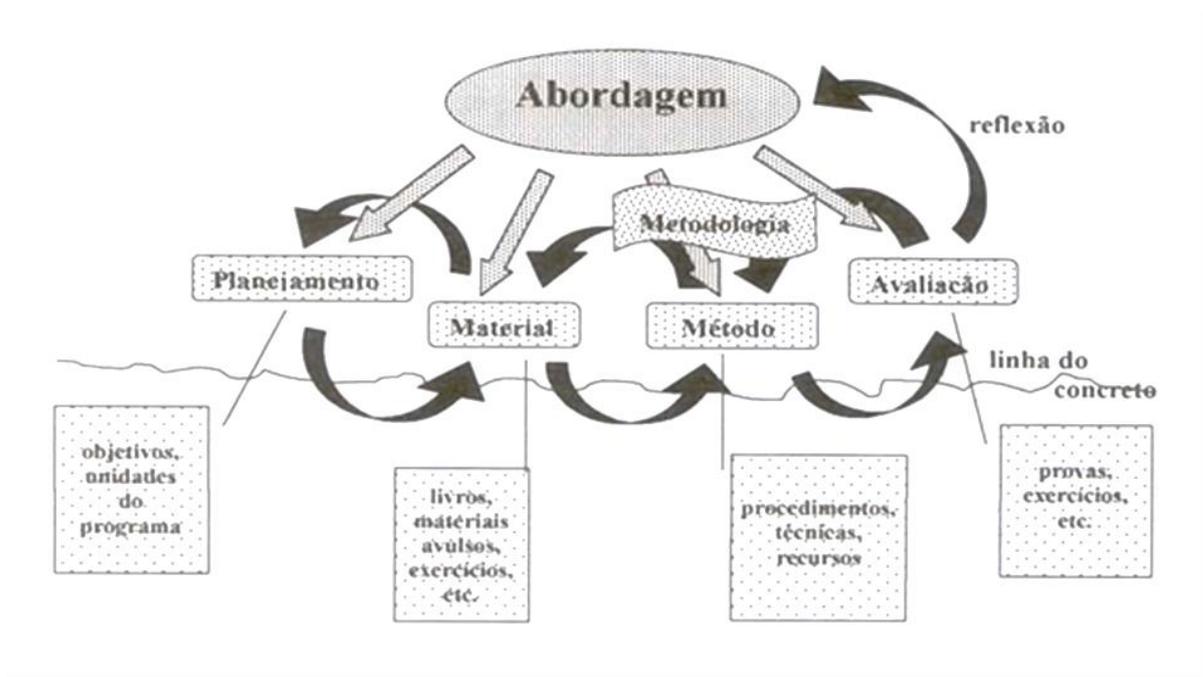
professores de línguas após a certificação inicial ou pré-serviço e, paralelamente, às atividades docentes do professor ou profissional da linguagem.

O autor apresenta um modelo da formação de agentes - a Operação Global da Formação (OGF), baseado no modelo de OGEL (Operação Global no Ensino de Línguas). Na OGF, os agentes da formação compõem-se do formador, do professor em formação e de terceiros. As ações que fazem parte desse processo formador originam-se de um eu-agente que, segundo o autor, “se propõe a intervir quando pessoas se propõem a aprender uma língua e antes disso” (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 4).

Almeida Filho (2016) pontua que esse “eu” entende o que é uma formação, o que é formar deliberadamente um agente, o que é formar-se como um agente (professor, aprendente ou terceiro). Assim, uma vez instalado um quadro da formação, vamos supor uma abordagem ou filosofia da formação de agentes que poderá interagir com as de outras. Essa filosofia resulta de uma equação possível de pressões entre abordagens distintas (em paradigmas distintos) ou entre variantes ou nuances de abordagens prevalentes nos agentes envolvidos (ALMEIDA FILHO, 2016, p.4).

Assim, segundo o autor, tanto para a formação quanto para o ensino e aprendizagem de línguas existem modelos e abordagens distintos. Para a aquisição e o ensino de línguas idealizam-se as abordagens interacional-comunicacional e para a formação a abordagem reflexiva. As ações são distintas na composição das quatro materialidades do modelo OGEL. Enquanto no ensino e aprendizagem tem-se o planejamento, os materiais, o método e a avaliação, na formação tem-se o plano de curso formador, os materiais, as experiências formadoras e a avaliação da formação. A esses elementos o autor chama de materialidades ou concretudes e que, em ambos os processos, uma materialidade tem efeito proativo na próxima, da esquerda para a direita. Para melhor percepção, a figura 1 ilustra o Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas e a figura 2 o Modelo da Operação Global da Formação.

Figura 1- Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas - OGEL



Fonte: Almeida Filho (2016, p. 6).

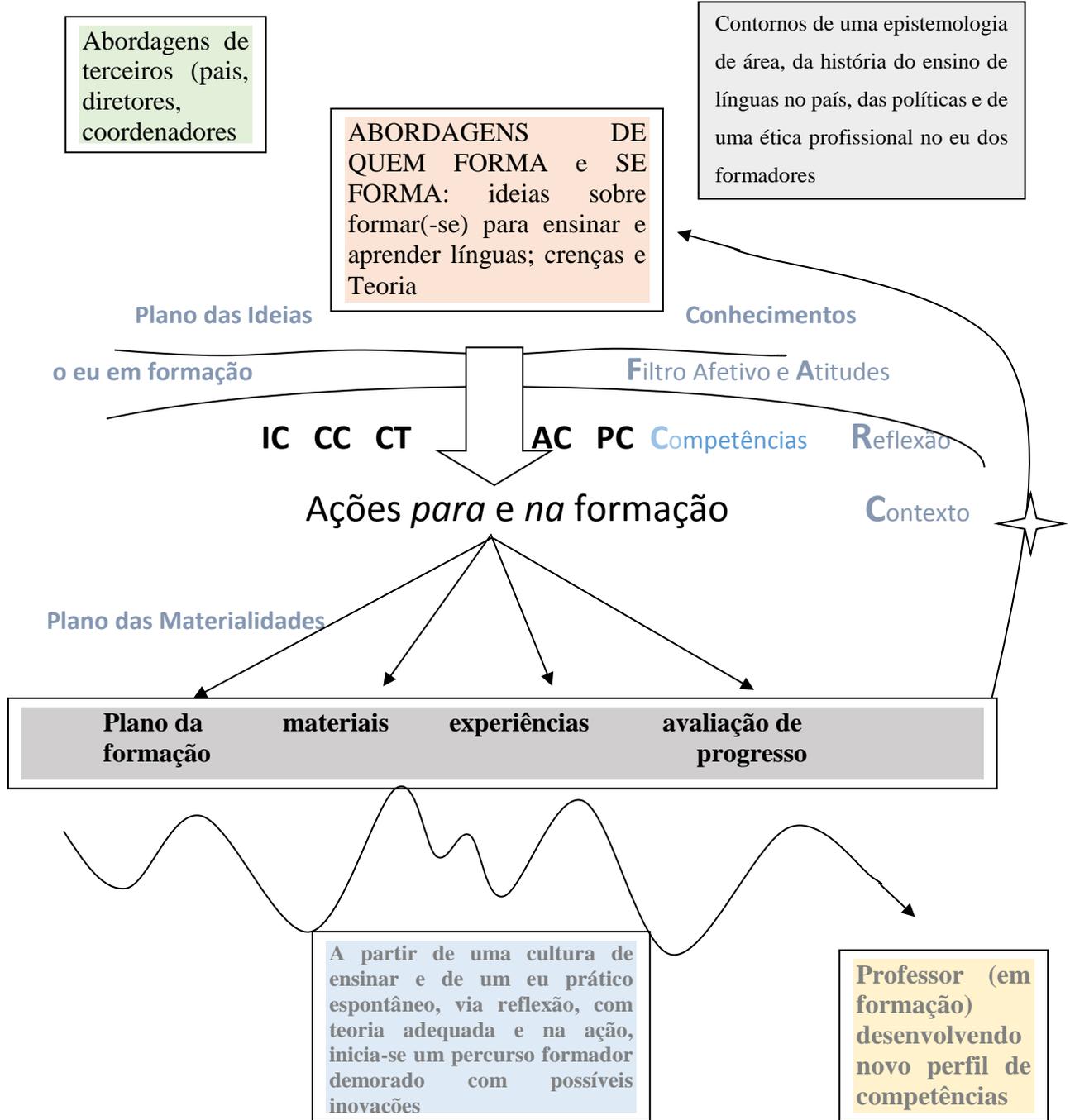
Na Operação Global do Ensino de Línguas, parte-se de uma abordagem do professor, que orienta as decisões e ações deste no seu processo de ensinar. A abordagem é definida por Almeida Filho (1993, p. 17) como “um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”. Assim, o professor de língua estrangeira constrói o seu ensino considerando pelo menos quatro dimensões distintas: o planejamento, o material a ser trabalhado, o método a ser utilizado e a avaliação. Essas quatro dimensões podem ser trabalhadas de forma ordenada, da esquerda para a direita e da direita para a esquerda. Uma alteração em qualquer das dimensões poderá ocasionar um efeito proativo ou retroativo. Quanto mais à direita a alteração ocorrer, mais efeito retroativo potencial ela terá sobre as dimensões anteriores. Quanto mais à esquerda, maior será o seu potencial proativo.

O professor poderá passar por mudanças na sua abordagem de ensinar, muitas vezes decorrentes de reflexão e do aprofundamento teórico sobre a prática. Assim, ocorrem as rupturas com as suas concepções mantidas quanto à linguagem e quanto a aprender e ensinar a língua-alvo.

Figura 2 - Modelo da Operação Global da Formação - OGF

Modelo da formação de agentes no âmbito do ensino de línguas

Língua-Cultura X



Fonte: Almeida Filho (2016, p. 5).

No modelo OGF (figura 2), assim como no modelo OGEL, a abordagem de ensinar é também sustentada pelas competências. Almeida Filho (1993) apresenta cinco competências

que o professor pode desenvolver ao longo de sua prática: a implícita ou informal; a linguístico-comunicativa; a teórica ou formal; a aplicada; e a profissional.

A competência mais básica que um professor pode apresentar é a implícita, adquirida através de experiências, intuições e crenças. A competência linguístico-comunicativa permite ao professor ensinar na língua-alvo. A competência teórica, por sua vez, surge através da aquisição da base teórica que explica a prática, de como se concebe a operação do ensino e aprendizagem de línguas. A competência aplicada dá ao professor habilidade para ensinar de forma consciente, permitindo-lhe explicar porque ensina da forma que ensina e porque obtém os resultados que obtém. Por fim, a competência profissional, o faz conhecer seu papel no exercício do magistério na área do ensino de línguas. Através dela, o professor torna-se administrador do seu desenvolvimento pessoal.

Analogamente à OGEL, em que o professor constrói o seu plano baseado nas quatro dimensões (planejamento, método, materiais e avaliação), na formação as dimensões (ou materialidades) são representadas pelo plano de curso formador, os materiais com que se vai produzir as experiências da formação, as práticas vividas e a avaliação das iniciativas de formação que foram experienciadas. Conforme já mencionado, no modelo da formação as materialidades são trabalhadas de forma ordenada, da esquerda para a direita, tendo uma materialidade efeito proativo na próxima.

No tópico seguinte, trataremos da formação dos professores de inglês para fins específicos, que se constitui o cerne de nossa pesquisa.

2.1.1 A formação de professores de inglês para fins específicos

Os estudos existentes sobre a formação do professor de línguas revelam a escassez de trabalhos sobre professores que ministram aulas de línguas para fins específicos, o que se acentua quanto tratamos da educação profissional e tecnológica.

Cristóvão e Beato-Canato (2016), em seu artigo “A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais”, relatam que efetuaram uma pesquisa no banco de teses da CAPES, inserindo várias expressões relacionadas à formação de línguas para fins específicos (“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”) e não encontraram nenhum trabalho que pudesse ser associado ao tema de seu trabalho. Da mesma forma, inseriram as expressões em um site de busca (Google) e não obtiveram sucesso, o que revela um indicador da falta de trabalhos sobre o tema.

Embora a busca das pesquisadoras tenha sido sobre a formação de professores em ELFE à luz do trabalho com gêneros textuais, decidimos fazer uma atualização da busca, com as mesmas expressões utilizadas pelas autoras, tendo em vista trabalhos desenvolvidos com foco somente na formação de professores em ELFE. Assim, pesquisamos tanto no banco de teses da CAPES quanto no Google Acadêmico - este último por pensarmos ser mais específico - e encontramos as seguintes produções acadêmicas, conforme mostra o quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Resultados obtidos da busca de trabalhos na temática de formação de professores em ELFE

TÍTULO	AUTOR	TIPO DE PRODUÇÃO	ANO
A formação pré-serviço do professor de Língua Francesa na perspectiva do ensino de línguas para fins específicos: desafios e possibilidades	Maria Stela Marques OCCIUCCI	Tese de doutorado - PUC-SP	2017
Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente: articulações, rumos e possibilidades	Maria Camila BEDIN	Tese de doutorado - USP	2017
Crenças de uma professora de inglês para fins específico: um estudo sobre a tradução em sala de aula	Carolina Moya FIORELLI	Dissertação de Mestrado - UNESP Araraquara	2017
“Um Everest que eu vou ter que atravessar”: formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no programa Idiomas sem Fronteiras	Ana Paula Seixas VIAL	Dissertação de mestrado UFRGS	2017
Contornos de um componente ELFE na formação inicial de professores de línguas	Tássia Gabriela Delgado da SILVA	Dissertação de mestrado – UnB	2017
As crenças dos professores em inglês instrumental nos cursos de ensino médio técnico integrado no IFRN	Sabrina Guedes Miranda DANTAS	Artigo (Revista CBTECLE)	2017
Os desafios do ensino de inglês para fins específicos a distância: um estudo de caso	Marcelo Leal LIMA	Dissertação de mestrado - UNIR	2016
A formação dos professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais	Vera Lúcia Lopes CRISTÓVÃO; Ana Paula Marques BEATO-CANATO	Artigo (Revista DELTA)	2016

Histórias de professores universitários sobre ensinar inglês para fins específicos	Maria Kassimati MILANEZ	Tese de doutorado – UFRN	2014
Crenças e reflexão de professores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino instrumental de línguas estrangeiras	Andriza Pujol de ÁVILA	Dissertação de mestrado - UFSM	2013
A disciplina Inglês Instrumental no Ensino Superior e as representações de seus professores: um estudo de caso	Ligia Enomoto ARAKI	Dissertação de mestrado - PUCSP	2013
Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental: um estudo de caso	Marta de Faria e Cunha MONTEIRO	Dissertação de mestrado – PUCSP	2009
O ensino do gênero resenha pela abordagem sistêmico-funcional na formação de professores	Orlando VIAN JR.; Sumiko Nishitani IKEDA	Artigo (Revista Linguagem e Ensino)	2009
ESPTec: Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico	Rosinda de Castro Guerra RAMOS; Maximina M. FREIRE	Artigo (Livro - Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa prática)	2009
O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental	Anne Marie MOOR; Rafael Vetromille de CASTRO; Giordana Pozza COSTA	Artigo (Academia.edu)	2006
Inglês oral para professores de inglês da rede pública: uma experiência em abordagem instrumental	Betina Von STAA; Maria Cristina DAMIANOVIC; Maria Eugênia BATISTA	Artigo (Revista The ESpecialist)	2005
Os professores de inglês e a abordagem instrumental: ressignificando o ensino das estratégias de leitura	Gládis Schirmer DICKLHUBER	Dissertação de Mestrado - UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	2004

Fonte: Quadro elaborado com base na busca feita pela pesquisadora.

Observamos que há registros de produções recentes: em 2017, duas teses, três dissertações e um artigo; duas produções em 2016: uma dissertação de mestrado e um artigo (o artigo de Cristóvão e Beato-Canato, inclusive); duas dissertações em 2015; uma tese em 2014. Encontramos também uma dissertação e dois artigos em 2009; um artigo em 2006; um artigo em 2005 e uma dissertação em 2004.

Percebe-se, na nossa busca, que além de considerarmos os resultados em formação de professores, consideramos também os trabalhos que versam sobre crenças, histórias e representações de professores, por pensarmos serem temas relacionados à formação, não sem antes lermos os resumos dos trabalhos e confirmarmos as nossas hipóteses. Como podemos observar, o panorama apresenta ainda um tímido avanço nas pesquisas que envolvem formação de professores em ELFE, embora estas estejam em movimento. A seguir, faremos uma breve descrição dos trabalhos em nível de dissertação e tese⁶ encontrados na busca, com base em seus resumos. Percebemos a existência de termos comuns, os quais destacamos, que envolvem de alguma maneira a formação de professores em ELFE.

- **A formação pré-serviço do professor de Língua Francesa na perspectiva do ensino de línguas para fins específicos: desafios e possibilidades (OCCIUCCI, 2017)**

Discute a **necessidade do futuro professor de francês aprender a praticar a Abordagem do Ensino de Francês como Objetivo Específico ao longo de sua formação**, desenvolvendo sua autonomia e sua consciência crítico-reflexiva para atuar nesses contextos. Defende que os cursos de graduação em Letras devem prover uma formação que desenvolva as competências desse professor, com foco nessa Abordagem.

- **Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente: articulações, rumos e possibilidades (BEDIN, 2017)**

Investiga a **formação e atuação dos professores de espanhol para fins específicos nos cursos superiores de tecnologia em uma instituição pública no estado de São Paulo**, a fim de verificar as relações, consistências e eventuais inconsistências entre concepções, princípios teóricos e metodológicos adotados no tocante ao ensino de línguas para fins específicos ELFE e sua implementação em sala de aula.

- **Crenças de uma professora de inglês para fins específico: um estudo sobre a tradução em sala de aula (FIORELLI, 2017)**

⁶ Optamos por descrever as dissertações e teses por entendermos que sejam trabalhos elaborados com maior abrangência no assunto.

Investiga as **crenças da pesquisadora enquanto professora a respeito do uso da tradução em sala de aula de inglês para fins específicos**, e discute como essas crenças se relacionavam com sua prática pedagógica.

- **“Um Everest que eu vou ter que atravessar”**: formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no programa idiomas sem fronteiras (VIAL, 2017)

Situado no contexto dos Núcleos de Línguas (NucLi) do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), o trabalho descreve e analisa os **momentos de formação docente para o ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA)** vivenciados pelos professores-bolsistas no contexto de um NucLi (Núcleo de Línguas) em uma universidade pública brasileira.

- **Contornos de um componente ELFE na formação inicial de professores de professores de línguas** (DELGADO DA SILVA, 2017)

O trabalho tem por objetivo estabelecer academicamente um cenário de uso específico de uma língua-alvo (inglês), permeado pela reflexão, para a **formação inicial de professores de inglês** visando a condução do ensino por meio dessa língua, oportunizada pelo desenvolvimento de competências de ensinar, numa universidade de médio porte do interior goiano. Apresenta procedimentos que geraram temas e tarefas para a **elaboração de um plano de ensino contemplando o componente Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) num curso de Licenciatura Português/Inglês** que tradicionalmente não tem esse tratamento.

- **Os desafios do ensino de inglês para fins específicos a distância: um estudo de caso** (LIMA, 2016)

Estudo sobre o ensino de língua inglesa instrumental no contexto à distância, em cursos técnicos, numa escola pública. Os objetivos da pesquisa foram **otimizar o ensino da língua inglesa à distância e investigar as percepções das professoras de inglês instrumental sobre o ensino-aprendizagem dessa língua nessa modalidade**.

- **Histórias de professores universitários sobre ensinar inglês para fins específicos (MILANEZ, 2014)**

A pesquisa tem como objetivo geral fazer um **levantamento dos sentidos construídos pelos professores participantes sobre o Inglês para Fins Específicos (IFE), a formação específica que receberam para ministrá-lo e a sua experiência em ensiná-lo no nível superior**. Os textos de campo e, por conseguinte, as análises, foram organizados em dois grupos distintos: o primeiro com dados gerados a partir de um **questionário aplicado a nove professores de uma instituição pública no nordeste brasileiro, contendo perguntas abertas e fechadas a respeito de sua formação e de suas experiências em ministrar a disciplina de Inglês Instrumental** e o segundo grupo, a partir do enfoque nas experiências de três professoras do primeiro grupo que continuavam ensinando IFE, com dados gerados por entrevistas com essas participantes e suas autobiografias, além dos dados gerados pela autobiografia da própria pesquisadora, também participante da pesquisa.

- **Crenças e reflexão de professores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino instrumental de línguas estrangeiras (ÁVILA, 2013)**

O trabalho tem por objetivo geral analisar as **crenças de professores sobre a avaliação da aprendizagem em cursos instrumentais de línguas estrangeiras à luz do perfil de professor reflexivo**. Para tanto, foram apontadas as crenças dos professores sobre o ensino e a aprendizagem no ensino instrumental de línguas estrangeiras e identificadas as crenças de professores quanto à avaliação da aprendizagem no ensino instrumental; por fim, verificou-se em que medida as crenças identificadas são características de um professor reflexivo.

- **A disciplina Inglês Instrumental no Ensino Superior e as representações de seus professores: um estudo de caso (ARAKI, 2013)**

A pesquisa tem por objetivo identificar e analisar as **representações dos professores da disciplina Inglês Instrumental sobre a disciplina em geral, dos papéis do professor e o aluno, ambos inseridos nesse contexto**, e do material didático utilizado. A disciplina Inglês Instrumental está presente na grade curricular de alguns cursos de graduação das universidades

brasileiras desde a década de 1970. Apesar de a disciplina estar consolidada no país há mais de quatro décadas, ainda são escassos os estudos sobre representações de professores de Inglês Instrumental. O trabalho contou com 15 participantes, professores de inglês que lecionam ou já lecionaram a disciplina Inglês Instrumental no Ensino Superior e responderam a dois questionários, a fim de investigar e levantar suas representações.

- **Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental: um estudo de caso (MONTEIRO, 2009)**

O trabalho teve como objetivo geral investigar **representações de professores de inglês na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) sobre o ensino-aprendizagem desse idioma por meio da Abordagem Instrumental** e, como específicos, investigar suas representações sobre o papel do professor e do aluno nele inseridos.

- **Os professores de inglês e a abordagem instrumental: ressignificando o ensino das estratégias de leitura (DICKLHUBER, 2004)**

O estudo tem por objetivo contribuir para **uma discussão e uma reflexão sobre os procedimentos que os professores de inglês instrumental usam em sala de aula**, analisar suas práticas relatadas e discutir a teoria desta abordagem de ensino. O estudo enfoca a leitura no contexto de inglês instrumental e as estratégias utilizadas para a compreensão de textos em inglês.

Cristóvão e Beato-Canato (2016) recapitulam o discurso de Celani em palestra proferida no II LinFe em 2012, na FATEC de Tatuapé - SP, em que a palestrante aponta como ponto positivo que o Projeto de Inglês Instrumental tenha durado nove anos, mas que ainda continue vivo nos dias atuais, tendo sofrido mudanças ao longo do tempo. A pesquisadora aponta deficiências, que só poderão ser melhoradas com uma formação que contribua para que professores imprimam personalidade ao que ensinam, e que, segundo ela, **a formação para esse fim continua praticamente inexistente** (grifo nosso).

Na conferência de abertura do IV Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica (CBTecLE), realizado na FATEC de Campinas – SP, nos dias

27 e 28 de setembro de 2018, Eres Fernández e Almeida Filho afirmam que “A formação existe para o ensino de línguas para fins gerais. Não existe, nas licenciaturas do país, formação em ELFE, o que gera uma lacuna muito grande na formação de professores”. Os conferencistas acrescentam: “Se o professor não tem formação em ELFE, dificilmente ele vai poder transpor isso para a sala de aula”.

Passados seis anos do discurso de Celani, percebemos, na colocação de Eres Fernández e Almeida Filho, que na prática ele ainda reverbera. Nas leituras dos trabalhos para a composição desta pesquisa, percebemos que as experiências de formação em ELFE concentram-se em sua grande maioria em atividades de formação continuada de curta duração (cursos de aperfeiçoamento, extensão, oficinas etc.). Pouco se tem registros de oferta de disciplinas em ELFE na formação em nível de graduação e pós-graduação.

Bedin (2017), em sua pesquisa sobre a formação de professores de língua espanhola no contexto superior tecnológico em uma instituição pública no estado de São Paulo, referindo-se à escassez de disciplinas e/ou discussões na graduação em Letras, bem como de linhas de pesquisa que contemplem o ELFE em programas de pós-graduação, conclui “haver um despreparo do professor no campo de ELFE”, o qual infere ser “reflexo da lacuna existente em sua formação”. (p.218)

Embora Bedin (2017) não tenha realizado um levantamento das disciplinas oferecidas nos cursos de Letras, a autora destaca algumas ações empreendidas por cursos de graduação e programas de pós-graduação na UnB e PUC-SP, que deveriam ser “divulgadas e ampliadas em todo o país”. (p.218)

Vian Jr. (2015) descreve o trabalho desenvolvido com alunos da disciplina Metodologia do Ensino de Inglês Instrumental, ministrada por ele e oferecida de forma eletiva no curso de licenciatura em Letras/Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Cristóvão e Beato-Canato (2015), em um levantamento sobre a oferta de disciplinas em formação em ELFE nas duas instituições em que atuam (Universidade Estadual de Londrina e Universidade Federal do Rio de Janeiro), constataram que ambas incluem línguas para fins específicos na formação do professor de maneiras diferentes e de forma muito tímida que, conforme pensam as pesquisadoras, podem ser expandidas.

O Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (mestrado) oferece uma disciplina sobre ELFE na formação de professores de línguas pelo viés das competências de ensinar. Destacamos o estudo de Delgado da Silva (2017), que em uma

pesquisa-ação criou a disciplina Ensino de Línguas para Fins Específicos para um curso de Letras Português/Inglês de uma universidade, cujo planejamento tinha contornos ELFE e as aulas foram conduzidas na língua-alvo (no caso, o inglês) de forma específica, contribuindo para as reflexões dos participantes e para o aprendizado da pesquisadora.

Corroborando o pensamento de Celani (2012) e Bedin (2017), vemos a necessidade da realização sistematizada de pesquisas em que se faça um mapeamento da oferta de disciplinas em ELFE nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras em universidades do país. E, a partir daí, que se pense num plano de ação para a formação de professores nesse contexto.

Almeida Filho (2008) destaca a importância de projetos de investigação em ELFE no âmbito das instituições tecnológicas, o que poderia contribuir para a orientação das práticas dos professores nesse contexto:

Quando abrimos uma busca por compreender o estado da arte do ensino de línguas em instituições tecnológicas nos deparamos com a ausência de projetos de investigação dessa modalidade no país, com a escassez de revistas especializadas, de livros e artigos produzidos para orientar novas práticas nessa especialidade e de iniciativas de formação adequada de professores para esse contexto. Não obstante essas limitações severas, indicadoras de que aí temos uma área carente de cuidados e iniciativas urgentes, as FATECs e os CEFETs não param de crescer em todo o país. É essa a equação que nos desafia a encontrar um caminho mais consciente e seguro de desenvolvimento na concepção de sua natureza, nas competências buscadas e nas materialidades desse ensino de línguas em ambientes de formação tecnológica. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 4-5)

Vian Jr. (2015) aponta alguns fatores como responsáveis pela escassez de investigação sobre a formação do professor de ELFE, como: características do ensino de línguas no Brasil, currículos dos cursos de Letras e como o assunto é abordado tanto na formação inicial quanto na formação continuada. O autor reconhece uma característica unânime dentre os estudos existentes: “o professor de IFE⁷ é um professor de inglês para fins gerais que se viu na iminência de ministrar aulas para fins específicos” (VIAN JR., 2015, p. 188).

Stevens (1988) já apontava essa questão:

Quem é o professor de Inglês para Fins Específicos? Quase sempre ele ou ela é um(a) professor(a) de Inglês Geral que inesperadamente foi requisitado a ensinar alunos com necessidades específicas. A experiência com frequência é um choque! Às vezes o choque é desagradável, porque muitos elementos são desconhecidos ou intrigantes. Às vezes o choque é agradável, porque o ensino

⁷ O autor adota o termo IFE para se referir ao inglês (língua) para fins específicos. Adotaremos o termo ELFE para ambos os contextos, língua e ensino, conforme será explicado posteriormente.

é tão diretamente relevante para as necessidades dos aprendizes bem-motivados. Mais frequentemente o choque é uma mistura do bem-vindo com o não bem-vindo (STREVENS, 1988, p. 41).⁸

Monteiro (2009) coloca o fato de muitos professores, independentemente de sua proficiência na língua, não gostarem de ministrar aulas de inglês instrumental por lhes faltar formação específica em ELFE, o que pode causar uma insegurança por desconhecerem esse tipo de ensino. A autora baseia-se na sua própria experiência como professora de ELFE:

O que acontece com o professor que atua na área de ESP é o mesmo que ocorre com qualquer profissional ao se deparar com o novo, com o inusitado: uma insegurança que, normalmente, é vencida com o decorrer do tempo e, no caso do professor, com a crescente prática de sala de aula e com a frequência em cursos de formação (MONTEIRO, 2009, p. 36).

Diante do baixo número de ações que visem à formação de professores dentro do contexto ELFE, acreditamos que as afirmações de Strevens (1988), Monteiro (2009), Vian Jr. (2015) atravessam a linha do tempo sem muitas divergências. O que se nota é que a história se repete com grande parte dos professores de línguas ao se inserirem num contexto profissional tecnológico de ensino, a exemplo desta pesquisadora, cuja trajetória em ELFE é narrada no Capítulo 1 deste trabalho.

A criação dos Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia no final de 2008, e a conseqüente expansão da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, fez com que se criassem novas demandas e necessidades no contexto educacional. No que diz respeito ao ensino de línguas, faz-se necessário preparar profissionais para atuarem no contexto técnico e tecnológico que obedece a uma especificidade, apresentando características bastante peculiares. Considerando os aspectos anteriormente tratados – a falta de formação do professor em ELFE, a falta de experiência, já que muitos provêm da realidade de ensino de inglês geral, existem na literatura recomendações feitas a esses professores.

Hutchinson e Waters (1987, p. 158), fazendo menção à metáfora utilizada na introdução do seu livro (*The land ELT*, p. 1-2)⁹, consideram os professores de ELFE como “moradores

⁸ Tradução do inglês: “Who is the ESP teacher? Almost always he or she is a teacher of General English who has unexpectedly found him/herself required to teach students with special needs. The experience is often a shock! Sometimes the shock is unpleasant, because so many elements are unfamiliar or puzzling. Sometimes the shock is a pleasant one, because the teaching is so directly relevant to the needs of well-motivated learners. Most often the shock is a mixture of the welcome and the unwelcome”. (Tradução nossa).

⁹ No capítulo introdutório do seu livro, os autores contam a história de como surgiu o ELFE utilizando a metáfora de uma cidade chamada ELT (English Language Teaching/Ensino de Língua Inglesa). A cidade era habitada por

muito relutantes numa terra estranha e inexplorada”¹⁰. Os autores mencionam o pensamento de Swales (1985) quando este propõe a utilização do termo “profissional” (*practitioner*) de ELFE no lugar de “professor” por perceber que o trabalho com ELFE abrange muito mais do que o trabalho com línguas para fins gerais.

Concordamos com os autores quanto ao fato de as atribuições do professor de ELFE tomarem uma dimensão maior do que a dos professores de línguas para fins gerais. Entretanto, há de se verificar que esse perfil do professor foi traçado há mais de trinta anos. Acreditamos que, na contemporaneidade, o professor de ELFE, mesmo diante das dificuldades que lhe são impostas no início do trabalho, especialmente pela falta de experiência, continua sendo professor, só que com mais atribuições. Sem contar que a riqueza do aparato tecnológico de que dispõe atualmente contribui de forma mais efetiva para desenvolvimento de sua formação. Dessa forma, optamos por utilizar o termo “professor” em vez de “profissional”.

