

A formação de professores de língua inglesa para fins específicos no Brasil: uma experiência em tempos de pandemia

English for Specific Purposes Teacher Education in Brazil: an experience in pandemic times

Marcela, IOCHEM VALENTE¹
Fátima, DE FRANÇA MACHADO²

RESUMO

Nos últimos anos, observou-se uma crescente demanda por cursos de Línguas para Fins Específicos. Nesse sentido, o presente trabalho investiga a formação de professores dessa área, tendo em vista a multiplicidade de papéis que esse profissional deve desempenhar. Para tal, é traçado um breve panorama do ensino de LinFE no mundo e no Brasil e, em seguida, apresentamos um relato de experiência vivenciado em contexto remoto, com uma turma de professores em formação, cursando Licenciatura em Letras Inglês em uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro. O presente estudo propõe (re)pensar a formação do profissional de LinFE dentro da graduação, demonstra práticas (tele)colaborativas e interativas na instrução e construção de conhecimento dos futuros docentes e aponta para a necessidade da formação continuada para professores.

Palavras-Chave: Línguas Fins específicos, Inglês para fins específicos, Formação de professores

ABSTRACT

Lately, there has been an increasing demand for language courses that focus on specific purposes. Based on that, this paper investigates the training of teachers in this area, in view of the multiple roles that this professional is expected to play. To this end, a brief overview of ESP teaching in the world and in Brazil is outlined and we share an account of experience we have lived through distance learning, with a group of teachers-to-be in the 3rd academic term of the English major in a public university in Rio de Janeiro. The study proposes (re)thinking the training of ESP professionals within the undergraduate program and it demonstrates (tele)collaborative and interactive practices in the instruction and construction of knowledge by future teachers, besides that, it suggests the need for continuing education in this field.

Keywords: *Languages for specific purposes, English for specific purposes, Teachers' education*

¹ Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ – Brasil. Professora adjunta do Programa de Pós-graduação em Letras; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5525-9157>. E-mail: marcellaiv@ig.com.br

² Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ – Brasil. Aluna do Programa de Pós-graduação em Letras; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7974-2781>. E-mail: fatimamachado.rj@gmail.com

1. Introdução

Os impactos da globalização posicionam a língua inglesa como uma língua internacional, amplamente usada nas relações econômicas e comerciais, no âmbito acadêmico, no turismo internacional e também nos espaços digitais. Com isso, o ensino de inglês como língua adicional parece cada vez mais se distanciar dos programas tradicionais e mais generalistas que buscam ensinar o idioma de forma abrangente e geral, seguindo um cronograma de ensino regular e previamente estabelecido.

Considerando a demanda proveniente de públicos distintos, com diferentes níveis socioeconômicos, de escolaridade e de domínio prévio da língua-alvo, além das variadas necessidades que emergem com contornos mais definidos e específicos para o uso da língua adicional, programas voltados para atender às necessidades específicas dos aprendizes têm ganhado cada vez mais espaço.

Além disso, preparações para exames como o ENEM, provas de proficiência para mestrado, doutorado ou concursos públicos também requerem um trabalho mais focado, baseado nas necessidades de cada grupo, demandando uma seleção de conteúdo específico voltado às demandas de cada objetivo e também concentrado nas habilidades necessárias para que cada objetivo específico de aprendizagem seja alcançado.

Mediante o exposto, é preciso refletir sobre a formação do docente de línguas adicionais, sobretudo, no caso do presente artigo, do professor de inglês, dada a relevância dessa língua no cenário global. Espera-se que os cursos de formação de professores proporcionem o devido preparo para que os futuros profissionais estejam aptos a encarar os diversos desafios presentes na sala de aula. No entanto, pouco tem se falado sobre a capacitação dos docentes de línguas estrangeiras para atuarem no contexto de ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE³), especialmente no que diz respeito à realidade da formação de professores no Brasil.

Este trabalho pretende discutir a importância da instrução direcionada para o ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE) na formação docente, investigando como esse aspecto é contemplado nos cursos de Licenciatura em Letras, tendo em vista a crescente demanda de profissionais qualificados contrastada com a pouca (ou nenhuma) familiaridade que os discentes de graduação ainda demonstram ter sobre a abordagem. Tal fato corrobora com as afirmações de Dudley-Evans e St. John (1998) de que o ensino de inglês para fins específicos é, de forma geral, ainda tratado como uma atividade separada e distinta dentro do ensino de línguas e com a asserção de Strevens (1988, p.41) que o professor de LinFE é “quase sempre um(a) professor(a) de Inglês Geral que inesperadamente foi requisitado a ensinar alunos

³ No presente artigo, utilizaremos o termo LinFE (Línguas para Fins Específicos), embora algumas citações traduzidas do inglês, utilizem o termo ESP (*English for Specific Purposes*), em português IFE (Inglês para Fins Específicos).

