

Ensino de inglês para fins acadêmicos: perspectivas de professores iniciantes

Teaching English for specific purposes: novice teachers' perspectives

Ana Paula Seixas Vial  

anavial@ifsul.edu.br

Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), RS, Brasil.

Wesley Henrique Acorinti  

wesley.acorinti@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil.

Simone Sarmento  

simone.sarmento@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil.

Resumo

Considerando a necessidade de engajar-se em inglês na universidade (Hyland, 2009), este estudo investiga as perspectivas de professores iniciantes sobre o ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA). Os resultados desta pesquisa qualitativa (Mason, 2002) e interpretativa (Erickson, 1990), baseada em entrevistas semiestruturadas, revelam que esses professores entendem IFA como um modo de comunicação centrado em habilidades para a participação acadêmica. Por um lado, os professores apontam que os livros didáticos não suprem completamente as necessidades de uma aula de IFA. Por outro lado, reconhecem a relevância desses materiais para a construção de currículos. Ademais, reconhecem a importância da parceria com os estudantes para abordar as diferenças disciplinares. Ainda, explicitam a dificuldade de ensinar IFA para estudantes com níveis básicos de proficiência, porém encontram estratégias para lidar com isso. Esta pesquisa tem implicações para a formação de professores para o ensino de IFA.

Palavras-chave: Inglês para fins acadêmicos; Formação de professores; Ensino de línguas.

Abstract

Considering the need to engage with English at the university level (Hyland, 2009), this study investigates the perspectives of novice teachers regarding the teaching of English for Academic Purposes (EAP). The results of this qualitative (Mason, 2002) and interpretive (Erickson, 1990) research, based on semi-structured interviews, reveal that these teachers perceive EAP as a mode of communication

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 18/04/2024

Aprovação do trabalho: 15/05/2024

Publicação do trabalho: 20/05/2024



10.23925/2318-7115.2024v45i3e66311

Distribuído sob Licença Creative Commons



centered around skills for academic participation. On one hand, teachers point out that textbooks do not fully meet the needs of an EAP class. On the other hand, they acknowledge the relevance of these materials for curriculum development. Additionally, they recognize the importance of partnering with students to address disciplinary differences. Furthermore, they explicitly discuss the challenge of teaching EAP to students with basic proficiency levels but find strategies to address it. This research has implications for teacher training in EAP.

Keywords: English for academic purposes; Teacher education; Language teaching.

1. Introdução

O inglês, considerado uma “língua franca acadêmica quase universal”¹ (Hyland; Shaw, 2016, p. 5), é amplamente utilizado nas universidades. Essa realidade impõe aos universitários a necessidade de proficiência nessa língua adicional para atender às suas demandas acadêmicas. No Brasil, com o recente impulso à internacionalização das instituições de ensino superior (Neves; Barbosa, 2020), o domínio da língua inglesa tornou-se essencial, dado que grande parte da produção acadêmica é realizada nessa língua. Assim, o ensino de inglês para fins acadêmicos (IFA) é justificado pela centralidade do discurso acadêmico e pela necessidade de engajar-se ativamente no compartilhamento ativo de informações que acontece nessa língua (Hyland, 2009).

Para atender à demanda de aprendizado de línguas adicionais em contextos universitários, seja para mobilidade acadêmica internacional ou para ações de internacionalização em casa, iniciativas como o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) foram implementadas. Instituído em 2012 com foco na língua inglesa (Brasil, 2012), o IsF expandiu-se em 2014 para incluir outras línguas como espanhol, francês, italiano, japonês e alemão² (Brasil, 2014). O programa oferecia testes de nivelamento e proficiência, cursos de línguas presenciais e a distância. O IsF também promovia o ensino gratuito de línguas para a comunidade acadêmica das instituições de ensino público brasileiras e visava “promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do ensino superior brasileiro, valorizando a formação especializada de professores de línguas estrangeiras” (Brasil, 2020, n.p.).

