

Representações de Inglês para Fins Específicos-Leitura e algumas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas

Representations of English for Specific Purposes-Reading and some implications for language teaching and learning

Elaine Lima de SOUSA (IFAM/UFAM)¹
Marta de Faria e Cunha MONTEIRO (UFAM)²

RESUMO

Este artigo trata do ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos-IFE e é ancorado em representações, no ensino-aprendizagem de IFE-Leitura e nos documentos norteadores do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (BRASIL, 2006; 2007). A pesquisa, de caráter qualitativo, foi um estudo de caso (STAKE, 2003). O contexto foi uma das turmas do PROEJA do Instituto Federal do Amazonas – IFAM e como instrumentos de pesquisa foram utilizados questionários de perfil e investigativo, com oito participantes, alunos desse curso. Os resultados apontaram que nas aulas de IFE-Leitura devem ser incluídas atividades que despertem o interesse dos alunos, promovam a interação entre os pares, facilitem o ensino-aprendizagem de vocabulário específico e envolvam até mesmo brincadeiras que motivem os alunos.

Palavras-Chave: Inglês para Fins Específicos, Representações, PROEJA, Educação Profissional.

ABSTRACT

This article deals with teaching-learning English for Specific Purposes (ESP) and is anchored in representations, IFE teaching and learning – reading, and guiding documents of the National Program of Integration of Professional Education with Basic Education in the category of Youth and Adult Education – PROEJA (BRAZIL, 2006; 2007). The qualitative research was a case study (STAKE, 2003). The context was one of the PROEJA classes at Federal Institute of Amazonas – IFAM and as research instruments were used profile and investigative questionnaires, with eight participants, students of this course. The results pointed out that IFE-Reading classes should include activities that arouse students'

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Manaus, Amazonas, Brasil. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Filiada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso – LADI, da UFAM, e Sociedade, Ambiente e Cultura, do IFAM; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2854-191X>; elaine.sousa@ifam.edu.br

² Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, Amazonas, Brasil. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Filiada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso – LADI; <https://orcid.org/0000-0001-5931-079X>; martamonteiro20@hotmail.com

interest, promote peer interaction, facilitate the teaching and learning of specific vocabulary, and even involve games that motivate students.

Keywords: *English for Specific Purposes, Representations, PROEJA, Professional Education.*

1. Introdução

Segundo Celani *et al.* (1988), Celani (2009) e Ramos (2009), o ensino-aprendizagem de IFE foi iniciado no Brasil por meio do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, constituído de duas fases: a primeira envolveu o estabelecimento do Projeto (1977-1980), que incluiu visitas às Universidades Federais, identificação de interesses e necessidades e a realização de quatro seminários; a segunda fase constou do desenvolvimento do Projeto nas Universidades Federais (1980-1985) e recebeu auxílio do governo britânico por meio da *Overseas Development Administration* – ODA em convênio com a Pontifícia Universidade Católica e com auxílio parcial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Nessa mesma fase, em meados da década de 1980, as Escolas Técnicas (atualmente Centros Federais de Educação Tecnológica e Institutos Federais) também aderiram ao ensino-aprendizado de IFE, que proporcionou “[...] um significado mais amplo, tanto em termos de abrangência nacional, quanto de definição de objetivos” (CELANI, 2009, p. 18).

O Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos – LinFE³ é uma abordagem cujo foco está voltado para as necessidades do aluno em aprender o idioma. De acordo com Ochiucci (2015), LinFE é a abordagem mais adequada para o mundo contemporâneo, pois as pessoas buscam aprender uma língua com objetivos definidos e tempo limitado, assim, atender necessidades e urgências oriundas de contextos profissionais e acadêmicos tem sido uma demanda no mundo moderno. Dessa forma, o Inglês para Fins Específicos – IFE é parte de LinFE e, segundo Hutchinson e Waters (1987), pode ser planejado a partir de uma pergunta-chave: “Por que o aluno precisa aprender?” Partindo dessa resposta, os autores orientam que sejam delimitados métodos e conteúdos para o ensino-aprendizagem de IFE.

Nessa direção, o ensino-aprendizagem de IFE perpassa pela formação de professores (FISCHER; GAZOTTI-VALLIM, WEYERSBACH, 2015; MONTEIRO, 2009; 2015; PAIXÃO-MATOS, 2018; VIAN JR, 2015), análise de necessidades (ONODERA, 2015; SILVA, 2018), construção de unidade didática envolvendo gêneros textuais (RAMOS, 2004; 2017; VENTURA; FARIAS, 2015), ensino híbrido (SOUSA, 2017), ensino-aprendizagem na Graduação (ROSSINI, 2017), Pós-Graduações, Cursos

³ “[...] ‘LinFE’ que é a sigla recomendada pela professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos na sua palestra de abertura do II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos, realizado em São Paulo, em setembro de 2012; anteriormente, denominado XXIV Seminário Nacional de Inglês Instrumental e XII Seminário Nacional de Línguas Instrumentais”. (ROSSINI; BELMONTE, 2015, p. 349).

Técnicos Integrados (SOUSA, 2013), Cursos Técnicos Subsequentes (SOUSA, 2017) e Educação de Jovens e Adultos (SOUSA, 2019), sendo esse último objeto de estudo deste trabalho.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA foi implementado nos Institutos Federais a partir de 2007 e entre suas diretrizes encontra-se a promoção da qualificação profissional e a elevação do nível escolar dos jovens e adultos (BRASIL, 2007). Nesse contexto, o presente artigo reflete acerca de representações de alunos do PROEJA e suas implicações no ensino-aprendizagem de IFE com ênfase em Leitura (doravante IFE-Leitura).

As representações (CELANI; MAGALHÃES, 2002) têm sido adotadas como referencial teórico nas investigações em Linguística Aplicada. Este estudo se alinha às representações no ensino-aprendizado de IFE (ARAKI, 2013; LOPES, 2014; MONTEIRO, 2009).

2. Representações

A teoria das representações sociais foi concebida por Moscovici em 1961, com a obra “A psicanálise, a sua imagem e o seu público”. Segundo Alves-Mazzotti (2008, p. 24), Moscovici reformulou a teoria das representações coletivas do sociólogo francês Émile Durkheim, considerando que a representação coletiva era fixa, e isso significava a permanência dos fenômenos estudados. Entretanto, o que Moscovici buscava era um conceito à luz da Psicologia Social que visasse o diálogo entre indivíduo e sociedade, tendo em vista que as sociedades contemporâneas são caracterizadas pela “[...] multiplicidade de sistemas políticos, religiosos, filosóficos e artísticos, e pela rapidez na circulação das representações” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 24).