com necessidades específicas.”⁴

No Brasil, é importante atentarmos para a questão terminológica relacionada à tal abordagem visto que ao longo do tempo encontramos diferentes formas para nos referirmos à mesma. Com o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental, desenvolvido pela PUC-SP, liderado por Maria Antonieta Alba Celani na década de 70 que será abordado mais adiante, ao falarmos sobre LinFE no Brasil, popularizou-se o termo “inglês instrumental”. Até hoje é possível encontrarmos nos currículos de várias universidades pelo Brasil a disciplina “inglês instrumental” oferecida para diferentes cursos de graduação e com o foco no desenvolvimento da habilidade de leitura. Porém, dada a natureza do projeto supracitado e o seu foco na leitura por conta dos resultados da análise de necessidades que foi realizada naquele contexto, muitos passaram a acreditar que o termo “inglês instrumental” estaria especificamente ligado à leitura, o que está muito distante de ser a realidade. Como veremos ao longo do presente artigo, embora o trabalho com a leitura possa sim ser uma das muitas possibilidades no ensino de LinFE, essa abordagem nos possibilita uma infinidade de outras possibilidades que serão analisadas e definidas a partir da análise das necessidades do aprendiz.

Apesar do ensino voltado para necessidades ou habilidades específicas ser tema recorrente no âmbito da linguística aplicada ao ensino de inglês como língua adicional, ainda há pouco enfoque na formação do professor de LinFE no Brasil (CELANI, 2012; CRISTÓVÃO; BEATO-CANATO, 2016). Partindo dessa lacuna, apresentamos um breve relato de experiência que descreve uma disciplina do curso de licenciatura em Letras de uma universidade situada na cidade do Rio de Janeiro que possui como objetivo preparar os futuros docentes para o ensino de LinFE. Nos chamou a atenção o fato de que poucas universidades no Brasil oferecem disciplinas com o foco na formação do professor para trabalhar com essa abordagem.

A ementa do curso compreende a formação do professor de inglês para o trabalho com a abordagem LinFE, partindo do estudo de questões teóricas para que os alunos possam então aplicar e observar na prática aspectos e questões pertinentes ao contexto em questão. O trabalho que será aqui relatado foi feito com alunos do terceiro período do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, de uma universidade pública, através do Ensino Remoto Emergencial em tempos pandêmicos.

Além de discutirmos a questão da formação do professor de LinFE, trataremos também da aplicação prática e da utilização de recursos tecnológicos ao ensino e de possíveis adaptações para que o ensino se tornasse viável de forma remota em tempos de pandemia. Assim como descrito por O’Down

⁴ Tradução das autoras. No original: “Almost always he or she is a teacher of General English who has unexpectedly found him/herself required to teach students with special needs.”

(2013, p.123), utilizamos ferramentas de comunicação on-line para reunir os professores em formação “de locais geograficamente distantes” para realizarem “tarefas colaborativas e projetos”.

A fim de atingir o objetivo geral deste trabalho, contextualizaremos brevemente o ensino de LinFE no mundo e no Brasil, e discutiremos os diversos papéis do professor nessa abordagem. Em um segundo momento, traremos à luz o trabalho feito por Cristóvão e Beato-Canato no Paraná (2016) que aponta a ausência de instrução na área para que possamos relacionar essa investigação com nosso local de fala. Por fim, apresentaremos um relato de experiência que nos ajuda a articular as reflexões aqui construídas com a prática da formação do docente de LinFE, visando não só refletir sobre as questões aqui propostas, mas também trazer possibilidades e direcionamentos para outros docentes que trabalham nessa área e, que assim como nós, estão encontrando grandes desafios para se adaptarem à educação remota em tempos de pandemia.

2. LinFE: um breve panorama histórico

Hutchinson e Waters (1987) sinalizam dois períodos históricos importantes que marcam um ponto de partida na busca por aprender e ensinar Inglês com foco em necessidades específicas. O primeiro foi o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, marcando uma expansão das atividades científicas, tecnológicas, militares e econômicas, intensificando o comércio internacional. Com o aumento considerável do poder dos Estados Unidos no período pós-guerra, o país passou a ter uma influência global e, com isso, saber falar o idioma oficial desse país se tornou primordial para negociações que então começaram a ser feitas em inglês. Assim, “o papel da língua internacional se direcionou ao inglês” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 6).⁵

O segundo marco histórico se caracteriza pela crise do petróleo na década de 1970, quando os fundos e conhecimentos ocidentais são exportados para países ricos em petróleo. A expansão de tais atividades ocorreu nas décadas de 50, 60 e 70, com a liderança dos Estados Unidos. Como consequência, temos um mundo dominado e unificado que media suas principais comunicações através de uma língua internacional, o inglês.

Esse cenário se desdobra com um aumento significativo da busca por cursos de inglês. Porém, o público movido pelas motivações anteriormente mencionadas demonstrava demandas diferentes daquelas apresentadas por aqueles que buscavam cursos regulares de inglês pois, nesse caso, havia certa urgência no aprendizado da língua. Assim, a busca por cursos mais curtos e que atendessem a objetivos mais específicos do que simplesmente “aprender inglês” fez com que uma nova abordagem ganhasse cada vez

⁵ “*The role of international language fell to English*”. Todas as traduções de citações apresentadas neste artigo foram elaboradas pelas autoras.

mais força. Os estudos de língua inglesa com foco em áreas comerciais e financeiras passaram a ser essenciais no mundo dos negócios, estabelecendo um novo, ou talvez mais definido, propósito de ensino e aprendizado. Assim, “o efeito era criar uma massa totalmente nova de pessoas que queriam aprender inglês, não apenas pelo prazer ou prestígio de conhecer o idioma, mas porque o inglês era a chave para as moedas internacionais de tecnologia e comércio”⁶ (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 6).