Stevens (1988) sugere que, para terem sucesso em ELFE, precisam vê-lo como um desafio normal e aceitável. Devem entender o mais completamente possível a natureza do processo de ensino e aprendizagem e diagnosticar problemas. Devem estar familiarizados com a vasta gama de técnicas alternativas de ensino. Devem saber como agir em qualquer momento específico, a fim de atender aos requisitos de aprendizagem específicos de um determinado aluno.

um povo que vivia uma vida agradável, apreciava a literatura e a gramática. Uns preferiam ser chamados EFL (English as a Foreign Language/Inglês como Língua Estrangeira) e outros ESL (English as a Second Language/Inglês como Segunda Língua). Os dois grupos viviam em tolerância um com os outros. A cidade era cercada por altas montanhas e havia a lenda de que a terra além das montanhas era habitada por povos selvagens e iletrados, chamados cientistas, empresários e engenheiros. Poucas pessoas de ELT tinham se aventurado por aquelas terras. Até que alguns habitantes partiram para buscar fortuna na terra além das montanhas e o que encontraram foi uma terra rica e fértil, em que foram recebidos pelos habitantes locais, fundando uma nova cidade, que chamaram ESP (English for Specific Purposes – Inglês para Fins Específicos). A cidade cresceu e prosperou. Logo criaram-se novos assentamentos na nova terra: EST (English for Science and Technology – Inglês para Ciência e Tecnologia), EBE (English for Business and Economy – Inglês para Negócios e Economia), EAP (English for Academic Purposes – Inglês para Fins Acadêmicos) e EOP (English for Occupational Purposes – Inglês para Fins Ocupacionais). Grupos menores assumiram os nomes das tribos locais para fundar uma série de cidades novas chamadas Inglês para Funcionários do Hotel, Inglês para Engenheiros Marítimos, Inglês para a Ciência Médica e assim por diante, garantindo um futuro de expansão ilimitada e a prosperidade.

Em se tratando de metáfora, é oportuno colocar aqui as expressões metafóricas que se ouvem de professores acerca do ELFE, no que diz respeito à sua falta de experiência inicial para trabalhar com esse tipo de ensino. É comum ouvir “cair de para-quedas”, “atravessar uma montanha”, “atravessar um deserto”, “desbravar”etc.

¹⁰ Do original: “ESP teachers are all too often reluctant dwellers in a strange and uncharted land”. (Tradução nossa).

Dudley-Evans e St. John (1998) percebem o profissional¹¹ de ESP exercendo cinco papéis chave: 1) professor; 2) planejador de cursos e provedor de materiais; 3) colaborador; 4) pesquisador; 5) avaliador.

De forma semelhante, Harding (2007) também propõe o desempenho de cinco papéis-chave para o professor de ELFE: 1) professor ou consultor de línguas; 2) planejador de cursos e fornecedor de materiais; 3) pesquisador (não apenas juntando material, mas também entendendo a natureza do material da especialidade do ELFE; 4) colaborador (trabalhando com professores de disciplinas e ensino de disciplinas; e 5) avaliador (avaliando constantemente os materiais e os planos de curso, bem como aplicando exames de avaliação e de aproveitamento).

Celani (2012), citada por Cristóvão e Beato-Canato (2016), descreve o perfil do professor de ELFE. Segundo a autora, esse profissional 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. Assim, a formação do professor e a sua compreensão do contexto poderá dar a ele um papel mais ou menos importante. A pesquisadora também ressalta a necessidade de formação do futuro professor para atuar em contextos de trabalho com línguas para fins específicos, como, por exemplo, em cursos técnicos no ensino médio. Para isso, reforça a necessidade da formação desse professor com uso de abordagens com base em gêneros.

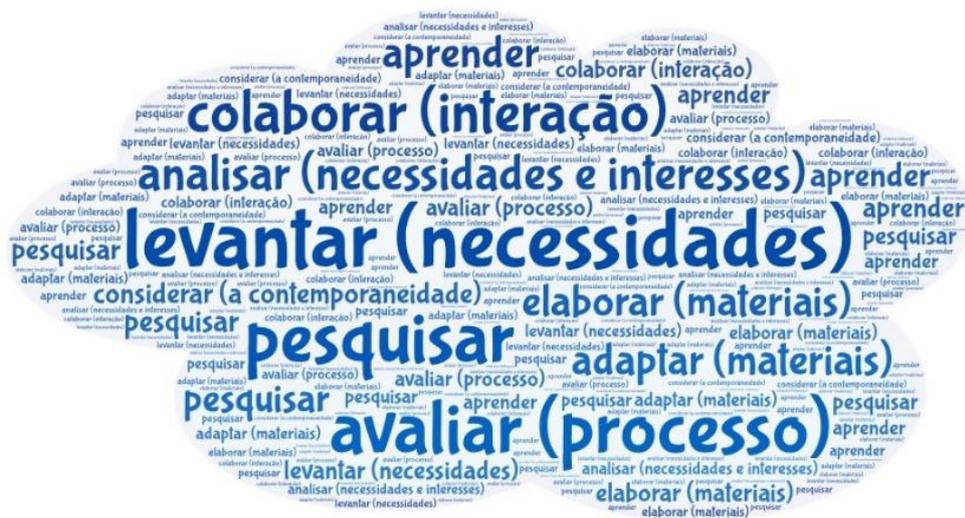
Johns (2015) recomenda aos professores de ELFE que sejam abertos, flexíveis, sensíveis ao contexto e muito bons aprendizes.

A partir das considerações dos autores, podemos dizer que em ELFE, além das atribuições inerentes à prática do professor em sala de aula, tem-se que lidar com a análise de necessidades, inseridas nos planos ou programas dos planos de curso, elaboração ou adaptação de materiais convergentes com a necessidades e constante avaliação do processo, uma vez que as necessidades surgem da contemporaneidade. Isso pressupõe constante pesquisa e colaboração com profissionais das áreas consideradas técnicas ou de especialidade. Essa conscientização nos ajudaria na discussão do desenho de cursos de ELFE, bem como na forma de se pensar a implementação de cursos de Letras e programas de formação continuada.

Baseado nos autores supracitados, verificamos a existência de ações que caracterizam um professor que deseja trabalhar com ELFE, conforme destacamos na figura 3.

¹¹ Assim como Swales (1985), os autores preferem considerar o professor de ESP como um profissional.

Figura 3 - Ações de um professor no contexto *ELFE*



Fonte: Figura criada pela pesquisadora, utilizando a ferramenta *wordcloud*.

No tópico seguinte, tratamos do ensino e aprendizagem de inglês para fins específicos.

2.2 O ensino e aprendizagem de inglês para fins específicos

Conforme já visto, as questões relacionadas à formação de professores refletem no ensino e aprendizagem, considerando que professores e alunos trazem, cada qual à sua maneira, uma abordagem de ensinar e de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993), respectivamente. No tocante ao ensino de línguas para fins específicos, percebe-se que existem muitas lacunas na formação desses professores, e que muito há que ser feito para que este se constitua solidamente nos contextos tecnológicos. Com o intuito de contribuir para o entendimento das especificidades desse tipo de ensino, apresentamos, nesta seção, alguns aspectos relacionados a ele: suas origens, características e como foi instituído no Brasil.

2.2.1 Origens

O ensino de inglês para fins específicos (do inglês *English for Specific Purposes*) tem suas origens bem mais remotas do que se possa imaginar. Segundo Dudley-Evans e St. John (1998), remonta aos tempos do período greco-romano, em que houve a necessidade de os romanos aprenderem grego para fins acadêmicos. Howatt (1984) aponta a necessidade do inglês

comercial quando da vinda para a Inglaterra dos huguenotes¹² e outros refugiados protestantes no século XVI, o que levou a um foco maior no ensino da língua inglesa, considerando o inglês para comércio. O autor aponta, também, a escrita de cartas comerciais com uma característica do ensino de língua inglesa no início do séc. XX.

Entretanto, o reconhecimento maior dessa forma de ensino deu-se com o fim da segunda guerra mundial, com a expansão da ciência e tecnologia e de atividades econômicas e comerciais no mundo, surgindo a necessidade do aprendizado de uma língua internacional voltada para o campo do comércio e da tecnologia para sustentar o cenário que despontava na época. Devido à supremacia dos Estados Unidos, que detinham um forte poder econômico, a língua que assumiu o papel como língua internacional foi a inglesa. Houve, portanto, a necessidade de oferecer oportunidades de aprendizado aos que não a dominavam. Hutchinson e Waters (1987, p. 6-7) afirmam que o ESP não foi um movimento coerente e planejado e apontam três razões principais para a urgência de se ensinar inglês para fins específicos. A primeira, conforme já mencionado no início deste parágrafo, foi a enorme expansão das atividades econômicas, técnicas e científicas em escala internacional, o que criou um mundo unificado e dominado pelo comércio e pela tecnologia, cujo progresso logo criou uma demanda para uma língua internacional.

A segunda razão, segundo Hutchinson e Waters (1987), foram as novas ideias que começaram a surgir no campo de estudos da linguagem, ao que eles chamaram de “revolução na Linguística”. Até então o foco da Linguística tinha sido o estudo das regras gramaticais, mas os novos estudos focavam o uso da língua e as formas de utilizá-la para a comunicação real (WIDDOWSON, 1978, *apud* HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 7). Começou-se, então, a perceber que a língua que se fala e se escreve sofre variações, de diversas formas, de um contexto para o outro. Assim, seria possível determinar as características de situações específicas e utilizá-las como base do curso para os aprendizes.

A terceira razão foi o desenvolvimento da psicologia educacional, a qual deu ênfase à importância papel do aprendiz. Considerou-se que esse possui necessidades e interesses

¹² Huguenotes era o nome dados aos franceses protestantes no XVI que, após algumas perseguições no seu país, migraram para a Inglaterra, Países Baixos ou para o continente americano. Fonte: Britannica Escola. Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/levels/fundamental/article/huguenote/481535>. Acesso em 22 fev.2018.

diferentes¹³ que poderiam influenciar fortemente sua motivação e eficácia no aprender. Isso deu suporte ao desenvolvimento de cursos considerando essas necessidades e interesses.

2.2.2 Características

Neste subtópico, discorreremos sobre as características do Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE), com foco na diferenciação entre esse tipo de ensino e o ensino de línguas para fins gerais. Antes, porém, gostaríamos de esclarecer a utilização dos termos.

É muito comum a utilização na literatura do termo Inglês para Fins Específicos, vindo da expressão em Inglês *English for Specific Purposes*. Conforme vimos no subtópico 2.2.1, o inglês era a língua necessária para esse tipo de ensino devido à liderança dos Estados Unidos no cenário econômico. Entretanto, houve uma expansão desse ensino, o que o faz não se limitar somente à língua inglesa. Um termo bastante utilizado na atualidade tem sido *Language for Specific Purposes* (Línguas para Fins Específicos), que permite a participação das outras línguas no contexto.

O termo ELFE, por sua vez, é utilizado para o ensino de línguas (materna ou estrangeira) com foco numa determinada situação-alvo, como o ensino de línguas em contextos educacionais de natureza específica, a exemplo das escolas pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (GUIMARÃES, 2014), assim como as Faculdades de Tecnologias.

Diante do contexto apresentado para esta pesquisa - um *campus* de um instituto federal - pensamos que a utilização do termo ELFE seja mais apropriada para a situação. Ademais, esse é o termo utilizado pelos estudos de pesquisa feitos na Universidade de Brasília - UnB¹⁴, que corroboram as ideias e pensamento destas pesquisadoras.

Ainda sobre a terminologia, Ramos (2005), tem discutido a importância de se utilizar apenas um termo dentre os existentes, como que em substituição a “Instrumental”, utilizado no

¹³ Embora não esteja claro no texto de Hutchinson e Waters quanto a essas “necessidades e interesses diferentes”, interpretamos que a diferença esteja nos aprendizes, pois cada um possui uma forma especial de aprender, cada qual com suas necessidades e interesses.

¹⁴ Para leitura de dissertações, acesse <http://www.pgla.unb.br/index.php?lang=pt>.

início do Projeto ESP no Brasil, hoje estigmatizado como ensino de leitura e sobre o qual têm-se criado vários mitos¹⁵, os quais trataremos no tópico a seguir.

Em palestra proferida no IV CBTECLE¹⁶, Ramos (2018), apresentou o universo de nomenclaturas e siglas que vêm surgindo ao longo dos anos: ESP (do inglês, *English for Specific Purposes*); IFE (a versão em português, Inglês para Fins Específicos), LinFe (Línguas para Fins Específicos ou Línguas com Propósitos Específicos), LEFE (Línguas Estrangeiras para Fins Específicos) e ELFE (Ensino de Línguas para Fins Específicos).

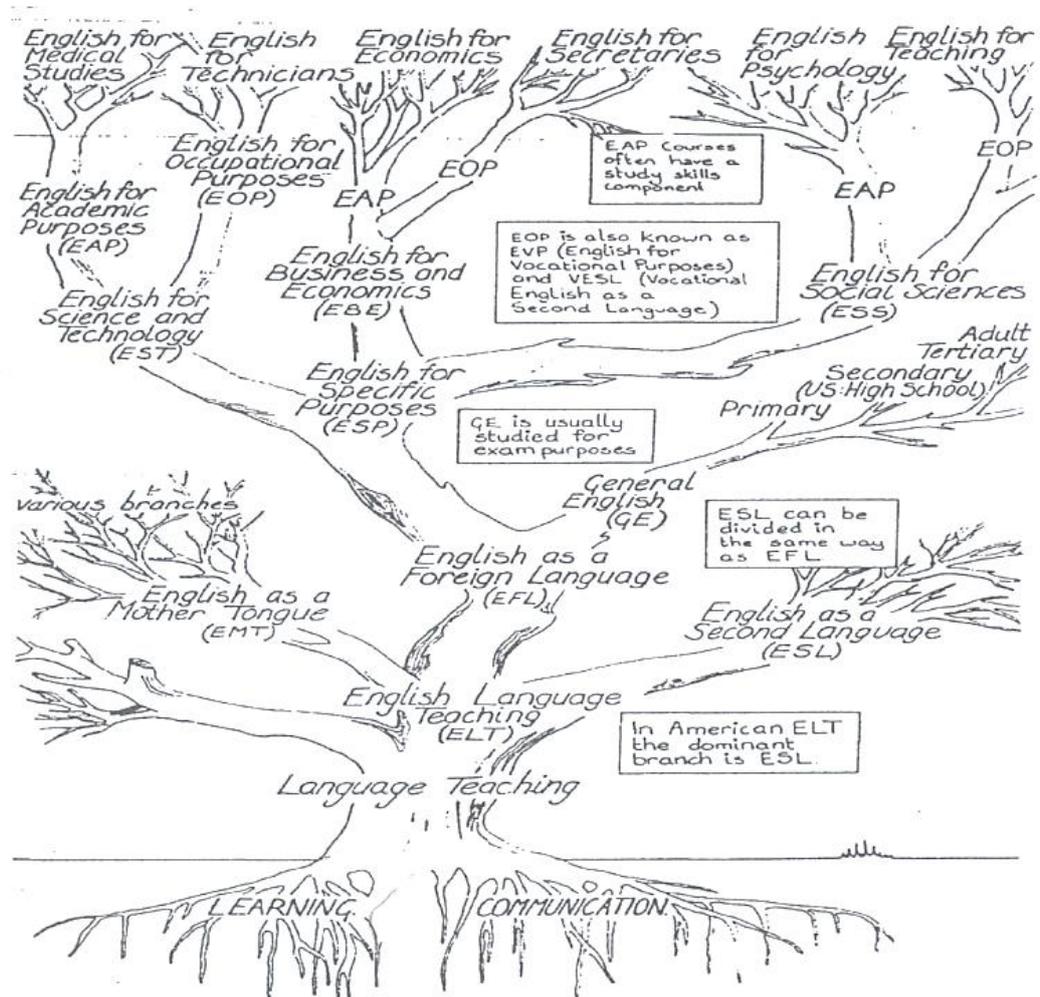
Observa-se que todos os termos, exceto o último, referem-se à língua que é trabalhada dentro de uma especificidade e, embora ainda devam surgir muitas discussões em torno do assunto até a definição de um único termo, é notório observar que ELFE é o único que se refere ao “ensino”. Dessa forma, é preciso repensar se, em vez da utilização de um único termo, fosse mais coerente a unificação dos termos referentes à Língua, mantendo-se ELFE para a referência ao ensino dentro da especificidade sobre a qual já tratamos.

Hutchinson e Waters (1987) definem ELFE utilizando como parâmetro para compreensão a figura de uma árvore, em cuja base está o Ensino de Língua Inglesa (*English Language Teaching – ELT*) e os galhos representam as subdivisões desse ensino, culminando, no topo, em propósitos mais específicos para o ensino dessa língua: inglês para médicos (*English for Medical Studies*); inglês para técnicos (*English for Technicians*); inglês para economia (*English for Economics*); inglês para secretárias (*English for Secretaries*); inglês para psicologia (*English for Psychology*) e inglês para o ensino (*English for Teaching*). A figura 4 mostra o modelo apresentado por Hutchinson e Waters (1987, p. 17).

¹⁵ No próximo subtópico, veremos que o ensino de inglês instrumental foi, com o tempo, cercado-se de vários mitos, os quais podemos destacar: “instrumental é leitura”; “a aula é em português”; “não se usa dicionário”, “a aprendizagem é manca”, dentre outros.

¹⁶ IV Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica (CBTECLE), realizado na FATEC de Campinas – SP, nos dias 27 e 28 de setembro de 2018.

Figura 4 - A Árvore do Ensino da Língua Inglesa



Fonte: Hutchinson e Waters (1987, p. 17).

Os teóricos apontam que as raízes que nutrem a árvore são a comunicação e a aprendizagem e, utilizando a metáfora de que uma árvore não pode viver sem suas raízes, definem que o ELFE é nutrido pelo comunicativismo. Ramos, em entrevista ao programa “Pensar e Fazer Arte” *on-line*¹⁷, da TV PUC, em 2013, quando perguntada sobre que metodologia era usada no começo de história do inglês para fins específicos, reforça que, quando do surgimento do ESP no Brasil, nas décadas de 70-80, o ensino de línguas era trabalhado com base na abordagem comunicativa. Segue abaixo o excerto¹⁸ da entrevista em resposta à pergunta:

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=USfnaW1c6Sw>. Acesso em: 14 ago. 2018.

¹⁸ A transcrição da entrevista foi feita fidedignamente à fala da entrevistada. Nos excertos das entrevistas ao longo deste trabalho, optamos por não utilizar os sinais de transcrição.

Bom, de fato, acho que a gente não pode falar que é uma metodologia diferente. Ele nasce dentro de uma abordagem similar ao ensino de línguas de modo geral, e naquela época se a gente se reportar à década de 70-80, a gente trabalhava dentro de uma vertente chamada abordagem comunicativa. Então a abordagem pra fins específicos também bebeu dessa mesma fonte. Né? A única diferença é que dentro do Brasil, a gente, como trabalhava com uma coisa chamada necessidade, né, se trabalhava com necessidades específicas, e foi feito um levantamento de necessidades com as universidades brasileiras, a gente ao invés de trabalhar com as quatro habilidades, a gente passou a focalizar a habilidade necessária pros alunos. E naquela época os alunos precisavam fazer leitura pras suas áreas de especificidade. Então a gente começou a trabalhar com as necessidades para fins acadêmicos. E nesse caso, em especial, focalizando as necessidades pra leitura.

Observamos no excerto que Ramos justifica o porquê de se ter trabalhado com foco na habilidade leitura – devido ao contexto e à necessidade da época. Isso fez com que se criassem vários mitos acerca do Inglês Instrumental, dentre eles, o de que o ensino instrumental era leitura.

Hutchinson e Waters (1987, p. 18), ao definirem ELFE, partem da vertente do que não seja ELFE. Segundo eles, o ELFE:

- Não trata de ensinar “variedades especializadas” de inglês. O fato de a língua ser usada para fins específicos não implica que seja uma forma especial de língua;
- Não trata de vocabulário sobre ciência e gramática para cientistas, vocabulário de hotel e gramática para funcionários de um hotel e assim por diante;
- Não é diferente de qualquer outra forma de ensino de línguas, na medida em que deve basear-se, primeiro, em princípios de aprendizagem eficaz e eficiente;
- Não é um tipo particular de língua ou metodologia, nem consiste num tipo específico de material de ensino.

Hutchinson e Waters (1987) afirmam ainda que o ELFE deve ser visto como uma abordagem e não como um produto. É uma abordagem de aprendizagem de línguas baseada nas necessidades do aprendiz. Segundo os autores (p.19), a base do ELFE está na pergunta: “Por que o aprendiz precisa estudar uma língua estrangeira?”¹⁹ A partir dessa pergunta, haverá um

¹⁹ Do original: “Why does the learner need to learn a foreign language?”. (Tradução nossa).

desencadeamento de questões relacionadas aos alunos, à natureza da linguagem que eles precisam utilizar, ao contexto de aprendizagem em que estão inseridos.

Cabe aqui colocar que a abordagem de que tratam Hutchinson e Waters (1987) não é a mesma abordagem utilizada no sentido de Almeida Filho (1993). Para este último, conforme já visto no subitem 2.1 desta pesquisa, trata-se de uma filosofia de trabalho de ensinar línguas do professor – ou de aprender, no caso do aluno - e que envolve outros fatores como crenças, pressupostos, ideias, conceitos sobre o que é língua(gem), aprender e ensinar línguas, ou seja, um contexto bem mais amplo. Para Hutchinson e Waters (1987), conforme já situado, as questões envolvem a abordagem de aprender e estão focadas nas necessidades do aprendiz.

Dudley-Evans e St. John (1998, p. 4-5), por sua vez, consideram ELFE como metodologia. Os autores afirmam que a definição de ELFE deve refletir o fato de que muito do ensino, em especial aquele que é especificamente ligado a uma profissão ou disciplina em particular, utiliza uma metodologia que difere da do ensino de línguas para fins gerais. Os autores consideram metodologia como a natureza da interação entre o professor de ELFE e os alunos, ou seja, em turmas de ELFE mais geral a interação assemelha-se à das aulas de línguas para fins gerais, ao passo que em turmas de ELFE mais específico, o professor às vezes se torna um consultor, desfrutando de igual posição que os aprendizes. Estes, por sua vez, têm sua própria experiência no assunto. Assim, considerando ELFE como metodologia, os autores apontam características absolutas e variáveis a ele:

- Características absolutas:
 - O ELFE é projetado para ir ao encontro das necessidades específicas do aluno.
 - O ELFE utiliza metodologia que fundamenta as atividades das disciplinas que serve.
 - O ELFE é centrado na língua (gramática, léxico, registro), habilidades, discurso e gêneros apropriados a essas atividades.

- Características variáveis:
 - O ELFE pode estar relacionado a ou projetado para disciplinas específicas.
 - O ELFE pode utilizar, em situações de ensino específico, uma metodologia diferente daquela utilizada no Inglês Geral.
 - O ELFE pode ser projetado tanto para aprendizes adultos, tanto do ensino superior como profissionais, podendo, contudo, atender alunos de nível médio.

- O ELFE é geralmente projetado para estudantes intermediários e avançados. A maioria dos cursos de ELFE presume um conhecimento básico do sistema linguístico por parte dos alunos, mas ele também pode ser utilizado por iniciantes.

Diante das discussões acerca de abordagem e metodologia, convém buscar outras fontes para defini-las. Tomamos por parâmetro o Dicionário de Linguística Aplicada - GLOSSA LA (2015), que define abordagem como sendo um

composto de concepções dos agentes sobre língua, aprender e ensinar uma nova língua que orienta o processo real de ensino e aprendizado dessa língua-alvo marcando-o com os traços distintivos de uma filosofia de trabalho. Na abordagem se aninha a base de conhecimentos composta majoritariamente por crenças, mas também por pressupostos explicitamente teorizados que vão se agregando e transformando as crenças. Além da base de conhecimentos, no plano das abordagens estão, ainda, os condicionantes afetivos de cada agente e as atitudes mantidas por eles. No ensino contemporâneo de línguas, duas grandes reduções de abordagens co-existem: a estrutural-sistêmico-gramatical e a comunicativo-interacional centradas na forma e no sentido em construção da/na língua-alvo, respectivamente (GLOSSA LA, 2015, p. 01).

Metodologia, por sua vez, é definida como o “conjunto de explicações trazidas para fundamentar métodos implementados” (GLOSSA LA, 2015, p. 96). Aproveitamos para também definir método, que segundo este Dicionário (2015, p. 95), trata-se do

conjunto de procedimentos para fazer os aprendentes experienciarem a nova língua. Sob essa rubrica do método estão as técnicas que podemos reconhecer e os recursos previstos para apoiar e intensificar as experiências que se criarão nas salas de aula e nas extensões delas.

Essas definições nos remetem a Anthony, que em seu artigo seminal *Approach, Methodology, and Technique* (1963) estabelece a hierarquia entre Abordagem, Método e Técnica. Como forma de justificar a confusão de terminologias da época, o teórico buscou organizar esses conceitos pontuando que “as *Técnicas* executam um *Método* que é consistente com uma *Abordagem*” (p. 1), situando a abordagem numa posição mais abrangente no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Anos mais tarde, Richards e Rodgers (1982) deslocam o papel da Abordagem da hierarquia posicionando-a em segundo lugar, logo abaixo do Método. Almeida Filho (1993) retoma a questão reposicionando a Abordagem no topo da tríade hierárquica, dando a ela um novo redimensionamento e conceituando-a como elemento mais abrangente nos processos de

ensinar e aprender uma língua estrangeira. Percebe-se esse posicionamento da abordagem de forma bem definida nos modelos OGEL e OGF, já tratados neste trabalho.

Diante do exposto, e para maior compreensão, cabe aqui colocar a definição de Técnica que, segundo o GLOSSA (2015, p. 129), é o “procedimento do método de ensinar ou aprender que se reconhece bem. Muitas técnicas possuem nomes como a redação, a repetição com substituições, o preenchimento de lacunas tipo *cloze*²⁰ etc.”.

Existe uma divisão de posições entre os estudiosos contemporâneos quanto ao conceito de ELFE. Assim como Hutchinson e Waters (1987), Ramos (2005, 2009a) e Celani (2009) consideram o ELFE uma abordagem e fazem referência à abordagem instrumental, que foi utilizada no Brasil entre o final da década de 1970 e início dos anos 1990, conforme tratamos no próximo subtópico, e que se fundamenta na necessidade do aluno. Augusto-Navarro (2008), ao se referir ao *Brazilian ESP Project*, o faz considerando-o uma metodologia, ressaltando a importância da análise de interesses (ou necessidades) do aluno. Outras estudiosas convergem com a referida autora (DELLA ROSA, 2013; TERENCEZI, 2014).

Almeida Filho (2018) define ELFE (informação verbal)²¹ como

o modo de ensinar línguas (com um tipo de planejamento de curso e um método consoante) que se explica com conceitos do que é língua, ensinar e aprender uma nova língua com recortes e especificações de ação (num material apropriado) desse/nesse idioma que necessidades e condições impõem.

Conforme podemos verificar nas palavras do autor, no ELFE existe a necessidade de um planejamento voltado para a situação específica, e a fase deste planejamento é basilar, pois é a que define o rumo das ações que transcorrerão depois.

Segundo o Almeida Filho (2017, p. 3), os contextos de ensino de línguas são múltiplos e muitas vezes indicam especialidades profissionais. E são essas especialidades que vão definir os elementos condutores da prática de ensinar:

Quando o ensino tem especificidades claramente descritas a partir de uma consciência de situação, está lá instalada em princípio uma situação de ensino do tipo ELFE (Ensino de Línguas para Fins Específicos). É importante reconhecer uma situação ELFE porque toda a prática de ensino e da

²⁰ *Cloze* é um tipo de teste ou exercício que consiste num texto em que faltam palavras da língua estudada e o participante é solicitado a preencher essas lacunas. Fonte: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/cloze-test> Acesso em 12/10/2018.

²¹ Na palestra “O ensino e aquisição de línguas em contexto tecno: situação atual e projeções” proferida juntamente com Eres Fernández no IV Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica (CBTecLE), em Campinas – SP, o autor apresentou essa definição para ELFE.

aprendizagem (ou aquisição) poderá ter uma resolução diferente do convencional arranjo de ensino de línguas para fins gerais (EFG). Será no planejamento de curso que o primeiro e mais importante reconhecimento se dará e as provisões com repercussões para as fases seguintes do ensino disparadas (ALMEIDA FILHO, 2017, p. 3).

Dessa forma, diante de uma situação identificada como “élfica”²², faz-se necessário priorizar o planejamento, lembrando que nesse tipo de ensino considera-se como fator primordial o levantamento das necessidades do contexto em questão, a fim de preparar o aprendiz para a situação-alvo.

Guimarães (2015) retoma no modelo OGEL a fase do planejamento, na qual estão inseridos os objetivos e, a partir da afirmação de Almeida Filho (2012, p.43) de que “Quando os aprendizes demonstram possuir interesses, fantasias ou nenhuma delas, tem sido mais frequente a adoção do tipo geral de curso, ou seja, um programa para fins não óbvios ou difusos”, a autora (2015, p. 49) apresenta a figura a seguir demonstrando de forma clara a linha que diferencia esses tipos de curso, ou seja, em ELFE, “os objetivos são bastante definidos, delimitados com necessidades e interesses dos alunos bem específicos e localizados” (GUIMARÃES, 2015, p.48).

Figura 5 - Ensino de línguas para fins específicos x Ensino de línguas para fins gerais



Fonte: Guimarães (2015, p. 49).

Como podemos observar na figura 5, o planejamento é feito a partir do conhecimento de uma dada situação-alvo ou contexto para atender a essa necessidade. Os objetivos são traçados de acordo com as necessidades, interesses, fantasias e projeções combinados. Numa

²² Termo utilizado por Almeida Filho (2017).

situação ELFE, os objetivos se aproximam mais de uma situação definida (necessidades e interesses), ao passo que numa situação de ensino de línguas para fins gerais, eles se afastam de uma situação precisa, buscando atender a situações mais abstratas (fantasias e projeções).

Com base no dicionário GLOSSA-LA (2015), Guimarães (2015, p. 54) define os termos necessidades, interesses, fantasias e projeções:

- **Necessidades:** razões objetivas para o estudo e aprendizagem da língua-alvo, geralmente vinculada a uma ocupação ou atividade prevista para ser realizada no mundo do trabalho ou estudos.
- **Interesses:** Razões de inclinação por certos tópicos e temas desenvolvidas no aprendiz ou por ele(a) no curso das experiências vividas ou conhecimento internalizado.
- **Fantasias:** Razões de ordem subjetiva, afetiva ou emocional, que se apresentam para mover o aprendiz na direção do aprender ou que sirva, pelo menos, para despertar-lhe o desejo de aprender uma (outra) língua.
- **Projeções:** razões de estudo ou vivência de uma nova língua, percebidas como objetivos relevantes pelo professor ou planejador e que não foram detectadas pelo exame de necessidades, interesses ou fantasias dos aprendizes.

Conforme já observado, o levantamento das necessidades (análise de necessidades) constitui-se um fator primordial para o planejamento em ELFE. Isso é claramente visto na literatura, em que diversos teóricos abordam essa importância.

Hutchinson e Waters (1987) defendem que a base do ELFE reside na pergunta “Por que o aprendiz precisa estudar uma língua estrangeira?”, embora admitam que essa poderia ser a pergunta inicial para qualquer tipo de curso, independentemente de ser para fins gerais ou específicos. Para eles, “todos os cursos são baseados em uma necessidade percebida de algum tipo” (p. 53). Os autores explicam que o que difere um planejamento de línguas (no caso, inglês) para fins gerais e línguas para fins específicos não é a existência de uma necessidade como tal, mas a consciência de que ela existe, a consciência de uma situação-alvo - uma necessidade definível de se comunicar em inglês. Assim, para eles, o mínimo irreduzível de ELFE para um planejamento de curso seria uma análise de necessidades.