Segundo Moscovici ([2000] 2015, p. 46), as representações sociais devem ser vistas “[...] como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos”, dessa forma, as representações têm como “[...] objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções que reproduzam o mundo de forma significativa”.

Dentro dessa perspectiva, Moscovici ([1961] 1976; [2000] 2015) introduziu alguns conceitos que fundamentam sua teoria, entre os quais destacamos os processos de ancoragem e de objetivação, que são formas de se lidar com a memória, que, conforme salienta Alves-Mazzotti (2008), foram as contribuições mais significativas e originais do trabalho de Moscovici, pois possibilitam a compreensão das interferências do social na elaboração do cognitivo e do cognitivo no social.

Prosseguimos parafraseando Moscovici ([2000] 2015, p. 61), que classifica o processo de ancoragem como uma transformação de algo estranho e perturbador que intriga o indivíduo e o leva a fazer comparações com o intuito de encontrar em seu sistema de categorias um determinado padrão que julga ser apropriado para fazer transferência, a fim de garantir o mínimo de coerência entre desconhecido e conhecido. Nas palavras do autor, “ancorar, pois, é classificar e dar nomes as coisas”. Dessa forma,

coisas que não têm nome parecem ser estranhas e ameaçadoras, contudo, para categorizar alguém ou alguma coisa, é preciso buscar por paradigmas na memória que remetam a relações positivas ou negativas a ele (MOSCOVICI, ([2000] 2015).

O processo de objetivação, segundo Moscovici ([2000] 2015), é a união da ideia não familiar com a realidade e conseqüentemente a torna como verdadeira essência do real. O autor explica que esse processo, grosso modo, é ligado para os outros, em que se criam conceitos e imagens para tornar coisas conhecidas, tendo como fundamento o que já se conhece. Nessa direção, Alves-Mazzotti (2008, p. 24), apoiado em Moscovici (1978), explica que a objetivação pode ser entendida como uma maneira de o indivíduo transpor “[...] conceitos ou ideias para esquemas de imagens concretas”, o que, devido a esse emprego genérico, é transformado em prováveis reflexos da realidade.

De forma sintetizada, apresentamos um breve recorte das origens basilares das representações sociais na Psicologia Social. Portanto, a pesquisa alinha-se, principalmente, aos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada (CELANI; MAGALHÃES, 2002; FREIRE; LESSA, 2003; SOUSA, 2019) que descreveremos a seguir.

Celani e Magalhães (2002) recontextualizaram representações no âmbito da Linguística Aplicada, dentro do contexto sócio-histórico e cultural. As autoras defendem que questões políticas, ideológicas e teóricas influenciam as representações dos agentes sobre seus saberes, suas formas de saber fazer e suas capacidades para agir, pois as representações são uma cadeia de significações construídas nas interações dos participantes, das quais emergem significações, expectativas, intenções, valores e crenças sobre as teorias do mundo, aspectos do mundo social e esperanças participantes como protagonista no seu contexto específico.

Já Freire e Lessa (2003) concebem representações na Linguística aplicada como:

[...] maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos, mediadas pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais e/ou simbólicas expressivas que dão margem ao reconhecimento de um repertório que identifica o indivíduo e sua relação sócio-histórica com o meio, com o outro e consigo mesmo. (FREIRE; LESSA, 2003, p. 174).

De acordo com as autoras, as representações são maneiras de relações sócio-históricas do indivíduo com ele mesmo, com o outro e com o ambiente. Tais premissas, por sua vez, convergem como cada pessoa tem sua forma singular de escolher as palavras para organizar e expressar seus pensamentos e suas impressões de determinado fenômeno.

Dentro de tais premissas, Sousa (2019, p. 38) concebe representações como “[...] concepções, ideologias, julgamentos, convicções, ideias, conceitos, percepções, devaneios, utopias, sonhos e constatações [...]”. Para a autora, as representações têm influência direta na vida secular, acadêmica e profissional e podem ser construídas e reconstruídas em sociedade. É interessante aqui ressaltar sobre os

aspectos utopia, devaneio e sonho: muitas vezes, em nossas experiências docentes, nossos alunos revelam suas representações por meio de sentenças que têm essas características. Assim, debruçando um tempo sobre elas e as analisando, concluímos que estas têm muito a nos dizer, ensinar e, por vezes, sugerem reorientarmos o rumo de nossas aulas no ensino-aprendizagem de línguas.

Dentro dessas visões, as representações podem ser entendidas como maneiras de o indivíduo, em suas várias esferas sociais, conceber suas próprias impressões, opiniões, constatações e também de influenciar na construção, no confronto e na reconstrução desses aspectos nos outros indivíduos por meio das relações em sociedade. Os indivíduos costumam estar cercados de grupos sociais e virtuais, como escola, trabalho, religião, política, economia, meios de informação e comunicação diversos, além das redes sociais. Dessa forma, as representações vão e vêm numa escala de transformação muito rápida, uma vez que o conhecimento no Século XXI se renova também muito rapidamente.

3. Inglês para Fins Específicos

De acordo com Rossini e Belmonte (2015), o ensino-aprendizagem de IFE faz parte da abordagem de LinFE e, de maneira geral, tem como foco o aluno e suas necessidades quanto ao uso do idioma, além de levar em consideração seu contexto social.

Já em 1987, Hutchinson e Waters definiam IFE como uma abordagem de ensino-aprendizado de línguas, na qual conteúdos e métodos estão baseados nas necessidades de aprendizado dos alunos. Em 1991, Robinson acreditava que, dada a variedade de contextos e cursos de IFE no mundo inteiro, não havia um conceito universal para IFE, assim, declarou que a abordagem visava atender os propósitos de pessoas específicas quanto aos seus fins acadêmicos ou profissionais.

Dentro de tais premissas, Dudley-Evans e St John (1998, p. 2-4), tentando definir IFE, dividiram em três características absolutas e quatro variáveis, conforme exposto a seguir:

1. Características absolutas
 - o IFE é planejado para atender às necessidades específicas do aluno;
 - o IFE faz uso da metodologia e de atividades subjacentes das disciplinas às quais serve;
 - o IFE é centrado na língua (gramática, vocabulário, registro), habilidades, discurso e gêneros apropriados para essas atividades.
2. Características variáveis
 - o IFE pode ser relacionado ou planejado para disciplinas específicas;
 - o IFE pode usar, em situações de ensino específicas, uma metodologia diferente do Inglês Geral;
 - o IFE está mais voltado para alunos adultos, seja em uma instituição de nível superior ou em uma situação de trabalho. Pode, no entanto, ser usado por alunos no Ensino Médio;
 - o IFE é geralmente planejado para alunos intermediários ou avançados. A maioria dos cursos de IFE pressupõe o conhecimento básico do sistema

linguístico, embora também possa ser usado com iniciantes.⁴ (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p. 4-5).