Entre meados e fim da década de 1960, “várias influências convergiram gerando a necessidade e o entusiasmo em desenvolver o ensino de LinFE como uma disciplina” (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p.19).⁷ Então, essa abordagem de ensino começa a ser expandida e subdividida em categorias com a finalidade de atender situações e necessidades específicas de aprendizado, como: Inglês para Ciência e Tecnologia (ICT), Inglês para Fins Ocupacionais (IFO) e Inglês para Fins Acadêmicos (IFA). É importante observar que, apesar de focarmos no ensino de inglês neste estudo, o movimento mais geral refere-se ao ensino de Línguas para Fins Específicos” (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p.2):

O Ensino de Línguas para Fins Específicos focava no ensino de idiomas como o francês e o alemão para necessidades específicas, e também o inglês. Em muitas situações as abordagens utilizadas eram as mesmas que as de Inglês para Fins Específicos, algumas, no entanto, colocavam maior ênfase na aprendizagem de vocabulário.⁸ (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p.2)

Hutchinson e Waters (1987) afirmam que o ensino de Línguas para Fins Específicos não foi um fenômeno universal, já que se desenvolveu de diferentes formas em diferentes países. No entanto, ainda que de formas distintas, a procura pelo ensino da língua inglesa de forma direcionada para atender necessidades específicas de aprendizagem continuou mostrando um crescendo exponencial, que “decorre da combinação de três fatores importantes: a expansão na demanda para o uso do inglês em determinadas situações e os desenvolvimentos no campo da linguística e psicologia da educação”⁹ (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 8).

3. LinFE: o cenário no Brasil

Os primeiros movimentos do ensino de Inglês focado em necessidades específicas em território

⁶ “The effect was to create a whole new mass of people wanting to learn English, not only for the pleasure or prestige of knowing the language, but because English was the key to the international currencies of technology and commerce.”

⁷ “various influences came together to generate the need and enthusiasm for developing ESP as a discipline.”

⁸ “ESP is part of a more general movement of teaching Language for Specific Purposes (LSP). LSP has focused on the teaching of languages such as French and German for specific purposes, as well as English. In many situations the approaches used are very similar to those used in ESP; some, however, place a much greater emphasis on the learning of vocabulary.”

⁹ “a combination of three factors: the expansion of the demand for English to suit particular needs and developments in the fields of linguistics and educational psychology.”

brasileiro aconteceram no começo da década de 70 com o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental¹⁰ desenvolvido pela PUC-SP com foco nas necessidades dos alunos de diferentes universidades brasileiras (CELANI, 1988). Esse projeto foi desenvolvido entre 1978 e 1990 e englobava duas etapas: a primeira preocupava-se em investigar como o mesmo poderia ser implantado de forma eficiente nas universidades e a segunda em capacitar professores e desenvolver pesquisas na área além de produzir materiais didáticos para esse fim.

Vale destacar que o programa contou com a colaboração de Maurice Broughton, palestrante visitante no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Ensino da Linguagem (LAEL) da PUC/SP, patrocinado pelo *British Council* após uma experiência prévia com a abordagem na Tailândia (HOLMES; CELANI, 2006, p.111). O objetivo da empreitada era suprir as necessidades verificadas no contexto acadêmico, ou seja, “o aprimoramento do uso do inglês por pesquisadores brasileiros” (RAMOS, 2009, p. 36).

A análise de necessidades nesse contexto partiu de visitas a vinte universidades federais do Brasil, buscando identificar interesses e necessidades dos alunos (CELANI et al., 1988; CELANI, 2009; RAMOS, 2009). Em um primeiro momento, a partir dessa análise inicial, verificou-se que a prioridade do projeto estaria no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Já na década de 80, a segunda fase do projeto se consolidou, fazendo com que o mesmo ganhasse novas dimensões, principalmente a partir da contribuição de três pesquisadores britânicos: Anthony Deyes, John Holmes e Michael Scott (*Key English Language Teaching Specialist—KELTs¹¹*). Esses pesquisadores foram trazidos pelo conselho britânico para contribuir com o projeto e a partir da interação deles com os professores e pesquisadores locais algumas decisões importantes foram tomadas e o projeto começou a ganhar uma identidade nacional, que considerava o contexto, a realidade, e a necessidade dos alunos uma vez que “a análise de necessidades é o pilar do ESP”¹² (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN 1998, p. 121) e que essa abordagem é caracteristicamente centrada no aprendiz (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.14).

Algumas decisões e parâmetros estabelecidos pelo projeto envolviam a escolha de se produzir os materiais didáticos com recursos locais, sem importar uma metodologia pronta e sem a necessidade de criação de um livro padrão para uso nacional. Também estabeleceram um centro de comunicações e abriram o projeto para outras pessoas e instituições (HOLMES; CELANI, 2006, p; 110).

Tendo em vista o panorama até então traçado para o ensino de LinFE no Brasil, Ramos (2004)

¹⁰ Hoje chamado de Programa de Línguas para Fins Específicos – LinFE (RAMOS, 2012).