Johns (1991, p. 72) pontua que uma das maiores contribuições para o ensino de línguas tem sido a insistência em análises cuidadosas e extensas de necessidades e tarefas para o planejamento curricular. Em entrevista *on line* para a Revista Internacional de Estudos da

Linguagem²³, em 2015, quando questionada sobre de que maneira o ELFE poderia explicar as necessidades em mudanças dos aprendizes do século XXI, respondeu que através de uma avaliação de necessidades eficaz e contínua e uma análise da situação-alvo.

Dudley-Evans e St. John (1998, p. 122) esclarecem que a análise de necessidades não é exclusiva do ensino de línguas nem é, no âmbito do treinamento de línguas, exclusiva do ELFE. Entretanto é a pedra angular do ELFE e pode levar a um curso muito focado.

Basturkmen (2008, p. 17-18) reforça o conceito de ELFE como sendo a preparação dos alunos para usar o inglês em ambientes acadêmicos, profissionais ou de trabalho. Dessa forma, uma característica fundamental do planejamento de cursos de ESP é que o plano de estudos é baseado em uma análise das necessidades dos alunos. Para a autora, a língua é aprendida não por si só, ou para obter uma educação geral, mas para suavizar o caminho para a entrada ou para uma maior eficiência linguística nesses ambientes. Assim, cabe ao elaborador de cursos em ELFE identificar as necessidades do aluno e criar um plano em torno delas.

Augusto-Navarro (2008, p. 118) chama a atenção para o fato de a análise de necessidades não ter recebido a atenção devida em âmbito nacional, pois o que se tem feito na maioria dos casos é a aplicação para levantar o que os alunos sabem linguisticamente dentro do que se quer trabalhar. Amparada em Dudley-Evans e St. John (1998), a autora aponta que esse tipo de análise, denominada análise de situação atual (*present situation analysis*), mesmo com a sua relevância não chega a ser suficiente para desenvolver-se um curso de língua para propósitos específicos.

Ramos (2009c, p. 32) afirma que o ELFE é centrado no aluno e, portanto, o ensino-aprendizagem de uma língua deve partir das necessidades de aprendizagem e de linguagem de um determinado grupo de aprendizes.

Segundo Belcher (2009), os professores de ELFE devem aceitar a responsabilidade de descobrir o que seus alunos provavelmente precisam - ou querem - para alcançar os seus objetivos. Isso significa que, antes de iniciar o ensino da língua, os elaboradores de cursos em ELFE devem coletar e examinar dados, geralmente na forma de textos de amostra e gravação de áudio e vídeo, da comunidade-alvo, frequentemente com orientação, entrevistas de pessoas da comunidade.

Corroborando o pensamento de Augusto-Navarro, pensamos a colocação de Belcher (2009) como a ideal para a elaboração de um curso em ELFE: o levantamento das necessidades

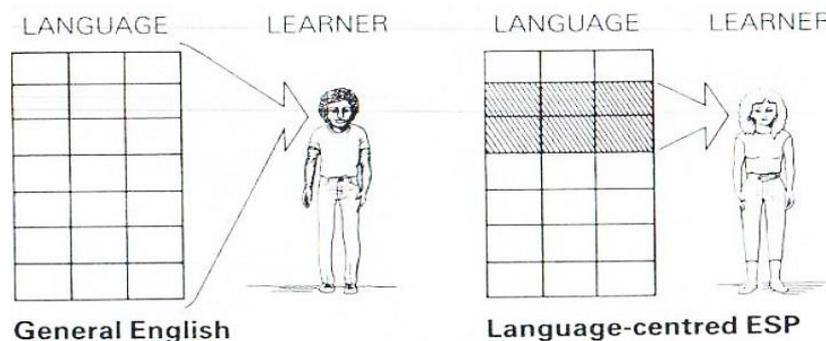
²³ Do inglês: “International Journal of Language Studies”. (Tradução nossa).

e desejos dos aprendizes de forma mais sistemática e aprofundada, incluindo não só os aprendizes, mas todos os envolvidos no ensino e aprendizagem de línguas. Trazendo para o contexto tecnológico de um instituto federal, isso implica envolver desde os coordenadores de curso, professores de outras áreas e até mesmo as empresas que contratam os profissionais egressos da instituição, a exemplo da pesquisa de Brito (2016), cujo objetivo foi ajustar um plano de ELFE de um curso superior tecnológico baseado em tarefas a serem desempenhadas no ambiente acadêmico e profissional a partir do levantamento das necessidades e interesses.

Para Almeida Filho (2017), o planejamento de curso ocupa uma posição de grande influência numa operação de ensino. Ao ato de planejar seguem-se os materiais didáticos, as experiências de aprendizagem e os instrumentos de avaliação. Para o autor, definido o planejamento, as demais fases que o seguem (na ordem acima proposta), vão se definir em cadeia sob influência do plano de curso proposto. Assim, sempre que se puder definir os termos em que um curso de línguas será ofertado e vivido tem-se uma situação de ensino específico de um idioma.

A figura 6 (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 67) ilustra bem a diferença entre o planejamento de um curso de inglês geral (*general English*) e de um curso em ELFE (*ESP*). Observa-se que no curso de inglês geral a língua (*language*) é ensinada sem um foco específico, não havendo uma situação-alvo claramente delineada, ao passo que no contexto ELFE apenas uma área restrita da língua é ensinada (*language centred ESP*). E o ensino dessa área está em função das necessidades e interesses do aprendiz (*learner*).

Figura 6 - Planejamento de cursos de inglês geral e inglês para fins específicos (ELFE)



Fonte: Hutchinson e Waters (1987, p. 67).

Embora haja diferenciação nos conceitos de ELFE, por parte dos teóricos mencionados, encontramos uma percepção comum entre eles: esse tipo de ensino está voltado para as

necessidades e interesses dos alunos, que poderão ser definidos com precisão. E é em função desses interesses e necessidades definíveis que se deve elaborar o planejamento de um curso ELFE.

Dudley-Evans e St John (1998) apontam para a questão da especificidade e estabelecem uma relação entre o curso a ser planejado e as necessidades e interesses dos aprendizes. Apresentam duas situações, a que chamam de *broad focus* (foco amplo) e *narrow focus* (foco estreito). A primeira refere-se a situações em que o foco seja abrangente, tais como habilidades para estudo ou profissionais, ou uma variedade de gêneros. O foco é dito amplo devido à variedade de situações-alvo, o que não implica que as habilidades sejam ensinadas de forma geral ou superficial. A vantagem dessa situação é que se pode lidar com uma quantidade de habilidades mesmo se a necessidade for de apenas uma. Já no foco estreito, direciona-se o planejamento para poucas situações-alvo como, por exemplo, trabalhar uma só habilidade ou apenas um ou dois gêneros. Isso não significa necessariamente que se possa utilizar somente um tipo específico de material didático. Pode-se fixar em uma ou duas habilidades, mas usar uma vasta gama de conteúdos gerais e específicos para ensinar essas habilidades. O foco estreito é ideal quando as necessidades são limitadas e os aprendizes são convencidos da importância de se concentrar apenas naquelas necessidades.

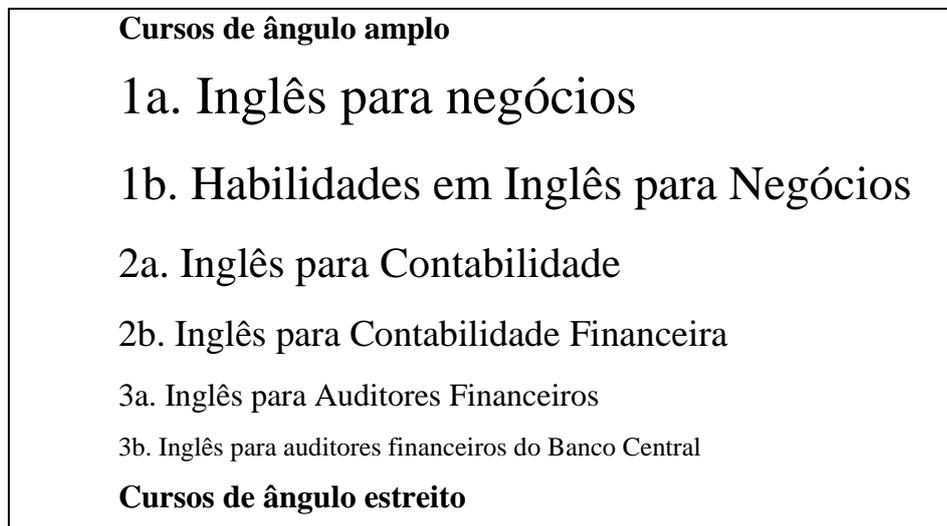
É oportuno colocar aqui o posicionamento de Augusto-Navarro (2008) que, em relação à priorização da leitura, advinda do Projeto ESP implantado no final dos anos 70 - conforme veremos no tópico a seguir -, sugere, no que se refere às habilidades, que se dê um foco mais central a uma delas sem negligenciar as demais. “Uma habilidade pode ser o objetivo central, mas as demais podem ser trabalhadas colateralmente, inclusive dando suporte ao desenvolvimento da habilidade prioritária” (AUGUSTO-NAVARRO, 2008, p. 120). A autora reforça que a análise de necessidades seja processual, havendo toda uma investigação do ambiente e dos contextos de uso da língua-alvo na vida profissional e/ou acadêmica dos alunos.

Conforme visto, ao se elaborar o planejamento para um curso em ELFE, há de se pensar em possibilidades que atendam não só às necessidades, como também aos interesses dos alunos (AUGUSTO-NAVARRO, 2008). Almeida Filho (2008) sugere a vivência da nova língua nas aulas e nos acessos à rede digital, proporcionando a interação dessa língua em tarefas e projetos a serem propostos pelos próprios alunos, bem como a interação com colegas, professores, tutores e internautas a fim de se trocar informações e fontes na língua que se pretende desenvolver. O autor propõe também um planejamento com temas como, por exemplo, aspectos

culturais da língua, a fim de formar alunos autônomos, capazes de completar o leque temático organizador de experiências mais envolventes do que a gramática situada nos diálogos e nos textos premeditados.

Basturkmen (2008), baseada nos conceitos de Dudley-Evans e St. John (1998), atribui os termos *narrow angle* (ângulo estreito) e *wide angle* (ângulo amplo), para se referir a foco estreito e foco amplo, respectivamente. Entretanto, a autora (2010) chama atenção para o fato de que esses termos possam sugerir uma divisão de dois sentidos, quando na realidade os cursos podem ser planejados dentro de um contínuo de especificidade. Assim, de um extremo desse contínuo podem estar cursos gerais em ELFE, cursos que focam num registro, tais como Inglês para Negócios ou Inglês Acadêmico e cursos que focam num conjunto genérico de habilidades na área, tais como Habilidades em Inglês para Negócios e Inglês para Fins Acadêmicos Gerais. Em direção ao outro extremo do contínuo estão os cursos que focam nas necessidades específicas e no uso da língua numa área particular de trabalho ou estudo, como por exemplo, Inglês para Contabilidade e, numa versão mais estreita, Inglês para Contabilidade Financeira. Na figura 7 podemos perceber melhor o fluxo contínuo entre os dois extremos, demonstrado pelo tamanho das fontes das palavras.

Figura 7 - O contínuo entre os cursos de ângulo amplo e os cursos de ângulo estreito



Fonte: Basturkmen, 2010, p. 55 (tradução e adaptação nossas).

Ramos (2005) utiliza os termos “versão forte”, para cursos mais específicos, e “versão fraca”, para cursos mais gerais. A autora exemplifica a sua denominação situando um curso para comunicação entre pilotos e torre como versão forte - por apresentar conteúdos altamente

específicos – e um curso para alunos no contexto acadêmico (escrever *abstracts*, ler para várias finalidades, compreender palestras, aulas, apresentar trabalhos etc.) como versão fraca.

Diante das versões apresentadas pelos três teóricos, observa-se que, via de regra, os materiais didáticos voltados a esse tipo de ensino trabalham a língua dentro da versão fraca (ou *wide angle/broad focus*), ou seja, de forma mais geral. Muitas vezes a língua é trabalhada através de temas voltados para várias áreas, cabendo muitas vezes ao professor realizar a versão forte (ou *narrow angle/narrow focus*) por meio da elaboração de materiais, considerando as necessidades e interesses dos alunos.

No tópico seguinte, tratamos de como surgiu e se desenvolveu o ELFE no Brasil.

2.2.3 O ELFE no Brasil

O ELFE teve início no Brasil no final da década de 70, com o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Esse projeto ficou conhecido posteriormente como “Projeto ESP” ou “O Projeto”, cuja finalidade era de aprimorar o uso da língua inglesa por pesquisadores brasileiros, professores de diversas áreas e técnicos, em especial na leitura de materiais das respectivas áreas (RAMOS, 2009a). O Projeto foi executado entre 1978 e 1990, e foi desenvolvido em duas fases. A primeira, no período de 1978 a 1980, em que foram realizadas visitas às universidades federais, para o levantamento das necessidades de aplicação do Projeto, os tipos de curso a serem ofertados, os recursos humanos e materiais disponíveis de forma que o Projeto pudesse suprir as necessidades de cada universidade.

A segunda fase, de 1980 a 1985, foi marcada pela chegada de três especialistas britânicos - Anthony Deyes, John Holmes e Mike Scott -, enviados pelo Conselho Britânico para dar suporte ao Projeto, auxiliando no desenvolvimento da capacitação docente, de pesquisas e de materiais didáticos. É oportuno destacar aqui que foi com o Projeto que se iniciou a sensibilização para a oferta dos primeiros cursos de formação de professores em ELFE no Brasil, e a Fase II foi primordial na execução das ações em prol dessa formação. Realizaram-se seminários e *workshops* envolvendo as universidades e criaram-se as publicações *Working Papers*, *Resource Packages*, *Newsletter* e *The ESPECIALIST*. As duas primeiras tinham por fim auxiliar o trabalho de capacitação docente e produção de materiais. As três primeiras deixaram

de ser publicadas com o término do Projeto, em 1990, sendo que a última, considerada o único periódico sobre ESP no país, tem sido publicada até os dias e hoje.

Algumas decisões foram tomadas nessa fase. A fim de que os professores criassem os seus próprios materiais, decidiu-se não se produzir livro didático; não se adotou uma metodologia oficial e criou-se um centro de comunicação entre os envolvidos. Outra ação importante foi a criação de um centro de recursos, o CEPRIL (Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura), com o objetivo de intermediar a comunicação entre as instituições participantes, dando-lhes suporte com os materiais de apoio. Esse Centro mudou o nome para Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Linguagem e sua atuação expandiu para outros campos de pesquisa. Hoje, dá suporte ao LAEL (Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas da PUC-SP).

Outras ações desenvolvidas durante e depois do Projeto (RAMOS, 2009a) contribuíram para a formação de professores em línguas para fins específicos. Dentre elas: a oferta de um curso de extensão de inglês instrumental na PUC-SP, tanto para alunos dessa instituição como da comunidade externa; a inserção da disciplina Metodologia de Línguas Instrumentais no curso de pós-graduação, que passou a ser oferecido como curso de extensão no mês de julho, para os professores da cidade de São Paulo, dos arredores e por professores das instituições envolvidas com o projeto; e a criação do projeto ESPtec – Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema Educacional de Nível Técnico -, com duração de vinte e quatro meses, para formar professores de Inglês Instrumental para o sistema de educação profissional de nível técnico.

Devido a essa necessidade da época da implantação do Projeto, criaram-se concepções equivocadas sobre o ensino de inglês instrumental, apresentadas por Ramos (2005, p.116-118): “Instrumental é leitura; Instrumental é *mono-skill*²⁴; Instrumental é inglês técnico; não se usa dicionário; não se dá gramática; tem que usar português; só dá para ensinar depois que o aluno domina o ‘inglês básico’; a aprendizagem é manca”.

Podemos inferir que um forte indício do estigma de que instrumental é leitura são as produções nacionais de livros didáticos em ELFE. Fazendo uma busca no site de uma editora especializada na área²⁵, ao utilizarmos a expressão “Inglês para fins específicos” não encontramos nenhuma obra. Por outro lado, ao utilizarmos a expressão “Inglês Instrumental”,

²⁴ Tradução: de uma só habilidade.

²⁵ A busca foi realizada no site da DISAL: <https://www.disal.com.br/busca?q=Ingl%C3%AAAs+instrumental>. Acesso em 14 nov. 2018.

encontramos sete livros, dos quais seis apresentam proposta de ensino de inglês com foco na leitura, conforme mostramos no quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Material didático em nível nacional sobre o ensino de inglês instrumental

TÍTULO	AUTOR	ANO
Inglês Instrumental - Estratégias de Leitura para Informática e Internet	Marco Aurélio da Silva THOMPSON	2015
Inglês Instrumental para Informática- English Online	Décio Torres CRUZ	2013
Upstream - inglês instrumental - petróleo e gás	Elisete Paes e LIMA	2013
Leitura em língua inglesa - uma abordagem instrumental	Gisele Cilli da COSTA	2005
Inglês Instrumental - estratégias de leitura - Módulo 1	Rosângela MUNHOZ	2001
Inglês Instrumental - estratégias de leitura - Módulo 2	Rosângela MUNHOZ	2001

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nas informações obtidas na busca *on-line*.

Convém lembrar, no entanto, que a definição de Inglês para Fins Específicos, segundo Hutchinson e Waters (1987), é a do ensino da língua inglesa baseado na necessidade de um público específico. Dessa forma, considerando que o Projeto foi instaurado no Brasil nos anos 70 - sem deixar de ressaltar a sua importância e notoriedade para o panorama do ensino de línguas no país -, e que a língua, como um sistema vivo e dinâmico, acompanha as mudanças advindas com o tempo, faz-nos repensar na necessidade de adequar o ELFE a essas mudanças.

Com a evolução tecnológica e o desenvolvimento acelerado dos meios de comunicação, é necessário considerar o surgimento de ocupações como controladores de voo, garçons, taxistas, funcionários da rede hoteleira etc. com possíveis necessidades de desenvolver outras habilidades que não sejam a leitura (RAMOS, 2005).

Na palestra intitulada “Línguas para Fins Específicos em tempos de mobilidade: pesquisa e pedagogia em perspectiva”, ministrada no IV CBTEcLE, Ramos (2018), chama a atenção dos ouvintes para esses novos tempos, em que, diante das mudanças que vêm ocorrendo (sociais, políticas, econômicas e educacionais), os propósitos para o ensino de línguas para fins específicos devem considerar habilitar o aprendiz para o “desempenho de tarefas específicas nos contextos de atuação, que podem ser consideradas como efetivas e persuasivas pelos usuários desse contexto”.

Assim, a seleção das habilidades depende das tarefas que serão desenvolvidas na situação-alvo. Zhang (2007) defende que se deve considerar o discurso, ou seja, tanto a língua como o contexto em que ela acontece. O autor remete-se ao mundo empresarial (no caso, a língua inglesa em uso nos negócios), em que estudos revelam a maneira como os participantes elaboram os seus turnos de fala, orientando-se para a tarefa (da negociação), para lidar com a outra parte e com o contexto local durante suas interações, considerando, ainda, a comunicação intercultural.

Em alinhamento com Zhang (2007), Basturkmen (2010) coloca que, baseado na premissa central do ELFE – ensinar a língua que os alunos precisam para se comunicar de forma eficaz – o conteúdo linguístico do curso deve basear-se em descrições precisas e realistas de como a linguagem é realmente usada nessas áreas. A autora (2010) exemplifica a elaboração de um curso de comunicação escrita para enfermeiros, em que o elaborador do curso precisará entender as situações de escrita e os tipos de discurso que envolvem os textos que esses profissionais precisarão escrever, bem como os recursos de uso da linguagem nesses textos.

Dessa forma, percebemos que, diante das mudanças decorrentes do desenvolvimento em vários campos, faz-se necessário, no tocante ao ensino de línguas, ajustá-lo às necessidades condizentes ao novo contexto.

No capítulo seguinte, tratamos dos procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE PESQUISA

Apresentamos aqui os elementos metodológicos norteadores deste processo investigativo. O trabalho enquadra-se numa pesquisa qualitativa e o método utilizado foi o estudo de caso. Expomos as ideias de alguns teóricos importantes que contribuíram por meio de seus estudos para o desenvolvimento humano e social.

3.1 A pesquisa qualitativa

O cenário que descrevemos neste capítulo metodológico – o método de pesquisa, o contexto, os participantes, os métodos de coleta de registros utilizados e os procedimentos para a análise de dados – situam o estudo em uma pesquisa qualitativa.

Estabelecendo uma comparação entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa, Stake, (2011, p. 21) define que quando a pesquisa é quantitativa “significa que o seu raciocínio se baseia fortemente em atributos lineares, medições e análises estatísticas” enquanto que quando a pesquisa é qualitativa “significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana”. Para o autor (p. 21), “cada uma das divisões da ciência também possui um lado qualitativo em que a experiência pessoal, a intuição e o ceticismo trabalham juntos para ajudar a aperfeiçoar as teorias e experimentos”.

Chizzotti (2006) relaciona o termo qualitativo à partilha entre pessoas, fatos locais que constituem objetos de pesquisa, extraído desse convívio os significados visíveis e latentes somente perceptíveis a uma ação sensível. Na nossa percepção, a relação íntima que se estabelece entre o pesquisador e o objeto da pesquisa favorece a partilha entre pessoas.

Bogdan e Biklen (2007) consideram que todo estudo qualitativo é também naturalístico, pois, os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem que haja qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Merriam (1998, p. 5) define a pesquisa qualitativa como “um conceito guarda-chuva que abrange várias formas de investigação que nos ajudam a entender e explicar o significado dos fenômenos sociais com a mínima perturbação do cenário natural quanto possível”.²⁶ A autora apresenta cinco características que identificam esse tipo de pesquisa:

²⁶ Do original: “Qualitative research is an umbrella concept covering several forms of inquiry that help us understand and explain the meaning of social phenomena with a little disruption of the natural setting as possible”. (Tradução nossa).

1. Os pesquisadores qualitativos têm interesse em compreender o significado que as pessoas constroem

Em contraste com a pesquisa quantitativa, que desmonta o fenômeno para estudar as suas partes (que se tornam as variáveis), a pesquisa qualitativa pode revelar como as partes trabalham juntas para formar um todo. A preocupação principal é entender o fenômeno de interesse do ponto de vista do participante.

2. O pesquisador é o principal instrumento para a coleta e análise de dados

Os dados são mediados pelo pesquisador, e não através de algum inventário inanimado, questionário ou computador.

3. A pesquisa geralmente envolve um trabalho de campo

O pesquisador deve ir fisicamente até as pessoas, cenário, local, instituição (o campo), a fim de observar o comportamento em seu ambiente natural. A maioria das investigações que descrevem e interpretam uma unidade social ou um processo necessitam tornar-se intimamente familiar com o fenômeno que está sendo estudado.

4. A pesquisa qualitativa emprega principalmente uma estratégia de pesquisa indutiva

Isso quer dizer que esse tipo de pesquisa constrói abstrações, conceitos, hipóteses ou teorias em vez de testar a teoria existente. Não há, portanto, hipóteses a serem deduzidas da teoria para guiar a investigação. Os pesquisadores qualitativos constroem para a teoria a partir de observações e entendimentos intuitivos obtidos no campo.

5. O produto do estudo qualitativo é ricamente descritivo

Palavras e imagens são mais do que números usados para transmitir o que o pesquisador aprendeu sobre um fenômeno. É provável que haja descrições de pesquisadores sobre o contexto, os atores envolvidos e as atividades de interesse. Além disso, os dados na forma de palavras dos próprios participantes, citações diretas de documentos, trechos de fitas de vídeo, entre outros, provavelmente serão incluídos para apoiar as conclusões do estudo.

Faz-se pertinente aqui ressaltar o papel do pesquisador, sendo o principal agente na coleta e análise de dados, podendo responder à situação maximizando as oportunidades de coletar e produzir situações significativas. Por outro lado, como um instrumento humano, o pesquisador é limitado pelo fato de ser humano, sendo passível de cometer erros, perder oportunidades e sofrer influências de questões pessoais. Merriam (1998, p. 20) apresenta

algumas características e habilidades necessárias a um pesquisador que desenvolve uma pesquisa qualitativa.

Primeiramente, o pesquisador deve ter uma enorme tolerância a ambiguidades, já que desde a concepção do estudo até a coleta e análise de dados não existe um conjunto de protocolos ou procedimentos que possam ser seguidos passo a passo. A falta de estrutura, por exemplo, permite que este se adapte a eventos imprevistos e tome outra direção em busca de significado. Os procedimentos estão longe de uma rotina. Não existe a certeza de procedimentos pré-determinados de análise de dados, por exemplo, nesse tipo de pesquisa.

Ser sensível ou ser altamente intuitivo é outra característica do pesquisador qualitativo. Ele deve ser sensível ao contexto e a todas as variáveis dentro dele, incluindo o ambiente físico: as pessoas, as agendas abertas e fechadas e o comportamento não-verbal. Deve ser sensível à informação que está sendo coletada e estar ciente de quaisquer vieses pessoais e de que maneira eles podem influenciar a investigação.

Por fim, o investigador de pesquisa qualitativa também deve ser um bom comunicador. Deve ter empatia com os entrevistados, estabelecer interação, fazer boas perguntas e ouvir atentamente. Entretanto, ser um bom comunicador não envolve tão somente as habilidades orais. O pesquisador precisa também ter a habilidade para escrever, já que a pesquisa qualitativa envolve notas de campo, elaboração dos questionários e das perguntas das entrevistas, bem como os registros decorrentes destes, sem contar o trabalho final – qualquer que seja – que compõe uma longa escrita.

Durante o desenvolvimento do nosso trabalho, percebemos o quanto nos foram ricas as leituras para a composição deste capítulo, por ter nos embasado com informações acerca das multifacetadas da pesquisa qualitativa.

Existem evidências que enquadram o nosso estudo em uma pesquisa qualitativa. Primeiramente, grande parte das pesquisas em educação recaem num estudo qualitativo (LAVILLE; DIONNE, 1999). Partindo do princípio de que o nosso estudo busca conhecer a realidade da formação de um grupo de professores de um instituto federal e a sua atuação no ensino de línguas para fins específicos (ELFE), experimentamos um contexto caracterizado pelos seguintes aspectos: o envolvimento de pessoas, com as quais necessitamos manter um contato mais próximo para extrair os dados e as conclusões a respeito da situação de investigação proposta; o contexto de pesquisa apresenta-se rico em descrições; o estudo é feito *in loco* e nós, pesquisadoras, realizamos junto aos envolvidos a coleta de registros, podendo

utilizar diversos tipos de instrumentos; enquanto pesquisadoras, temos livre-arbítrio para utilizar a intuição e fazer inferências em relação aos resultados que os dados, aos poucos, vão nos apresentando.

A seguir, tratamos do estudo de caso, que situamos como método da nossa pesquisa qualitativa.

3.2 O estudo de caso

Johnson (1992) explica que o estudo de caso visa descrever um caso em um contexto. Chizzotti (2006, p. 136) descreve o estudo de caso como “uma busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos, tomados como um ‘caso’”. Para Yin (2010, p. 39), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

No que diz respeito ao campo da linguagem e educação - em que situamos a nossa pesquisa - Faltis (1997) revela descobertas importantes através de pesquisas utilizando estudo de caso, entre as quais, a maneira como crianças e adolescentes aprendem a língua oral e escrita; como as práticas dos professores de línguas são baseadas em perspectivas e pressupostos; e como os acontecimentos fora do ambiente escolar interagem com a forma que crianças e adolescentes aprendem e utilizam a linguagem dentro da sala de aula.

Moura Filho (2005) afirma que o estudo de caso abrange uma investigação detalhada de um objeto ou fenômeno e de suas relações com o contexto no qual se insere. O autor pontua que, em pesquisas educacionais, esse tipo de pesquisa pode ser tanto simples quanto complexo e envolver desde um único aluno e, até mesmo, o processo de mobilização escolar em prol da melhoria de processos de ensino e aprendizagem.

Faltis (1997) pontua a existência de dois tipos de estudo de caso: o interpretativo e o interventivo. O primeiro é mais comum nas pesquisas em linguagem e educação. Tem sido útil para ilustrar a conexão entre fatores sociais e linguagem nas escolas. Essa modalidade de estudo de caso consiste em descrições analíticas que ilustram, sustentam ou contestam suposições teóricas existentes sobre o ensino e aprendizagem. Já o estudo de caso interventivo caracteriza-se por algum tipo de intervenção no contexto da pesquisa e o pesquisador procura descobrir se e como a intervenção teve um efeito no fenômeno de interesse.

Laville e Dionne (1999) ressaltam como vantagem do estudo de caso a possibilidade de aprofundamento do conhecimento que esse tipo de pesquisa oferece, uma vez que os recursos são concentrados no caso visado, não se restringindo à comparação do caso com outros casos. O pesquisador pode mostrar-se mais criativo e mais imaginativo ao longo da pesquisa, tendo mais tempo de aprimorar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, precisar detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta todas essas ações.

Conforme veremos nas páginas seguintes, pensamos que o contexto de nossa pesquisa melhor se reflete num estudo de caso interpretativo, pois reconhecemos, através das teorias mencionadas, características desse método que se adequam a esse contexto: um evento específico - uma instituição de ensino profissional técnico e tecnológico - em que nos propomos a investigar a formação dos professores de inglês à luz do ELFE; uma pesquisa em educação, cuja descrição do contexto é rica em detalhes; dentre outras.

3.3 A ética na pesquisa

Bogdan e Biklen (2007, p. 48) definem ética na pesquisa como “os princípios do certo e do errado que um grupo particular aceita em um determinado momento”²⁷ e apresentam duas questões que dominam as diretrizes oficiais tradicionais da ética em pesquisa com “sujeitos-humanos”: o consentimento informado e a proteção dos informantes. Essas diretrizes tentam assegurar que os informantes participem dos projetos de pesquisa voluntariamente, entendendo a natureza do estudo e os perigos e obrigações envolvidos, bem como que estes não estejam expostos a riscos maiores que os ganhos que poderiam obter.

Celani (2005) adverte para o cuidado que se deve ter quanto à proteção dos participantes, lembrando que para isso é necessário o consentimento informado, esclarecido. Esse diálogo possibilitará que eles entendam os objetivos da pesquisa, o seu papel no contexto e deixa claro a eles que têm a liberdade de desistir de sua participação a qualquer momento. O pesquisador deve evitar danos e prejuízos a todos os participantes, resguardando os seus direitos, interesses e vulnerabilidades.

²⁷ Do original: “ethics in research are the principles of right and wrong that a particular group accepts at a particular time”. (Tradução nossa).

Tendo em vista a aplicação dos princípios éticos na pesquisa, o nosso estudo compõe-se de ações como a solicitação formal à direção da escola para efetuarmos o trabalho, bem como dos participantes envolvidos através de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando o objetivo e a condução da pesquisa (Apêndices A e B, respectivamente). Em prol de resguardar a identidade dos participantes, seus nomes foram preservados através da utilização de pseudônimos sugeridos por eles próprios. O nome do *campus* estudado também não foi revelado.

Ao término da pesquisa, pretendemos socializar o trabalho com a comunidade docente do *campus* e dar retorno à instituição através da oferta de minicursos e oficinas acerca do tema e da participação nos estudos dos grupos de pesquisa.

3.4 O contexto da pesquisa

Nos próximos subitens, apresentaremos o contexto da nossa pesquisa que, como já informado, passa-se em um *campus* de um instituto federal.

3.4.1. Os institutos federais

Criados a partir da lei 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, apresentam como fundamento uma organização pedagógica verticalizada, compreendendo os segmentos da educação básica a superior, o que possibilita aos docentes atuar em diversos níveis de ensino e aos discentes compartilharem os espaços de aprendizagem, promovendo perspectivas de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado (PACHECO, 2010). Desde o ano de sua criação, a Educação Profissional passou por um grande crescimento.