Entre as características absolutas, destacamos o fato de IFE ser centrado na língua, nas habilidades linguísticas e gêneros. Quanto às características variáveis, voltamos nossa atenção para a diferença entre IFE e Inglês Geral no que se refere às habilidades linguísticas: IFE envolve o ensino-aprendizagem de habilidade(s) linguística(s) específica(s); já o segundo, Inglês Geral, envolve as quatro habilidades ao mesmo tempo.

Outro ponto a ser mencionado é a discussão provocada pelos autores quanto ao planejamento do curso, que envolve a faixa etária dos alunos, o nível de inglês e os contextos de curso. Quanto à faixa etária, pode-se trabalhar com alunos adultos e também do Ensino Médio, ou seja, nesse último incluem-se adolescentes. Quanto ao nível de inglês, pode ser aplicado com níveis intermediários e avançado, entretanto, incluíram também o nível iniciante. Por fim, quanto aos contextos do curso, pode ser desenvolvido não somente no Ensino Superior e contextos de trabalhos, mas também no Ensino Médio.

Bedin (2017) com base nos pressupostos teóricos de LinFE⁵ (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998; HOLMES, 1981; ROBINSON, 1991; STREVENS, 1988) propôs as “características essenciais” que podem ser entendidas como: a realização da análise de necessidades, o atendimento das necessidades nos contextos de atuação dos alunos, a restrição de tempo do curso, a clareza nos objetivos, a seleção de conteúdos de cada situação e a comunicação na língua-alvo. Nessa vertente, a realização da análise de necessidades é pré-requisito para o planejamento do curso, levando em consideração que nela serão conhecidos os contextos de atuação dos alunos e assim se determinará os objetivos e os conteúdos do curso.

Até a atualidade, IFE passou por cinco fases: a análise de registro (identificação de conteúdos gramaticais e lexicais), retórica ou discurso, análise de necessidades, habilidades e estratégias e processo de aprendizagem (HUTCHINSON; WATERS, 1987). No atual cenário de IFE no Brasil é perceptível a influência de cada uma dessas fases nos cursos de IFE, entretanto, a análise de necessidades continua a receber destaque, pois nela é que se desenvolve procedimentos estratégicos para a definição do desenho de curso que inclui objetivos, habilidades linguísticas, conteúdos e gêneros a serem trabalhados, como

⁴ Tradução minha para: “1. Absolute characteristics

- ESP is designed to meet specific needs of the learner;
- ESP makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves;
- ESP is centred on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities.

2. Variable characteristics

- ESP may be related to or designed for specific disciplines;
- ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English;
- ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be used for learners at secondary school level;
- ESP is generally designed for intermediate or advanced students. Most ESP courses assume basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners”.

⁵ No texto original, a autora adota a nomenclatura Ensino de Línguas para Fins Específicos – ELFE.

pontuam Dudley-Evans e St. John (1998), Hutchinson e Waters (1987), Ramos (2005), Monteiro (2009), entre outros a análise de necessidades é o ponto de partida nas aulas de IFE e isso implica uma postura crítico-reflexiva do professor.

Sob vertentes contemporâneas, alinhamo-nos a Ramos (2004; 2017) que vem defendendo, já há algum tempo, a implementação de gêneros no desenvolvimento das aulas de IFE. Segundo a autora, os gêneros são dinâmicos, interativos, estruturados, convencionalizados, reconhecidos no meio social em que ocorre, além de operar nos contextos textuais, discursivos, tático e sócio-cultural, dessa forma, proporcionam as mais diversas formas de comunicação em sociedade e nos seus variados aspectos comunicativos.

Ventura e Farias (2015) ancoradas na proposta pedagógica de Ramos (2004) identificaram o desejo de alunos trabalharem com textos específicos de suas áreas de atuação desde o início do curso e ressaltaram a motivação positiva dos alunos na aplicação e avaliação do curso após o desenvolvimento de atividades que abrangiam estratégias de leitura, pontos gramaticais e familiarização com gêneros acadêmicos, nos quais foram destacados suas semelhanças e diferenças.

A este respeito, defendemos que o curso de IFE em qualquer modalidade de ensino deve ser planejado a partir da análise de necessidades, cabendo ao profissional de IFE realizá-la por meio de instrumentos de pesquisa aplicados não somente ao público-alvo do curso, os aprendizes, mas também a egressos, profissionais e acadêmicos em suas respectivas áreas de atuação, coordenadores e professores da mesma área de atuação à que o curso é voltado. A análise de necessidades é fundamental no curso de IFE para que, na sequência, proceda-se à delimitação da(s) habilidade(s)-alvo, objetivos, estratégias, gêneros, pontos gramaticais, vocabulário geral e específico e outras singularidades inerentes à um curso desse molde.

Diante do exposto, no que tange ao ensino-aprendizagem, como preconizavam Dudley-Evans e St. John (1998) os alunos aprendem de diversas maneiras e, assim, trabalhos em grupo ou duplas podem solucionar alguns aspectos desiguais. Nessa direção, acreditamos que a inclusão de gêneros, de temas diversos e outras atividades que despertem o interesse do alunos, podem promover a interação nas diferentes habilidades-alvo para se motivar os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Isso tudo pode minimizar as dificuldades e maximizar capacidades, permitindo que se alcance de uma forma mais efetiva, os objetivos do curso.

4. PROEJA

O Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006), instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Esse decreto integrou a Educação Profissional com a Educação Básica, abrangendo os cursos e programas da formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional de nível médio. O

PROEJA foi criado considerando as características de jovens e adultos trabalhadores, objetivando-se a elevação do nível de escolaridade e a formação inicial e continuada no Ensino Fundamental e Médio, Integrados ou Concomitantes.

É importante mencionar que o Decreto n.º 5.840/2006 (BRASIL, 2006) advém do Decreto revogado n.º 5.478, de 24 junho de 2005 (BRASIL, 2005), que instituía o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, cujas diretrizes eram voltadas para cursos e programas que abrangiam apenas a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio e excluía o Ensino Fundamental e o Ensino Médio Concomitante.