¹¹ Professores Especialistas de Língua Inglesa

¹² “Needs analysis is the cornerstone of ESP...”

divulga uma proposta pedagógica voltada para a implementação dos estudos de gêneros na sala de aula de LinFE (CRISTOVAO; BEATO-CANATO, 2016). A pesquisadora aponta sete mitos criados acerca do ensino de LINFE no Brasil (RAMOS, 2012) sendo o principal deles o de que a abordagem, até então chamada de “instrumental”, seria apenas referente ao ensino de leitura, por conta das características do projeto anteriormente mencionado. Mesmo com inúmeras pesquisas na área, ainda há o mito de que o inglês instrumental ou para fins específicos se limite à habilidade de leitura e interpretação de textos (CELANI, 2005; RAMOS, 2009) e por esse motivo, mais recentemente tem-se optado pela utilização dos termos LinFE ou IFE, no caso específico do inglês, para corresponder ao termo *ESP* em língua inglesa.

Em setembro de 2012, no Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos que aconteceu em São Paulo na FATEC Tatuapé, Celani reforça que o projeto obteve mudanças positivas ao longo do tempo. Porém, a pesquisadora afirma que a formação de professores para esse fim continuava praticamente inexistente, o que acontece ainda nos dias atuais, quase dez anos depois: um sério problema e mais uma justificativa para a relevância de pesquisas nesta temática, como propõe o presente artigo.

4. O professor de LinFE

Para entendermos a importância da formação de professores direcionada para a abordagem LinFE é importante considerarmos as atribuições do professor de forma geral e também contextualizada, pensando no âmbito nacional.

Dudley-Evans e St. John (1998) apontam que as funções do professor de LinFE vão além das funções regulares de um professor de inglês geral. Por exemplo, muitas vezes o professor de LinFE precisa criar o seu próprio programa e selecionar, adaptar ou desenvolver o material necessário para atender as demandas de cada curso oferecido, ou seja, as necessidades específicas dos alunos, atuando como designer de currículo e de material. Além disso, o professor de LinFE precisa ser um pesquisador: ele precisa pesquisar métodos, abordagens e estratégias para alcançar os objetivos identificados através de análise de necessidade: isso pode envolver pesquisar o assunto, o vocabulário usado na área que ele estiver trabalhando, as melhores estratégias, métodos e abordagens para desenhar as aulas, materiais existentes no assunto, etc. Os autores também listam o papel de colaborador, que é quando há intercâmbio, por exemplo, com especialistas da área, e o papel de avaliador: que vai além de avaliar aluno: há a demanda de avaliação de materiais e avaliação de programas, dentre outros.

No contexto brasileiro, considerando as especificidades do projeto inicialmente aqui desenvolvido, Celani (2012) menciona basicamente os mesmos papéis com alguns adendos relacionados à realidade das universidades no Brasil. Para Celani o professor de LinFE é: pesquisador, designer de curso, autor de material, examinador e avaliador, professor, analista, observador da sua prática, além de ser explorador e

experimentador da sua realidade docente.

Para exemplificar a multiplicidade de papéis do professor de LinFE no Brasil e a necessidade de uma formação acadêmica mais direcionada, podemos considerar que durante o Projeto Nacional houve a decisão de não se desenvolver um material didático específico como havia sido feito em outros países, como na Malásia com o projeto *Skills for Learning* e na Colômbia com a série *Thinking in English* (HOLMES; CELANI, 2006, p; 110). Para Celani (2009), tal decisão configurou uma medida importante para respeitar o contexto e as necessidades locais, dando maior autonomia ao professor em sala de aula para explorar e experimentar sua realidade. Celani et al. (1988) descrevem a importância do professor no desenvolvimento e uso destes materiais defendendo que:

o envolvimento do professor é essencial na produção e no uso contínuo de materiais para fins específicos na sala de aula. Não seria coerente com a filosofia do projeto [...] produzir materiais e depois treinar professores para o uso destes materiais. Então, os professores devem ser assistidos na criação de seus próprios materiais, ainda que a produção resultante seja diversificada e que aconteçam casos de “reinvenção da roda”. (CELANI et al., 1988 p. 6)¹³

Ramos (2004), em sua proposta de ensino com base nos gêneros textuais, também reforça saberes e funções importantes para o professor da sala de aula de LinFE. Tendo como aspectos fundamentais a contextualização do texto, as estruturas genéricas e uso de textos autênticos, o professor precisa conhecer bem a teoria de gêneros textuais para explorar a organização retórica do texto com um olhar não só para as funções sociocomunicativas do gênero, mas também para suas características léxico-gramaticais, para assim levar o aluno à consolidação e apropriação do gênero na fase descrita pela pesquisadora como aplicação. Sobre isso, Cristovão e Beato-Canato (2016) mencionam que:

Para atuar nesse contexto bem como nos demais contextos específicos nos quais a abordagem de línguas para fins específicos tem sido requisitada, o professor precisa estar preparado, caso contrário, corre o risco de gramaticalizar o gênero e focar em estratégias de leitura unicamente, não preparando o aprendiz para atuar em tais contextos de maneira efetiva. (CRISTOVÃO; BEATO-CANATO, 2016, p. 54)