Com o plano de expansão de rede federal, entre 2003 e 2016, o país passou a contar com um total de 644 unidades de ensino técnico e tecnológico²⁸, distribuídas entre Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; e o Colégio Pedro II. Registrou-se nesse ano o total de 38 institutos federais em todos os estados,

²⁸ Fonte: <http://rededefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. A atualização mais recente é de setembro de 2018. Acesso em: 30 out. 2018.

oferecendo cursos que permeiam a qualificação, ensino técnico (nas modalidades integrado, concomitante e subsequente), cursos superiores de tecnologia, cursos de ensino superior (bacharelados e licenciaturas) e pós-graduação (*latu e stricto sensu*).

Com base no organograma criado por Guimarães (2015, p. 21) para melhor explicar os tipos de cursos que podem ser oferecidos²⁹ nesses institutos, apresentamos o quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Níveis e modalidades de ensino da Educação Profissional e Tecnológica

CURSOS OFERECIDOS NOS INSTITUTOS FEDERAIS		
Nível Básico	Nível Médio	Nível Superior
Educação não-formal e duração variável Formação Inicial e Continuada (FIC)	Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive para o público da educação de jovens e adultos*	Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação
- Capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade	<p>- Integrada: no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única para cada aluno</p> <p>*PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos</p> <p>- Concomitante: no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas</p> <p>- Subsequente: oferecida somente para quem já tenha concluído o Ensino Médio</p>	<p>- Cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia</p> <p>- Cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica</p> <p>- Cursos de bacharelado, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e área de conhecimento</p> <p>- Pós-graduação <i>latu-sensu</i> de aperfeiçoamento</p> <p>- Pós-graduação <i>stricto-sensu</i> de mestrado e doutorado</p>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base no organograma de Guimarães (2015, p.21).

²⁹ Conforme Pacheco (2010), a proposta dos institutos federais é de oferecer uma educação verticalizada, passando todos os níveis de ensino, do básico ao superior. Entretanto, os cursos são ofertados de acordo com a necessidade da região em que o IF está instalado, o que faz variar a oferta, não implicando dizer que todos os institutos federais devam oferecer todas as modalidades de ensino.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) compõe-se de 29 *campi* distribuídos na capital e no interior. Há também cinco Centros de Referência Nacional, um Centro de Referência Tecnológica (CERTEC) e um Centro de Pesquisas Avançadas e Ambientais. A seguir, veremos algumas informações acerca desse instituto federal, bem como do *campus* em que situamos a nossa pesquisa.

3.4.2 O Instituto Federal do Maranhão

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) tem sua história³⁰ iniciada no ano de 1909, quando o decreto nº 7566, de 23 de setembro daquele ano, estabeleceu a criação das Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos estados, cuja finalidade era “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico (sic) e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909). No Maranhão, a Escola de Artífices foi instaurada em 16 de janeiro de 1910, na capital, São Luís. Devido às alterações no campo educacional decorrentes das mudanças constitucionais, em 1937 a Escola passou a ser denominada Liceu Industrial de São Luís. Em 1936, foi lançada a pedra fundamental do prédio que hoje sedia um dos principais *campi* desse Instituto Federal.

Em 30 de janeiro de 1942, o decreto-Lei nº 4073 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, em que foram criadas as Escolas Técnicas Industriais, e o Liceu Industrial de São Luís passou a ser Escola Técnica Federal de São Luís. Com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação após o golpe de 1964, ocorreu a generalização do ensino profissional em ensino de segundo grau (hoje chamado ensino médio), e todos os cursos passaram a ter um perfil profissionalizante. Em 1965, a Escola Técnica de São Luís passou a se chamar, através da Portaria nº 239/65, Escola Técnica Federal do Maranhão.

Com Lei 7.863, de 31 de outubro de 1989, as Escolas Técnicas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que, além do ensino médio profissionalizante, passaram a oferecer também cursos de graduação e pós-graduação. Em 2006, a criação do Plano de Expansão da Educação Profissional (Fases I e II), a fim de promover o desenvolvimento no interior do país, através do aumento da escolarização e profissionalização

³⁰ Fonte: <https://portal.ifma.edu.br/instituto/historico/>.

da população, proporcionou a implantação das escolas técnicas federais nas periferias e municípios distantes dos centros urbanos.

Em 29 de dezembro de 2008, através da Lei 11.892/08, criaram-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme já mencionado. No Maranhão, a integração abrangeu o Centro Federal de Educação Tecnológica e as Escolas Agrotécnicas Federais de três municípios: São Luís, Codó e São Raimundo das Mangabeiras.

O IFMA compõe-se administrativamente³¹ de uma Reitoria, cuja função é planejar, coordenar e controlar todas as atividades do Instituto. É composta pelo reitor, seu gabinete e assessoria. A ela vinculam-se as pró-reitorias, as diretorias sistêmicas, os órgãos de apoio, a Procuradoria Federal, a Corregedoria, a Ouvidoria, o Departamento de Comunicação e Eventos, a Assessoria de Relações Internacionais, a Secretaria dos Colegiados Superiores, as Comissões e as Diretorias Gerais dos *campi*. Existem cinco Pró-Reitorias: Pró-Reitoria de Ensino; Pró-Reitoria de Extensão; Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação; Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional; e Pró-Reitoria de Administração.

3.4.3 O Campus pesquisado

O *Campus* objeto do nosso estudo apresenta uma estrutura física composta por 59 salas de aula, 57 laboratórios, 01 cineteatro, 01 auditório, 01 biblioteca, 01 refeitório, 01 ginásio, 01 quadra poliesportiva, 01 piscina semi-olímpica e 01 campo de futebol *society*. Encontram-se em construção 01 pista de atletismo, 01 quadra de vôlei de areia e uma área destinada a arremesso peso.

Quanto à administração, compõe-se de uma Diretoria Geral à qual são vinculadas as Diretorias de Ensino Técnico, Diretoria de Ensino Superior, Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, Diretoria de Administração e Planejamento e Diretoria de Infraestrutura e Tecnologia. As diretorias de Ensino Técnico, Ensino Superior e Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação possuem, cada uma, coordenações de cursos (dependendo do curso que são oferecidos) e às três vinculam-se os departamentos de área (dependendo, também, dos cursos oferecidos).

Os professores, em número de 295, encontram-se lotados nos departamentos de área, de acordo com a(s) disciplina(s) que lecionam. São treze departamentos: Departamento

³¹ Fonte: <https://portal.ifma.edu.br/instituto/reitoria/>. Acesso em: 20 out. 2018.

Acadêmico de Biologia; Departamento Acadêmico de Ciências Humanas e Sociais; Departamento Acadêmico de Ciências da Saúde; Departamento Acadêmico de Computação; Departamento Acadêmico de Construção Civil; Departamento Acadêmico de Desenho; Departamento Acadêmico de Eletroeletrônica; Departamento Acadêmico de Física; Departamento Acadêmico de Higiene e Segurança do Trabalho; Departamento Acadêmico de Letras; Departamento Acadêmico de Matemática; Departamento Acadêmico de Mecânica e Materiais; e o Departamento Acadêmico de Química.

Até julho de 2018, levantou-se o quantitativo de 3.539 discentes nos cursos presenciais³², distribuídos nos segmentos técnico, superior (licenciaturas e bacharelados) e pós-graduação (especialização e mestrado). O *campus* não oferta cursos em nível superior tecnológico. Apresentamos, a seguir, o Quadro 4, que mostra os cursos ofertados.

Quadro 4 - Cursos ofertados pelo *campus* do IF estudado

SEGMENTO	CURSOS
Técnico	Comunicação Visual, Design de Móveis, Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática, Mecânica, Metalurgia, Química e Segurança do Trabalho,
Superior	* Bacharelados: Engenharia Civil, Engenharia Elétrica Industrial, Engenharia Mecânica Industrial e Sistemas de Informação. * Licenciaturas: Biologia, Física, Matemática e Química
Pós-Graduação	* Especialização: Engenharia de Manutenção, Geoprocessamento (modalidade EAD) * Mestrado: Engenharia dos Materiais, Ensino Profissional e Tecnológico, Física e Química

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nas informações obtidas por meio do contato com as diretorias de Ensino Técnico, de Ensino Superior e de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do *Campus*.

Conforme já mostrado no quadro 3 os cursos técnicos são divididos em três modalidades: técnico integrado ao ensino médio – em que o aluno tem acesso à formação técnica juntamente com o ensino médio regular; concomitante – em que o aluno cursa o ensino técnico no *campus*, devendo estar regularmente matriculado em uma escola de ensino médio; e subsequente, oferecido a todos que já concluíram o ensino médio. A entrada é feita através de processo seletivo para os cursos técnicos e pós-graduação. São disponibilizadas 40 vagas por turma para os cursos técnicos, com uma entrada no início do ano, exceto para os cursos Técnico

³² Informação fornecida pelo pesquisador institucional do *Campus*.

em Comunicação Visual, Técnico em Design de Móveis e Técnico em Informática, cujo número de vagas é de 30 por ano.

Para o ensino superior, a entrada dá-se por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), podendo ser semestral ou anual, dependendo do curso. Os cursos de Engenharia Civil e as Licenciaturas (Biologia, Física, Matemática e Química) abrem vagas apenas para o primeiro semestre (40 vagas por curso). Os cursos de Engenharia Elétrica Industrial, Engenharia Mecânica Industrial e Sistemas de Informação abrem vagas para os dois semestres. Por semestre, são 20 vagas para as Engenharias supracitadas e 30 vagas para Sistemas de Informação.

Quanto aos cursos de pós-graduação, foram disponibilizadas 45 vagas para o curso de Engenharia de Manutenção, turma única, em nível de especialização, resultante do convênio com uma empresa do ramo. Em nível de mestrado, 12 vagas anuais para o mestrado em Física, 15 vagas anuais para o mestrado em Química, 22 vagas anuais para o mestrado em Educação Profissional e 15 vagas para o mestrado em Engenharia dos Materiais, com entrada semestral, sendo 10 vagas no primeiro semestre e 5 vagas no segundo.

3.4.3.1 A disciplina Língua Inglesa

A disciplina Língua Inglesa / Inglês Técnico / Inglês instrumental (existe variação na denominação de acordo com o curso) é oferecida a praticamente todos os segmentos, sendo que o ELFE é ofertado aos cursos técnicos (concomitantes e subsequentes) e superiores. Aos cursos técnicos na modalidade integrado é oferecido inglês geral, pois os alunos recebem o material através do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Conforme já exposto, o *Campus* é organizado por departamentos de área, sendo o Departamento Acadêmico de Letras o responsável pela área de linguagens. Esse departamento oferece as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Libras. O quadro 5 mostra um panorama do departamento quanto ao número de professores, as disciplinas e os cursos para os quais estas são ministradas.

Quadro 5 - Departamento Acadêmico de Letras - Quantitativo de professores e disciplinas ofertadas

Disciplina	Quantitativo de Professores	Cursos em que é ofertada
Língua Portuguesa	11	*Técnico (integrado, concomitante e subsequente) * Superior (Bacharelado e Licenciatura)
Língua Inglesa	10	*Técnico (integrado, concomitante, subsequente) * Superior * Pós-Graduação
Língua Espanhola	3	* Técnico (somente integrado)
Língua Brasileira de Sinais	1	* Superior (somente licenciatura)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados fornecidos pela chefia do Departamento Acadêmico de Letras.

O quadro 6 apresenta um panorama quanto à formação dos professores de língua inglesa do *campus* estudado, em nível de graduação e pós-graduação:

Quadro 6 - Formação dos Professores de Língua Inglesa do *campus* estudado

Formação		Quantitativo de Professores	Observações
Licenciatura em Letras	Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas	4	-
	Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas	6	-
Especialização	Língua Inglesa ou afim	3	-
	Educação	8	-
Mestrado	Língua Inglesa ou afim	2	Um deles encontra-se com os estudos em andamento
	Educação	5	Dois deles encontram-se com os estudos em andamento
Doutorado	Linguística e Língua Portuguesa	1	-
	Literatura	1	Estudos em andamento

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na consulta direta aos professores.

Pode-se observar, de acordo com as informações catalogadas nesse quadro, que todos os professores são formados em Letras, com habilitação pelo menos na língua estrangeira em que lecionam, bem como todos possuem pós-graduação em nível de especialização (existe um professor com duas especializações, uma em Educação e outra em Ensino da Língua Inglesa). Verifica-se uma incidência de especializações na área de Educação. Questionamos, aqui, como se dá o requisito de formação exigida pelo concurso, se qualquer formação em nível de pós-graduação para os professores de língua inglesa nesse instituto federal, na área educacional – e não necessariamente no âmbito da linguagem –, é aceita. Esse aspecto será tratado no Capítulo 4, em consonância com a análise dos editais dos concursos prestados pelos professores participantes da pesquisa.

3.4.3.2 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são os professores de inglês que ministram aulas para os cursos superiores. Decidimos focar nesse segmento por apresentar mais cursos, pois não existem muitos cursos na modalidade concomitante e subsequente no *campus*. Assim, o foco no segmento superior nos possibilita maior abrangência de professores trabalhando com ELFE. Totalizamos, assim, quatro professores (seriam, a princípio, cinco docentes, porém um deles, por questões de cunho pessoal, precisou se afastar da instituição). Esses professores dividem a sua carga-horária entre cursos do ensino técnico e superior. É oferecido apenas um módulo de 45h da disciplina Inglês Instrumental para os cursos de bacharelado e um módulo de 60h da disciplina Língua Inglesa (como é denominada, embora o ensino seja realizado à luz do ELFE) para os cursos de licenciatura.

O quadro 7 apresenta algumas informações sobre esses professores, obtidas a por meio da aplicação de um dos questionários, o qual denominamos “questionário de perfil”, e sobre o qual trataremos quando abordarmos os instrumentos de coleta de registros. Conforme já informado neste trabalho, para preservar a sua identidade, solicitamos que escolhessem um pseudônimo. Temos, portanto, os participantes X, *Teacher*, *Prof-IF* e *English.com*.

Quadro 7 - Informações sobre os professores participantes da pesquisa

Docente	<i>X</i>	<i>Teacher</i>	<i>Prof - IF</i>	<i>English.com</i>
Informações				
Faixa etária	46 a 55 anos	36 a 45 anos	Acima de 55 anos	46 a 55 anos
Graduação	Letras - Língua Portuguesa/ Língua Inglesa e Literaturas	Letras - Língua Inglesa e Literaturas	Letras - Língua Portuguesa/Língua Inglesa e Literaturas	Letras - Língua Inglesa e Literaturas
Especialização	Didática Universitária	Docência do Ensino Superior	Língua e Literatura Inglesa e Americana	Metodologia do Ensino Superior Ensino de Língua Inglesa
Mestrado	Ciência em Educação – em andamento	Educação	Pedagogia Profissional	Estudos Ingleses
Doutorado	Não possui	Não possui	Linguística e Língua Portuguesa	Ciências da Literatura – em andamento
Estudou inglês em escolas de idiomas	Sim	Sim	Sim	Sim
Estudou inglês com professor particular	Não	Não	Não	Não
Fez cursos no Exterior	Sim	Sim	Não	Sim
Certificado de Proficiência	Sim	Sim	Sim	Sim
Tempo de trabalho	28 anos	25 anos	25 anos	33 anos
Tempo de trabalho com ELFE	11 anos	8 anos	5 anos	12 anos
Tempo de trabalho com ELFE no IF	8 anos	8 anos	5 anos	12 anos

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base no questionário aberto aplicado aos professores.

No tópico seguinte, tratamos dos instrumentos de coleta de registros.

3.5 Instrumentos de coleta de registros

Os instrumentos de coleta de registros que achamos mais propícios utilizar para esta pesquisa qualitativa, enquadrada em um estudo de caso, foram: análise documental, questionário e entrevista semiestruturada.

3.5.1 *Análise Documental*

Dentre os instrumentos de coleta de registros, elegemos a análise documental devido à necessidade de acessar alguns documentos da instituição que vêm confirmar ou contestar o que foi levantado em outros instrumentos, como, por exemplo, a entrevista. Esse método de coleta revelou-nos, também, outros aspectos, que tratamos no capítulo seguinte, quando realizamos a análise de dados. Concordamos, assim, com Lüdke e André (2015), quando destacam a relevância da análise documental para a pesquisa qualitativa, podendo essa ser uma complementação de informações obtidas através de outras técnicas, como também para a revelar aspectos novos de um tema ou problema.

Laville e Dione (1999) definem “documento” como termo que designa toda forma de informação já existente, incluindo aí não só os documentos impressos, mas também os recursos audiovisuais. Dentre os documentos impressos exemplificados pelos autores, destacam-se os dossiês, como dados sobre a educação, a justiça, a saúde, as relações de trabalho, as condições econômicas etc.; os artigos de jornais e periódicos; e as publicações científicas: revistas, atas de congressos e colóquios.

Endossando a linha de pensamento dos autores supracitados, Bogdan e Biklen (2007) utilizam o termo “documento” para se referirem a materiais como fotografias, vídeos, memoriais, cartas, diários, registros de casos clínicos e recordações de todo o tipo que podem ser usados como informações suplementares, como parte de um estudo de caso cuja principal fonte de dados é a observação participante ou a entrevista.

Na nossa pesquisa, recorreremos aos setores administrativos da instituição (diretorias, coordenadorias, departamentos acadêmicos, setor de registro escolar, pesquisador institucional, prefeitura do *campus*), a fim de levantar alguns dados sobre o *campus* investigado: estrutura física, administrativa e pedagógica, alunos e professores, informações sobre os cursos ofertados. Destacamos como documentos primordiais os editais dos concursos a que se

submeteram os professores participantes da pesquisa, cuja análise visou verificar, dentre outros aspectos, a formação mínima exigida para concorrer ao certame e o conteúdo/temas para as provas, avaliando o ajuste desses ao ELFE. Foi possível confirmar alguns dados fornecidos pelos participantes da pesquisa nas entrevistas, conforme veremos no capítulo seguinte. Consideramos, também, para análise, os projetos pedagógicos dos cursos do Ensino Superior (bacharelados e licenciaturas), com foco na ementa da disciplina Inglês Instrumental / Língua Inglesa, a fim de nos situarmos quanto ao panorama do ensino dessa disciplina numa perspectiva ELFE.

3.5.2 Questionários

Stake (2011, p. 111), define um questionário de pesquisa social como “um conjunto de perguntas, afirmações ou escalas (no papel, pelo telefone ou na tela) geralmente feitas da mesma forma para todos os entrevistados”. Para o autor, os dados são transformados em médias, porcentagens, comparações e correlações, e, embora se adapte bem em uma abordagem quantitativa, o questionário pode ser utilizado pelos pesquisadores qualitativos, em que parte de sua investigação é atribuída para o questionário quantitativo e para os dados agregados.

Para Laville e Dione (1999, p. 183), o questionário é um método utilizado especialmente quando se quer atingir um grande número de participantes. Os autores apresentam dois tipos de questionários: o padronizado, ou uniformizado, e o aberto. O primeiro compõe-se de perguntas apresentadas aos interrogados com uma opção de respostas, em que são solicitados a assinalar a que melhor corresponde à sua opinião. Existe também o modelo de questionário padronizado, em que as respostas envolvem uma escala (normalmente conhecida como escala de Likert), que apresentam uma série de campos que permitem ao questionado definir em uma gradação no sentido de estarem “em total desacordo, em desacordo, sem opinião, de acordo ou totalmente de acordo com o enunciado considerado”. Quanto aos questionários abertos, os autores os descrevem como compostos por questões com formulação e ordem uniformizadas, porém sem opções de respostas, tendo o participante um espaço para emitir a sua opinião, traduzir o seu pensamento pessoal com as próprias palavras.

Na nossa pesquisa, aplicamos dois questionários com os professores participantes. O primeiro, que denominamos “questionário de perfil” (v. apêndice C), composto por nove questões – uma mescla de perguntas abertas e fechadas, com subitens em alguns casos, foi

aplicado entre 29/05/2018 e 05/06/2018, entregue em mãos, com um prazo para devolução. O objetivo foi obter informações a respeito de sua formação, bem como aspectos sutis de sua relação com ELFE, ou seja, das nove questões, três tratavam desse tipo de ensino. O segundo, denominado perfil de atuação (v. apêndice D), foi aplicado entre 12/06/2018 e 18/06/2018, compondo-se de dez questões que visam às informações mais precisas sobre a prática do professor em ELFE. Esse questionário foi elaborado e entregue utilizando-se a ferramenta do *Google docs*, pois, por conter apenas perguntas abertas, apresenta-nos possibilidades de obter respostas de forma prática e, caso necessário, com tabulação, considerando que a ferramenta já o faz.

Antes da aplicação com os professores pesquisados, ambos os questionários foram aplicados na forma piloto com cinco professores de línguas que trabalham com ELFE em institutos federais e universidades, a fim de checar a coerência na elaboração e, caso necessário, fazermos os ajustes para aplicá-los com o nosso público-alvo. Acerca do que Stake (2011) expõe sobre a utilização do questionário por pesquisadores qualitativos, o questionário de perfil, além de nos proporcionar informações qualitativas sobre o perfil de formação dos professores investigados, permitiu-nos agregar alguns dados relativos a esses participantes, conforme podemos ver na análise de dados.

Laville e Dionne (1999) apontam como um problema na utilização dos questionários uma taxa muito baixa de retornos desses. Os autores orientam os pesquisadores a estimular o interesse do participante através de carta de apresentação, sem deixar dúvida sobre o anonimato desse, explicando as vantagens esperadas das consequências da pesquisa.

O fato de a nossa pesquisa contar com apenas quatro participantes - cujo critério de escolha baseou-se no ensino de inglês à luz do ELFE para os cursos superiores do IF, conforme tratamos no item 3.5 desta dissertação - preocupou-nos a possibilidade de não obtermos retorno. Assim, para tentar evitar lacunas na devolução dos instrumentos respondidos, recorreremos tanto a uma pequena mensagem enunciando os questionários (v. apêndices C e D), como também disponibilizamos o nosso tempo presencialmente para o esclarecimento de dúvidas, caso ocorressem.

3.5.3 Entrevistas

Após os questionários, partimos para as entrevistas com os participantes, durante as quais, para efeito de registro, utilizamos um aplicativo de gravação de áudio do aparelho celular, o qual acreditamos ser um meio facilitador para o trabalho do pesquisador.

Rosa e Arnoldi (2006) classificam as entrevistas de acordo com o nível de estruturação e roteiro de questões utilizadas em estruturadas, semiestruturadas e livres. As primeiras compõem-se de questões formalmente estruturadas, seguindo uma sequência padronizada, levando as respostas a serem curtas e concisas. Os entrevistados normalmente são orientados a serem verdadeiros e objetivos, sendo avaliados de uma maneira uniforme. Na entrevista semiestruturada, as questões são elaboradas de maneira que o entrevistado possa discorrer e verbalizar suas ideias e reflexões acerca dos temas apresentados. Tem caráter mais subjetivo, estabelecendo entre o entrevistador e o entrevistado uma relação de maior confiabilidade. As entrevistas livres, fazendo jus ao nome, não possuem roteiro nem lista de perguntas. Consistem normalmente num relato oral que o entrevistado faz sobre determinado assunto sem a interferência do interlocutor.

Laville e Dionne (1999) indicam a entrevista no caso de a aplicação do questionário comprometer o processo da pesquisa, como no caso, por exemplo, de se ter uma taxa de respostas reduzida. A nosso ver, a entrevista serve como reforço para o que não pôde ser contemplado no questionário, principalmente em se tratando das questões fechadas, em que o participante fica limitado a escolher respostas pré-estabelecidas, não havendo possibilidades de se expressar.

Concordamos com os autores supracitados e, no nosso caso, utilizamos a entrevista como complemento às lacunas observadas no questionário. Aproveitamos, também, para obter informações a respeito do concurso para ingresso na carreira como professor do instituto federal, numa eventualidade de não termos acesso aos editais dos concursos por eles prestados, ou, caso encontrados os editais, comparar a vivência e leitura deles a respeito do concurso com o estabelecido nas normas do certame.

Considerando as particularidades da nossa pesquisa, e devido à necessidade de se investigar por vezes a história da formação, as opiniões e pontos de vista dos entrevistados, apresentando um certo grau de subjetividade, consideramos a entrevista semiestruturada mais adequada para este fim.

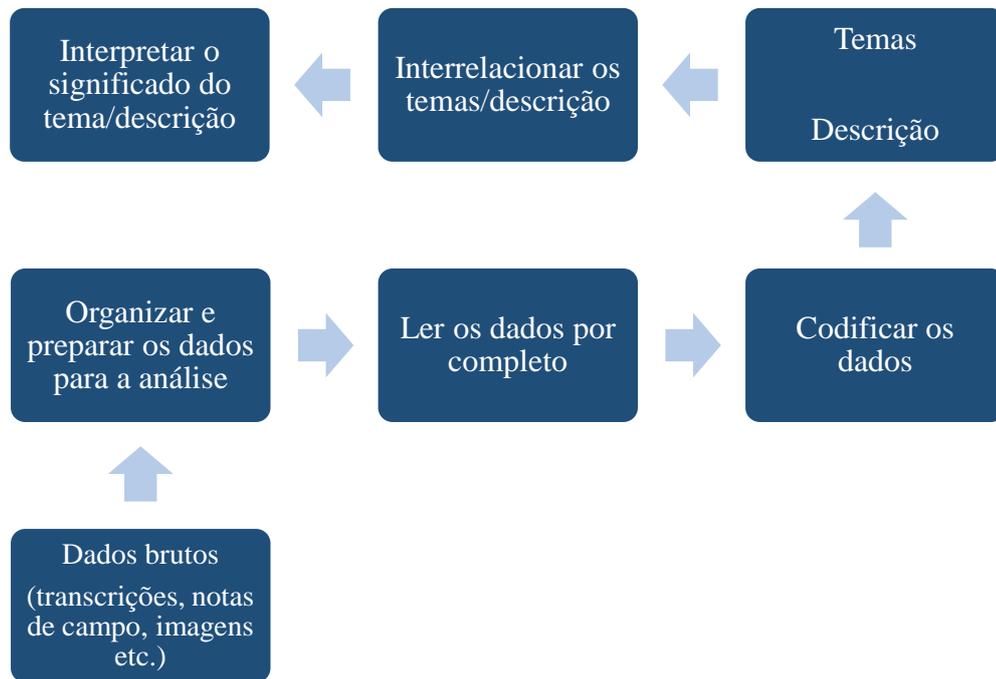
As entrevistas foram realizadas entre os dias 26/06/2018 e 04/07/2018, individualmente, de forma presencial, e considerando a disponibilidade de cada participante. As perguntas foram divididas em dois blocos: o primeiro, composto de quatro questões, buscou informações a respeito do concurso prestado pelo professor para ingresso na carreira do magistério no instituto federal, conforme já mencionado; o segundo, com oito questões, buscou investigar aspectos da atuação do participante como professor de língua inglesa na instituição e de sua prática em ELFE (v. apêndice E). Obtivemos um tempo total de 83min01s de entrevista, distribuídos em: 16min45s com *X*; 25min34s com *Teacher*, 22min23s com *Prof-IF*; e 18min24s com *English.com*.

3.6 Procedimentos para a análise de dados

Uma vez realizada a coleta de registros, parte-se para a análise dos dados. Essa etapa, porém, não é feita imediatamente após o levantamento dos registros. Cabe ao pesquisador preparar esses registros, que se encontram de forma “bruta”, e transformá-los em dados, o que pode ser feito através da organização dos mesmos. O pesquisador pode descrevê-los, transcrevê-los, ordená-los, codificá-los, agrupá-los em categorias etc. para então dar procedimento às análises e interpretações e, posteriormente, chegar às conclusões. A análise e a interpretação devem ter uma relação estreita, sendo realizadas conjuntamente (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Em alinhamento com os autores supracitados, Creswell (2010) destaca que a preparação dos dados para análise envolve a condução de diferentes análises, aprofundando cada vez mais a compreensão dos dados, representando-os e fazendo uma interpretação do grande significado dos mesmos. O autor sugere um roteiro passo a passo para os pesquisadores, partindo do específico para o geral e envolvendo múltiplos níveis de análise. A figura 8 mostra o *layout* elaborado por Brito (2016), que adaptou o modelo de Creswell (2010).

Figura 8 - Passo a passo para a análise de dados na pesquisa qualitativa



Fonte: Brito (2016, p. 66).

O autor aponta que, embora a figura sugira uma abordagem linear e hierárquica, elaborada de baixo para cima, na prática ela torna-se mais interativa. Os estágios estão interrelacionados e nem sempre seguem a ordem apresentada.

Segundo a figura 8, diante dos dados brutos (registros), tem-se como primeiro passo organizá-los e prepará-los para análise. Isso implica, segundo Creswell (2010), transcrever as entrevistas, digitar das notas de campo, ou classificar e organizar os dados em diferentes tipos, dependendo das fontes de informação. Em seguida, parte-se para a leitura de todo o conteúdo dos dados, a fim de se obter um sentido geral da informação e refletir sobre o seu significado. O terceiro passo é iniciar uma análise detalhada como um processo de codificação, que é o processo de organizar o material em partes de textos antes de trazer significado à informação. No quarto passo o pesquisador, através da codificação, descreve o local, as pessoas, as categorias e os temas para análise. O quinto passo consiste em estabelecer como a descrição e os temas serão representados na narrativa qualitativa. E, por fim, no sexto passo, o pesquisador fará uma interpretação dos dados, dando a eles um significado. Ao longo da análise de dados feita para esta pesquisa, buscamos seguir as orientações sugeridas pelo autor.

Considerando as modalidades de procedimentos de análise de dados para a pesquisa qualitativa, utilizamos, em nosso estudo, a triangulação. Bogdan e Biklen (2007) explicam que a triangulação tem origem na aplicação da trigonometria à navegação e ao levantamento topográfico. Nas ciências sociais, a triangulação foi utilizada pela primeira vez para transmitir a ideia de que, para estabelecer um fato, precisa-se de mais uma fonte de informação, ou seja, na pesquisa qualitativa, quanto mais fontes de dados forem utilizadas (entrevistas, observação, documentos oficiais), mais completa será a sua compreensão. Triangular, nesse caso, seria obter uma informação mais precisa através da comparação dos resultados.

Merriam (1998, p. 207), pontua que “especialmente em termos de uso de múltiplos métodos de coleta e análise de dados, a triangulação reforça a confiabilidade e validade interna”.

Stake (2011, p. 139), à luz de Flick (2002), reconhece que em tempos anteriores a triangulação era considerada uma forma de confirmação e validação. Entretanto, atualmente, pode ser também um meio de diferenciação a partir do momento em que se começa a perceber os diversos pontos de vista. Para o autor, a triangulação “pode nos dar mais confiança de que determinamos corretamente o significado ou pode nos dar mais confiança de que precisamos analisar as diferenças para enxergar significados múltiplos e importantes”.

Assim, pensamos a triangulação como uma comunicação entre os dados em busca de evidências que eles possam deixar transparecer. E, como que “não satisfeitas” com as informações de apenas um dado, buscamos proporcionar esse diálogo entre o que foi analisado (documentos/ questionários/entrevistas).

O capítulo 4, que se segue, trata da análise dos dados da nossa pesquisa.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, realizamos a análise e discussão dos dados resultantes de registros da aplicação dos instrumentos de coleta. Conforme já mencionado no Capítulo 3, utilizamos três tipos de instrumentos: a análise documental, os questionários e as entrevistas com os professores.

Bogdan e Biklen (2007) definem a análise de dados como o processo de pesquisar e organizar sistematicamente os instrumentos de coleta (entrevista, transcrições, notas de campo e outros materiais que acumulamos para possibilitar encontrar as descobertas). Enquanto a interpretação dos dados refere-se à interpretação das ideias a respeito das descobertas, relacionando-as à literatura e às questões e conceitos mais amplos, a análise envolve o trabalho com os dados, organizando-os, dividindo-os em unidades gerenciáveis, codificando-os, sintetizando-os e buscando padrões.