Voltando ao Decreto n.º 5.840/2006 (BRASIL, 2006), delimitou-se, no âmbito das Instituições Federais de Ensino, que se implantassem cursos e programas regulares do PROEJA até 2007 e que no mínimo 10% do total de vagas fossem destinadas a essa modalidade, tomando por base o quantitativo de matrículas do ano anterior.

Assim, em 2007 foi elaborado o Documento Base (BRASIL, 2007), trazendo como princípios a inclusão dos jovens e adultos em ofertas educacionais na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a integração da modalidade EJA na educação profissional no sistema educacional público. O mesmo documento também apresenta como uma de suas concepções a formação integral do educando, a qual contribui não somente para a inserção dele no mundo do trabalho, mas também prevê a continuidade dos estudos com o propósito de formar cidadãos-profissionais que compreendam o contexto social, econômico, político, cultural e de trabalho em que estão inseridos.

Diante dessas políticas públicas, apresentamos a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. A Lei do PNE estabelece dez metas para a educação no Brasil no período de 2014 a 2024, dentre as quais destacamos a Meta 10, que preconiza da oferta de no mínimo 25% das matrículas na educação de jovens e adultos nos Ensino Fundamental e Médio na forma integrada à Educação Profissional (BRASIL, 2014).

5. Metodologia

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa, forma genérica e inicial, “[...] é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativistas que dão visibilidade ao mundo”. Nessa direção, os autores defendem que essas práticas transformam o mundo em representações e que nesse nível a pesquisa qualitativa envolve estudar coisas em seus cenários naturais, em que se busca entender e interpretar os significados dos fenômenos que as pessoas a eles conferem.

Os autores prosseguem teorizando que na pesquisa qualitativa há uma variedade de materiais empíricos para a geração de dados, dentre os quais destacamos o estudo de caso, a experiência pessoal e

a história de vida. Portanto, os pesquisadores, ao se deparar com a descrição de momentos, significados e problemas do cotidiano dos seres humanos, devem interligar as várias práticas interpretativas na perspectiva de entender melhor o assunto e compreender cada prática no seu mundo real (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Nessa senda, adotamos o estudo de caso para a condução da pesquisa. De acordo com Stake (2003), esse método tem como objeto um contexto único e específico que deve ser estudado de forma holística e por inteiro, de modo que o pesquisador direcione sua concentração pelo menos por um tempo em um único caso.

Dessa forma, escolhemos como objeto de pesquisa uma turma do PROEJA do Instituto Federal do Amazonas – IFAM, Campus Manaus Zona Leste, no ano letivo de 2018.

Assim, para conduzirmos a pesquisa, adotamos as concepções de ética na Linguística Aplicada propostas por Celani (2005) no que concerne a diálogo contínuo com participantes, reafirmação do consentimento ao longo da pesquisa, além de salvaguardar seus interesses, direitos e suscetibilidades. Para tanto, submetemos o projeto deste trabalho no Comitê de Ética em Pesquisas por meio da Plataforma Brasil no Sistema CEP/CONEP, respeitando as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, Resoluções n.º 466/2012 (BRASIL, 2012) e n.º 510/2016 (BRASIL, 2016), e como decorrência o projeto obteve a aprovação no Parecer n.º 2.768.233.

Na sequência, inicialmente, o projeto foi apresentado aos discentes da turma do PROEJA, curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte de Informática, os quais foram esclarecidos dos objetivos e procedimentos da pesquisa e assim deram seu consentimento por meio do Termo de Consentimentos Livre e Esclarecido. Para este artigo, selecionamos oito alunos desse curso.

A geração de dados se deu por meio dos Questionários de Perfil e Investigativo que foram elaborados no Formulário do Google e encaminhados aos *e-mails* dos participantes. O Questionário de Perfil foi respondido no início das aulas e o Questionário Investigativo foi respondido após a ministração de 50% da disciplina.

Os dados foram analisados por meio dos dispositivos da análise de conteúdo de Bardin ([1977] 2001) que compreende o termo como um conjunto de técnicas das comunicações em sociedade que permite obter por meios sistemáticos e objetivos o conteúdo das mensagens. Assim, o pesquisador pode realizar inferências baseadas no conhecimento relacionado aos meios de produção e recepção dessas mensagens.

6. Discussão dos dados e resultados

As categorias de representações elencadas emergiram a partir dos excertos dos participantes sobre o que pode ser incluído para uma boa aula de IFE-Leitura. As sugestões se originaram ao responder à

pergunta “Na sua opinião, como deve ser uma boa aula de IFE-Leitura?”. Dessa forma, apresentamos a seguir quatro categorias de análise.

Quadro 1. Categorias de Representações

Quantidade	Categorias de análise
1	Aprender inglês interagindo com a turma
2	Aprender inglês com brincadeiras
3	Aprender vocabulário em inglês
4	Despertar o interesse do aluno

Fonte: Elaborados pelas autoras com base nas informações obtidas por meio do Questionário Investigativo.

A primeira representação emergida foi:

- Aprender inglês interagindo com a turma

Essa representação foi emergida a partir dos seguintes excertos:

- [1] Deve ser mais comunicativa e dinâmica, para que haja uma **boa interatividade dentro de sala entre os demais alunos**. (Antônio – QI1/P2).
- [2] A professora ensinando e permitindo que **os alunos interajam na aula**. (Eunice – QI1/P2).
- [3] Na minha opinião, seria de **interação com a turma** e com apresentações. (José – QI1/P2).
- [4] Em **conjunto com a turma**, com informações da matéria [...]. (Silvério – QI1/P2).

As escolhas linguísticas trazem a representação de que uma boa aula de IFE-Leitura é aquela que provê interação. Os excertos “boa interatividade dentro de sala entre os demais alunos”, “interação com a turma” e “conjunto com a turma”, a nosso ver, revelaram a importância dada pelos participantes nas interações entre eles em sala de aula. Além disso, uma das participantes indica que o professor deve ensinar, contudo, também dever permitir a interação entre os alunos na aula.

Essas representações abrem espaço para se conhecer mais sobre os alunos do PROEJA, parafraseando o Documento Base (BRASIL, 2007, p. 35), isso implica saber como os discentes produzem e/ou produziram seus conhecimentos, como articulam conhecimentos, lógicas, estratégias e táticas para “resolver situações e enfrentar desafios”, além de reconhecer como articulam seus “conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar”.