¹ "near-universal academic lingua franca".

² Entre 2013 e 2019, o IsF teve ampla participação das universidades públicas brasileiras a partir de investimentos do Ministério da Educação em escala nacional. Com os grandes cortes na concessão de bolsas para a equipe do programa (professores e coordenadores) no início de 2019, as universidades tiveram que se responsabilizar pelo Programa, contando com recursos próprios para a sua manutenção até o momento atual.

Conforme indicado por Fitzpatrick, Costley e Tavakoli (2022), poucas pesquisas abordam as perspectivas e crenças dos professores de IFA sobre sua prática profissional. No caso do programa IsF, os professores de inglês acadêmico geralmente são alunos de graduação, frequentemente com pouca experiência em ensino de inglês e que não estudam ensino e aprendizagem de IFA durante sua formação inicial (Cristóvão; Beato-Canato, 2016). Esse é um cenário bastante diferente de outros países com forte tradição no ensino de IFA, como no Reino Unido. No contexto universitário britânico, o IFA é reconhecido como uma área de estudos distinta (Fitzpatrick; Costley; Tavakoli, 2022), constituindo-se como um campo bem-estabelecido (Ding; Champion, 2016). Além disso, a maioria dos professores de IFA no Reino Unido geralmente têm cursos de pós-graduação em ensino de línguas (Fitzpatrick; Costley; Tavakoli, 2022).

Considerando que os professores do IsF distinguem-se por ainda estarem na graduação e possuírem pouca participação acadêmica além das aulas, é relevante buscar compreender as suas perspectivas sobre o que é ensinar IFA e as formas com as quais lidam com situações vividas em suas práticas pedagógicas. Portanto, este artigo visa investigar as perspectivas desses professores iniciantes sobre o ensino de IFA, no contexto do Programa IsF de uma universidade brasileira. Para isso, por meio de uma análise interpretativa (Erickson, 1990) e de natureza qualitativa (Mason, 2002), foram gerados dados a partir da análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com esses professores. Exploramos as percepções sobre a definição de IFA, a utilização de materiais didáticos, o ensino das variedades linguísticas específicas das diferentes disciplinas universitárias e as questões relativas ao ensino de IFA para alunos de nível de proficiência básico em língua inglesa.

2. Inglês para fins acadêmicos

Hutchinson e Waters (1987) propõem que o ensino de inglês para fins acadêmicos (IFA) seja uma subdivisão do ensino de inglês para fins específicos (IFE). Os autores definem IFE como uma abordagem para o ensino de línguas que prioriza a seleção de conteúdos e métodos de ensino com base nas necessidades dos estudantes de usar o inglês para um propósito específico. Da definição desses autores para IFE, decorre que IFA seja, então, entendido como uma abordagem para o ensino de línguas que direciona a seleção de conteúdos e métodos de ensino para atender às necessidades específicas dos estudantes que participam da esfera acadêmica. A

abordagem para o ensino de IFE se distinguiria de um ensino de inglês geral (IG), no qual, apesar da constante avaliação das necessidades dos alunos para o uso da língua, não haveria um direcionamento intencional para uma finalidade de aprendizado específica (Hutchinson; Waters, 1987).

No cenário acadêmico brasileiro, a globalização e os esforços para internacionalizar o ensino superior têm gerado uma demanda crescente para que os acadêmicos se engajem ativamente na comunicação em língua inglesa. Celani (2008) ressalta que o ensino de inglês em contextos específicos deve levar em consideração as necessidades prementes e motivações dos alunos, desenvolver habilidades específicas, aproveitar conhecimentos prévios, promover o uso significativo da linguagem e cultivar estratégias individuais de aprendizagem, rompendo com métodos tradicionais de ensino. Essencialmente, Celani (2008) sugere que o foco deve estar na aprendizagem com um propósito claramente definido e dentro de um contexto específico. Ademais, ao trazer os conhecimentos técnicos para a situação de aprendizagem, os alunos de IFE podem fazer uso significativo da língua e saber explicitar as razões pelas quais a estão aprendendo.