Celani (2012) defende que o professor de línguas para fins específicos irá desempenhar várias funções como: analisar a situação; avaliar as dificuldades dos alunos; perceber a origem das necessidades; realizar levantamento prévio do que o aluno precisa e do que ele já sabe; estudar os discursos e gêneros necessários para área específica, sejam eles orais ou escritos; encontrar materiais. Ela também constata a

¹³ “*teacher involvement is essential in the production and continued use of ESP materials in the classroom. It would not be coherent with the Project philosophy [...] to produce materials and then train teacher’s to use them. Instead, teachers should be helped to produce their own materials, however uneven the products thus created might be, and however much ‘re-inventing the wheel’ might go on.*”

necessidade de formação deste professor focando no uso de abordagens baseadas nos gêneros, assim como Ramos (2004), para atuação em cursos técnicos e profissionalizantes, por exemplo.

5. A formação do professor de LinFE no Brasil

No Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos de 2012, na FATEC Tatuapé, em São Paulo, Celani apontou para a quase inexistência de formação de professores para esse fim. Seu projeto, apesar de imensamente importante para o desenvolvimento da abordagem LinFE no Brasil, foi um programa educacional e não um programa de formação para professores. Foi um momento importante em que os professores envolvidos realizavam reflexões sobre a sua prática e trocavam ideias com outros colegas, o que contribuía com suas formações, porém, professores que não faziam parte do projeto em si mas que precisavam aplicar a proposta em suas instituições não encontravam cursos de formação disponíveis para esse fim.

Cristovão e Beato-Canato (2016) mostram que a pesquisa na área da formação docente nesta abordagem segue pouco explorada no Brasil. Em busca no banco de teses e dissertações da CAPES, as autoras não encontraram pesquisas diretamente associadas ao tema da formação docente. Para o presente trabalho, repetimos a busca em maio de 2021 com os seguintes parâmetros: teses e dissertações publicadas entre 2015 e 2021, na área de linguística aplicada. Usamos as palavras e combinações “formação professor LinFE; formação professor ESP; formação professor IFE, formação professor inglês instrumental; formação professor Língua para Fins Específicos; formação professor Inglês para Fins Específicos”. Os resultados atuais demonstram que pesquisas na área seguem em número inexpressivo: ao avaliar as cem primeiras ocorrências geradas em cada busca, encontramos apenas duas publicações.

Quadro 1. Pesquisas sobre a Formação do Professor de LinFE entre 2015 e 2021

Título	Autor	Instituição	Ano
A formação pré-serviço do professor de Língua Francesa na perspectiva do ensino de línguas para fins específicos: desafios e possibilidades	OCHIUCCI, MARIA STELA MARQUES	PUC/SP	2017

Contornos de um componente ELFE na formação inicial de professores de línguas	SILVA, TASSIA GABRIELA DELGADO DA	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	2017
--	---	-----------------------------	------

Elaboração: As Autoras

Cristovão e Beato-Canato (2016, p. 59) trazem em seu estudo um panorama das universidades públicas do Paraná no que tange a formação de professores para a atuação em LinFE. Ao fazer uma investigação similar considerando a cidade do Rio de Janeiro, por ser o nosso local de atuação, restringimos três universidades para objeto de investigação concentrando a análise nas três instituições com melhor colocação no ranking de 2018 publicado na Folha de São Paulo (RUF), a saber, UFRJ, UERJ e PUC-RJ.

A partir da observação do fluxograma de disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação em letras, buscamos disciplinas que abordassem o ensino de LinFE como foco do curso ou como parte da ementa do curso, partindo das seguintes indicações: “Inglês para Fins Específicos; ensino de Inglês para Fins Específicos; *ESP*; inglês instrumental; abordagem instrumental; enfoque instrumental”.

Assim como Cristovão e Beato-Canato (2016, p. 59), notamos que “há ínfima presença da abordagem instrumental nos cursos de formação de professores de inglês”. Em apenas uma das instituições encontramos uma disciplina que contempla especificamente a abordagem para fins específicos na graduação. Nas três instituições, há algumas disciplinas que dialogam com questões apontadas como parte do trabalho do professor de LinFE como a preparação dos professores para trabalhar com a abordagem baseada nos gêneros textuais, na leitura e produção de textos no ambiente escolar e na produção de materiais didáticos e, também, disciplinas que tratam de métodos, metodologias e abordagens para ensino de línguas que perpassam a questão da IFE. Porém, uma disciplina inteiramente voltada para LinFE só foi encontrada em uma das instituições. Para estudos futuros, consideramos a análise dos programas e ementas em âmbito nacional para um panorama mais completo.

6. Uma experiência de formação de professores de LinFE em tempos de pandemia

Durante o Período Acadêmico Emergencial, iniciado em março de 2020 por conta da impossibilidade de aulas presenciais por ocasião da pandemia de COVID-19, lecionamos de forma remota uma turma da disciplina “O enfoque instrumental e o ensino de Língua Inglesa”, no curso de Letras de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro. Como pode ser observado, o nome da disciplina ainda traz o termo “instrumental”.