Merriam (1998) explica que, historicamente, a análise de dados na pesquisa qualitativa tem sido algo como uma metamorfose misteriosa: o investigador recolheu os dados, aplicou seus poderes analíticos e emergiu como uma borboleta com suas descobertas. Embora exista um grande número de autores dedicados a descrever e explicar o processo da análise de dados qualitativa, a autora entende que o processo é altamente intuitivo, pois nem sempre o pesquisador pode explicar de onde o *insight* (que mais tarde poderá ser uma descoberta) veio e como as relações entre os dados foram detectadas. Entretanto, entendemos que esse insight ocorre a partir da experiência do pesquisador, por meio de suas leituras, suas vivências, observações e convívio com os participantes da pesquisa.

Antes de iniciarmos a análise de dados, retomamos as perguntas de pesquisa a fim de relacionar como cada instrumento de coleta pode auxiliar em respondê-las.

Quadro 8 - Perguntas de pesquisa e instrumentos de coleta de registros utilizados

Perguntas de pesquisa	Instrumentos de coleta de registros utilizados
1. Como se configura o perfil de formação inicial e continuada dos professores de inglês na situação da pesquisa?	Análise documental Questionários Entrevistas
2. De que maneira o ensino de inglês em um <i>campus</i> de um instituto federal se aproxima ou se afasta do estado da arte da literatura sobre ELFE hoje?	Análise documental Questionários Entrevistas

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

O perfil da formação inicial e continuada dos professores investigados é revelado na medida em que se faz a análise dos editais dos concursos dos quais participaram para a admissão na instituição. Os questionários aplicados também deixam transparecer o perfil da formação dos professores, bem como de sua atuação. E a entrevista foi utilizada como uma forma de confirmar ou esclarecer questões que não puderam ser reveladas pelos dois instrumentos anteriormente citados.

Quanto à adequação do ensino de inglês no *Campus* em relação ao estado da arte contemporâneo, as ementas dos planos de cursos mostram como a disciplina tem sido ministrada e em que aspectos, o que é similarmente revelado através do questionário de atuação e da entrevista feita com os professores.

4.1 Análise documental

Conforme já exposto, a análise documental permite-nos complementar o perfil da formação dos professores participantes. Através dos editais dos concursos prestados pelos professores, podemos verificar a formação mínima requerida para participar do certame, como se desenvolveram as etapas das provas e os temas designados para essas provas, no intuito de verificar qual(is) dele(s) encontram-se alinhados ao ELFE. Analisamos também, por meio dos projetos pedagógicos dos cursos, as ementas da disciplina Inglês Instrumental/Língua Inglesa, a fim de compreender a situação de ensino dessa língua no universo desses cursos.

4.1.1 Editais dos concursos prestados pelos professores

Retomemos os professores participantes da pesquisa, autodenominados³³ “X”, “Teacher”, “Prof-IF” e “English.com”. Os questionários e as entrevistas (analisados a seguir) permitiram-nos identificar o ano do concurso e de entrada na instituição. Obtivemos, a partir desses instrumentos, as seguintes informações:

- *Prof - IF* – prestou concurso em 1994 e entrou na instituição no mesmo ano. Já havia sido professor substituto em 1992.

³³ Conforme já exposto no capítulo 3, solicitamos aos professores que escolhessem um pseudônimo. Nota-se que os pseudônimos não revelam o gênero dos participantes e, a fim de manter a sua identificação preservada, utilizaremos a expressão “professor” para todos, mesmo ciente das questões de gêneros sociais, conforme já assinalado na segunda nota de rodapé, no início deste trabalho.

- *X* – prestou concurso em 2005. Entrou na instituição em 2006.
- *English.com* – prestou concurso em 2006 e entrou na instituição no mesmo ano.
- *Teacher* – prestou concurso em 2009. Entrou na instituição em 2010.

Dessa forma, tomamos, para análise documental, os editais dos concursos públicos de 2005, 2006 e 2009. Até a conclusão deste capítulo não havíamos encontrado o edital de 1994, referente ao concurso público prestado por *Prof -IF*, fato que lamentamos muito pois, a nosso ver, nos serviria com um rol imenso de informações sobre como se dava o ensino de ELFE na década de 1990 no contexto de pesquisa estudado. Iniciaremos a seguir a análise dos editais de 2005, 2006 e 2009.

4.1.1.1 Edital do Concurso Público de 2005

Intitulado “Edital Conjunto nº 01, de 21 de junho de 2005”, o concurso ao qual se referia esse edital englobava cargos de professor para o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET – MA); para a Escola Agrotécnica Federal de São Luís (EAF São Luiz – MA); e para a Escola Agrotécnica de Codó (EAF – Codó-MA). O referido edital:

- Anuncia que

O DIRETOR GERAL DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO MARANHÃO, O DIRETOR DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SÃO LUIZ E O DIRETOR DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE CODÓ tornam público aos interessados que estarão abertas as inscrições para o **Concurso Público de Provas e Títulos, destinado ao provimento de cargos efetivos de Professor de 1º e 2º Graus, na Classe C, Nível 1, em Regime de Dedicção Exclusiva (...)**. (BRASIL, 2005, p. 2)

- Pontua que o certame

constará de provas escrita, didática e prática, quando, couber, todas de caráter eliminatório, e de títulos, de caráter classificatório, realizadas na cidade de São Luis/MA, para os cargos destinados ao CEFET/SEDE e à EAF SÃO LUIZ – MA, na Cidade de Imperatriz/MA, para os cargos destinados ao CEFET/SEDE e à EAF SÃO LUÍS – MA, na cidade de Imperatriz-MA, para os cargos da UNEDI³⁴, e na cidade de Codó/MA, para os cargos da EAF CODÓ – MA. (BRASIL, 2005, p. 3)

³⁴ Instituição educacional vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática, técnica e disciplinar, caracterizada por situar-se no interior das Unidades da Federação com o propósito de viabilizar a interiorização do ensino técnico, atendendo os vários pólos geo-

• Informa a oferta de vagas das disciplinas por área, distribuídas entre o CEFET – MA, CEFET/UNED Imperatriz – MA, EAF São Luiz – MA e a EAF Codó, conforme apresenta o quadro 9 a seguir:

Quadro 9 – Edital de 2005 - distribuição das vagas das disciplinas por unidade das escolas técnicas

Unidade	Área/Disciplina
CEFET/SEDE	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Inglesa, Automação Industrial, História, Filosofia, Higiene e Segurança do Trabalho, Máquinas e Instalações Elétricas, Rede de Computadores, Informática Aplicada, Desenho Técnico em Eletrônica, Matemática, Física Experimental (01 vaga para cada disciplina)
CEFET/UNED Imperatriz – MA	<ul style="list-style-type: none"> • Informática (02 vagas), Higiene e Segurança do Trabalho (02 vagas), Mecânica (01 vaga)
EAF – São Luiz – MA	<ul style="list-style-type: none"> • Agricultura (02 vagas), Agroindústria (02 vagas), Biologia (01 vaga), Filosofia/Sociologia (01 vaga), Educação Física (01 vaga), Química (01 vaga).
EAF – Codó	<ul style="list-style-type: none"> • Agricultura, Informática (01 vaga para cada disciplina)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados constantes no edital.

• Quanto às provas a que os candidatos deveriam se submeter, extraímos as informações constantes nos subitens 4.2, 4.4 e 4.10:

4.2 A Prova Escrita terá duração de 4 (quatro) horas, vedada qualquer consulta bibliográfica, e versará sobre item sorteado de uma lista de 10(dez) temas relacionados no programa, constante no Manual do Candidato. O sorteio será feito minutos antes da realização da prova, pelo primeiro candidato inscrito e, na ausência deste, pelo candidato seguinte, conforme ordem de inscrição, e o ponto sorteado será o mesmo para todos os candidatos. Cada candidato, obedecida à ordem de inscrição, fará a leitura de seu texto perante a Comissão Examinadora, no mesmo dia, no turno subsequente ao da realização da prova. Finda a leitura da prova, o candidato poderá ser argüido pelos membros da Comissão sobre o tema dissertado e, logo após, cada examinador lhe atribuirá nota de 0(zero) a 10(dez). (BRASIL, 2005, p. 3)

4.4 A Prova Didática será pública, e constará de uma aula sobre item sorteado do programa, de que trata o subitem 4.2, excluído o ponto sorteado para a Prova Escrita, com duração mínima de 45 (quarenta e cinco) e máxima de 55

econômicos dos Estados, ministrando cursos técnicos em nível médio, nas áreas industrial e de serviços. Os cursos e currículos desses estabelecimentos visam atender às necessidades regionais e ao avanço tecnológico do País. Fonte: <<http://www.educabrasil.com.br/uned-unidade-de-ensino-descentralizada/>> Acesso em: 14 set. 2018.

(cinquenta e cinco) minutos. O sorteio será feito com 48 horas de antecedência do início da prova, vedada ao candidato qualquer outra atividade do Concurso neste interstício. O ponto sorteado será comum a todos os candidatos, desde que o número destes não ultrapasse 4(quatro). Ultrapassando esse limite, serão constituídos tantos grupos quantos forem necessários. O sorteio será realizado pelo candidato cujo número de inscrição seja o menor. Os candidatos inscritos não poderão assistir à prova dos concorrentes. (BRASIL, 2005, p. 4)

4.10 Na análise da Prova de Títulos, a Comissão Examinadora considerará a formação universitária, atividade docente, atividade técnico-profissional, trabalhos publicados e produção acadêmico-científica, documentos estes constantes no currículo do candidato. (BRASIL, 2005, p. 4)

Podemos observar que esse edital contempla a oferta da disciplina Língua Inglesa para o CEFET/SEDE. A formação mínima exigida para pleitear a vaga é “Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa”. O programa das áreas/disciplinas estabelece que

Os temas abaixo farão parte do sorteio para a Prova Escrita, na qual o candidato fará uma dissertação sobre como procederá para ministrar uma aula acerca do tema sorteado, segundo sua prática de ensino e princípios de ensino/aprendizagem de Inglês. Em um segundo momento, um dos temas remanescentes será sorteado para a realização da Prova Didática, quando o candidato demonstrará, na prática, para uma suposta clientela de alunos do CEFET-MA - Ensino Médio ou Técnico –, como dar uma aula abordando o tema em questão.

1. English for Specific Purposes based on learning tasks.
 2. The E.S.P. Approach (English for Specific Purpose) in English Teaching.
 3. Grammar in Context in English Teaching.
 4. Approaching Technical Themes on a Communicative Perspective.
 5. The Teaching of Fluency in the English Language.
 6. The Four Linguistics Macro – skills in the Teaching of English.
 7. The Use of Reading Strategies to Approach Texts on Scientific or Technical Areas.
 8. Developing Inter-Action in the ELT classroom.
 9. The Reading of Technical Texts: Acquiring Knowledge on Word Formation to Develop Inference Skills.
 10. The Teaching of English Language in Context.
- (BRASIL, 2005, p.10)

4.1.1.2 Edital do Concurso Público de 2006

Intitulado “Edital nº 04, de 04 de abril de 2006”, esse edital contemplava cargos de professor para o CEFET/SEDE e CEFET/UNEDI, dependendo da área de atuação. Algumas informações pertinentes sobre o edital:

- Anuncia que

O DIRETOR GERAL DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO MARANHÃO – CEFET-MA torna público aos interessados que estarão abertas as inscrições para o Concurso Público de

Provas e Títulos, destinado ao provimento de cargos efetivos de Professor de 3º grau, na Classe de Professor Auxiliar, em Regime de Dedicção Exclusiva [...]. (BRASIL, 2006, p. 2)

- Pontua que o certame “constará de Prova Escrita, Prova Didática, ambas de caráter eliminatório, e de Prova de Títulos, de caráter classificatório” (BRASIL, 2006, p. 3)
- Informa a oferta de vagas das disciplinas por área, distribuídas entre o CEFET/SEDE e CEFET/UNEDI, conforme o quadro 10 abaixo:

Quadro 10 – Edital de 2006 - distribuição das vagas para as disciplinas por unidade das escolas técnicas

Unidade	Área/Disciplina
CEFET/SEDE - prioritariamente	Língua Inglesa , Desenvolvimento de Sistemas, Química do Estado Sólido (01 vaga para cada disciplina)
CEFET/UNEDI - prioritariamente	Educação, Informática (01 vaga para cada disciplina)
CEFET/SEDE e CEFET/UNEDI - possivelmente	Física (03 vagas)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados constantes no edital.

- No tocante às orientações sobre as provas a que os candidatos deveriam se submeter, extraímos do edital os subitens 3.2, 3.5 e 3.10:

3.2 Prova Escrita terá duração de 4 (quatro) horas, vedada qualquer consulta bibliográfica, e versará sobre item sorteado de uma lista de 10(dez) temas relacionados no programa, constante no Manual do Candidato. O sorteio será feito minutos antes da realização da prova, pelo primeiro candidato inscrito e, na ausência deste, pelo candidato seguinte, conforme ordem de inscrição, e o ponto sorteado será o mesmo para todos os candidatos. Cada candidato, obedecida à ordem de inscrição, fará a leitura de seu texto perante a Comissão Examinadora, no mesmo dia, no turno subsequente ao da realização da prova Escrita. Finda a leitura da prova, o candidato poderá ser argüido pelos membros da Comissão sobre o tema dissertado e, logo após, cada examinador lhe atribuirá nota de 0(zero) a 10(dez). (BRASIL, 2006, p. 3)

3.5 A Prova Didática será pública, vedada a manifestação da assistência, e constará de uma aula sobre item do programa, sorteado da mesma forma de que trata o **subitem 3.2**, excluído o ponto sorteado para a Prova Escrita, com duração mínima de 45 (quarenta e cinco) e máxima de 55 (cinquenta e cinco) minutos. O sorteio será feito com 48 horas de antecedência do início da prova, vedada ao candidato qualquer outra atividade do Concurso neste interstício. O ponto sorteado será comum a todos os candidatos, desde que o número destes não ultrapasse 4(quatro). Ultrapassando esse limite, serão constituídos tantos grupos quantos forem necessários. Os candidatos inscritos não poderão assistir à prova dos concorrentes. (BRASIL, 2006, p. 3)

3.10 Na análise da Prova de Títulos, a Comissão Examinadora considerará a formação universitária, atividade docente, atividade técnico-profissional, trabalhos publicados e produção acadêmico-científica, documentos estes constantes no currículo do candidato. (BRASIL, 2006, p. 3)

De acordo com o edital, como podemos observar no quadro 10, havia a oferta de uma vaga da disciplina Língua Inglesa para o CEFET/SEDE. A formação mínima requerida para pleitear a vaga era “Graduado em Letras com, no mínimo, especialização em Língua Inglesa”. O Programa das áreas/disciplinas estabelece que

Os temas abaixo farão parte do sorteio para a Prova Escrita, na qual o candidato fará uma dissertação sobre como procederá para ministrar uma aula aplicando os princípios de aprendizagem propostos na abordagem ou tema sorteado no ensino/aprendizagem de inglês. Em um segundo momento, um dos temas remanescentes será sorteado para a realização da Prova Didática, quando o candidato demonstrará, na prática, para uma suposta clientela de alunos do CEFET-MA - Ensino Médio ou Técnico –, como dar uma aula na abordagem ou tema sorteado.

1. The Teaching of English for Specific Purposes based on learning tasks.
 2. The Teaching of English for Science and Technology based upon the ESP (English for Specific Purposes) Approach.
 3. Grammar in Context in English Teaching.
 4. Teaching Oral Communication Skills in EST
 5. Approaching the Four Linguistics Macro-skills in the Teaching of English
 6. The Use of Reading Skills in the Process of Teaching and Learning English for Science and Technology.
 7. Developing Inter-Action in the ELT classroom.
 8. Acquiring Knowledge on Word Formation to Develop Inference Skills in the Process of Reading Texts of Science and Technology.
 9. Approaching EST (English for Science and Technology) in a Communicative Perspective.
 10. Teaching EST applying a notional/functional syllabus.
- (BRASIL, 2006, p. 9)

4.1.1.3 Edital do Concurso Público de 2009

Intitulado “EDITAL N° 23, de 08 de junho de 2009”, o concurso ao qual se referia esse edital contemplava cargos de professor para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. O referido edital:

- Anuncia que

O REITOR “PRO TEMPORE” DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO - IFMA, no uso de suas atribuições, torna público aos interessados que estarão abertas as

inscrições para o Concurso Público, destinado ao provimento de cargo efetivo da carreira do **Magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico**, Classe Inicial, Categoria Auxiliar, em Regime de 40 horas. (BRASIL, 2009, p. 1)

- Pontua que o certame “constará de Prova Escrita e Prova Didática, de caráter eliminatório e classificatório, e de Prova de Títulos, de caráter classificatório”. (BRASIL, 2006, p. 2).

- Informa a oferta de vagas das disciplinas por área, distribuídas entre os *Campi* do Instituto Federal do Maranhão.

Foram ofertadas 57 vagas, distribuídas entre disciplinas de diversas áreas para os novos campi formados na capital e no interior do estado: Açailândia (3 vagas), Alcântara (4 vagas), Centro Histórico (8 vagas), Zé Doca (3 vagas), Imperatriz (2 vagas), Monte Castelo (13 vagas), Buriticupu (2 vagas), Santa Inês (4 vagas), Maracanã (11 vagas), Codó (7 vagas). Segundo o subitem 1.2 do edital, “as vagas destinadas ao Cadastro de Reserva, serão homologados (sic) até o N° de 10 (dez), em ordem decrescente de classificação e poderão ser aproveitadas por quaisquer um dos *Campi* deste Instituto” (BRASIL, 2009, p. 1). As disciplinas ofertadas estão distribuídas conforme mostra o quadro 11:

Quadro 11 – Edital de 2009 - distribuição das vagas para as disciplinas nos *campi*

Unidade	Área/Disciplina
IFMA /CAMPI <ul style="list-style-type: none"> • Açailândia • Alcântara • Centro Histórico (São Luís) • Zé Doca • Imperatriz • Monte Castelo • Buriticupu • Santa Inês 	<ul style="list-style-type: none"> • Eletrônica, Metalurgia e Materiais, Química Ambiental/Química Analítica, Eletrônica (diferença nos requisitos de formação), Controle Operacional de Pátio e de Terminais Rodoviários, Tecnologias de Bordo, Portos e Navegação, Desempenho Operacional e Custos de Portos e Regulamento Aduaneiro, Farmácia e Bioquímica, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira/Francês, Cinema e Vídeo, Arquitetura/Conservação e Restauro, Eletrotécnica, Filosofia da Educação, Saneamento e Topografia, Higiene e Segurança do Trabalho, Língua Brasileira de Sinais, Máquinas e Instalações Elétricas, Desenvolvimento de Sistemas, Estruturas, Engenharia Hidráulica, Sanitária e Ambiental, Metalurgia, Produção Mecânica, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira/Inglês, Engenharia Civil, Saúde, Psicologia Organizacional, Administração e Cooperativismo, Mecanização

<ul style="list-style-type: none"> • Maracanã • Codó 	<p>Agrícola, Engenharia de Pesca, Gestão Agropecuária, Silvicultura, Recursos Naturais Renováveis e Ecologia, Engenharia Ambiental, Topografia, Fitopatologia e Entomologia, Microbiologia de Alimentos/Química Orgânica (01 vaga para cada disciplina)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informática/Software Livre, Agroecologia, Artes/Dança, Eletrônica (diferença nos requisitos de formação), Design, Gastronomia, Matemática e Estatística (02 vagas para cada disciplina) • Agroindústria (03 vagas)
--	---

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados constantes no edital.

• Quanto às orientações para as provas a que os candidatos deviam se submeter, extraímos do edital os subitens 4.3, 4.4, 4.6, 4.11, 4.14 e 4.17

4.3. O Concurso Público constará de Prova Escrita e Prova Didática, de caráter eliminatório e classificatório, e de Prova de Títulos, de caráter classificatório. (BRASIL, 2006, p. 2)

4.4 A Prova Escrita será realizada no dia 13 de setembro de 2009, em São Luís-MA, no horário das 8h às 12h (horário local), no IFMA, (Campus Monte Castelo), na Avenida Getúlio Vargas, Nº 4, bairro do Monte Castelo, com duração de 4 (quatro) horas, vedada qualquer consulta bibliográfica, e versará sobre item sorteado de uma lista de 10(dez) temas constante no presente Edital. O sorteio será feito minutos antes da realização da prova escrita, pelo candidato de menor número de inscrição e, na ausência deste, pelo candidato seguinte conforme ordem de inscrição. O ponto sorteado será o mesmo para todos os candidatos. A Prova Escrita será corrigida pela Comissão Examinadora, a qual levará em consideração o domínio do conteúdo (6 pontos) e a capacidade de expressão das idéias (4 pontos). (BRASIL, 2006, p. 2)

4.6. Para a realização da Prova Escrita o Candidato receberá as folhas de papel, identificada pela COPEAC. A primeira folha terá um cabeçalho no qual constará nome completo do candidato, Nº. do RG, Nº. de inscrição e a área/disciplina para a qual estará concorrendo. O candidato deverá assinar sua prova somente no verso da primeira folha, na área indicada para tal, **pois qualquer outra identificação na sua prova implicará automaticamente sua eliminação.** (BRASIL, 2006, p. 3)

4.11. A Prova Didática será pública e terá seu **início no dia 18 de outubro de 2009, obedecendo rigorosamente ao Cronograma** a ser divulgado conforme os subitens **4.9 e 4.10**, vedada a manifestação da assistência, e constará de uma aula sobre tema sorteado da mesma forma de que trata o subitem **4.4**, excluído o ponto sorteado para a Prova Escrita, com duração mínima de 45 (quarenta e cinco) e máxima de 55 (cinquenta e cinco) minutos. O sorteio será feito pelo candidato de menor número de inscrição, com 48 horas de antecedência do início da prova, vedada ao candidato qualquer outra atividade do Concurso neste interstício. O ponto sorteado será comum a todos os candidatos do

mesmo grupo, desde que o número destes candidatos não ultrapasse 4. Ultrapassando esse limite, serão constituídos tantos grupos quantos forem necessários. Os candidatos inscritos não poderão assistir à prova dos concorrentes. (BRASIL, 2006, p.3)

4.14. No julgamento da Prova Didática, cada Examinador levará em consideração a elaboração do Plano de Aula, adequação do nível de exposição, o domínio do conteúdo, a capacidade de comunicação, bem como a habilidade do candidato no uso dos recursos de ensino. (BRASIL, 2006, p.3)

4.17. Na análise da Prova de Títulos, a Comissão Examinadora considerará a formação universitária, atividade docente, atividade técnico-profissional, trabalhos publicados e a produção acadêmico-científica, cujos documentos comprobatórios deverão constar, **devidamente autenticados em cartório**, do currículo do candidato. (BRASIL, 2006, p.3)

De acordo com o Edital nº 23, como podemos observar no quadro 11, há a oferta de uma vaga da disciplina Língua Portuguesa e Língua Estrangeira /Inglês, não estando definido o *campus*. A formação mínima requerida para pleitear a vaga era “Licenciado em Letras”. O programa das disciplinas foi informado em um outro edital, o “Edital nº 43, de 11 de agosto de 2009”. Destacamos abaixo o enunciado desse edital e o Programa referente à disciplina/área Língua Portuguesa/Língua Estrangeira/Inglês:

O DIRETOR GERAL “PRO TEMPORE” DO CAMPUS SÃO LUÍS – MONTE CASTELO NO EXERCÍCIO DA REITORIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO – IFMA, no uso de suas atribuições, torna pública a alteração da data de realização da Prova Escrita e a divulgação dos Temas do Concurso Público destinado ao provimento de cargo efetivo da carreira do Magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, Edital Nº 23/09/IFMA, de 08 de junho de 2009, publicado no Dou de 10 de junho de 2009, conforme abaixo:

1. A Prova Escrita fica adiada para o dia 27 de setembro de 2009.
2. As demais etapas do Concurso ficam com as datas definidas no Edital 23/2009/IFMA.
3. Os Temas por Área/Disciplina são os seguintes:

LÍNGUA PORTUGUESA / LÍNGUA ESTRANGEIRA / INGLÊS

1. The E.S.P.Approach (English for Specific Purpose) in English Teaching.
 2. Interdisciplinary Content Approach in EFL Teaching.
 3. Assessment Based on Competences Development in ESP Classes.
 4. The Communicative Foreign Language Teaching.
 5. The Approach of Reading Strategies Using Technical Texts.
 6. Motivation in Large Heterogeneous ESP classes.
 7. Interactive Skills Approach in ESP Classes.
 8. The Role of Pronunciation Fluency Acquisition in English language Teaching.
 9. The English Grammar Teaching in Context.
 10. The Teaching of English for Science and Technology based upon the ESP (English for Specific Purpose) Approach.
- (BRASIL, n.p, 2009a,)

Os editais supracitados permitem-nos observar alguns aspectos que refletem o crescimento da Educação Profissional Tecnológica no Brasil, conforme narramos nos subtópicos 3.4.1 e 3.4.3 que tratam, respectivamente, dos institutos federais e dos aspectos históricos do instituto estudado.

Primeiramente, os editais de 2005 e de 2006 remetem ao tempo dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e das Escolas Agrotécnicas Federais. Os certames ocorreram antes da Lei 11.892/08, que criou os institutos federais. Podemos inferir que o edital de 2009, que data de junho desse ano, foi o primeiro edital após a formação dos institutos federais e, conseqüentemente, após a transição de Centro Tecnológico/Escola Agrotécnica para Instituto Federal. Um indício da transição que também pode ser observado é o número de vagas abertas para o concurso do edital de 2009. Em 2005, foram oferecidas 25 vagas. Em 2006, apenas 6 vagas. Em 2009, ofertaram-se 57 vagas, destinadas ao cadastro de reserva, sendo homologadas até 10 vagas em ordem decrescente de classificação. A distribuição dessas vagas entre os 10 *campi* formados prenuncia, a nosso ver, o início da expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica no Maranhão. Pacheco (2010, p. 2), a respeito da transição, pontua que: “inicia-se a construção de uma instituição inovadora, ousada, com um futuro em aberto e, articulando-se com as redes públicas de educação básica, capaz de ser um centro irradiador de boas práticas”. O autor ressalta que a criação dos IFs tem por objetivo articular trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a emancipação humana, derrubando as barreiras entre o ensino técnico científico, recusando o conhecimento meramente enciclopédico, com mais ênfase no pensamento analítico e menos destaque na formação para ofícios, com mais compreensão do mundo do trabalho e participação de qualidade superior neste.

Passados quase dez anos do artigo de Pacheco, percebe-se que os institutos federais estão conseguindo cumprir o papel para o qual se comprometeram junto à sociedade. Citamos, dentre outros exemplos, o elevado índice de aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM pelos alunos egressos dos cursos técnicos de nível médio dos IFs em todo o Brasil, competindo com as melhores escolas particulares no *ranking* de classificação (FOLHA DE SÃO PAULO, 2018).

Com respeito aos editais, notamos que no documento de 2005 quem torna público a abertura das inscrições para o concurso público são o Diretor do CEFET-MA e os diretores de duas Escolas Agrotécnicas Federais, a do município de Codó e a de São Luís. O mesmo acontece com o de 2006, em que o Diretor do CEFET-MA anuncia a abertura das inscrições

para o concurso tanto para o CEFET/SEDE como para o CEFET/UNEDI. O edital de 2009, por sua vez, informa que “O reitor pró-tempore do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão torna público...” (BRASIL, 2009, p.1), o que mostra mudança na estrutura administrativa pós-transição.

Observamos alguma semelhança nos editais quanto às provas. Todos apresentam três tipos de provas: escrita, didática e de títulos. Os editais de 2005 e de 2006 designam as provas didáticas e escrita como de caráter eliminatório e a de títulos de caráter classificatório. O edital de 2009 estabelece as provas escrita e didática como de caráter eliminatório e classificatório (ao que entendemos ser de forma respectiva) e a de títulos de caráter classificatório. Os procedimentos para as provas escrita, didática e de títulos também se assemelham, especialmente nos de 2005 e 2006. Entretanto, no edital de 2009 a leitura da prova escrita para a Comissão Examinadora no contraturno, constante nos editais 2005 e 2006, foi suprimida, havendo apenas a correção da prova por essa comissão.

Uma situação apresentada nos editais e passível de reflexão é a formação mínima do professor de línguas exigida para pleitear a vaga no concurso. No edital de 2005, a vaga ofertada é para a Área/Disciplina “Língua Inglesa” e requer como formação “Graduação em Letras com habilitação em Língua Inglesa”.

O edital de 2006, que também oferta vaga para a Área/Disciplina “Língua Inglesa”, já apresenta um requisito mais específico, em nível de pós-graduação, para a formação do candidato: “Graduado em Letras com, no mínimo, especialização em Língua Inglesa”, o que nos leva a deduzir que esse requisito pode ter limitado o número de candidatos, considerando a existência ou não da oferta de cursos de especialização em língua inglesa pelas instituições de ensino superior do Estado³⁵.

O edital de 2009, por sua vez, oferta vaga para a Área/Disciplina “Língua Portuguesa e Língua Estrangeira/Inglês” e requer como formação mínima somente a “Licenciatura em Letras”, sem especificar a habilitação. É oportuno mencionarmos aqui que o mesmo acontece com a Área/Disciplina “Língua Portuguesa e Língua Estrangeira/Francês”, também ofertada nesse edital. Pensamos que, nesse caso, o ideal seria que a formação requerida fosse em Letras com habilitação nas duas línguas, português e inglês (ou português e francês). Isso nos faz

³⁵ Essa dedução é feita a partir da experiência e observação da pesquisadora, que acompanhou os editais dos dois concursos, tendo participado do certame do edital de 2006. No edital de 2005 houve a inscrição de mais de 50 candidatos, enquanto que no de 2006 as inscrições não passaram de 15.

questionar se os candidatos que tivessem apenas a habilitação na língua estrangeira estariam aptos a participar do certame e, caso aprovados, a ministrar aulas de Língua Portuguesa.

No que tange aos conteúdos para as provas escrita e didática, podemos observar que o edital de 2005 apresenta os temas 1 (*English for Specific Purposes based on learning tasks*) e 2 (*The E.S.P. Approach (English for Specific Purpose) in English Teaching*) envolvendo ELFE. Os temas 4 (*Approaching Technical Themes on a Communicative Perspective*), 7 (*The Use of Reading Strategies to Approach Texts on Scientific or Technical Areas*) e 9 (*The Reading of Technical Texts: Acquiring Knowledge on Word Formation to Develop Inference Skills*), embora não tratem explicitamente da temática ELFE, sugerem o trabalho de estratégias de leitura, conhecimento de formação de palavras (o que inferimos uma relação com o estudo dos grupos nominais) para desenvolver habilidades de inferência para textos técnicos e científicos, o que não deixa de ter traços de ELFE, que remetem ao início desse tipo de ensino no Brasil (RAMOS, 2009a). Os demais temas abordam o ensino de gramática, da fluência, das quatro habilidades linguísticas, a interação nas aulas de inglês e o ensino de inglês em contexto (tema 3 – “*Grammar in Context in English Teaching*”; tema 5 – “*The Teaching of Fluency in the English Language*”; tema 6 – “*The Four Linguistics Macro – skills in the Teaching of English*”; tema 8 - “*Developing Inter-Action in the ELT classroom*”; e tema 10 – “*The Teaching of English Language in Context*”, respectivamente), assuntos mais voltados ao ensino de inglês para fins gerais.