Assim, ao se promover momentos em que os discentes interajam uns com os outros para a troca de experiências e conhecimentos propicia-se uma aprendizagem mais efetiva. Como afirmam Celani e Magalhães (2002, p. 321), o participante passa a ser “agente de sobre si mesmo como ator em um contexto particular”, e isso permite que o discente se torne protagonista de “seu saber, seu saber fazer e seu poder

para agir”, logo esse protagonismo, a nosso ver, dá voz ao aluno para a construção e/ou reconstrução de novos conhecimentos e novas ideias.

Outro aspecto a ser mencionado é que a interação com a turma está em consonância com Vygotsky ([1934] 2003), o qual já defendia a linguagem como mediadora da cultura, do pensamento e da aprendizagem por meio da qual pessoas organizam e constroem seus conhecimentos mediados.

De acordo com Carvalho e Fischer (2013), “as experiências extraescolares podem ser analisadas por outra perspectiva [...] o afastamento escolar não representa ausência de saberes, como entende a perspectiva dominante”. Compartilhamos dessa mesma visão: os alunos, principalmente os que já atuam na área de informática trazem muitas experiências e saberes extraescolares para a sala de aula, o que passa a ser sistematizado à medida em que o currículo é construído. Nessa direção, os alunos mais experientes trocam conhecimentos ao passo que alunos pré-serviço aprendem e tiram suas dúvidas.

Sobre essa questão, encontramos resultados similares no estudo de Aneas (2010), em que emergiram representações nas quais alunos e professores no ensino-aprendizagem de inglês na EJA revelaram que uma boa aula é dialógica e interativa. Detalhando essas representações, os professores desvelaram que a interação envolve troca de aprendizagem entre professor e aluno, participação e interação dos alunos entre si, discussão textual e realização de atividades em grupo e, na visão dos alunos, uma boa aula é aquela em que todos os alunos participam, na qual o papel deles sejam interagir com seu grupo.

Portanto, nesse contexto, apresentamos como resultado os dados revelados pelos participantes, que desejam uma aula com interação, com envolvimento com a turma e os colegas. Nessa direção, acreditamos que aulas mais interativas sejam aquelas em que o professor proporcione momentos para que os alunos compartilhem conhecimentos e experiências, nessa aula, benefícios como satisfação, prazer em aprender com professores e colegas pode prover um ambiente em todos constroem o aprendizado mais significativo em conjunto.

A segunda representação emergida foi:

- Aprender inglês com brincadeiras

[5] Aula com **brincadeiras**. (Benjamim – QI1/P2).

Nessa representação, Benjamim foi muito objetivo ao revelar que deseja aprender inglês por meio de brincadeiras, o que, a nosso ver, é uma forma mais descontraída de ensino-aprendizagem em IFE – Leitura, na qual o professor, sempre que possível, tente conciliar a aula que envolvendo leitura de textos específicos com dinâmicas, jogos e brincadeiras rápidas.

Quanto à questão, apoiamos-nos em Hutchinson e Waters (1987), que já defendiam que, se as pessoas se divertem, elas são menos propensas a reclamar, o que faz com que a metodologia de IFE seja

mais interativa e divertida, logo, pode ser uma valiosa arma para contrariar as exigências de assuntos específicos em IFE.

Sobre a ludicidade, Lago (2016) discorre que isso promove oportunidades para que as aulas de línguas ampliem as oportunidades de aprendizagem. Segundo a autora, a inclusão e a variação de jogos pedagógicos nas aulas de línguas trazem sucesso, pois além de os alunos gostarem também há o fato de cada aula apresentar um novo jogo que, ao mesmo tempo que os motiva, também os surpreende.

Contudo, Antunes (1998) alerta que, para ter validade, a ludicidade por meio de jogos deve ser aplicada em momentos certos, com caráter que interesse e desafie o aluno, para assim atingir o objetivo proposto, e o jogo não deve ser introduzido além da maturidade dos alunos para superá-lo ou em casos em que o aluno apresente cansaço ou tédio nos resultados.

Dessa forma, acreditamos que incluir dinâmicas, jogos e brincadeiras rápidas nas aulas de IFE-Leitura seja boa forma de alcançar os objetivos da disciplina, despertar o interesse do aluno pela leitura, trazer satisfação no aprendizado e ajudar a revisar conteúdos e assuntos. Outro benefício, em especial, na Educação de Jovens e Adultos é que a ludicidade traz mais motivação durante as aulas, que muitas das vezes deixam de ser comuns e/ou tradicionais e passam a ter mais emoção.

A terceira representação apresentou que os participantes querem:

- Aprender vocabulário em inglês

[6] É ensinar **as principais palavras** em inglês para obter uma boa informação sobre o texto. (Eduardo – QI1/P2).

[7] Utilizando **palavras do cotidiano e do meio computacional**. (Fileto – QI1/P2).

Eduardo e Fileto revelaram que, para uma boa aula de IFE-Leitura, é preciso ensinar principais palavras, palavras do cotidiano e do meio computacional. Isso decorre, a nosso ver, pelo fato de muitas vezes na EJA os alunos terem interrompido seus estudos por diversos motivos e, ao retornar à escola, ainda precisam lembrar e reconstruir seu repertório vocabular.

Quanto ao vocabulário, Dudley-Evans e St John (1998) classificam em semitécnico e técnico. O primeiro, semitécnico, envolve o léxico geral de alta frequência em uma área específica, como é o caso do vocabulário acadêmico (fator, função, ciclo) e de adjetivos avaliativos (relevante, importante, interessante). Já o vocabulário técnico trata de termos do Inglês Geral que têm um significado específico em certas disciplinas, dessa forma, o docente de IFE não é responsável por ensiná-lo, entretanto, em contextos específicos, torna-se uma obrigação do professor verificar se os alunos tenham entendido o vocabulário técnico, tendo em vista que o mesmo servirá como suporte nas atividades posteriores.

No que se refere ao vocabulário especializado, os estudos de James, Davison, Cheung e Deerwater (1994 *apud* SINCLAIR, 2004) evidenciaram que o vocabulário técnico nos textos em inglês de ciências da computação era composto de aproximadamente de 31% do *corpus*, ao passo que o vocabulário geral

compreendia 69%. E em estudos mais recentes, Silva (2018) complementou que as categorias gramaticais de maior incidência no vocabulário acadêmico geral são verbos, substantivos, adjetivos, incluindo também advérbios, preposições e conjunções.

Assim, a representação emergida de que uma boa aula de IFE-Leitura envolva o ensino-aprendizagem de vocabulário vem, a nosso ver, devido à descontinuidade dos estudos dos participantes, os quais retomando seus estudos na EJA veem uma nova oportunidade de aprender e/ou relembrar o vocabulário em inglês. Dessa maneira, o docente de IFE-Leitura deve envolver em suas aulas o ensino-aprendizagem de vocabulário técnico, semitécnico e geral, que, em nossa visão, devem ser trabalhados de forma contextualizada e não como uma lista de palavras a serem memorizadas pelos alunos.