O curso faz parte das disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Letras da universidade em questão e é oferecido na grade de disciplinas a serem cursadas no terceiro período dos alunos da habilitação em Língua Inglesa. Normalmente o curso é oferecido de forma totalmente presencial, porém, na experiência aqui relatada ele aconteceu de forma totalmente remota através da plataforma Moodle, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da própria universidade e utilizando a plataforma RNP para as aulas síncronas.

O trabalho foi feito de forma síncrona e assíncrona. No AVA, concentramos o compartilhamento de conteúdo como os textos basais sobre LinFE e informações sobre tarefas, datas, prazos e questionários, mas também nos valem do espaço para interação com os alunos através de mensagens e para construção colaborativa de conhecimento com fóruns interativos.

Nesta perspectiva, o ambiente virtual se eleva a algo bem maior do que um simples espaço de publicação de materiais. O AVA passa a ser um local onde o professor espelha as necessidades de interação e comunicação exigidas pelo projeto pedagógico, pelo contexto educacional ou pelos objetivos pedagógicos do curso. (MAGNAGNAGNO; RAMOS; OLIVEIRA; p.2, 2015)

Já os encontros síncronos aconteceram na plataforma RNP, um serviço com recursos de conferência que usa vídeo e áudio aliado a outras funcionalidades de interação instantânea e colaborativa como bate-papo, bloco de notas, visualização compartilhada de imagens, arquivos ou mesmo da tela de um computador remoto. As aulas mesclavam momentos expositivos com oportunidades para que os alunos habilitassem suas câmeras e microfones para darem suas opiniões e compartilhem experiências. A participação via bate-papo também era bastante estimulada durante as aulas e se mostrava bastante frequente entre os alunos.

A ementa da disciplina propõe, em 30 horas de curso, com a frequência de dois tempos de aula semanais, a aplicação dos fundamentos teóricos do ensino de língua inglesa instrumental¹⁴ na sala de aula. Os objetivos do curso são: planejar cursos de inglês instrumental; produzir materiais apropriados às necessidades do aprendiz de leitura de textos escritos em inglês; avaliar e testar o conhecimento adquirido pelos mesmos aprendizes. Os quinze encontros propostos são geralmente realizados em língua inglesa e, por essa razão, o termo *ESP* é utilizado pelos alunos nas atividades nos fóruns e também pelas professoras no desenvolvimento do programa. No curso aqui relatado, as professoras decidiram trabalhar com sete módulos divididos da seguinte maneira: 1. *What is ESP?*; 2. *ESP and Speaking*; 3. *ESP and Reading*; 4. *Needs analysis*; 5. *Methodology*; 6. *Materials evaluation*; 7. *Materials design* (1. O que é LinFE?; 2. LinFE e a oralidade; 3. LinFE e a leitura; 4. Análise de necessidades; 5. Metodologia; 6. Avaliação de

¹⁴ Apesar de estarmos utilizando os termos LinFE e IFE no presente artigo, mantivemos o termo “instrumental” aqui por ser o termo utilizado na ementa em questão.

materiais; 7. Criação de materiais). A decisão de trabalhar com o desenvolvimento das habilidades oral e de leitura e de não contemplar as habilidades auditiva e escrita se deu por conta da restrição de tempo para se trabalhar com as quatro habilidades ao longo do curso. Leituras complementares foram oferecidas relacionadas às outras duas habilidades, porém as mesmas não foram contempladas no programa do curso em si.

Outra observação importante é que o curso buscou desmistificar o fato de que todo curso de LinFE é relacionado ao desenvolvimento de uma habilidade específica, visto que a habilidade a ser trabalhada em cada caso depende das respostas obtidas no processo de análise de necessidades que busca compreender não apenas as habilidades a serem trabalhadas em cada curso mas todas as especificidades de cada contexto em questão.

A avaliação dos alunos foi feita através de pequenas tarefas propostas na plataforma Moodle, em sua maioria através de fóruns, e de um seminário. No seminário, a proposta foi que, em grupos, os alunos definissem um público-alvo para que pudessem desenvolver um cronograma hipotético de dez aulas para um curso de inglês para fins específicos. Além de apresentar o cronograma justificando as suas escolhas e de detalhar o público-alvo selecionado, os alunos foram encorajados à pesquisar sobre as necessidades do contexto escolhido por eles e a criar uma atividade apropriada que pudesse ser aplicada em uma das aulas previstas no cronograma por eles desenvolvido. As atividades criadas pelos alunos foram aplicadas e comentadas durante a apresentação dos trabalhos.

Na aula introdutória, em encontro síncrono através da plataforma RNP, apresentamos o programa do curso aos alunos e as instruções sobre as adaptações feitas para o Período Acadêmico Emergencial (PAE). Após, propusemos um breve debate através de um fórum que seria acessado após o final dessa aula síncrona introdutória, para que os alunos pudessem responder o que sabiam ou conheciam sobre LinFE. Os alunos demonstraram pouco ou nenhum conhecimento sobre LinFE. Não fosse essa disciplina, talvez se reproduzisse neste grupo de futuros professores o mesmo constatado por Hutchinson e Waters (1987): professores de inglês para fins específicos que não costumam ter sido capacitados de forma específica e direcionada para trabalharem com esta abordagem.