O edital de 2006 também apresenta dois temas em que o ensino de inglês é trabalhado em ELFE: o tema 1 (*English for Specific Purposes based on learning tasks*) e o tema 2 (*The Teaching of English for Science and Technology based upon the ESP (English for Specific Purposes) Approach*). Os temas 4 (*Teaching Oral Communication Skills in EST*), 6 (*The Use of Reading Skills in the Process of Teaching and Learning English for Science and Technology*), 8 (*Acquiring Knowledge on Word Formation to Develop Inference Skills in the Process of Reading Texts of Science and Technology*), 9 (*Approaching EST (English for Science and Technology) in a Communicative Perspective*) e 10 (*Teaching EST applying a notional/functional syllabus*) apresentam traços de ELFE, uma vez que sugerem aspectos para o ensino de inglês para ciência e tecnologia (*EST*). Notamos, também, a existência de temas voltados para o ensino de leitura - temas 6 (*The Use of Reading Skills in the Process of Teaching and Learning English for Science and Technology*) e 8 (*Acquiring Knowledge on Word Formation to Develop Inference Skills in the Process of Reading Texts of Science and*

Technology). Observamos nesse edital, através dos temas 4 (*Teaching Oral Communication Skills in EST*), 9 (*Approaching EST (English for Science and Technology) in a Communicative Perspective*) e 10 (*Teaching EST applying a notional/functional syllabus*) uma tendência ao ELFE sob uma proposta comunicativa, inferindo-se o trabalho com outras habilidades que não somente leitura (ALMEIDA FILHO, 1993).

O edital de 2009 apresenta seis temas que destacam o ensino de inglês centrados em ELFE: o tema 1 (*The E.S.P. Approach (English for Specific Purpose) in English Teaching*), o tema 3 (*Assessment Based on Competences Development in ESP Classes*), o tema 5 (*The Approach of Reading Strategies Using Technical Texts*), o tema 6 (*Motivation in Large Heterogeneous ESP classes*), o tema 7 (*Interactive Skills Approach in ESP Classes*) e o tema 10 (*The Teaching of English for Science and Technology based upon the ESP (English for Specific Purpose) Approach*). Observamos que os demais temas apresentam aspectos que revelam tendências ao ensino de inglês para fins gerais (tema 02 - *Interdisciplinary Content Approach in EFL Teaching*; tema 4 - *The Communicative Foreign Language Teaching*; tema 8 - *The Role of Pronunciation Fluency Acquisition in English language Teaching*; e tema 9 – *The English Grammar Teaching in Context*).

Dentre os três editais apresentados, esse é o que mais apresenta temas focados diretamente em ELFE, o que nos faz inferir uma maior preocupação na admissão de professores com conhecimento sobre o assunto. Questionamos se essa mudança sofreu influência da transição Centro Tecnológico / Instituto Federal, já que, conforme mencionado anteriormente, esse foi o primeiro concurso depois da transição.

Notamos que oito temas se repetem nos editais, embora não necessariamente idênticos, e sob numeração diferente, conforme elencamos abaixo:

- *English for Specific Purposes based on learning tasks* – editais de 2005 (tema 1) e 2006 (tema 1)
- *The E.S.P. Approach (English for Specific Purpose) in English Teaching* – editais de 2005 (tema 2) e 2009 (tema 1)
- *Grammar in Context in English Teaching* – editais de 2005 (tema 3), 2006 (tema 3) e 2009 (tema 9)
- *Approaching Technical Themes on a Communicative Perspective* – editais de 2005 (tema 4) e 2006 (tema 9)

- *The Four Linguistics Macro – skills in the Teaching of English* – editais de 2005 (tema 6) e 2006 (tema 5)
- *The Use of Reading Strategies to Approach Texts on Scientific or Technical Areas* – editais de 2005 (tema 7) e 2009 (tema 5)
- *Developing Inter-Action in the ELT classroom* - editais de 2005 (tema 8) e 2006 (tema 7)
- *The Teaching of English for Science and Technology based upon the ESP (English for Specific Purposes) Approach* – editais 2006 (tema 2) e 2009 (tema 10)

Observamos quatro incidências de repetição de temas entre os editais de 2005 e 2006, duas incidências entre os editais de 2005 e 2009 e uma incidência entre os editais de 2006 e 2009. Inferimos que essas repetições ocorreram possivelmente devido à proximidade dos concursos, sem ter havido uma mudança do panorama. E, nas situações de maior incidência (2005 e 2006), a instituição ainda era CEFET. Notamos que o tema *Grammar in Context in English Teaching* se repete em todos os três editais, possivelmente pelo fato de a Abordagem Gramatical ainda ser uma constante na prática de muitos professores. No tópico a seguir, trataremos da análise dos projetos pedagógicos com foco na ementa da disciplina inglês para os cursos superiores.

4.1.2 Projetos Pedagógicos dos Cursos do Ensino Superior

A disciplina Inglês Instrumental/Língua Inglesa é oferecida para todos os cursos do Ensino Superior (bacharelados e licenciaturas). Para os cursos de bacharelado (Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Sistemas de Informação), o nome da disciplina é Inglês Instrumental e para os cursos de Licenciatura (Biologia, Física, Matemática e Química), bem como para o curso de bacharelado em Engenharia Civil, é denominada Língua Inglesa, embora as ementas das duas disciplinas apresentem características do Ensino de Línguas para Fins Específicos.

O quadro a seguir apresenta informações sobre a disciplina para cada curso, baseado nos projetos pedagógicos desses cursos.

Quadro 12 - Informações sobre a disciplina Inglês Instrumental/Língua Inglesa nos cursos de Ensino Superior

Curso	Nome da disciplina	Carga-horária	Período do curso em que é ministrada	Ano do projeto pedagógico
Engenharia Civil	Língua Inglesa	45h	3º período	2012
Engenharia Elétrica	Inglês Instrumental	45h	5º período	2005
Engenharia Mecânica	Inglês Instrumental	45h	8º período	2014
Sistemas de Informação	Inglês Instrumental	45h	2º período	2012
Licenciatura em Biologia	Língua Inglesa	60h	1º período	2010
Licenciatura em Física	Língua Inglesa	60h	5º período	2005
Licenciatura em Matemática	Língua Inglesa	60h	2º período	2012
Licenciatura em Química	Língua Inglesa	60h	3º período	2005

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base nas informações dos projetos pedagógicos dos cursos.

Os cursos de engenharia têm duração de cinco anos (10 períodos) e os cursos de licenciatura e o bacharelado em Sistemas de Informação são oferecidos em quatro anos (8 períodos). A disciplina é oferecida com uma carga-horária de 45h para os cursos de bacharelado e de 60h para as licenciaturas. Nota-se que o período para a oferta da disciplina difere entre os cursos. Para o curso de Engenharia Mecânica, oferece-se praticamente no final do curso (8º período), em contraste com Biologia, em que é oferecida no primeiro período. Para Matemática e Sistemas de Informação a oferta dá-se no segundo período. A oferta no terceiro período dá-se para os cursos de Engenharia Civil e Licenciatura em Química e no quinto período para os cursos de Engenharia Elétrica e Licenciatura em Física.

Conforme podemos observar, o projeto mais recente é o do curso de Engenharia Mecânica (2014), e existem alguns que datam de mais de dez anos. Segundo informações dos coordenadores de curso, os projetos estão passando por fase de reformulação.

A reformulação de um projeto pedagógico dá-se através da necessidade do departamento da área em realizá-la. Uma vez identificada essa necessidade, o departamento forma uma comissão, através de portaria, composta por professores representantes das diversas áreas do conhecimento que atuam no curso, dentre eles professores de língua inglesa. Após vários encontros para discussão sobre a estrutura do projeto, e uma vez finalizado, este tramita

pela Diretoria de Ensino Superior, pela Diretoria Geral, pela Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal, que encaminha para a apreciação e aprovação do Conselho Superior (CONSUP). Este último é formado por, além do reitor, delegados e membros representantes de vários *campi*, eleitos pelo corpo docente e técnico-administrativo. Uma vez aprovado, o projeto pedagógico passa a vigorar para o período seguinte, a partir da entrada de novos alunos. Aos alunos antigos, cabe ainda a vigência do projeto anterior.

Ao verificarmos as ementas³⁶ das disciplinas Inglês Instrumental/Língua Inglesa, percebemos que em todas existem traços de ELFE. Porém, a proposta de ensino indica fortemente a leitura de textos, como podemos perceber através dos excertos abaixo (grifo nosso)³⁷:

Ementa do Curso de Engenharia Civil

Leitura de textos acadêmicos e científicos na área de Engenharia Civil nos três níveis de compreensão: geral, idéias principais e idéias detalhadas através de estratégias de leitura como “skimming”, “scanning”, inferência, conhecimento prévio, identificação de cognatos e palavras-chaves. Apresentação da Gramática de forma contextualizada. Desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Ementa do Curso de Engenharia Mecânica

Identificar ideias gerais, principais e secundárias em textos. Ler textos de sua especialidade. Utilizar dicionários. Utilizar linguagem visual. “Skimming” e “Scanning”. Redigir pequenos textos. Comunicar-se oralmente em nível elementar utilizando funções comunicativas da língua.

Ementa do Curso de Sistemas de Informação

Técnica de leitura. “Skimming” (leitura para compreensão). “Scanning” (leitura para a localização e entendimento de informações específicas). Estudo da gramática em contexto. Verbos, adjetivos, graus, pronomes e advérbios: diferenças e usos Importância do gerúndio. Aspectos linguísticos relevantes comuns à linguagem técnica em textos e manuais de computação.

Ementa dos Cursos de Licenciatura em Biologia, Física, Matemática e Química

*A língua inglesa está inclusa no rol das disciplinas dos Cursos de Licenciatura como uma necessidade de aperfeiçoamento da formação do futuro profissional, **que precisa dominar pelo menos a habilidade da leitura em Inglês**, em função da vasta publicação de livros, periódicos, manuais de instrução da área, em que a comunicação, tanto oral quanto escrita, acontece neste idioma.*

³⁶ O ementário das disciplinas não consta no projeto pedagógico de Engenharia Elétrica.

³⁷ Os grifos nos excertos dos planos de curso, questionários e entrevistas são nossos. Utilizamos para destacar trechos que consideramos importantes durante a análise.

As línguas estrangeiras, que por muitas vezes foram consideradas como disciplinas pouco relevantes, adquirem agora a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, propiciando a integração do aluno num mundo globalizado, tendo o professor que garantir a sua utilização em situações reais do estudo e trabalho profissional, pois os alunos necessitam de constantes atualizações do processo técnico-científico na sua área específica de conhecimento.

*Em todo o trabalho pedagógico com vista à leitura e interpretação de textos técnicos e literários, serão utilizados bibliografias e textos avulsos na área de **Biologia**, respeitados os princípios da profissionalização e da contextualização do trabalho pedagógico.*

Percebemos que nos cursos de Sistemas de Informação e Engenharia Civil evidenciam-se, além da leitura, o estudo da gramática no contexto. Percebemos, também, a proposta de ensino com desenvolvimento das habilidades comunicativas nos cursos de Engenharia Civil e Engenharia Mecânica, o que nos faz remeter a Augusto-Navarro (2008), segundo a qual no ensino de línguas da contemporaneidade pode-se ter o foco em uma habilidade sem, contudo, desconsiderar as demais. Segundo a autora “uma habilidade pode ser o objetivo central, mas as demais podem ser trabalhadas colateralmente, inclusive dando suporte ao desenvolvimento da habilidade prioritária” (p. 120).

Através da análise dos projetos pedagógicos, notamos que a ementa para os cursos de Licenciatura é a mesma, assim como os objetivos, o conteúdo programático do componente curricular e a bibliografia sugerida. Diante disso, ousamos inferir ter havido uma proposta de unificação dos objetivos de ensino da disciplina por parte das coordenações dos cursos de licenciatura.

Apesar dos projetos pedagógicos aqui descritos terem sido desenvolvidos entre 2005 e 2014, é notória a forte presença dos princípios norteadores do inglês instrumental preconizados na década de 1970 pelo Projeto ESP, o que pode ser explicado com base nos mitos elencados por Ramos (2005) e pelas ideias errôneas acerca do que hoje denominamos ELFE, apresentadas por Augusto-Navarro (2008).

O ementário dos cursos de Licenciatura propõe que o futuro profissional “precisa dominar pelo menos a habilidade da leitura em inglês”. O texto elenca itens relacionados à leitura, como manuais de instrução da área, relacionando-os à comunicação oral e escrita. Ademais, refere-se à integração do aluno no “mundo globalizado” e à utilização da língua estrangeira em “situações reais do estudo e trabalho profissional”. Podemos, assim, inferir a probabilidade de se ter feito uma análise de necessidades. Por esse viés, acrescentamos que nenhuma outra ementa orienta a realização desse tipo de análise.

A seguir, tratamos da análise de outro instrumento de coleta: o questionário.

4.1.3 Questionários

Conforme já informado no Capítulo 3 deste trabalho, aplicamos dois questionários com os professores participantes, os quais denominamos “questionário de perfil” e “questionário de atuação”. O questionário de perfil possibilitou-nos traçar o perfil de formação desses professores, conforme mostramos no quadro 7 da Metodologia de Pesquisa, do qual fazemos aqui um pequeno recorte para tratarmos da formação em nível de graduação e pós-graduação:

Quadro 13 – Informações sobre os professores participantes da pesquisa
(recorte do quadro 7)

Docente / Informações	<i>X</i>	<i>Teacher</i>	<i>Prof - IF</i>	<i>English.com</i>
Graduação	Letras - Língua Portuguesa/Língua Inglesa e Literaturas	Letras - Língua Inglesa e Literaturas	Letras - Língua Portuguesa/Língua Inglesa e Literaturas	Letras - Língua Inglesa e Literaturas
Especialização	Didática Universitária	Docência do Ensino Superior	Língua e Literatura Inglesa e Americana	Metodologia do ensino Superior Ensino de Língua Inglesa
Mestrado	Ciência em Educação – em andamento	Educação	Pedagogia Profissional	Estudos Ingleses
Doutorado	Não possui	Não possui	Linguística e Língua Portuguesa	Ciências da Literatura – em andamento

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Todos os professores, conforme já observado, possuem graduação em Letras. Os professores *X* e *Prof-IF* possuem dupla licenciatura, ao passo que *Teacher* e *English.com* possuem licenciatura apenas na língua estrangeira, com a respectiva literatura. Considerando os editais dos concursos, notamos que todos atendem à formação mínima exigida (embora não tenhamos conseguido o edital do concurso de *Prof-IF*, inferimos que ele também tenha atendido aos requisitos do seu concurso):

- O concurso de *X* (2005) requeria Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa;
- O concurso de *English.com* (2006) requeria Graduação em Letras com, no mínimo, especialização em Língua Inglesa. Pode-se observar no quadro que o professor possui duas especializações, uma em Metodologia do Ensino Superior e outra em Ensino da Língua Inglesa;
- O concurso de *Teacher* (2009) requeria Licenciatura em Letras. Verificamos um impasse no edital desse concurso visto que o cargo era para professor de Língua Portuguesa/Inglês, mas a formação mínima para concorrer à vaga é Licenciatura em Letras, sem especificar a habilitação.

Por meio do questionário de perfil de atuação, obtivemos informações a respeito da forma como os participantes percebem e lidam com o ensino de línguas para fins específicos. A **pergunta 1** solicitou que escolhessem um pseudônimo. A **pergunta 2** - “Para que cursos superiores você ministra/ministrou a disciplina Inglês Instrumental/Inglês para Fins Específicos/Língua Inglesa nesta instituição?” - possibilitou-nos saber que grande parte dos participantes já ministraram aulas tanto para os cursos de bacharelado como para os de licenciatura e a **pergunta 3** - “Para quantas turmas em média, incluindo esse semestre, você já ministrou a disciplina Inglês Instrumental/Inglês para Fins Específicos/Língua Inglesa?” - revelou o número de turmas com que já haviam trabalhado ELFE na instituição. Reunimos no quadro 14 essas informações:

Quadro 14 - Cursos com os quais os professores trabalham ou já trabalharam

Professor Cursos	<i>X</i>	<i>Teacher</i>	<i>Prof - IF</i>	<i>English.com</i>
Bacharelados	Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Sistemas de Informação	Construção de Edifícios, Engenharia Civil e Sistemas de Informação	Não ministrou aulas para esses cursos	Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica
Licenciaturas	Matemática, Física, Química e Biologia	Física e Química	Biologia, Física, Matemática e Química	Biologia, Física, Matemática e Química
Número de turmas com que já trabalhou ELFE durante o trabalho no IF.	40	5	Muitas	5

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Notamos uma inconsistência nas respostas de *Teacher* e *English.com* pelo baixo número de turmas ao longo do tempo de trabalho, ao que podemos inferir que esses professores podem não ter percebido que a pergunta abrangia o ensino da língua desde o início de sua carreira até o semestre. Reconhecemos que a pergunta pode ter ficado um tanto confusa.

A **pergunta 4** – “Você percebe diferença entre as disciplinas Inglês Instrumental/Inglês para Fins Específicos/Língua Inglesa? Comente.”³⁸ - buscou verificar se os professores estavam cientes das diversas denominações da disciplina lecionada no *Campus*, o que, conforme revelaram as ementas nos projetos pedagógicos dos cursos, conclui-se ser a mesma disciplina. A seguir, os excertos das respostas dos participantes:

X: Sim. O needs analysis estabelece essa diferença.

*Teacher: Relaciono a disciplina Inglês Instrumental ao projeto iniciado nos anos 70 e adotado nas escolas técnicas (Ifs atualmente) que visava à instrumentalização da leitura. A disciplina Inglês para Fins Específicos poderia ter uma abrangência para qualquer fim determinado, desde inglês para negócios, conversação, etc. Já a Língua Inglesa me remete a disciplina mais ampla, na qual todas as habilidades poderiam ser desenvolvidas. Contudo, até o momento, **para o ensino superior no IFMA, acredito que todas sejam a mesma disciplina.***

Prof-IF: Não. Acredito que seja a mesma abordagem. Quando aplico faço sempre da mesma forma.

English.com: Sim.

Observamos a partir dos excertos que *Teacher* e *Prof-IF* têm a percepção de que, embora as denominações sejam diferentes, trata-se da mesma disciplina. *X* atribui a diferença ao *needs analysis*, mas não comenta, e *English.com* apenas responde afirmativamente, sem, contudo, comentar.

De acordo com Ramos (2005), Inglês Instrumental e Inglês para Fins Específicos são o mesmo. Entretanto, conforme vimos no Capítulo 2, o termo instrumental ficou estigmatizado como sendo leitura devido a essa habilidade ter sido trabalhada quando da implantação do Projeto ESP, o que gera vários mitos e ideias errôneas a respeito desse tipo de ensino. Dessa forma, a autora vem utilizando Inglês para Fins Específicos e propõe, diante das variações existentes (ESP, LEFE, LinFE, ELFE etc.), que se unifique o termo.

³⁸ Deixamos claro aos professores que Língua Inglesa refere-se ao inglês ministrado para os cursos de Licenciatura que, conforme já visto nas ementas dos projetos pedagógicos, apresenta o ensino da língua com foco na leitura.

A **pergunta 5** - “Como você percebe a(s) diferença(s) entre atuar como professor de inglês geral e como professor de inglês instrumental/para fins específicos? Comente.” – buscou verificar a percepção do professor em relação a essas duas terminologias. Seguem a seguir os excertos das respostas:

X: Falta de objetividade entre goals do plano de ensino e o que de fato é de interesse dos alunos (EAP).

*Teacher: O foco específico muda completamente a forma de atuação do docente, pois parte do princípio de perceber primeiramente e, acima de tudo, **as necessidades dos alunos e seus objetivos**. O inglês geral parte do desenvolvimento da língua em suas habilidades comunicativas em geral.*

Prof-IF: Aí há diferença. Em metodologia e na aplicabilidade da abordagem.

English.com: Preparação do material.

Podemos inferir que X, ao tratar da falta de objetividade entre *goals* no plano de ensino, refere-se às ementas da língua que é estudada no *Campus* que, conforme vimos no item 4.1.2, em alguns casos, mostram-se bastantes difusas. Ademais, quanto trata sobre “o que de fato é de interesse dos alunos” pode estar se referindo à análise de necessidades. Observamos que a percepção de *Teacher* se ajusta ao que se entende sobre inglês geral e ELFE na contemporaneidade.

As **perguntas 6** – “Como você seleciona os conteúdos na disciplina Inglês Instrumental/Inglês para Fins Específicos/Língua Inglesa? Você realiza algum tipo de análise de necessidades?; **6.1** – “Em caso afirmativo, como é realizada essa análise de necessidades?”; e **7** - “Que necessidades apresentam os alunos que frequentam a disciplina Inglês Instrumental/Inglês para Fins Específicos/Língua Inglesa?” – estão relacionadas ao planejamento e condução das aulas pelos professores. Buscou-se, através delas, verificar como o professor lida com o planejamento de suas aulas e qual é o primeiro passo para esse planejamento. Para a **pergunta 6**, obtivemos as seguintes respostas:

*X: Sim. Não diferente dos mais de vinte anos do projeto ESP no Brasil, **a principal necessidade** prossegue sendo a leitura de textos e gêneros acadêmicos.*

Teacher: Através de diretrizes pré-determinadas pelas ementas básicas dos cursos em consonância com o levantamento das necessidades dos alunos (needs analyses).

Prof-IF: Baseado nos textos escolhidos e sempre há uma parte que é geral.

English.com: Análise as necessidades dos alunos

Observamos que *Teacher* e *English.com* mencionam que o planejamento parte da análise de necessidades. Da resposta de *X* podemos inferir que este também faz análise de necessidades e que o trecho “a principal necessidade prossegue sendo a leitura de textos e gêneros acadêmicos” sugere já ser resultado desse tipo de análise. Percebemos que, juntamente com as análises, *Teacher* também busca seguir o que está estabelecido pelas ementas dos planos de curso.

Seguem os excertos das respostas à **pergunta 6.1**:

X: Com base em entrevistas orais e questionários escritos trabalhados e reportados aos grupos. Checagem de nível de conhecimento em língua inglesa através de aplicação de testes de proficiência em nível de pós-graduação.

Teacher: Sondagem da forma oral do histórico dos alunos com a língua alvo e dos objetivos da disciplina, seguida de atividades escritas para percepção dos conhecimentos prévios dos alunos sobre aspectos de vocabulário, gramática interpretação etc.

Prof-IF: Elaboro um teste geral em inglês e antes perguntas sobre desejos, necessidades e falhas.

English.com: Através de questionário.

Notamos que os professores pesquisados fazem a análise de necessidades seja através de questionários, como é o caso de *X* e *English.com* seja através de perguntas orais, como é o caso de *Teacher* e *Prof – IF*. Diante do exposto, concluímos que o tipo de análise feito pelos professores é, segundo Dudley-Evans e St. John (1998), a análise de situação atual (*present situation analysis*) em que é feito um teste para checar aquilo que os alunos sabem, linguisticamente, daquilo que é almejado. Augusto-Navarro (2008) considera a análise de situação atual relevante, porém distante de ser suficiente para o desenvolvimento de um curso em ELFE.

Apresentamos a seguir os excertos da pergunta 7:

X: Leitura e compreensão de gêneros acadêmicos.

*Teacher: Eles precisam da ampliação de vocabulário e prática da língua inglesa. Eles **pedem por atividades orais e escritas**, contudo, o programa e a carga-horária não permitem a prática sistemática de todas as habilidades comunicativas.*

*Prof-IF: Geralmente **pedem práticas orais, querem falar e ler pouco.***

*English.com: **Fazer leituras, escrever.***

Percebemos, através dos excertos supracitados, que existe uma divisão por parte dos professores quanto às necessidades dos alunos que frequentam a disciplina em questão. X e *English.com* revelam necessidades voltadas para leitura, compreensão e escrita. O que vai ao encontro com o que é proposto como foco principal nas ementas dos cursos. *Teacher* e *Prof-IF* expõem as necessidades dos alunos voltadas para as atividades orais, embora *Teacher* também mencione a prática da escrita. Conforme já visto no subitem 4.1.2, os cursos de Engenharia Civil, Engenharia Mecânica e as Licenciaturas, ainda que com foco na leitura de textos acadêmicos, também propõem o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Conforme vimos no Capítulo 2, no item 2.2.2, que trata das características do ELFE, Augusto-Navarro (2008, p. 120) sugere que “uma habilidade pode ser o objetivo central, mas as demais podem ser trabalhadas colateralmente, inclusive dando suporte ao desenvolvimento da habilidade prioritária”. Dessa forma, é possível o trabalho com foco na leitura – no caso do *campus* investigado – sem, portanto, deixar de trabalhar as demais habilidades. Porém, reforçamos que a seleção de habilidades linguísticas por si só não se alinha ao que se tem discutido sobre ELFE na contemporaneidade, ou seja, as habilidades decorrem das tarefas a serem desempenhadas na situação-alvo ou, em outras palavras, nas práticas sociais. Ademais, observamos que as necessidades elencadas pelos alunos referem-se a habilidades linguísticas, o que nos leva a refletir sobre o tipo de questão presente no questionário e/ou a abordagem de aprender dos alunos (ALMEIDA FILHO, 1993).

A **pergunta 8** – “Na sua opinião, como deve ser o material didático para a disciplina Inglês Instrumental/Inglês para Fins Específicos/Língua Inglesa?” – buscou verificar a percepção dos professores quanto ao material didático para o ELFE. Obtivemos as seguintes respostas:

*X: Adaptando-se às **necessidades específicas** dos grupos de licenciaturas e/ou bacharelados oferecidos pela instituição.*

Teacher: Deve ter estruturas básicas de trabalho, mas ser flexível para adequações de acordo com a necessidade e desenvolvimento de cada grupo.

Prof-IF: Elaborado pelo professor, pois ele sabe as necessidades.

English.com: Voltado para o curso.

A partir dos excertos, podemos observar que os professores têm consciência de que o material didático deve atender às necessidades dos alunos. Quando isso não acontece, cabe ao professor fazer as devidas adequações. O ideal é que o material seja elaborado pelo professor, partindo das necessidades dos aprendizes, conforme pontua *Prof-IF*.

Quando da implantação do Projeto ESP no Brasil, na década de 1970, os professores eram capacitados para elaborar materiais próprios que atendessem às necessidades da época, pois os existentes no mercado não supriam as necessidades a serem trabalhadas. Os professores que não tivessem que preparar o seu material eram obrigados a adaptar, ou pelo menos aprender a avaliar o material a fim de encontrar o que melhor servisse aos seus alunos (RAMOS, 2005).

Essa é uma característica presente no Projeto ESP e que se estende aos pressupostos da contemporaneidade. O excerto de *Teacher*, remete-nos a Almeida Filho (2008, p. 229), segundo o qual “os materiais novos não precisarão necessariamente ser criados sob medida: materiais semi-prontos funcionarão como esqueletos a serem completados por professores e alunos em ajustes cruciais a contextos elegidos como preferíveis”. Dada a vasta gama de cursos e suas especialidades, concordamos com o posicionamento dos autores supracitados, pois os materiais disponíveis no mercado nem sempre darão conta da dinamicidade e demanda do mercado de trabalho.

A **pergunta 9** – “Para melhor aproveitamento da disciplina Inglês Instrumental/Inglês para Fins Específicos/Língua Inglesa é necessário que o aluno tenha um conhecimento prévio da língua inglesa? Comente.” – teve como objetivo averiguar o conhecimento do professor sobre as particularidades do ELFE. Segundo os teóricos, para esse tipo de ensino, não há necessidade de o aluno ter conhecimento prévio da língua inglesa. Dudley-Evans e Saint John (1998, p. 4-5), quando tratam das características variáveis do ELFE, pontuam que “o ELFE é geralmente projetado para estudantes intermediários e avançados” e acrescentam que “a maioria dos cursos de ELFE presume um conhecimento básico do sistema linguístico por parte dos alunos, mas ele também pode ser utilizado por iniciantes”. Para os autores, o ideal é que se

tenha conhecimento, mas nada impede que o aluno iniciante frequente o curso. Isso nos remete a um dos mitos apontados por Ramos (2005) sobre o ensino de inglês instrumental.

Temos a seguir os excertos das respostas para essa pergunta:

*X: Sim. **Conhecimento prévio** de outros gêneros, nível lexical e de estrutura linguística adquiridos na **educação básica**.*

*Teacher: Sim. No ensino superior **parte-se do princípio de que estudaram inglês básico no ensino médio**, para então voltarem-se para o aprimoramento específico de algum aspecto da língua.*

English.com: Sim. Para haver uma melhor absorção do conteúdo.

Notamos três incidências de professores (*Prof-IF* não respondeu) que afirmam que o aluno precisa de conhecimento prévio para participar de um curso de ELFE. Observamos, porém, que *X* e *Teacher* sugerem que o conhecimento prévio advém naturalmente do ciclo de estudos do aluno, presumindo-se que na educação básica/ensino médio ele tenha aprendido a língua. Entendemos que essa é uma questão que merece mais discussão pelos profissionais da área. Ramos (2005, p. 117), a esse respeito, questiona o que seria básico, uma vez que “básico vai depender da necessidade do aluno”, devendo-se, portanto, considerar a situação-alvo onde cada um atuará.

A **pergunta 10** – “A que se atribui essa variedade de nomenclatura para uma mesma disciplina?” - refere-se à diversificação do nome da disciplina no *Campus*, conforme foi visto no subitem 4.1.2, que trata dos projetos pedagógicos dos cursos. Abaixo seguem os excertos das respostas:

*X: Formas de adequação, tradução nos currículos brasileiros e **desconhecimento dos princípios** e guidelines que norteiam a teoria de ESP.*

*Teacher: Acho que as diferentes concepções do processo de ensino de línguas estrangeiras e da falta de uma **política linguística** voltada para o ensino superior no país.*

Prof-IF: A evolução tecnológica e a prática.

English.com: As adaptações por linguistas.

Diante das respostas, podemos inferir que muito provavelmente os professores consideraram a situação da variedade de nomenclatura no âmbito macro de ensino e não no

contexto de um *campus* de um instituto federal, a que nos referimos quando elaboramos a pergunta. Assim, desse ponto de vista, entendemos que todas as respostas estão coerentes.

Conforme visto no subitem 2.2.2 do Capítulo 2, Ramos (2018) menciona vários termos referentes a esse tipo de ensino: ESP (do inglês, *English for Specific Purposes*); IFE (a versão em português, Inglês para Fins Específicos), LinFe (Línguas para Fins Específicos ou Línguas com Propósitos Específicos), LEFE (Línguas Estrangeiras para Fins Específicos) e ELFE (Ensino de Línguas para Fins Específicos) e sugere que se faça uma padronização a fim de contrapor ao inglês instrumental, cujo nome ficou estigmatizado como ensino de leitura. Retomamos aqui nosso posicionamento a esse respeito quanto à unificação das siglas. Considerando que ESP, IFE, LinFe e LEFE, referem-se todos à língua, pensamos que a unificação deve acontecer entre esses termos, ao passo que ELFE, por se referir ao Ensino de Línguas para Fins Específicos, deve permanecer.

Destacamos a colocação de *X* quanto ao desconhecimento dos princípios que norteiam o ELFE e de *Teacher* quanto à falta de uma política linguística voltada para o ensino superior.

Entretanto, no âmbito do *Campus*, cabe repensar a utilização do termo “Língua Inglesa” para o curso de Engenharia Civil e os cursos de licenciatura, pois esse remete ao ensino de inglês para propósitos gerais, o que destoa das ementas da disciplina para esses cursos.

No subitem seguinte, trataremos da análise das entrevistas.

4.1.4 Entrevistas

Conforme já explanado no Capítulo 3, as perguntas da entrevista foram divididas em dois blocos: o primeiro, bloco A, composto de quatro questões, buscou informações a respeito do concurso prestado pelo professor para ingresso na carreira do magistério no instituto federal, conforme já mencionado; o segundo, bloco B, com oito questões, buscou investigar aspectos da atuação do participante como professor de língua inglesa na instituição e de sua prática em ELFE. Fazemos a seguir a análise das entrevistas, considerando as duas etapas.

- Bloco A – Sobre o concurso para admissão no CEFET/IFMA

É oportuno colocar que as perguntas desse bloco podem nos revelar informações que não foram obtidas através dos outros instrumentos, como as do concurso de *Prof-IF*, cujo edital,

conforme já informado, não foi encontrado. Assim, nesse aspecto, não temos outro instrumento para validar as repostas do professor, sendo a entrevista o registro mais fiel de que dispomos.

As perguntas desse bloco foram:

Pergunta 1 – "Em que ano foi o seu concurso no CEFET/IFMA? Em que ano você começou a trabalhar?"