E, por fim, na quarta, emergiu a representação de:

- Despertar o interesse do aluno

[8] Acho que uma boa forma é despertar o interesse dos alunos por aquele conteúdo oferecido pelo professor. (Gregório – QI1/P2).

Nessa representação, Gregório revela que sejam despertadas motivações para que o aluno da EJA comece e/ou volte a estudar inglês. De acordo com o Documento Base (BRASIL, 2007), o aluno do PROEJA é aquele que muitas vezes teve problemas de não permanência e insucesso no Ensino Fundamental e também há os casos em que a criança precisou deixar a escola por necessidade de trabalho a fim de compor a renda mínima da família. Como consequência, ainda, de acordo com o mesmo documento, esse público, principalmente jovem, retorna à escola convicto de que sua falta de escolaridade ou baixa escolaridade é responsável pelo seu desemprego.

Partindo dessa contextualização, acreditar que todos os alunos trazem motivações intrínsecas e/ou extrínsecas⁶ (BROWN, 2001) para estudar inglês ou outras disciplinas que compõem o currículo escolar pode ser um equívoco, pois, conforme a representação de Gregório, para uma boa aula de IFE-Leitura, é necessário que se desperte o interesse do aluno. A esse respeito, em nossa visão, muitas vezes cabe ao professor prover fatores motivacionais extrínsecos para alcançar os objetivos da disciplina.

Ao refletir sobre as representações no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, Ramos e Lessa (2010, p. 125) declaram que as representações trazem à baila diversas questões relacionadas à aprendizagem de uma língua estrangeira. Dessa forma, as autoras sugerem que haja uma etapa de conscientização nas aulas de línguas e questões como “Por que essa e não outra língua? Qual a sua importância para a escola e para o mundo do trabalho? A que interesse esse conhecimento serve?” são

⁶ A motivação intrínseca parte do próprio aluno em aprender a língua, quer seja por autonomia, quer seja por autodeterminação, já a motivação extrínseca perpassa por motivações geradas de fora para dentro, como é o caso de prêmios ou recompensas (BROWN, 2001, p. 75, 80).

problematizações que vêm com o intuito de gerar mudanças nas representações e que estas venham a ser vistas com outros olhares.

Tais premissas corroboram com o que Paulo Freire (1967, p. 142) já apontava em suas aulas para jovens e adultos, intituladas “Círculo de Cultura”, em que discentes trazem suas vivências e, após algumas discussões nessas aulas, a educação começava a fazer sentido, pois o homem iniciava um processo de reflexão “sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências”. Segundo o autor, essas reflexões deixavam de ser externas ao homem e passavam a fazer parte dele e de sua relação com o mundo, assim, a transformação passava a ter sentido “[...] na medida em que contribui para a humanização do homem” (FREIRE, 1967, p. 130).

Assim, nossas experiências docentes, por sua vez, revelam que, apesar de muitas vezes parecer claro para profissionais e alguns alunos de IFE quais os objetivos e as motivações para aprender inglês em determinada área acadêmica ou profissional, para outros alunos no início do curso, pode ser que ainda não faça sentido. Diante disso, promover discussões, reflexões, “problematizações” sobre razões para aprender inglês pode promover o despertar de todos os discentes pela língua-alvo.

Diante dessa análise, concluímos que Gregório apontou que uma boa aula de IFE-Leitura é aquela que desperta o interesse dos alunos por aquele conteúdo oferecido pelo professor. Dessa forma, desvelou-se aqui uma perspectiva de que a cada aula, o professor, sempre que possível, promova não somente momentos que chamem a atenção, mas que, como já defendia Leffa (2007), que os mantenham motivados para o tema e os conteúdos que se irá conduzir. Portanto, nesse contexto, acreditamos que deve haver problematizações envolvendo os alunos em discussões para que eles mesmos sejam levados a refletir e compreender a importância da língua estrangeira na sua vida acadêmica e profissional, para que assim, aproveite-se cada oportunidade para promover um “despertamento” por meios extrínsecos. E, para encerrar essa análise, lançamos mão da semelhança dos resultados com o estudo de Aneas (2010), que, ao investigar representações de docentes de inglês na EJA, revelou a representação de que um dos papéis do professor era despertar o interesse dos alunos pela língua.

Diante dessas quatro categorias de representações, expomos a seguir um quadro que resume as representações dos participantes e, na sequência, sintetizamos nossas concepções a respeito.

Quadro 2. Representações do que pode ser incluído para uma boa aula de IFE-Leitura

Ord.	Categorias de análise
	Aprender inglês interagindo com a turma
	Excertos
1 ^a	[1] Deve ser mais comunicativa e dinâmica, para que haja uma boa interatividade dentro de sala entre os demais alunos . (Antônio – QI1/P2). [2] A professora ensinando e permitindo que os alunos interajam na aula . (Eunice – QI1/P2).

	[3] Na minha opinião, seria de interação com a turma e com apresentações. (José – QI1/P2). [4] Em conjunto com a turma , com informações da matéria [...]. (Silvério – QI1/P2).
2 ^a	Aprender inglês com brincadeiras Excerto [5] Aula com brincadeiras . (Benjamim – QI1/P2).
3 ^a	Aprender vocabulário em inglês Excertos [6] É ensinar as principais palavras em inglês para obter uma boa informação sobre o texto. (Eduardo – QI1/P2) [7] Utilizando palavras do cotidiano e do meio computacional . (Fileto – QI1/P2).
4 ^a	Despertar o interesse do aluno Excerto [8] Acho que uma boa forma é despertar o interesse dos alunos por aquele conteúdo oferecido pelo professor. (Gregório – QI1/P2).

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações obtidas por meio do Questionário Investigativo.

Diante do quadro, depreendemos que, para uma boa aula de IFE-Leitura, se deve incluir interação, brincadeiras, ensino-aprendizagem de vocabulário e despertar de interesse dos alunos. Essas atividades contribuem para a formação social, acadêmica e profissional, além de propiciar um ensino-aprendizagem mais relevante, significativo e prazeroso para alunos do PROEJA.