Algumas respostas que figuraram no fórum foram: “Na verdade, eu nunca tinha ouvido falar sobre esse termo antes da aula.”; “Antes da aula de hoje, eu não tinha ideia do que é *ESP* nem sabia o que a sigla representava.”; “Antes desta aula, não fazia ideia do que era *ESP*.”. Em uma turma de 9 alunos, percebemos que 88,9% dos alunos admitiram nunca terem ouvido falar sobre LinFE, apesar de já terem a experimentado a abordagem, como alunos ou professores em algum momento.

A segunda aula síncrona teve como base a resposta dos alunos ao primeiro fórum para, então, construirmos uma definição sólida de LinFE. Apoiando-se nos textos basilares e buscando dialogar e

acessar experiências prévias dos discentes, seja como professores, instrutores ou aprendizes, a aula mesclou momentos teórico-expositivos com a participação dos alunos trazendo suas impressões sobre o texto lido para discussão em aula. Neste encontro também discutimos os múltiplos papéis e expectativas do professor de LinFE.

Com o objetivo de articular teoria e prática, um fórum de análise de exemplos de atividades, de aulas e de programas foi proposto. Nesta tarefa assíncrona, os alunos avaliaram algumas amostras relacionando-as à teoria estudada sobre o tema.

Para as aulas seguintes, os alunos tiveram tarefas assíncronas que englobaram a leitura de textos de base teórica sobre LinFE e habilidades comunicativas de leitura e conversação. Além dos textos, disponibilizados no AVA, alguns exemplos de aulas, atividades e materiais para diferentes possibilidades de cursos de LinFE foram oferecidos aos alunos. Com o intuito de possibilitar reflexões sobre o conteúdo dos textos lidos, dois questionários com perguntas abertas foram atribuídos aos alunos.

Na sequência, uma aula síncrona intitulada *ESP: Practice* apresentou uma revisão geral dos textos lidos e um debate sobre as aulas, exercícios e atividades apresentados como exemplos. Assim, os alunos se prepararam para uma tarefa complementar em grupos em que deveriam criar uma atividade para um aluno/grupo hipotético em contextos de ensino de IFE. Apesar da questão das distâncias físicas, através de ferramentas de comunicação digital como WhatsApp e e-mails, os alunos puderam fazer o trabalho de forma colaborativa. O feedback da tarefa foi disponibilizado, com comentários detalhados, via Google Drive em uma pasta compartilhada com a turma.

A próxima aula síncrona focou na análise de necessidades para o contexto de LinFE. Como nas aulas anteriores, a fundamentação teórica já estava disponibilizada no AVA, com um texto base para as discussões. O encontro abordou um resumo das questões teóricas, incluindo fontes complementares (também disponibilizadas para os alunos na pasta do Google Drive como “leitura complementar”). Além disso, exemplos de instrumentos de coleta de dados para análise de necessidades foram apresentados e debatidos. Como tarefa subsequente, os alunos, seguiram trabalhando nos mesmos grupos e criaram uma ferramenta de coleta de dados para os mesmos alunos/grupos hipotéticos da atividade anterior. O trabalho focava na elaboração de questionários ou roteiros de entrevistas visando coletar dados pertinentes ao processo de análise de necessidades.

Houve também uma aula síncrona, abordando a questão da metodologia utilizada no ensino de LinFE. As ideias foram apresentadas a partir do texto proposto para leitura e os alunos tiveram a oportunidade de comentar cada item apontado a partir de suas perspectivas de sala de aula como aprendizes ou professores. Destacou-se que LinFE não é uma metodologia e sim uma abordagem e que no contexto do ensino de LinFE, diferentes metodologias podem ser adotadas dependendo de cada

necessidade e de cada contexto. A atividade assíncrona de consolidação dessa aula propôs um fórum com a pergunta: "Existe uma metodologia específica apontada para o ensino de LinFE?"

O módulo sobre avaliação e materiais didáticos trouxe textos para leitura reforçando a multiplicidade de papéis do professor de LinFE e seguiu-se de um roteiro de revisão geral do conteúdo que culmina em um encontro síncrono para um fechamento dos tópicos estudados antes do seminário de avaliação proposto, descrito aqui anteriormente.

Dentro das dinâmicas das aulas e, especialmente, das tarefas e seminário em grupo propostos o objetivo primordial foi promover, através de práticas colaborativas e interativas online, a criação de “condições que favoreçam a constituição de uma rede de significados por meio da produção colaborativa de conhecimento, das trocas intersubjetivas e da aprendizagem individual e grupal” (ALMEIDA PRADO, 2013, p.53).

Considerações Finais

Um primeiro ponto, que se materializa no contexto espaço-tempo e nas práticas de Ensino Remoto Emergencial, momento a qual a realização desta pesquisa estava circunscrita, é o trabalho colaborativo em rede possibilitado através das tecnologias digitais. Tivemos que nos valer dos recursos tecnológicos para tornar exequível a mobilização da nossa turma de professores em formação para um caminho da interatividade. Frisamos que, o uso das TCIs (Tecnologias de Comunicação e Informação) em contextos de ensino, aprendizagem e formação não garante, por si só, que haja colaboração e interação, mas viabiliza possibilidades de estímulo do trabalho em conjunto, da (co)construção e coautoria de conhecimento e informação.