Pergunta 2 – "Quais eram os requisitos, no que diz respeito à formação, para participar da seleção?"

Pergunta 3 – "Você poderia descrever as etapas do concurso, no que diz respeito às provas? Há algo que você queira comentar sobre essa(s) etapa(s)?"

Pergunta 4 – "Havia, entre os temas da prova, algum(ns) que tratava(m) do ensino de inglês para fins específicos?"

Com base nas respostas, reunimos no quadro 15 as principais informações:

Quadro 15 - Informações sobre os concursos do IFMA/CEFET prestados pelos professores

Participante	<i>X</i>	<i>Teacher</i>	<i>Prof-IF</i>	<i>English.com</i>
Informações				
Ano do concurso /ano que começou a trabalhar	Concurso em 2005. Foi chamado no final de 2007. Tomou posse em janeiro de 2008.	Concurso em meados de 2009. Tomou posse em 20/01/2010.	Concurso em junho de 1994. Admitido em agosto de 1994. Havia sido professor substituto em 1992.	Concurso em 2006 (abril). Início das atividades também em 2006 (outubro).
Requisitos para participar da seleção	Graduação em Letras com habilitação em Língua Inglesa.	Licenciatura em Letras.	Graduação em Letras e experiência.	Graduação em Letras com habilitação em Língua Inglesa. Especialização podia ser geral, em qualquer área (metodologia, língua inglesa).
Etapas do concurso	Três etapas: prova dissertativa, defesa da prova, argumentação e contra-argumentação com a banca; prova didática - apresentação de	Três etapas básicas: a primeira, uma prova teórica – sobre um dentre 10 temas em língua inglesa. A prova didática, baseada em um tema sorteado	A primeira etapa foi a prova escrita. 10 temas para ser sorteado um, e escrever sobre ele. A segunda etapa foi a prova didática e a terceira etapa foi o currículo.	A primeira etapa foi a prova de conhecimentos e depois a prova didática e a de títulos. Eram 10 temas e foram sorteados.

	uma aula entre 45 e 55 min; análise do título e experiência profissional	dentre os temas restantes. Os aprovados submeteram-se à prova de currículo.		
Temas da prova	Eram 10 temas, focados basicamente em ESP, como trabalhar a gramática dentro do ESP, a pronúncia nesse contexto, o léxico específico da área profissional. Tinha temas para fins gerais, que era muito mais a questão do conhecimento linguístico do professor do que a aplicabilidade em termos de línguas para fins específicos.	Os temas versavam basicamente sobre metodologia. Aspectos metodológicos, didáticos de ensino de línguas estrangeiras. Havia outros temas relacionados a metodologias de ensino de línguas estrangeiras, abordagens de ensino para línguas estrangeiras, sobre ESP, tinha um tema especificamente sobre inglês para fins específicos nas áreas tecnológicas.	Naquela época os temas eram voltados para a gramática, leitura e interpretação de textos. A aula também foi um pouco tradicional, também voltado para gramática e leitura e interpretação de texto. Muitos temas com relação a gramática.	Sim, focados em Inglês Instrumental.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nas respostas de entrevista.

Podemos observar que, embora passados nove anos do concurso mais recente, os participantes lembram com detalhes do certame. Quanto aos requisitos da graduação, apenas *English.com* menciona que o requisito mínimo podia ser especialização em qualquer área relacionada a Metodologia ou Letras, quando o edital do concurso de 2006 (item 4.1.1.2) requer que o candidato seja “Graduado em Letras com, no mínimo, especialização em Língua Inglesa”. O excerto abaixo de *Teacher*, quando perguntado sobre os requisitos, em termos de formação, para poder participar no certame, ajuda-nos a responder um questionamento sobre uma inconsistência no edital, sobre a qual tratamos no item 4.1.1.3:

Teacher: No meu concurso havia simplesmente Licenciatura em Letras esse era o requisito mínimo. Não especificava a habilitação. Isso foi inclusive objeto de processos depois, de recursos no meu concurso porque a minha habilitação é especificamente de Língua Inglesa e o cargo que era disposto naquele momento era Professor de Língua estrangeira/português, mas como a investidura no cargo não era definida essa habilitação, então eu pude entrar, mesmo com a habilitação específica de Língua Inglesa. Isso depois o IFMA percebeu o erro e nos próximos concursos já veio colocando a barra mais especificamente dessa habilitação.

Observamos, então, que mesmo que o cargo fosse para professor de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira/Inglês e a formação mínima requerida fosse Licenciado em Letras, qualquer candidato, independente da habilitação poderia concorrer. O professor pontua como um lapso da instituição, que foi corrigido nos certames que se seguiram.

A partir da informação de *Prof-IF*, que afirma que os temas eram voltados para gramática, leitura e interpretação de textos e que a aula da prova didática seguia o modelo tradicional, podemos inferir haver na época (1994) uma forte influência da Abordagem Gramatical no ensino de língua inglesa, ao passo que os concursos prestados pelos outros professores já traziam inclinações para o trabalho dentro da Abordagem Comunicativa, confirmadas por alguns temas dos editais: “Developing Inter-Action in ELT classroom”; “English for Specific Purposes Based on Learning Tasks”; “Approaching EST in a Communicative Perspective”; e “The Communicative Foreign Language Teaching”. Apesar da presença de temas gramaticais nos concursos ocorridos após 1994, verificamos um movimento em direção à gramática contextualizada, a saber “Grammar in Context in English Teaching” e “The English Grammar Teaching in Context”, constantes dos três editais.

Seguimos com a análise das questões do bloco B que investigam a atuação dos professores.

- Bloco B – Sobre a atuação dos professores

A **pergunta 1** - “Assim que você entrou no CEFET/IFMA, quais eram as suas expectativas de trabalho em relação ao ensino da língua inglesa?” - e a **pergunta 2** - “Como foi o início do trabalho com o ensino de inglês para fins específicos? Você já tinha experiência quanto ao ensino de línguas para fins específicos? Já tinha visto algo sobre no curso de Letras?” - desse bloco permitem-nos ter conhecimento sobre o início da carreira dos professores na instituição.

A partir dessas perguntas, constatamos que os professores, ao chegarem na instituição não tinham experiência com ELFE (à exceção de X, que mencionou já ter tido, em institutos de idiomas, turmas de inglês para negócios, inglês para medicina, mas é ciente de que é um outro contexto) e também não tiveram na graduação nenhuma disciplina que tratasse desse tipo de ensino (*Teacher* relata que viu um pouco sobre o assunto num mestrado não concluído). Notamos, nos excertos a seguir, que ao entrarem na instituição esperavam ministrar aulas para o ensino médio, à luz do ensino de inglês para fins gerais, que era com que trabalhavam em outras instituições.

X: Eu acho que a gente vem pra educação profissional com uma formação de Inglês para fins gerais. E aqui você vai de fato se descobrir, vai se experimentar, vai adaptar materiais e vai se identificar dentro desse contexto. Então basicamente são professores que vieram de uma formação de inglês para fins gerais e se depararam com a situação de um contexto dentro da educação profissional

Teacher: Como eu já conhecia um pouco do universo por outros profissionais daqui do instituto, que eu já tinha tido oportunidade de trabalhar em outros contextos também, então eu já sabia um pouco do que esperar. Então eu já esperava que eu trabalharia com um público de ensino médio voltado para um inglês mais geral, mais amplo e que tem toda a demanda de ENEM e, além disso de um inglês mais geral e também com vários aspectos do inglês para fins específicos. Então eu já tinha um pouco dessa expectativa, mas ainda não tinha a dimensão do que de fato viria, da forma como é feita, das possibilidades de aplicabilidade disso tudo, ou de alguma forma assim, mas eu tinha uma noção de que eu teria dois eixos basicamente para trabalhar.

Prof-IF: Eu esperava dar aula como dava em uma escola particular (cita o nome da escola), que era aquela aula do livro, muito presa no livro, sempre fazendo corrido o livro.

English.com: [...] porque a nossa prática, antes do concurso, não havia a situação do inglês instrumental na prática de sala de aula. Eu trabalhava no Estado, na Prefeitura e com traduções e também tinha o (cita o nome de uma instituição de ensino superior). No (instituição de ensino superior) era professor de literatura, literatura inglesa. Então, tinha dado aula no Estado e na Prefeitura como professor de línguas, de língua inglesa, então a questão do inglês instrumental, a prática mesmo, eu fui trabalhar no IFMA.

O início da carreira dos professores no instituto federal, advindos de uma realidade de trabalho em inglês geral, nos faz remeter a Monteiro (2009), Vian Jr. (2015), que, baseados em

Stevens (1988), afirmam que o professor de línguas para fins específicos é geralmente um professor de línguas para fins gerais que foi solicitado a ministrar aulas no contexto ELFE.

Diante da falta de experiência, os professores relatam terem ido em busca de suporte através de leituras, da aquisição de materiais disponíveis no mercado, participando de eventos na área, contando com o auxílio de professores mais experientes da instituição, que compartilhavam a sua forma de trabalho. Percebe-se que a trajetória dos professores participantes, no tocante ao início do trabalho com ELFE, assemelha-se à das pesquisadoras, cujo relato é feito por uma delas na contextualização deste trabalho. Cabe aqui destacar o excerto de *Prof-IF* em que relata o que fez a fim de diminuir a lacuna de sua experiência no ELFE:

Prof-IF: Quando eu chego aqui eu encontro uma equipe boa de professores (cita nomes) que me transformaram, essa questão do ensino tradicional, que aqui é um pouco diferente, aqui é técnico, então eu fiquei muito junto delas justamente pra adquirir esse conhecimento. E logo em seguida passou junto comigo também (cita o nome), e também ela vinha de instituto e teve essa dificuldade, nós tivemos essa dificuldade, então (cita o nome) nos adotou mesmo para trabalhar isso. E a gente foi pra PUC-SP fazer o curso de ESP, que as professoras (cita os nomes) trabalhavam era o ESP. E a gente não conhecia, a gente foi pra lá fazer. Nós passamos dois anos indo pra lá em janeiro e julho pra ir fazer o curso.

Perguntado em que ano *Prof-IF* frequentou o curso na PUC-SP, respondeu que foi dois anos após ter entrado na instituição, ou seja, em 1996, tendo em vista que o professor entrou em 1994. Podemos inferir que o curso que o professor frequentou nos meses de janeiro e junho era a disciplina Metodologia de Línguas Instrumentais, do curso de pós-graduação da PUC-SP, que passou a ser oferecida como curso de extensão nos meses de férias (janeiro e julho) para professores da cidade de São Paulo, dos arredores e para professores de outras instituições envolvidas com o Projeto (RAMOS, 2009a).

A **pergunta 3** – “Para quantas turmas, em média (desde que começou no CEFET/IFMA até este semestre), você já ministrou aulas de inglês para fins específicos?”, que já havia sido contemplada no questionário de atuação, serviu para confirmar as informações (MERRIAM, 1998), pois pensamos que as respostas de alguns participantes no questionário não estão muito coerentes. Assim, obtivemos como resposta 40 turmas de *X*; 7 turmas de *Teacher*; *Prof-IF* diz não se lembrar de quantas turmas, embora saiba que são muitas; e *English.com* informa por

volta de 25 turmas, mais ou menos. As respostas da entrevista parecem mais consistentes e demonstram que a pergunta do questionário pode não ter ficado clara.

A **pergunta 4** - “Explique, de forma resumida, como você conduz um planejamento de curso de inglês para fins específicos. O que deve ser considerado como prioridade, na sua opinião, ao se fazer esse tipo de planejamento?”. Destacamos três excertos que achamos relevantes:

*X: Parte das reuniões de departamento, uma discussão em grupo, uma construção coletiva seguindo **pressupostos teóricos voltados pro ESP**. E o desenho do plano nessa perspectiva. Deve ser considerado prioridade a **adequação dos materiais**, a elaboração de materiais específicos para determinadas áreas do conhecimento dentro da educação profissional. Eu acho isso primordial.*

*Teacher: Eu geralmente chego no primeiro dia de aula com algumas coisas em mente, algumas coisas pré-organizadas, um roteiro de trabalho pré-organizado. Mas o que é determinante nesse roteiro **vai ser esse primeiro encontro, porque aí é a hora em que eu vou fazer geralmente alguns questionamentos com relação ao histórico desses alunos com a língua inglesa**, seu grau de contato, suas experiências anteriores no estudo formal da língua, ou mesmo informal, viagens, intercâmbio, alguma outra oportunidade que eles tenham tido e também saber sobre objetivos deles diante da disciplina. E aí depois dessa primeira conversa, eu passo alguma atividade, geralmente é uma atividade de texto, **em que possa sondar vocabulário, nível de compreensão dos alunos**, geralmente são dois textos, um mais curto, mais geral, e outro com detalhes mais específicos em que possa sondar esse grau de compreensão dos alunos.*

*Prof-IF: A primeira etapa **a gente faz um needs analysis** mesmo, aquela coleta de informações do aluno, **o que é que ele deseja, qual é a falha, o que é que ele precisa**. Até porque a professora (cita o nome) fez na época um (não foi possível compreender) que a gente só entregava o plano depois dessa atividade de perfil, saber o perfil do aluno por turma. Aí, **a partir dali é que se ia para o planejamento**, aí via, uns queriam música, outros queriam isso aqui, tentava agradar a todos fazendo as necessidades deles e os desejos, os desejos deles, não era nem necessidades, os desejos deles. Então a **gente partia desse needs analysis e construía o planejamento**.*

Podemos observar através dos excertos que a descrição de X é de um planejamento de curso, que se insere numa instância maior, envolvendo o departamento, os professores de línguas, “uma construção coletiva”, segundo ele. Embora X afirme seguir os pressupostos teóricos do ESP ele não menciona a análise de necessidades. Já *Teacher* e *Prof-IF* descrevem um planejamento de unidade, e buscam cada um a seu modo, uma forma de levantar junto aos

alunos os conteúdos a serem estudados. *Prof-IF* explicita que faz o *needs analysis*, coletando informações junto aos alunos, o que eles desejam (*wants*), o que “falha” – ao que inferimos ser “falta” - (*lacks*) e do que eles precisam (*needs*). *Teacher* afirma que primeiramente faz uma sondagem no primeiro dia de aula sobre o conhecimento linguístico dos alunos, além de buscar conhecer os objetivos deles diante da disciplina. Para tanto, *Teacher* propõe uma atividade textual com o objetivo de sondar o vocabulário dos alunos e o seu nível de compreensão do texto, o que nos leva a inferir um olhar voltado para ESP leitura.

Segundo os teóricos, o primeiro passo para se elaborar um planejamento de um curso em ELFE é fazer a análise de necessidades, considerada um instrumento essencial para a construção desse planejamento (AUGUSTO-NAVARRO, 2008; BASTURKMEN, 2008; BELCHER, 2009; DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998; HUTCHINSON e WATERS, 1987; JOHNS, 1991; RAMOS, 2009c). Diante das colocações dos professores-participantes, percebemos que *Prof-IF* alinha-se ao que é uma análise de necessidades, ainda que restrita aos alunos, ou seja, não considera o contexto macro ou a situação-alvo na qual ele atuará. Augusto-Navarro (2008, p. 121) pontua que essa análise “deve ser processual, investigando-se todo o ambiente e os contextos de uso da língua-alvo na vida acadêmica e profissional e/ou acadêmica dos alunos”.

Entendemos que a análise de necessidades deve existir desde a concepção do projeto pedagógico dos cursos - em que estejam envolvidos não-somente os professores de línguas, como também os professores de outras áreas, os coordenadores, gerentes de empresas e os próprios alunos - até a elaboração de um plano de aula. Isso posto, percebemos que, nesse contexto, a análise de necessidades precisaria ser feita considerando-se o contexto macro para que ela cumpra o seu papel na elaboração de planejamentos voltados ao ELFE.

A **pergunta 5** – “Explique, de forma resumida, como você conduz uma aula de inglês para fins específicos (É totalmente em inglês? Utiliza-se o dicionário?)” - buscou investigar como os professores conduzem suas aulas e se estão dentro de uma perspectiva élfica. As perguntas sobre a aula ser em inglês e a utilização do dicionário foram uma forma de levantar o quanto eles estão próximos dos mitos criados a respeito desse tipo de ensino, o que podemos verificar a partir dos excertos a seguir.

X: Bom, a gente parte de um warm up, de um tema proposto, de um assunto que você pressupõe que eles tenham algum tipo de domínio digamos dentro da Química ou da Biologia e aí você vai fazendo basicamente um delineamento de estratégias de leitura, que é outra

questão que a gente confunde muito, que a gente vê nos eventos que “ESP is not Reading”, **ESP não é leitura**, ou não é só isso. Mas a gente ainda percebe **que ainda tem uma forte demanda pela leitura acadêmica no Ensino Superior**. Então a partir daí a gente vai construindo a aula. **Leitura de textos**, buscando a **ideia geral**, buscando **informações específicas**, identificação de **cognatos**, grupos nominais. Então, tem um roteiro aí a ser seguido que a gente divide aí ao longo do semestre.

Teacher: Eu tento dividir minhas aulas em três etapas. Sempre uma etapa pré, em que vai fazer alguma sondagem, algum warm-up, alguma coisa que seja ou trabalhando o vocabulário, ou trabalhando o tema que vai ser desenvolvido, ou alguma coisa, ou um pequeno vídeo, ou um listening. **É a hora em que eu acho que eu consigo integrar bem as habilidades**. Então se for programar uma aula inteira, com começo, meio e fim, em algum momento – e geralmente esse acaba sendo o primeiro momento, ou o último – **eu tento integrar alguma outra habilidade**, eu não acho que porque **esteja trabalhando especificamente a leitura** não possa fugir desse meio para atingir também o objetivo da leitura.

Prof-IF: Por ter o livro, então isso é um complicador que sempre se bateu e ainda não conseguiu retirar, porque **até o livro tá há pouco tempo**, não tá há muitos anos porque (cita o nome) **não gostava de livro e nem (cita o nome), a gente construía o material**. Então hoje, com o livro, a gente tem que usar, o que que eu faço, eu vou logo ver primeiro o texto. Partindo do texto, eu **leio com antecedência** e vejo que tarefas de **pré-leitura** eu posso fazer. Depois da pré-leitura, até pra sondar com eles, se eles têm conhecimento do tema, do texto em si, se eles têm o **conhecimento prévio** do texto. Partindo daí, eu **faço questões**, peço para eles lerem sozinhos e faço questões bem básicas **primeiro do que tá na superfície do texto**, depois eu posso, na parte oral, eu vou mais **aprofundando um pouquinho mais**, às vezes em inglês, às vezes em português, vai dependendo do nível da turma, do nível de inglês deles.

English.com: Como eu não tenho a contribuição da lousa, **eu levo os textos**, preparo aula em cima daqueles textos. Esse semestre agora eu trabalhei muito essa questão **dos textos, gêneros textuais**, e focando um pouquinho também **na parte gramatical**. Pra esse segundo semestre concluindo agora essas turmas e no início do próximo ano letivo, eu quero trabalhar mais essa questão da lousa porque eu acho que ela ajuda muito nessa forma de você manter o aluno mais preso. **A questão dos textos, ela tem que ser melhor**, eu tenho que ver, avaliar melhor, porque a questão dos textos a **gente acaba tencionando traduzir o texto**, e não é isso, é dar ao aluno as **técnicas de leitura** pra que ele entenda e trabalhe com aquele texto, senão fica uma coisa de traduzir.

Observamos, a partir dos excertos, que existe uma predominância do trabalho envolvendo a leitura de textos. Na **pergunta 6** do questionário de atuação, sobre que necessidades apresentam os alunos que frequentam as aulas de inglês para fins

específicos/inglês instrumental/língua inglesa, X afirma que “não diferente dos mais de vinte anos do projeto ESP no Brasil, a principal necessidade prossegue sendo a leitura de textos e gêneros acadêmicos”. Percebe-se que todas as ementas de inglês dos cursos superiores sugerem a utilização da leitura de textos no modelo do ensino de inglês instrumental do Projeto ESP. Observamos que, dentre os quatro professores, *Teacher* é o único que se propõe a focar na leitura de textos sem, no entanto, descartar a utilização das outras habilidades da língua, conforme sugere Augusto-Navarro (2008).

Percebe-se, no excerto de *Prof-IF*, que este refere-se aos cursos técnicos e não aos cursos de ensino superior. O professor faz menção a situações do passado (“não gostava de livro”, “a gente construía o material”). Quando diz que o livro existe há pouco tempo, remete-se à época antes dos institutos federais, quando não existam os cursos técnicos integrados ao ensino médio, com os quais, não faz muito tempo, trabalha-se o livro didático fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

English.com, ao tratar da lousa, refere-se às lousas digitais de que a instituição dispõe nas salas. Entretanto, o professor deixa transparecer que a lousa é apenas para que o aluno fique mais concentrado na aula. Podemos observar em seu discurso uma inclinação para continuar trabalhando com leitura de textos, havendo ou não o recurso tecnológico. Embora *English.com* faça referência a gêneros textuais, que tem sido uma tendência mais contemporânea, afirma que precisa ensinar aos alunos técnicas de leitura, que também nos remete ao Projeto ESP. Não queremos com isso retirar o valor e a importância de se saber as técnicas de leitura, porém entendemos que a compreensão textual, nesse caso por meio do trabalho com os gêneros textuais, deve ir além do conhecimento de técnicas de leitura.

No que diz respeito à aula ser em inglês, X ressalta não trabalhar totalmente em inglês, embora veja que no *Campus*, pelo nível dos alunos, não haveria dificuldade se resolvesse instituí-la. *Teacher* afirma que a aula não é completamente em português, pois alterna com momentos em inglês, embora português seja a língua que predomine. *Prof-IF*, conforme exposto no excerto, informa que a aula é às vezes em inglês, às vezes em português, pois depende do nível da turma. *English.com* apresenta dificuldade em trabalhar na língua inglesa porque percebe uma certa resistência dos alunos.

Quanto à utilização do dicionário em sala, X afirma que os alunos utilizam as ferramentas: o *google translator*, *linguee*, *dictionary.com* e outros que acessam na sala de aula. *Teacher* afirma que deixa os alunos utilizarem em alguns momentos, pois existem momentos

do texto em que quer estimulá-los a fazer inferências e utilizar as estratégias a favor deles. *Prof-IF* e *English.com* não informaram. Inferimos, portanto que os professores têm autonomia para decidir sobre o uso do dicionário em suas aulas, alternando o seu uso com o recurso a inferências. Entendemos que tanto o dicionário quanto o uso de inferências têm o seu lugar em sala de aula. Desde o projeto ESP até hoje houve um grande avanço na elaboração de dicionários. É possível encontrar no mercado uma gama de possibilidades: eletrônicos, dicionários baseados em linguística de *corpus*, dicionários elaborados para áreas de especialidades, dicionários acompanhados de livretos para atividades lexicais etc.

A **pergunta 6** – “Você acha que o ensino de inglês para fins específicos no IFMA – (nome do *campus*) é satisfatório? (Corresponde aos pressupostos teóricos da contemporaneidade? Há lacunas?)” visa observar se os professores estão atualizados quanto às mudanças significativas que têm ocorrido no ensino de línguas com foco em ELFE (ERES FERNÁNDEZ e ALMEIDA FILHO, 2018; RAMOS, 2005, 2009b, 2018). Destacamos alguns excertos pertinentes, os quais mostramos a seguir:

X: Sim, eu creio que sim. Até pela própria participação dos professores daqui nos eventos nacionais e internacionais voltados para essa área de pesquisa. Então a gente percebe que também em nível nacional quem tem produzido muito, tem feito publicação são os profissionais do Instituto Federal. Então eu percebo, sim, que está bem alinhado.

Teacher: Eu acho que atende, eu imagino que atenda sim ao que é esperado nessas questões principais que eu suponho que o ESP peça, que é você ter as estratégias sendo desenvolvidas e as habilidades sendo desenvolvidas. Eu suponho que a gente atinge o que é esperado, sim.

Prof-IF: Não é suficiente, não é, porque eu acredito que a gente deva, principalmente pro superior, trabalhar ESP, mas eu não sei até que ponto é. (Cita o nome), até que trabalhava, porque é da época que a gente também entrou. (Cita o nome) eu não sei porque entrou pro mestrado e doutorado e quase não tem contato assim com (cita o nome). Então eu acho que quando sou eu e (cita o nome) não, a gente trabalha muito juntos assim, né, nos textos. A apostila que eu fiz (cita o nome). já tinha feito uma também. Eu fiz uma pra Física e uma pra Química, foi a Física e Química, que é que tem material. Biologia eu nunca pego porque não tem material.

English.com: Eu acho que sim, eu acho que nós temos procurado acompanhar o que tá sendo feito em outras instituições. Eu troco ideia com colegas que trabalham na (cita uma instituição de ensino superior), que tem Sistemas de Informação e tem Engenharia. Então assim, eu vejo que o material tá muito parecido com o nosso, a ementa da (cita

outra instituição de ensino superior) também, que temos colegas lá, que trabalham essa questão. Então nós não estamos distantes da realidade não. Não estamos inventando nenhum, nenhuma mágica. Eu acredito que estamos fazendo muito próximo a isso.

Notamos que por parte da maioria dos professores, o ELFE é considerado satisfatório no *Campus*, atendendo aos pressupostos teóricos da contemporaneidade. Observamos que X cita o fato de professores estarem sempre se atualizando, apresentando trabalhos em congressos. Cita também as publicações feitas por professores de Institutos Federais, o que não remete necessariamente ao *Campus*. *Teacher* também concorda, destacando o trabalho em leitura (estratégias), bem como as outras habilidades. *English.com* também concorda com esse alinhamento aos pressupostos teóricos contemporâneos, e compara o ensino no *Campus* ao de outras instituições. Menciona que o material dos cursos de Sistemas de Informação e Engenharia nessas instituições está muito parecido com o que se trabalha no *Campus*. Somente *Prof-IF* acredita que o ensino não seja satisfatório por pensar que nem todos os professores trabalhem ELFE em suas aulas como deveriam.

Podemos concluir nas palavras de *English.com* que, se o ELFE está alinhado ao que se tem trabalhado em outras faculdades e universidades da região, então o foco do ensino nessas instituições tem sido a leitura de textos, já que no *Campus*, conforme nos mostram as ementas dos projetos pedagógicos e algumas colocações dos professores nos excertos, essa é a habilidade que se trabalha.

Pensamos, contudo, que para atender aos pressupostos teóricos da contemporaneidade, será necessário uma série de reflexões sobre a prática do ELFE em instituições de educação tecnológica. A começar pela análise de necessidades – palavra-chave para todo planejamento em ELFE, conforme nos mostram os teóricos elencados ao longo dessa pesquisa – que não se condensa apenas em uma breve sondagem no primeiro dia de aula, mas exige uma continuidade, uma ação envolvendo muito mais participantes do que somente professor e alunos.

Diante do panorama em que o trabalho com a leitura predomina e, à luz de Ramos (2018), que nos faz refletir sobre as mudanças, a evolução tecnológica, o desenvolvimento dos meios de comunicação, as novas ocupações, questionamos se essa habilidade seja de fato a necessidade mais proeminente nos cursos superiores, ou se não é chegado o momento de considerarmos a reformulação dos projetos pedagógicos (alguns bastante obsoletos, datados de mais de dez anos) com base em uma análise de necessidades mais completa, cujo modelo, baseado em Brito (2016), já mencionamos anteriormente.

A **pergunta 7** – “Como você definiria o ensino de inglês para fins específicos?” – visa verificar a concepção dos professores quanto a esse tipo de ensino. Seguem abaixo os excertos:

*X: Bom, aí eu, de imediato, eu busco um jargão linguístico, que tá em todas as dissertações, do Hutchinson e Waters: Tell me why you need English for and I will tell you the English that you need. Me diz **pra que é que você precisa de inglês** que eu vou te dizer **o tipo de inglês que você precisa**. Então, **a partir dessa conversa inicial é que você faz todo um desenho de curso, a elaboração de plano, material de aula, a partir daí é que você tece tudo.***

*Teacher: É uma **abordagem** de ensino que busca trabalhar algum aspecto específico da língua, e esse aspecto pode ser diverso, então a gente pode ter dentro das habilidades, então a gente pode trabalhar speaking, listening, várias possibilidades. **Dentro dos institutos federais se trabalha leitura**, então eu acredito que o ESP seja **uma abordagem de ensino que trabalha com algum ponto especificamente da língua inglesa e ela não foge necessariamente de uma abordagem comunicativa**. Então eu acho que ela é uma forma específica de trabalhar algum tema específico baseado nessas estratégias de aprendizagem.*

*Prof-If: **Eu vejo que é uma metodologia, uma abordagem**, que vai facilitar tanto professor e aluno a ter esse contato maior com a língua. Porque não é só leitura, não é, mas a leitura, acha que é o pontapé, é a via que vai desenvolver as habilidades, porque como eu fiz agora no mestrado, eu trabalhei com texto e consegui fazer até oralidade com eles. Então eu acredito que é essa relação que tem com essa abordagem, que ela, eu acho ela tão assim, prática, tão melhor de trabalhar, pra chegar a um objetivo, acho que ela é perfeita.*

*English.com: O que passa no meu pensamento é fazer uma formação pra aquele aluno, **é fazer um curso voltado pra atender aquela necessidade primordial ali daquele aluno**. E o que a gente vê no caso, por exemplo, nos alunos das licenciaturas, que são Química, Física, Biologia e Matemática que eles vão trabalhar a questão dos textos, muito mais do texto do que um aluno de Sistemas que vai tá voltado ali pra toda aquela tecnologia ou pra Engenharia que tem condição de, digamos, fazer algum trabalho que tenha um estrangeiro ali naquela obra, ou ele mesmo vai fazer uma formação fora, um treinamento fora, numa firma de engenharia, então assim, eu penso que há uma diferença aí. **Eu acho que no meu entender seria um aluno das licenciaturas mais voltado para o texto, para o papel, para situações acadêmicas, em formas textuais de escrita ou de leitura e um das tecnologias e das engenharias voltado pra prática**. Eu não sei se esse pensamento meu tá errado, teria que ver isso com mais cautela e com mais assim profundidade. Mas a impressão assim de mercado que me dá é essa. E no meio acadêmico também.*

Percebemos, nas palavras de X, que ele se posiciona com convicção quanto à definição de ELFE. No entanto, embora considere o pressuposto de Hutchinson e Waters (1987) - que faz alusão à análise de necessidade - o ponto de partida para o desenho do curso, a elaboração de plano, material etc. -, na **pergunta 4** considera “a adequação dos materiais, a elaboração de materiais específicos para determinadas áreas do conhecimento dentro da educação profissional” – e não a análise de necessidades - como primordial para o planejamento de um curso.

Teacher considera o ELFE como uma abordagem de ensino que pode trabalhar várias habilidades, porém com um foco maior em uma só. O professor tem noção da especificidade do ensino de línguas para fins específicos. Percebe-se, entretanto, que ele só tem a percepção das habilidades linguísticas (*reading, writing, listening e speaking*). *Teacher* ratifica que a leitura ainda é presente nos institutos federais.

Prof-IF expõe o seu pensamento utilizando os termos abordagem e metodologia sem, contudo, diferenciá-los à luz dos conceitos de Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998) e outros teóricos.

English.com revela a incerteza sobre o seu entendimento a respeito do que seja ELFE, mas pontua que “o curso deve ser voltado para aquela necessidade primordial daquele aluno”, expressando estar ciente de que se deve fazer a análise de necessidades com os alunos.

Constatamos que os professores tratam dos aspectos relacionados ao ELFE, porém com a visão apenas no universo da sala de aula, não cogitando a possibilidade de que esse tipo de ensino se realize considerando a situação-alvo onde esses futuros profissionais irão atuar.