A primeira representação trata de aprender inglês interagindo com a turma, o que envolve a participação de alunos e professores nessa construção de conhecimentos, na qual o professor dá a oportunidade para o aluno interagir com seus colegas, e estes trocam saberes sobre sua área de estudo. Nesse contexto, quem sabe mais, mais ensina, e os alunos pré-serviço aprendem e compreendem melhor termos e expressões em inglês específicas de suas áreas de formação. Essa interação tem como tema propulsor temas e textos em inglês e as interações são realizadas em língua materna.

A segunda é promover brincadeiras nas aulas; essas brincadeiras também podem ser entendidas como dinâmicas e jogos, nos quais os alunos participem e em que se tire o rótulo de que leitura é chata ou desinteressante, ao passo que se construam alternativas para que sejam introduzidas as leituras de forma mais leve e interessante. Outra ideia para incluir brincadeiras em aula de IFE-Leitura pode ser a realização da revisão do conteúdo ao final da aula (SOUSA, 2019).

Quanto à terceira, que é aprender vocabulário em inglês, a nosso ver, é uma representação de que o nível de inglês de alunos do PROEJA muitas das vezes ainda é inicial e, nesses casos, precisam aprender o vocabulário da língua-alvo, incluindo vocabulário geral e específico, o que, de acordo com Hutchinson e Waters (1987), pode ser reconhecido pelo docente de IFE à medida que vai ministrando as aulas e os alunos vão apresentando dificuldades de vocabulário, assim, o professor deve passar a ensinar ou revisar, sempre que necessário, para o melhor desempenho da competência-alvo.

Quanto à representação de despertar o interesse do aluno pelo conteúdo ministrado pelo professor, alinhamo-nos a Ramos e Lessa (2010), no sentido de que é necessário que haja uma problematização. Uma vez que o aluno está em um curso técnico profissionalizante, não significa que ele tenha razões

suficientes para aprender inglês ou outra disciplina do Ensino Médio e, nesse caso, defendemos a problematização para que assim o aluno desenvolva cada vez mais seu senso crítico-reflexivo e que encontre razões e motivações intrínsecas e extrínsecas para aprender inglês.

Outro ponto observado foi que aspectos como interação entre pares, brincadeiras e ensino de vocabulário, sugeridos para serem incluídos em aulas de IFE-Leitura, remetem-nos à algumas práticas adotadas no ensino-aprendizagem com base na Abordagem Comunicativa. Observamos, também, que apesar do fácil acesso à alguns sites e aplicativos gratuitos para o ensino-aprendizagem de inglês, não foi mencionado pelos participantes que se incluíssem seu uso nas aulas de IFE-Leitura.

Considerações finais

Este trabalho que tratou de representações sobre o que pode ser incluído para uma boa aula de IFE-Leitura no PROEJA revelou que os discentes desejam aprender inglês envolvendo quatro aspectos: interagindo com a turma, aprendendo vocabulário, promovendo brincadeiras durante as aulas e despertando o interesse do aluno pelo conteúdo.

Assim, as interações, as brincadeiras e o ensino de vocabulário são formas de despertar o interesse do aluno para aprender inglês, acreditamos também que essas representações emergem do contato com a Abordagem Comunicativa provavelmente no Ensino Fundamental e, ao se depararem com IFE-Leitura, os participantes evidenciaram o desejo de a transpor para as aulas que adotam a Abordagem de Ensino-Aprendizagem de IFE.

Nossa experiência docente também revela que alunos jovens e adultos gostam de expressar suas opiniões e suas vivências em geral e, ao se depararem com os diversos temas, textos e gêneros textuais, sempre que possível, o professor deve abrir espaço para tais interações, isso permite que o discente seja agente de conhecimento e protagonista de seu aprendizado.

Os dados da pesquisa possibilitaram conhecer de forma holística as representações de alunos da educação de jovens e adultos que retornaram à escola depois de ter interrompido seus estudos, que veem seu retorno como uma forma de transformação social e que muitas vezes ainda não sabem como será, contudo, almejam um futuro melhor e essas esperanças os levam a retomar os estudos.

Os resultados apresentados podem, pois, fomentar reflexões a elaboradores de cursos de formação pré-serviço e contínua de professores de IFE, e porque não de LinFE, no que se refere à elaboração de materiais didáticos, ao desenho de cursos presenciais, semipresenciais, a distância e também ao ensino híbrido em todas as modalidades de ensino.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A.J. 2008. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Revista Múltiplas Leituras, São Bernardo do Campo, 1.1: 18-43. Disponível online em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/ML/article/download/1169/1181>. Acesso

em: 30 jun. 2018.

ANEAS, F. 2010. Educação de Jovens e Adultos: representações de professores e alunos sobre ensino aprendizagem de inglês. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ANTUNES, C. 1998. As inteligências múltiplas e seus estímulos. São Paulo: Papirus.

ARAKI, L.E. 2013. A disciplina Inglês Instrumental no Ensino Superior e as representações de seus professores: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BARDIN, L. [1977] 2001. Análise de conteúdo. 2a. ed. Lisboa: Edições 70.

BEDIN, M.C. 2017. Espanhol para Fins Específicos no ensino superior tecnológico e formação docente: articulações, rumos e possibilidades. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP).

BRASIL. 2005. Decreto n.º 5.478, de 24 junho de 2005. Institui, no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: Presidência da República.

Disponível online em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. 2006. Decreto n.º 5.840, de 13 julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível online em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. 2007. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA – Programa Nacional da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Documento Base. Brasília: Ministério da Educação. Disponível online em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. 2014. Lei n.º 13.005, de 26 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível online em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 mar. 2018.

BROWN, H.D. 2001. Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy. 2a. ed. Englewoods Cliffs: Prentice Hall Regents.

CARVALHO, E.P. e FISCHER, A. 2013. Ressignificação identitária e processos de letramento de alunos PROEJA. EJA em Debate, 2.2: 71-89. Florianópolis.

CELANI, M.A.A. 2009. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M.A.A.; RAMOS, R.C.G. e FREIRE, M. M. (org.), 2009, A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC.

CELANI, M.A.A. 2005. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. Linguagem & Ensino, Pelotas, 8.1: 101-122.

CELANI, M.A.A. e MAGALHÃES, M.C.C. 2002. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L.P. e BASTOS, L.C. (org.), 2002, Identidades: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras.

CELANI, M.A.A. et al. 1988. The Brazilian ESP Project: an evaluation. São Paulo: EDUC.

DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. 2006. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. (Orgs.), 2006, O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41.

DUDLEY-EVANS, T. e ST JOHN, M.J. 1998. Developments in ESP: a multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press.