Dudley-Evans e St John (1998) sublinham que a conscientização da distinção entre Inglês para Fins Acadêmicos Geral (IFAG) e Inglês para Fins Acadêmicos Específicos (IFAE) é essencial para a compreensão do que constitui o ensino de IFA. Para os autores, enquanto o primeiro refere-se ao ensino de língua e de habilidades comuns a todas as disciplinas, o segundo enfoca o ensino de características linguísticas que tornam uma área diferente das outras, de modo a auxiliar os estudantes nas tarefas que efetivamente desempenham em suas disciplinas.

Ao adotar a abordagem do IFAG, há uma tentativa de delimitação de um núcleo de competências e habilidades em comum a todas as disciplinas, abrangendo o ensino, por exemplo, da habilidade de ouvir aulas, de ler livros didáticos e de compreender os princípios gerais da retórica do discurso acadêmico (Dudley-Evans; St John, 1998; Spack, 1988). A suposição subjacente é a de que, ao dominarem essas habilidades genéricas, poderão utilizá-las conforme suas necessidades e contextos (Hyland, 2016). Em contrapartida, a abordagem do IFAE postula que os “estudantes não aprendem necessariamente melhor ao estudar características gerais antes das mais especializadas”³ (Hyland, 2016, p. 19). Nessa perspectiva, não seria necessário

³ "students do not necessarily learn best by studying general features before more specialized ones".

possuir uma base geral da língua inglesa para, então, aprender as características linguístico-discursivas utilizadas nas diferentes disciplinas. Ainda, entende que mesmo elementos linguístico-discursivos comuns a áreas diversas podem apresentar uma variedade de nuances de significado dependendo do seu contexto específico de uso (Hyland, 2016).

Hyland (2016) defende, então, que o IFAE é a forma mais eficiente de oferecer ferramentas relacionadas às habilidades de comunicação necessárias para os estudantes participarem nas suas atividades acadêmicas, pois, por natureza, cada disciplina apresenta distintas perspectivas sobre suas necessidades discursivas (Hyland, 2016). Torna-se, assim, relevante enfatizar, durante as aulas de IFA, o uso de recursos linguístico-discursivos e retóricos específicos necessários para a construção de conhecimento especializado em cada disciplina. Isso evita a reiteração da chamada prática do mistério (Lillis, 2001), na qual se exige dos estudantes a execução de tarefas em determinados gêneros acadêmicos sem que os professores esclareçam suas convenções, pressupondo que os estudantes já as dominam.

Outra questão é que há a concepção de que os alunos de IFA precisam ter um conhecimento prévio de inglês geral para, então, se beneficiarem de aulas de inglês acadêmico (Alexander, 2012). Com vista a compreender os relatos dos professores, é importante conhecer o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCERL), documento que descreve a proficiência em um idioma e é reconhecido internacionalmente. O nível A2, que será mencionado pelos professores do IsF, refere-se a um dos seis níveis do QCERL, que vai do A1 (básico iniciante) até o C2 (proficiente domínio pleno). Esse nível é considerado básico e descreve a proficiência do usuário nos seguintes termos:

É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata [...]. É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas (Conselho da Europa, 2001, p. 49).

A partir do descritor do nível A2, podemos perceber que as práticas na língua adicional estão mais próximas da esfera cotidiana e envolvem usos menos complexos da linguagem. Entretanto, é essencial que os estudantes tenham acesso à aprendizagem de inglês com ênfase nos usos acadêmicos assim que surja a necessidade ou o interesse, evitando depender de uma proficiência prévia que possa significar algum tipo de barreira, prejudicando seu desenvolvimento

profissional e acadêmico. Isso se alinha à argumentação de Hyland (2016) sobre não ser preciso aprender características mais gerais de uso da língua para, posteriormente, aprender aspectos mais específicos. Portanto, por mais que possa ser uma dificuldade para professores de IFA, ainda mais aqueles novatos na profissão, a situação de ministrar aulas para estudantes iniciantes se apresenta e os educadores devem encontrar formas de promover aprendizagens da língua inglesa, dos gêneros acadêmicos e das especificidades existentes nas diferentes áreas de conhecimento.