A segunda questão, foco principal deste estudo, recai sobre a necessidade de incorporação de disciplinas que deem conta da abordagem LinFE nos cursos de formação de professores de línguas. Acreditamos que alguma disciplina focada em tal abordagem deveria ser parte obrigatória nos programas de Licenciatura em Letras que formam docentes para o contexto de ensino de idiomas. Ao menos uma disciplina com foco no ensino de LinFE deveria ser parte da grade de disciplinas obrigatórias para que o professor em formação tenha familiaridade com as bases de LinFE (e.g., análise de necessidades, papel do professor, possíveis estratégias, etc.). Embora em algumas instituições o conteúdo apareça de forma tímida e sem a devida atenção e cuidado em disciplinas dedicadas à metodologia, a formação do professor no que tange a abordagem LinFE precisa ir muito além de questões metodológicas. Percebemos que, muitas vezes, os professores em formação só tomam conhecimento da abordagem em programas de extensão ou na educação continuada em cursos de pós-graduação, embora em sua prática sejam exigidos, muitas vezes, o trabalho com alunos que apresentam necessidades específicas. Até mesmo nos tradicionais

cursos de idiomas há a demanda de ensino de LinFE quando surgem especificidades como Inglês para Negócios, Inglês para Petróleo e Gás, dentre tantas outras possibilidades que configuram a realidade da abordagem LinFE e não do ensino de Inglês Geral propriamente dito.

A partir do presente estudo e da nossa prática docente, concluímos que há uma necessidade urgente de reflexões sobre nossos cursos de formação de professores e, em especial, sobre a capacitação de professores de idiomas para atuarem no ensino de Línguas para Fins Específicos. Percebemos a falta de profissionais capacitados para a função tendo em vista que a formação do professor de inglês licenciado em Letras, na grande maioria das vezes, não contempla de forma satisfatória a abordagem LinFE, ou outras questões envolvidas na complexidade de papéis deste professor em atuação, como por exemplo, a seleção, análise, adaptação e produção de materiais didáticos para atender à fins específicos apresentados em cada contexto.

Por fim, esperamos que a problematização aqui apresentada direcione olhares e pesquisas para a formação docente com contornos de LinFE e que o relato de experiência aqui descrito também possa fomentar o debate de práticas colaborativas digitais no trabalho dos graduandos em Letras, futuros professores.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. Criando Situações de Aprendizagem Colaborativa. In: IX WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 2003, pp. 53- 60. Disponível em: <http://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/774/760>. Acesso em 09 jan. 2014.
- CELANI, M. A. A. 2012. 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. Anais. FATEC, São Paulo
- CELANI, M. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (Org.). 2009. A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas: Mercado de Letras.
- CELANI, M. A. A.; HOLMES, J. L.; RAMOS, R. C. G.; SCOTT, M. R. 1988; The Brazilian Esp Project: An Evaluation. São Paulo: EDUC.
- CRISTÓVÃO, V.L.L.; BEATO-CANATO, A.P.M. 2016. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. D.E.L.T.A [on-line]. 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: 25 nov. 19
- DUDLEY-EVANS, T., & ST JOHN, M. 1998. Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOLMES, J, CELANI, M. A. A., 2006. Sustainability and local knowledge: The case of the Brazilian ESP Project 1980–2005 em English for Specific Purposes 25, The American University: Elsevier Ltd
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. 1987. English for specific purposes: a learning-centred approach. Cambridge University Press.
- MAGNAGNO, C. C.; RAMOS, M. P.; OLIVEIRA, L. Estudo sobre o Uso do Moodle em Cursos de Especialização a Distância da Unifesp. Rev. bras. educ. med., Rio de Janeiro , v. 39, n. 4, p. 507-516, Dec. 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-

55022015000400507&lng=en&nrm=iso>. access on 04 May 2021. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n4e00842014>.

OCHIUCCI, 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) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. O'DOWD, R. The . Telecollaboration and CALL. In M. Thomas, H. Reindeers, & M. Warschauer (Eds.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 123–141).

PUC-RJ. Descrição do curso de Letras. <http://www.lettras.puc-rio.br/> . Acesso em: 17 dez, 2019.

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

SILVA, T. G. D. Contornos de um componente ELFE na formação inicial de professores de professores de línguas. 2017. 196 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—

Universidade de Brasília, Brasília, 2017. STREVENS, P. 1988. The learner and the teacher of ESP. In: D. CHAMBERLAIN; R.J. BAUMGARDNER, 1988, *ESP in the classroom: practice and evaluation*. ELT document 128. British Council. pp. 39-44.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Descrição do curso de Letras. 2019.

Disponível em: <http://www.dep.uerj.br/fluxos/letras_portugues_literaturas_licenciatura.pdf>. Acesso em: 15 dez, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Descrição do curso de Letras. 2009. Disponível em

<<http://www.portal.lettras.ufrj.br/images/Graduacao/Fluxogramas/Ingles/Fluxograma%20Bach.%20Port.-Ingl%C3%AAs%202019-2.pdf>>. Acesso em: 17 dez, 2019.