FISHER, C.L.; GAZOTTI-VALLIM, M.A. e WEYERSBACH, S.R. 2015. Contribuições de videoaulas em um curso on-line de formação de professores de Inglês para Fins Específicos. In: LIMA-LOPES, R.E.; FISCHER, C.R. e GAZOTTI-VALIM M.A. (Orgs.), 2015, Perspectivas em Línguas para Fins

- Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos. Campinas: Pontes Editores, p. 231-257. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 41).
- FREIRE, M.M. e LESSA, A.B.C. 2003. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L. e RAMOS, R.C.G. (org.), 2003, Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras.
- FREIRE, P. 1967. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HOLMES, J.L. 1981. What do we mean by ESP? Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, Working papers, n. 2. São Paulo: PUC São Paulo. Disponível online em: <http://www4.pucsp.br/lael/cepril/workingpapers/wp02.PDF>. Acesso em: 28 fev. 2018.
- HUTCHINSON, T. e WATERS, A. 1987. English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach. Cambridge: Cambridge University Press.
- JAMES, G., DAVISON, R., CHEUNG, A. e DEERWATER, S. 1994. English in computer science: a corpus-based lexical analysis. Hong Kong: Hong Kong University of Science and Technology and Longman Asia.
- LAGO, A. 2016. Jogos divertidos para a sua aula de inglês. v. 3. Barueri: Disal.
- LEFFA, V.J. 2007. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (org.), 2007, Produção de materiais de ensino: teoria e prática. 2a. ed. Pelotas: EDUCAT, p. 15-42. Disponível online em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao_materiais_2ed_completo.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.
- LOPES, C.L. 2014. As representações de alunos de um curso superior de Turismo e Hotelaria acerca da disciplina Inglês Instrumental. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MONTEIRO, M.F.C. 2009. Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Departamento de Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MONTEIRO, M.F.C. 2015. Formandos professores para o ensino-aprendizagem da Leitura: uma experiência na UFAM. In: LIMA-LOPES, R.E.; FISCHER, C.R. e GAZOTTI-VALIM M.A. (Orgs.), 2015, Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos. Campinas: Pontes Editores, p. 209-229. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 41).
- MOSCOVICI, S. 1978. A representação social da psicanálise. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MOSCOVICI, S. [2000] 2015. Representações sociais: investigações em Psicologia Social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11a. ed. Petrópolis: Vozes.
- MOSCOVICI, S. [1961] 1976. La psychanalyse, son image et son public. Paris: Presses Universitaires de France.
- PAIXÃO-MATOS, C.M. 2018. 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, Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília.
- OCHIUCCI, M.S.M. 2015. Do Projeto Nacional de Inglês Instrumental ao LinFE: A contribuição dos estudos de Rosinda de Castro Guerra Ramos ao Ensino de Línguas para Fins Específicos – A aventura continua. In: LIMA-LOPES, R.E.; FISCHER, C.R. e GAZOTTI-VALIM M.A. (Orgs.), 2015, Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos. Campinas: Pontes Editores, p. 17-29. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 41).
- ONODERA, J. Análise de necessidades para negócios. In: LIMA-LOPES, R.E.; FISCHER, C.R. e GAZOTTI-VALIM M.A. (Orgs.), 2015, Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos. Campinas: Pontes Editores, p. 323-345. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 41).
- RAMOS, R.C.G. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: M.A.A. CELANI; R.C.G. RAMOS e M.M. FREIRE, (Orgs.), 2009. A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC.

- RAMOS, R.; LESSA, A. 2010. Ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores à luz de representações. In: SILVA, K.A. (Org.), 2010, *Crenças, Discursos & Linguagem*. Campinas: Pontes Editores, p. 103-133.
- RAMOS, R.C.G. 2004. Gêneros textuais: proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *the Specialist*, 25.2: 107-129. São Paulo.
- RAMOS, R.C.G. 2017. Gêneros, IFA e design de cursos: relato de experiência. *Delta*, 33.3: 787-810. São Paulo.
- RAMOS, R.C.G. 2005. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.), 2005, *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores.
- ROBINSON, P. 1991. *ESP today: a practitioner's guide*. New York: Prentice Hall.
- ROSSINI, A.M.Z.P. 2017. O uso de tecnologias digitais da informação e comunicação em um curso de Inglês para Fins Específicos na área jurídica. *the Specialist*, 38.1: 1-20. São Paulo.
- ROSSINI, A.M.Z.P. e BELMONTE, J. 2015. Panorama do ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos: histórico, mitos e tendências. In: LIMA-LOPES, R.E.; FISCHER, C.R. e GAZOTTI-VALIM M.A. (Orgs.), 2015, *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas: Pontes Editores, p. 347-382. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 41).
- SILVA, R.C. 2018. Análise de necessidades em inglês: proposição e reflexões sobre um instrumento de coleta de informações. *the Specialist*, 39.1: 1-20. São Paulo.
- SINCLAIR, J. 2004. Corpus and text: basic principles. In: WYNNE, M. (ed.), 2004, *Developing linguistic corpora: a guide to good practice*. Disponível online em: <http://ota.ox.ac.uk/documents/creating/dlc/chapter1.htm>. Acesso em: 12 mar. 2019.
- SOUSA, E.L. 2019. Representações de alunos do PROEJA sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos – Leitura: um estudo de caso no IFAM. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Amazonas.
- SOUSA, Y.H. 2017. Blended English teaching: proposta de ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos. Dissertação de Mestrado, Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.
- SOUZA, S.A. 2013. Ressignificando o ensino de Inglês Instrumental em contexto profissional de Nível Médio: Uma proposta baseada em sequência didática. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília.
- STAKE, R.E. 2003. Case studies. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (ed.), 2003, *Strategies of qualitative inquiry*. 2a. ed. Londres: Sage Publications, p. 134-164.
- STREVEENS, P. 1988. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: TICKO, M. L. (ed.), 1988, *ESP: state of the art*. Singapura: SEAMEO Regional Language Centre.
- VENTURA, C.S.M. e FARIAS, A.M. 2015. A construção didática do curso de Inglês Instrumental: Leitura para Fins Acadêmicos da PUCSP. In: LIMA-LOPES, R.E.; FISCHER, C.R. e GAZOTTI-VALIM M.A. (Orgs.), 2015, *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas: Pontes Editores, p. 277-293. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 41).
- VIAN JR., O. 2015. A formação inicial do professor de inglês para Fins Específicos. In: LIMA-LOPES, R.E.; FISCHER, C.R. e GAZOTTI-VALIM M.A. (Orgs.), 2015, *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas: Pontes Editores, p. 187-208. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 41).
- VYGOTSKY, L. S. (1934) 2003. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.