2.1 Gêneros acadêmicos

A concepção de gêneros acadêmicos de Swales (1990) surgiu com um objetivo pragmático: ensinar IFA. Para Swales (1990), um gênero é definido como uma classe de eventos comunicativos, nos quais os participantes compartilham um conjunto comum de propósitos de comunicação. Enfatizando os propósitos comunicativos do gênero textual e de suas partes, chamadas de movimentos e passos retóricos, o autor argumenta que os gêneros estão enraizados em comunidades discursivas. Essas comunidades, por sua vez, formam redes sociorretóricas com o objetivo de colaboração entre indivíduos para alcançar metas comuns. Swales (1990, p. 29) estabelece seis critérios para uma comunidade discursiva ser considerada como tal, a saber: "objetivos comuns, mecanismos participativos, troca de informações, gêneros específicos da comunidade, [...] terminologia especializada e [...] expertise"⁴.

No Brasil, a análise sociorretórica de gêneros textuais ganhou popularidade no ensino de IFA graças a uma série de pesquisas que demonstraram as diversas possibilidades de aplicação dessa teoria e modelo de análise de gêneros (Biasi-Rodrigues, 2009). Em resposta a essas tendências, o ensino e a aprendizagem de IFA no país têm se concentrado nos gêneros que são comumente utilizados no ambiente acadêmico. De acordo com Cristóvão e Beato-Canato (2016), a abordagem de gêneros favorece a explanação das suas características, com ênfase tanto na compreensão quanto na produção, seja oral ou escrita, o que facilita a compreensão de suas

⁴ "common goals, participatory mechanisms, information exchange, community specific genres, [...] specialized terminology and [...] expertise".

funções e permite que o aprendiz se aproprie desse conhecimento, preparando-os para usar a linguagem com consciência e estilo.

Além da abordagem de gêneros, outro pilar metodológico relevante no ensino de IFA é a necessidade de desenvolver um conjunto holístico de letramentos para navegar na cultura escrita da universidade. O trabalho fundante de Lea e Street (1998) sugere três modelos interconectados que compõem os letramentos acadêmicos. O primeiro modelo, denominado modelo de habilidades acadêmicas, concebe o letramento como o desenvolvimento de habilidades cognitivas individuais e enfatiza a importância do uso adequado das convenções da linguagem escrita, entendidas como um conjunto de habilidades técnicas que podem ser aplicadas em diversos contextos acadêmicos. O segundo, chamado de socialização acadêmica, foca na integração dos estudantes à cultura acadêmica e na familiarização com os gêneros textuais típicos dessa cultura. Por fim, o modelo de letramentos acadêmicos, combina elementos dos dois primeiros modelos e expande a compreensão da escrita como uma prática social situada. Nele, a escrita é vista como um domínio no qual os indivíduos negociam significados e desvelam estruturas de poder e identidade. Ainda, são consideradas as epistemologias das diferentes disciplinas por serem construídas discursivamente no contexto acadêmico.

2.2. Formação de professores

Embora existam programas que equipem os professores em formação para atingir os seus objetivos acadêmicos, a formação docente é um tópico que ainda recebe pouca atenção (Fischer; Dionísio, 2011; Ding; Champion, 2016). A escassez de discussões é evidenciada pela falta de publicações em periódicos de IFA (Hewings, 2002; Basturkmen, 2017; Vial, 2017). No entanto, apesar dessa lacuna, Ding e Champion (2016) ressaltam que há um enfoque especial de estudos que tematizam o ensino de IFA no contexto britânico. Esses trabalhos revelam que o conhecimento especializado é um dos maiores desafios enfrentados pelos professores. Para enfrentar essa dificuldade, os autores sugerem que haja oportunidades de formação docente (inicial e continuada) e de aprendizagem informal, como em conversas com os colegas, com especialistas, no compartilhamento de ideias, e na leitura de textos.