A **pergunta 8** – “Existe, na sua opinião, diferença entre os termos ‘Línguas para Fins Específicos’ e ‘Inglês Instrumental’? Se sim, qua(is)?” visou verificar a percepção do professor em relação a esses dois termos. No questionário de atuação existe uma pergunta semelhante a essa. Seguem a seguir alguns excertos:

X: Eu vejo que inglês instrumental foi muito mais uma adaptação em termos de tradução pro currículo brasileiro. Então, foi um nome, foi mais uma adequação. Você não tinha um nome como colocar no currículo inglês para fins específicos, então buscou-se inglês instrumental, em algum momento a gente encontra inglês técnico, voltado para o ensino do vocabulário especificamente, mas foi mais uma questão de como que isso aí foi traduzido nos currículos brasileiros.

Teacher: Não sei dizer exatamente, posso supor que línguas para fins específicos vem numa concepção mais moderna de língua em que ele

*não tá simplesmente instrumentalizando uma ação, mas ele vem pra desenvolver algum aspecto específico, e tem uma diferença pra mim aí no sentido mais de língua. Eu entendo a língua como um aspecto mais amplo, assim, **inglês instrumental ele me parece mais específico**, mais amarrado do que quando eu falo de línguas para um fim específico. Eu tô trabalhando especificamente, mais ainda assim eu concebo a língua enquanto um objeto mais amplo.*

*Prof-IF: Eu acho que não, eu **acho que é só a nomenclatura mesmo**. Mas eu acho que aquilo ali **foi mudando de inglês, técnico, inglês instrumental e hoje ela é inglês para fins específicos**, e eu acho mais adequado, porque tem um objetivo específico pra cada turma que você dá.*

*English.com: É... Assim. Eu penso que, pra mim a questão **Língua pra Fins Específicos, eu acho que trabalharia um pouco o inglês comunicativo**. E assim, o **inglês instrumental me dá a ideia mais de leitura**.*

De resolver uma situação ali mais imediata no sentido de interpretação de uma situação. Eu penso que seria mais ou menos isso.

X e Prof-IF estão cientes de que não existe diferença entre Inglês Instrumental e Inglês para Fins Específicos, pois acreditam que seja só uma questão de nomenclatura que foi mudando e se adequando com o tempo. A pergunta 4 do questionário de atuação é muito semelhante e, se compararmos as perguntas, verificaremos que X havia pautado a diferença no *needs analysis*, ao passo que Prof-IF manteve a mesma concepção.

Percebe-se que a resposta de *Teacher* está um tanto difusa em comparação com a do questionário, em que o professor considera ser a mesma disciplina e relaciona o inglês instrumental ao Projeto iniciado na década de 1970. O professor mantém também a concepção de que inglês para fins específicos se apresenta de forma mais abrangente do que inglês instrumental.

English.com relaciona o Inglês para fins específicos a um contexto mais comunicativo, ao passo que inglês instrumental dá a ideia de leitura, o que nos faz remeter aos mitos que, segundo Ramos (2005) foram criados acerca do ensino de Inglês Instrumental, considerando, dentre outros, que instrumental é leitura.

A seguir, apresentamos as considerações finais a respeito deste trabalho de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSIBILIDADES DE PESQUISAS FUTURAS

O objetivo desta pesquisa foi investigar o perfil de formação de um grupo de professores de um instituto federal no que diz respeito à sua atuação como professores de inglês para fins específicos, contrastando-o com o perfil ideal do professor de inglês baseado no estado da arte em ELFE. Pretendemos aqui traçar o percurso do trabalho, verificar se a pesquisa se constituiu, por meio das perguntas relacionadas a ela, apresentar as suas contribuições, as limitações detectadas e de que forma podemos dar um retorno aos participantes.

Conforme já exposto no capítulo 1, a motivação para desenvolvê-la deu-se a partir da experiência desta pesquisadora que, ao adentrar o universo técnico-tecnológico de um instituto federal, diante da necessidade de ministrar aulas para os cursos técnicos e de ensino superior da instituição, viu-se limitada quanto ao processo de ensino e aprendizagem nesse contexto. Buscou, então, os meios de que dispunha na tentativa de modificar o quadro que se instalava: aquisição de materiais na área; leituras a respeito do tema; solicitação de apoio aos colegas mais experientes; e participação em eventos.

No capítulo 2, apresentamos a fundamentação teórica, que consiste nos estudos no tocante à formação dos professores de línguas no Brasil. Iniciamos apresentando um breve panorama desse cenário complexo, instigante e desafiador. Trazemos, para enriquecê-lo, Freeman (2001), Vieira-Abrahão (2001), Celani (2010), Leffa (2016) e Almeida Filho (1993; 2016), dentre outros. Em seguida, adentramos o cerne do nosso trabalho: a formação de professores de inglês para fins específicos, campo no qual as pesquisas encontram-se em movimento, porém a passos muito lentos. Expomos as pesquisas que versam sobre o assunto e apresentamos o perfil do professor de ELFE. Em seguida, tratamos das origens e das características desse tipo de ensino até chegarmos ao Ensino de Línguas para Fins Específicos no Brasil. Compomos o nosso construto trazendo desde os teóricos mais clássicos, como Hutchinson e Waters (1987), Strevens (1988) e Dudley-Evans e St. Johns (1998), aos mais contemporâneos, a exemplo de Celani (2005, 2009, 2010, 2012), Zhang (2007), Augusto-Navarro (2008), Basturkmen (2008, 2010), Belcher (2009), Johns (1991, 2015), Vian Jr. (2015), Ramos (2005, 2009, 2018) e Almeida Filho (2008, 2016, 2018).

No capítulo 3, à luz de Johnson (1992), Faltis (1997), Merriam (1998), Laville e Dione (1999), Moura Filho (2005), Chizzotti (2006), Rosa e Arnoldi (2006), Bogdan e Biklen (2007), Stake (2011), Creswell (2010) e Lüdke e André (2015) tratamos dos procedimentos

metodológicos da pesquisa e apresentamos o nosso referencial baseado na pesquisa qualitativa, enquadrada como um estudo de caso. Abordamos alguns aspectos da ética na pesquisa, descrevemos o contexto, apresentamos os instrumentos de coleta de registros e os procedimentos para a análise de dados.

No capítulo 4, realizamos a análise dos dados, gerados a partir da análise documental (que se constituiu da análise dos editais dos concursos prestados pelos professores, bem como das ementas da disciplina inglês constantes nos projetos pedagógicos dos cursos), questionários e entrevistas com os professores participantes da pesquisa. Buscamos fundamentar a nossa análise e discussão com base nas fundamentações teórica e metodológica apresentadas nos capítulos anteriores.

A fim de verificar se o trabalho atingiu os seus objetivos, retomamos as perguntas de pesquisa, apresentadas no quadro 16 para melhor visualização:

Quadro 16 - Contemplando as perguntas de pesquisa

Objetivos	Perguntas	Respostas
Reconhecer o perfil da formação dos professores de inglês na situação da pesquisa.	1) Como se configura o perfil da formação inicial e continuada dos professores de inglês na situação da pesquisa?	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os professores investigados possuem Graduação em nível de Licenciatura em Letras. Dois deles com dupla licenciatura (Português, Inglês e Respectivas Licenciaturas) e dois com licenciatura na língua estrangeira e literaturas. - Três possuem especialização na área de Educação e um na área de Língua e Literatura Inglesa - Dois possuem mestrado na área de Educação; um encontra-se com o mestrado na área de Educação em andamento; um possui mestrado em Estudos Ingleses. - Um possui doutorado em Linguística e Língua Portuguesa; um encontra-se com o doutorado em andamento em Ciências da Literatura

		- Os professores não tiveram formação em ELFE na graduação. A trajetória de todos eles é semelhante: vieram de uma realidade de ensino de línguas para fins gerais para lecionar a língua à luz de ELFE. Buscaram diminuir a lacuna na formação em ELFE por seus próprios meios (leituras, participação em eventos e grupos de estudos).
Reconhecer e analisar o estado da arte na perspectiva do ensino de inglês para fins específicos a partir da literatura especializada sobre o tema em um <i>campus</i> de um instituto federal.	2) De que maneira o ensino de inglês em um <i>campus</i> de um instituto federal se aproxima ou se afasta do estado da arte da literatura sobre ELFE hoje?	- Identificamos uma aproximação na medida em que os professores buscam estudar e tentam aplicar os princípios que norteiam o ELFE. Entretanto, esbarram nas ementas dos cursos, que ainda propõem o ensino de inglês com foco na leitura, remetendo-se ao Projeto ESP da década de 1970. - Percebemos que, no tocante à elaboração do planejamento de curso, a análise de necessidades é feita considerando apenas o âmbito da sala de aula, visando às necessidades linguísticas dos alunos, afastando-se da situação-alvo de atuação profissional desses.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Diante do exposto no quadro 16, percebemos que a teoria se confirma na medida em que alguns autores apontam a realidade da formação dos professores, sendo esses advindos de contextos de ensino de línguas para fins gerais. Os professores dizem planejar as suas aulas partindo da análise de necessidades, mas o que constatamos é que essa análise se enquadra mais numa análise de situação atual (*present situation analysis*) (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998), o que se constitui muito mais numa análise em que se consideram as necessidades linguísticas do que levando em consideração a situação-alvo em que os alunos, como futuros profissionais, vão atuar.

Destacamos como limitações da pesquisa a dificuldade de acesso a alguns documentos, como os editais de concursos mais antigos. Não foi possível analisar o projeto pedagógico de um dos cursos, por este não apresentar as ementas das disciplinas.

Entendemos que a pesquisa possa contribuir para ampliar a percepção da situação do Ensino de Línguas para Fins Específicos e da formação dos professores inseridos - bem como dos que atuarão - nos contextos técnicos e tecnológicos, em que esse tipo de ensino exerce (ou deveria exercer) um papel de grande importância, como no caso dos institutos federais e das faculdades de tecnologia. Faz-se necessário, também, conscientizar todos os envolvidos na elaboração de um planejamento de ensino de línguas para fins específicos quanto à importância da análise de necessidades e de como ela deve ser conduzida, considerando-se a estrutura macro, trazendo para o contexto, além dos professores de línguas e dos alunos, os coordenadores de curso, professores de outras áreas e as empresas em que os alunos poderão atuar.

Como proposta para trabalhos futuros, sugerimos pesquisas em torno de editais de concursos para admissão de professores de línguas, de preferência traçando uma linha cronológica e observando a evolução do cenário para o ensino de línguas ao longo do tempo. Essas pesquisas poderão, inclusive, contribuir para a detecção de questões que possam comprometer os editais futuros. Sugerimos, também, que se estudem propostas de planejamento de cursos em ELFE, a exemplo do que fez Brito (2016) em sua pesquisa de mestrado.

Pretendemos fazer a devolutiva aos participantes apresentando-lhes, primeiramente, a pesquisa e os resultados, o que pode ser feito em reuniões de trabalho ou grupos de estudo. Vislumbramos a oferta de minicursos e de oficinas em eventos da área, como também a oferta de cursos de extensão. E, dentro da possibilidade, propostas de ofertas de disciplinas no contexto ELFE, ainda que eletivas, junto às universidades.

Por fim, é mister ressaltar a contribuição do trabalho para o enriquecimento acadêmico desta pesquisadora, que doravante pousa um olhar mais incisivo sobre as questões que permeiam a formação de professores, em especial quando esta é trazida para o âmbito do ensino e aprendizagem de línguas para fins específicos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. São Paulo: Pontes, 1993.

_____. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **O ensino de línguas para fins específicos**. Mimeo. UnB, 2014.

_____. **O processo da formação de agentes para o ensino e a aprendizagem de línguas e sua representação**. Mimeo, UnB, 2016.

_____. Aprendizagem e ensino de línguas em contextos tecnológicos. **Reverte: Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Fatec Indaiatuba**, Indaiatuba, v.6, 2008. Disponível em: <<http://www.fatecid.com.br/reverte/index.php/revista/article/view/23/27>> Acesso em: 05 jul. 2017.

_____. **Estudar línguas na especificidade**. Mimeo. UnB, 2017.

ALMEIDA FILHO, J.C.P; ERES FERNÁNDEZ, I.G.M. O ensino e a aquisição de línguas em contextos tecno: situação atual e projeções. **IV Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras e Formação Tecnológica**. FATEC, Campinas, 27-28 set. 2018.

ANTHONY, Edward M. **Abordagem, método, técnica**. Revista HELB. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNB, ano 5. n.5, 2011. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica>> Acesso em: 12 out. 2018. Original inglês.

ARAKI, L.E. **A disciplina inglês instrumental no ensino superior e as representações de seus professores: um estudo de caso**. 2013. 143 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. Necessidades e interesses contemporâneos no ensino aprendizagem de inglês para propósitos específicos. In: SILVA, K. A; ALVAREZ, M. L. O. **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2008.

AVILA, A.P. **Crenças e reflexão de professores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino instrumental de línguas estrangeiras**. 2013. 135 f. Dissertação. (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

BARBIRATO, R.C; CASSOLI, E.R. O desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de alunos de Letras em curso temático baseado em tarefas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 12, n. 1, p. 15-48, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/8456/7899>> Acesso em: 4 mar.2018.

BASTURKMEN, H. **Ideas and options in English for specific purposes**. London: Taylor and Francis e-library, 2008.

_____. **Developing courses in English for specific purposes**. Macmillan. New Zealand, 2010.

BEDIN, M.C. **Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente**: articulações, rumos e possibilidades. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Boston, MA: Pearson Education Inc., 2007.

BRASIL. **Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909** – As primeiras escolas voltadas para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 13 ago. 2018

_____. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2008

_____. Ministério da educação. Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão; escola agrotécnica federal de são luís; escola agrotécnica federal de codó. **Edital Conjunto n° 01, de 21 de junho de 2005**. Concurso público para professor de 1° e 2° graus.

_____. Ministério da Educação. Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão. **Edital n° 04, de 04 de abril de 2006**. Concurso público para magistério de 3° grau.

_____. Ministério da Educação. Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão. **Edital n.º 23, de 08 de junho de 2009**. Concurso público para cargo do magistério do ensino básico técnico e tecnológico.

_____. Ministério da Educação. Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão. **Edital n° 43, de 11 de agosto de 2009**. Concurso público para cargo do magistério do ensino básico técnico e tecnológico.

BRITO, P.A. **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no ensino superior tecnológico**: grau de ajuste de uma situação atual para o ELFE (ensino de línguas para fins específicos). 2016. 166p. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, jan./jun. 2005. p. 101-122.

_____. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: FREIRE, M.M.; RAMOS, R de C.G. (Orgs.) **A abordagem instrumental no Brasil**: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

_____. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; GÓES, M.C. (Orgs.) **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas - SP: Pontes Editores, 2010.

_____. A formação de professores na área de línguas para fins específicos no contexto do século XXI. **II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos; XXIV Seminário Nacional de Inglês Instrumental; XII Seminário Nacional de Línguas Instrumentais**. FATEC, São Paulo, 26-28 set. 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CRESWELL, J. W. **Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches**. Sage Publications Inc., 2009.

CRISTÓVÃO, V.L.L.; BEATO-CANATO, A.P.M. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **D.E.L.T.A [on-line]**. 2016, vol.32, n.1, pp.45-74. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00045.pdf>> Acesso em: 08 mar. 2018.

DELGADO DA SILVA, T.G. **Contornos de um componente ELFE na formação inicial de professores de línguas**. 2017. 197 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

DELLA ROSA, E. F. P. **Análise das reflexões estabelecidas por pesquisadores entre conhecimento de língua inglesa e desempenho acadêmico**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2013.

DICKLHUBER, G.S. **Os professores de inglês e a abordagem instrumental: ressignificando o ensino das estratégias de leitura**. 2004. 215 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2004.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. **Developments in English for specific purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: Hornberger, N.; Corson, D. (Ed.). **Research methods in language and education**. Encyclopedia of Language and Education. v.8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 145-152.

FIGLIOLI, C.M. **Crenças de uma professora de inglês para fins específico: um estudo sobre a tradução em sala de aula**. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

FREEMAN, D. Second language teacher education. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.) **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

GLOSSA LA. **Glossário de Linguística Aplicada**. Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília, UNB, 2015. Disponível em: < <http://glossario.sala.org.br>>. Acesso em 26 jun. 2017.

GUIMARÃES. R. M. O ensino de línguas para fins específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: ontem e hoje. **Revista HELB**, Brasília, v. 08 n.8, 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>. Acesso em: 23 fev. 2018.

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

HARDING, Keith. **English for specific purposes**. Oxford: Oxford University, 2007.

HOWATT, A. P. R.; WIDDOWSON, H. G. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press. 2 ed., 2004.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes: a learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JOHNS, A.M. English for Specific Purposes (ESP). In: Celce-Murcia, M. **Teaching English as a second or foreign language**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1991.

_____. **English for specific purposes: the state of art**. International Journal of Language Studies, volume 9, number 2, 2015.

JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. New York: Longman, 1992.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEFFA, V. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT - Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2016.

LIMA, M.L. **Os desafios do ensino de inglês para fins específicos a distância: um estudo de caso**. 2016. 127 f. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Núcleo de Ciências Humanas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 2015.

MERRIAM, S.B. **Case study research in education: a qualitative approach**. San Francisco: Jossey-Bay Publishers, 1998.

MILANEZ, M. K. **Histórias de professores universitários sobre ensinar inglês para fins específicos**. 2014. 215 f. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

MONTEIRO, M.F.C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental: um estudo de caso.** 94 f. 2009. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOURA FILHO, A.C.L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

OCCIUCCI, M.S.M. **A formação pré-serviço do professor de língua francesa na perspectiva do ensino de línguas para fins específicos: desafios e possibilidades.** 2017. 210 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017

PACHECO, E. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Revista do Tecnólogo. São Paulo, 2010.

RAMOS, R.C.G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A.M.F (Orgs). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade.** Campinas, SP. Pontes, 2005. p.109-123.

_____. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M.A.A; FREIRE, M.M.; RAMOS, R de C.G. (Org.) **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos.** Campinas: Mercado das Letras, 2009a. p. 35-46.

_____. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Ed.) **ESP and EAP in developing and least developing countries.** IATELF, 2009b. P. 68-83. Disponível em: <http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/ESPBrazil_Ramos_.pdf > Acesso em 5 jul. 2017.

_____. ESP-TEC: Formação de professores e multiplicadores de ensino-aprendizagem de inglês instrumental para o sistema de educação profissional de nível técnico. In: SILVA, J.A (org.) **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa prática.** Campinas: Pontes Editores, 2009c. p. 29-40.

_____. **Línguas para fins específicos em tempos de mobilidade: pesquisa e pedagogia em perspectiva.** Palestra ministrada no IV Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica (CBTecLE). Campinas, 2018.

ROSA, M.V.F.P.C. e ARNOLDI, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SALDAÑA, P.; TAKAHASHI, F. Apesar dos cortes, institutos federais lideram nota do Enem em 14 estados. **Folha de São Paulo,** São Paulo. 14 jan. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/01/1950323-apesar-de-cortes-institutos-federais-lideram-nota-do-enem-em-14-estados.shtml>>. Acesso em 30 set. 2018.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

STREVENS, P. The learner and the teacher of ESP. In: CHAMBERLAIN, D; BAUMGARDNER, R.J. ESP in the classroom: practice and evaluation. **ELT document** 128. British Council. P. 39-44, 1988. Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/F044%20ELT-36%20ESP%20in%20the%20Classroom%20-%20Pratice%20and%20Evaluation_v3.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2017

SWALES, J.M. **Episodes in ESP**. Oxford: Pergamon Institute of English, 1985.

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

UWE, F. **An introduction to qualitative research**. London: Sage, 2002.

VIAL, A.P.F. “Um Everest que eu vou ter que atravessar”: formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no programa idiomas sem fronteiras. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

VIAN JR., O. A formação do professor de inglês para fins específicos. In: LIMA-LOPES, R.; FISCHER, C.; GAZOTTI VALLIM, M.A. (Orgs.). **Perspectivas em línguas para fins específicos: Festschrift** para Rosinda Ramos. Campinas – SP: Pontes Editores, 2015.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira**. Contexturas: ensino crítico de língua inglesa, pp. 153-159, 2001.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamentos e métodos**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZHANG, Z. **Towards an integrated approach to teaching business English: a Chinese experience**. Elsevier, U.S, 2006

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Brasília – DF, 08 de maio de 2018.

Senhor Diretor,

Eu, Cláudia Maria Paixão Mattos, professora de inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, (nome do *campus*), aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), realizo, atualmente, uma pesquisa em nível de mestrado. O objetivo da minha pesquisa é investigar e analisar o perfil de formação dos professores de inglês no contexto profissional e tecnológico, contrastando com o perfil contemporâneo do ensino de línguas para fins específicos (ELFE), tendo como título provisório **“Vou Ensinar Inglês num Instituto Federal: Aspectos da Formação do Professor de Inglês em Contexto Superior Tecnológico de Ensino de Línguas para Fins Específicos (Elfe)”**.

Dessa forma, venho solicitar a concessão do espaço do (nome do *campus*) para a realização da pesquisa, em que necessitarei aplicar os instrumentos com alguns servidores, bem como obter informações de alguns setores administrativos. Solicito também, caso necessário, utilizar o nome da instituição nos trabalhos advindos da pesquisa.

Comprometo-me apresentar à instituição e aos participantes da pesquisa os resultados alcançados com essa investigação, no intuito de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

Esclareço que a sua autorização é muito importante para a realização desta pesquisa e que este estudo está pautado no cumprimento dos princípios éticos que comumente regem uma investigação dessa natureza. Desde já agradeço e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos através do e-mail: claudia@ifma.edu.br.

Cláudia Maria Paixão Mattos

Eu, _____, Diretor Geral do IFMA (nome do *campus*), abaixo assinado, li este documento antes de assiná-lo e declaro que concedo à mestrandia Cláudia Maria Paixão Mattos o direito de utilização das instalações do *Campus* (incluindo a aplicação dos instrumentos de pesquisa com alguns servidores e utilização de alguns setores para obtenção de informações), bem como o uso do nome da instituição em sua pesquisa de mestrado. Tal autorização envolve direitos profissionais de utilização do referido nome, em todo ou em parte, em dissertação de mestrado, tese de doutoramento, comunicações em congressos, seminários e publicações de artigos ou periódicos. Afirmando que recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Diretor Geral do IFMA – (nome do *campus*)

Matrícula:

Local e data:

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Cláudia Maria Paixão Mattos, professora de inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, (nome do *campus*), aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), realizo, atualmente, uma pesquisa em nível de mestrado. O objetivo da minha pesquisa é investigar e analisar o perfil de formação dos professores de inglês no contexto profissional e tecnológico, contrastando com o perfil contemporâneo do ensino de línguas para fins específicos (ELFE), tendo como título provisório **“Vou Ensinar Inglês num Instituto Federal: Aspectos da Formação do Professor de Inglês em Contexto Superior Tecnológico de Ensino de Línguas para Fins Específicos (Elfe)”**.

Comprometo-me em apresentar à instituição e aos participantes da pesquisa os resultados alcançados com essa investigação, no intuito de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Esclareço que a sua autorização é muito importante para a realização dessa pesquisa e que este estudo está pautado no cumprimento dos princípios éticos que comumente regem uma investigação dessa natureza. Desde já agradeço e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos através do e-mail: claudia@ifma.edu.br.

Cláudia Maria Paixão Mattos

Eu, _____, abaixo assinado, li este documento antes de assiná-lo e declaro que concedo à mestrandia Cláudia Maria Paixão Mattos o direito de uso de gravações de áudio e respostas de questionários e entrevistas, bem como minhas impressões em relação ao ensino de línguas (inglês) para fins específicos (ELFE) em contexto profissional e tecnológico. Tal autorização envolve direitos profissionais de utilização do referido material, em todo ou em parte, em dissertação de mestrado, tese de doutoramento, comunicações em congressos, seminários e publicações de artigos ou periódicos. Comprometo-me a participar como voluntário(a) de todas as etapas que compõem a pesquisa, ciente de que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei pagamento por participar do estudo. Afirmando, ainda, que recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Assinatura do participante:

Local e data:

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOS PARTICIPANTES

QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOS PARTICIPANTES*

Prezado(a) colega,

Este questionário visa coletar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo sobre a formação de professores de inglês em contexto superior tecnológico de ensino de línguas para fins específicos (ELFE), no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA (Mestrado) da Universidade de Brasília - UnB. Agradeço desde já a sua colaboração, assegurando-lhe que, de acordo com os princípios éticos da pesquisa, e conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a sua identidade será preservada.

Cláudia Maria Paixão Mattos

DATA: ____/____/____

1 PSEUDÔNIMO: _____

2 Assinale com um “X” a sua faixa etária:

- a) () até 25 anos
- b) () de 26 a 35 anos
- c) () de 36 a 45 anos
- d) () de 46 a 55 anos
- e) () acima de 55 anos

3 FORMAÇÃO:

3.1 Graduação

Curso: _____

Habilitação: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Habilitação: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

3.2 Especialização

a) () sim

b) () não

Caso afirmativo, informe:

Instituição: _____
 Curso: _____
 Ano de conclusão: _____
 Caso em andamento, qual a previsão de conclusão?

Instituição: _____
 Curso: _____
 Ano de conclusão: _____
 Caso em andamento, qual
 a previsão de conclusão? _____

3.3 Mestrado

- a) () sim
 b) () não
 Caso afirmativo, informe:

Instituição: _____
 Curso: _____
 Ano de conclusão: _____
 Caso em andamento, qual
 a previsão de conclusão? _____

3.4 Doutorado

- a) () sim
 b) () não
 Caso afirmativo, informe:

Instituição: _____
 Curso: _____
 Ano de conclusão: _____
 Caso em andamento, qual a previsão de conclusão?

3.5 Pós-Doutorado

- a) () sim
 b) () não
 Caso afirmativo, informe:

Instituição: _____
 Curso/Área: _____
 Ano de conclusão: _____
 Caso em andamento, qual
 a previsão de conclusão? _____

4 Além de ter estudado inglês no curso de graduação em Letras, você também estudou o idioma (assinale um “X” quantas alternativas forem necessárias):

4.1 Em escolas de idiomas no Brasil?

a) () sim

b) () não

Caso afirmativo, informe:

Onde (cidade): _____

Escola: _____

Curso: _____

Por quanto tempo? _____

Quando? _____

4.2 Com professor(es) particular(es)?

a) () sim

b) () não

Caso afirmativo, informe:

Onde (cidade): _____

Por quanto tempo? _____

Quando? _____

4.3 No exterior?

a) () sim

b) () não

Caso afirmativo, informe:

Onde (cidade/país): _____

Escola: _____

Curso: _____

Por quanto tempo? _____

Quando? _____

4.4 Outros

5 Você possui algum certificado de proficiência em inglês? Assinale com um “X” a alternativa que se encaixa:

a) () sim

b) () não

Caso afirmativo, informe:

Qual? _____

Ano de obtenção: _____

Outro: _____

Ano de obtenção: _____

Outro: _____

Ano de obtenção: _____

6 Há quanto tempo você leciona inglês?

Há _____.

6.1 Há quanto tempo você leciona Inglês para Fins Específicos/Inglês Instrumental no Ensino Superior?

Há _____.

6.2 Há quanto tempo você leciona Inglês para fins Específicos/Inglês Instrumental no Ensino Superior no IFMA?

Há _____.

7 Quantos livros e/ou artigos acadêmico-científicos, em média, você lê sobre Inglês (Línguas) para Fins Específicos/Inglês Instrumental por semestre? (assinale com um “X” apenas uma alternativa em cada coluna)

Livros	Artigos
a) () nenhum	a) () nenhum
b) () até 2	b) () até 2
c) () de 3 a 5	c) () de 3 a 5
d) () mais de 5	d) () mais de 5

8 Assinale com um “X” de quantos cursos ou eventos você já participou sobre Ensino de Línguas para Fins Específicos/Ensino Instrumental e informe, em sua opinião, os três mais importantes para você.

a) () nenhum

b) () até 2

c) () de 3 a 5

d) () mais de 5

Caso positivo, informe:

Qual? _____

Quando? _____

Qual? _____

Quando? _____

Qual? _____

Quando? _____

9 Em relação às perguntas **7 e 8**, exemplifique como você utiliza/aplica em suas aulas o que tem estudado sobre o ensino de línguas para fins específicos/instrumental?

*Adaptado do questionário de MONTEIRO, M.F.C, 2009.

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE ATUAÇÃO

QUESTIONÁRIO DE ATUAÇÃO **

Prezado(a) colega,

Este questionário visa coletar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo sobre a formação de professores de inglês em contexto superior tecnológico de ensino de línguas para fins específicos (ELFE), no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA (Mestrado) da Universidade de Brasília - UnB. Agradeço desde já a sua colaboração, assegurando-lhe que, de acordo com os princípios éticos da pesquisa, e conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a sua identidade será preservada.

Cláudia Maria Paixão Mattos

DATA: ____/____/____

1 PSEUDÔNIMO: _____

2 Para que cursos superiores você ministra/ministrou a disciplina Inglês Instrumental/Inglês para Fins Específicos/Língua Inglesa nesta instituição?

3 Para quantas turmas, em média, incluindo este semestre, você já ministrou a disciplina Inglês Instrumental/Inglês para Fins Específicos/ Língua Inglesa?

4 Você percebe diferença entre as disciplinas (Inglês Instrumental/Inglês para Fins Específicos/Língua Inglesa)? Comente.

5 Como você percebe as diferença(s) entre atuar como professor de inglês geral e como professor de inglês instrumental/ para fins específicos? Comente.

6 Como você seleciona os conteúdos na disciplina Inglês Instrumental/Inglês para Fins Específicos/Língua Inglesa? Você realiza algum tipo de análise de necessidades?

6.1 Em caso afirmativo, como é realizada essa análise de necessidades?

7 Que necessidades apresentam os alunos que frequentam a disciplina Inglês Instrumental/Inglês para Fins Específicos/Língua Inglesa?

8 Na sua opinião, como deve ser o material didático para a disciplina Inglês Instrumental/Inglês para Fins Específicos/Língua Inglesa?

9 Para melhor aproveitamento da disciplina Inglês Instrumental/Inglês para Fins Específicos/Língua Inglesa, é necessário que o aluno tenha um conhecimento prévio da língua inglesa? Comente.

10 A que se atribui essa variedade de nomenclatura para uma mesma disciplina?

** Com base no questionário de MONTEIRO, M.F.C., 2009.

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- **PERGUNTAS**

A) SOBRE O CONCURSO PARA ADMISSÃO NO CEFET/IFMA

1. Em que ano foi o seu concurso no CEFET/IFMA? Em que ano você começou a trabalhar?
2. Quais eram os requisitos, no que diz respeito à formação, para participar da seleção?
3. Você poderia descrever as etapas do concurso, no que diz respeito às provas? Há algo que você queira comentar sobre essa(s) etapa(s)?
4. Havia, entre os temas da prova, algum(ns) que tratava(m) do ensino de inglês para fins específicos?

B) SOBRE A ATUAÇÃO COMO PROFESSOR DE ESP

1. Assim que você entrou no CEFET/IFMA, quais eram as suas expectativas de trabalho em relação ao ensino da língua inglesa?
2. Como foi o início do trabalho com o ensino de inglês para fins específicos? Você já tinha experiência quanto ao ensino de línguas para fins específicos? Já tinha visto algo sobre no curso de Letras?
3. Para quantas turmas, em média (desde que começou no CEFET/IFMA até este semestre), você já ministrou aulas de inglês para fins específicos?
4. Explique, de forma resumida, como você conduz um planejamento de curso de inglês para fins específicos. O que deve ser considerado como prioridade, na sua opinião, ao se fazer esse tipo de planejamento?
5. Explique, de forma resumida, como você conduz uma aula de inglês para fins específicos (É totalmente em inglês? Utiliza-se o dicionário?)
6. Você acha que o ensino de inglês para fins específicos no IFMA – (nome do *campus*) é satisfatório? (Corresponde aos pressupostos teóricos da contemporaneidade? Há lacunas?)
7. Como você definiria o ensino de inglês para fins específicos?
8. Existe, na sua opinião, diferença entre os termos “Línguas para Fins Específicos” e “Inglês Instrumental”? Se sim, qua(is)?