Bell (2022) observa que muitos professores, ao iniciar as suas carreiras no ensino de IFA, dedicam uma parte significativa de seu tempo para adquirir conhecimentos e habilidades

específicas de IFA conforme surge a necessidade durante o exercício de suas funções, em vez de aprender de forma mais planejada e sistemática. Ainda, Bell (2022) afirma que, quando os professores de IG migram para o ensino de IFA, muitas vezes enfrentam uma curva de aprendizado acentuada devido às diferenças nos contextos de ensino.

Além disso, é importante que professores de IFA conheçam os recursos pedagógicos que estão à disposição. Os livros didáticos, por serem elaborados e vendidos em larga escala internacionalmente, tendem a não ser adequados às necessidades específicas dos estudantes de IFA devido aos diferentes usos da língua inglesa em seus campos do conhecimento e ao nível de conhecimento universitário e linguístico dos estudantes (Hyland, 2016). Alsolami (2014) argumenta que há realmente uma escassez de recursos didáticos considerados apropriados para lecionar IFA. Dessa forma, os professores precisam desenvolver seus próprios materiais, elaborar planos de curso e selecionar conteúdos específicos para suas aulas (Belcher, 2004; Dudley-Evans; St John, 1998; Silva; Vial; Sarmiento, 2017), representando um desafio significativo, principalmente se considerarmos professores iniciantes.

Ainda assim, o livro didático é usado nos contextos de ensino de IFA, geralmente sendo um material do tipo guarda-chuva (*one-size-fits-all*) (Murray, 2016), produzido por grandes editoras. Nesse caso, observa-se a necessidade de professores de IFA adaptarem materiais existentes, procurando adicionar, omitir, reelaborar, simplificar ou reordenar textos ou tarefas presentes nos livros didáticos (Vial; Welp, 2016). De forma a elaborar ou selecionar materiais didáticos consistentes com os usos linguísticos em ambientes acadêmicos, as pesquisas em linguística de corpus aplicada ao ensino de IFA (Viana; O'Boyle, 2022) indicam que se torna cada vez mais evidente a variação disciplinar inerente aos processos de compreensão e produção de textos orais e escritos nessa esfera. A presença dessa variação, aliada à necessidade dos estudantes de se engajarem ativamente em língua inglesa no ambiente universitário (Hyland, 2009), traz desafios adicionais aos professores de IFA. Isso ocorre porque, muitas vezes, os professores de IFA podem não possuir um conhecimento intuitivo aprofundado sobre como a linguagem é empregada em áreas específicas (Nesi, 2013). Essa dificuldade é ainda mais acentuada pela falta de materiais didáticos que levem em conta a variação disciplinar. Outra questão é o nível de proficiência dos estudantes de IFA, relatado como um dos “fatores de choque” para professores que passam a trabalhar com IFA (Krzanowski, 2001) em função do nível básico apresentado pelos estudantes.

Uma das dificuldades encontradas pelos professores é encontrar materiais autênticos para estudantes de proficiência básica (Vial, 2017; Silva; Vial; Sarmento, 2017), visto que, entre os princípios do ensino de IFA (Robinson, 1991) estão os usos reais da linguagem.

Com vistas a estabelecer um conjunto comum de habilidades para orientar professores novatos e formadores de professores na compreensão do papel e dos objetivos do ensino de IFA, em 2008 foi elaborado o Quadro de Competências para Professores de Inglês para Fins Acadêmicos pelo BALEAP (2008). Segmentado em quatro áreas e onze subdivisões, esse documento define competência como as habilidades técnicas e capacidades profissionais necessárias para desempenhar plenamente as funções de um professor. A terceira área apresentada no Quadro, que trata do desenvolvimento curricular, aborda dois pontos principais: i) o desenvolvimento de programas e ii) o processamento de texto e produção textual. Esses dois aspectos implicam a adaptação de currículos existentes para atender às necessidades dos alunos em seus contextos acadêmicos, bem como a seleção e elaboração de materiais didáticos adequados para a compreensão e produção de textos orais e escritos pelos alunos.

No contexto do IsF, os professores-bolsistas elaboram seus programas de ensino com base na análise das necessidades dos alunos e nas demandas do ambiente acadêmico local. Essa é uma dificuldade observada por eles, pois, de acordo com Silva, Vial e Sarmento (2017), eles desconhecem os objetivos dos cursos que ministram ou não sabem como alcançá-los. Augusto-Navarro e Gattolin, (2016) destacam que os professores dedicam tempo para estudar e pesquisar diversas fontes para criar seus materiais, buscando feedback durante as reuniões pedagógicas semanais para aprimorá-los, tornando o material mais coerente e aprimorando sua atuação profissional. Lamberts (2015), que estudou o uso do livro didático no IsF, concluiu que o material é um recurso relevante para a seleção de conteúdos e atividades, além de ser usado com frequência, por bastante tempo nas aulas e de maneira variada, especialmente no ensino de conteúdos gramaticais. Concluímos, assim como Kirsch (2017), que programas como o IsF são de grande relevância para a formação docente, visto que oferecem diferentes oportunidades para que os professores unam teoria e prática no seu desenvolvimento profissional de forma situada.

3. Metodologia

De modo a investigar o que professores iniciantes compreendem sobre o ensino de IFA, foi realizada uma pesquisa qualitativa (Mason, 2002) e interpretativa (Erickson, 1990) por oito meses de trabalho de campo⁵, com a geração de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental com professores-bolsistas de um Núcleo de Línguas do Programa IsF de uma universidade pública brasileira⁶. Para este trabalho, foram selecionados os dados gerados pelas entrevistas realizadas com onze professores durante os meses de novembro e dezembro de 2016. Os nomes dos participantes foram substituídos por pseudônimos para preservar as suas identidades.

Numa pesquisa qualitativa, há a preocupação em se aproximar da forma como os participantes interpretam, compreendem, experienciam, produzem e constituem o mundo social, com o intuito de elaborar entendimentos abrangentes (Mason, 2002). A pesquisa chamada de interpretativa (Erickson, 1990) considera a interpretação um elemento crucial, pois busca o ponto de vista do pesquisador sobre as ações observadas dos participantes, mas também "os sentidos, valores e papéis sociais que essas pessoas atribuem a si mesmas e às outras no momento em que as ações ocorrem" (Rees; Mello, 2010). Assim, as perspectivas qualitativa e interpretativa objetivam compreender o que está acontecendo naquele contexto específico e o que significam para as pessoas engajadas nele (Erickson, 1990).

Em relação às entrevistas, Mason (2002) afirma que elas propiciam oportunidades de o pesquisador perguntar diretamente aos participantes o que é relevante para a sua pergunta de pesquisa, além de oportunizar ao participante um momento para que tenha sua voz ouvida. Assim, as entrevistas qualitativas podem proporcionar uma representação mais justa e abrangente do ponto de vista dos participantes. No caso de entrevistas semiestruturadas, Borg (2015) as destaca como um método amplamente utilizado em pesquisas educacionais, sendo vantajosas devido à sua flexibilidade, que permite tanto ao pesquisador quanto aos participantes direcionar a conversa para os tópicos considerados mais relevantes.

⁵ De agosto de 2016 a março de 2017.

⁶ A pesquisa de mestrado da primeira autora obteve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Parecer nº 55593616.7.0000.5347. Data da relatoria: 19/05/2016).

As entrevistas foram realizadas com 11 professores-bolsistas e o roteiro se estruturou ao redor de três temas: perfil dos professores, formação docente e percepções sobre o ensino de IFA. Para as análises, foram empregados os procedimentos delineados por Copland e Creese (2015), que incluem a transcrição das entrevistas, a identificação de temas ou índices relevantes à luz do referencial teórico escolhido e a análise desses temas ou índice a partir da releitura a fim de produzir uma coleção de suas ocorrências para responder a pergunta: “O que professores novatos entendem sobre ensinar IFA?”. Por fim, elaboram-se asserções empíricas fundamentadas em dados representativos que possam confirmar as afirmações produzidas pelos pesquisadores.

Neste estudo, investigamos as percepções de professores novatos sobre IFA, pois podem revelar aspectos significativos para beneficiar a prática em sala de aula de outros professores em formação inicial e em serviço, além de informar programas de formação docente. É válido ressaltar que o relato de suas experiências de desenvolvimento profissional podem elucidar, em diferentes graus, as suas ações em sala de aula (Borg, 2015). Porém, ao mesmo tempo, não devem ser interpretados como descrições precisas de suas práticas, visto que o que efetivamente ocorre durante as aulas é influenciado por "interações complexas entre as cognições dos professores e os fatores situacionais tanto dentro da sala de aula quanto no contexto institucional e social mais amplo" (Borg, 2015, p. 126).

4. Resultados e discussão

4.1. Perspectivas sobre inglês para fins acadêmicos

No Excerto 1, a professora-bolsista Gabriela articula seu entendimento de IFA por meio de uma metáfora. No momento da entrevista, ela possuía sete anos de experiência como professora de inglês em um curso livre, atuava há um ano e quatro meses no IsF e estava na metade de sua graduação em Letras. Apesar de sua experiência e progresso acadêmico, Gabriela não tinha práticas relacionadas à publicação de pesquisas ou à apresentação de trabalhos em eventos.

Excerto 1

Pesquisadora: [...] E pra ti, assim, o que é inglês acadêmico? Esse inglês acadêmico que a gente tem que ensinar assim?

Gabriela: Hã, eu acho que é focar, não focar, assim, imagina assim... Eu sou uma pessoa muito visual [...]. Mas é tipo assim: tem um palco, tá? Iluminado. Daí as pessoas se apresentando e todo mundo olhando o espetáculo, né? E o inglês acadêmico é o holofote

que foca em alguma coisa.

Pesquisadora: Aham.

Gabriela: Entendeu, tipo, outras coisas estão acontecendo no palco.

Pesquisadora: Aham, no mundo ali, bonito.

Gabriela: E aí continua, tem gente dançando, entendeu? Mas, nesse momento, a pessoa tá cantando, entendeu?

Pesquisadora: Aham, o *spotlight* tá na...

Gabriela: É, é bem isso, o *spotlight* dentro de uma bolha, entendeu?

A resposta de Gabriela revela uma metáfora na qual ela representa o inglês acadêmico como um holofote focado em um ponto específico de um palco onde diversas formas de performances artísticas ocorrem simultaneamente. Enquanto alguns elementos ganham destaque, metaforicamente ressaltando certos tópicos da língua inglesa, outros são ignorados. Além disso, a entrevistada aprofunda a elaboração da sua percepção de inglês acadêmico, descrevendo-o como um "*spotlight* dentro de uma bolha". Isso parece ressaltar um destaque exclusivo e isolado em relação às demais atividades no palco de diferentes performances artísticas, as quais, por sua vez, podem representar os diferentes usos da língua em diferentes campos de atuação.

É possível inferir que essa perspectiva se alinha com a definição de Hutchinson e Waters (1987), na qual uma abordagem para o ensino de língua para um fim específico direciona a seleção de conteúdos com base nas necessidades dos estudantes, neste caso, participantes da "bolha" acadêmica. Ademais, Gabriela parece tomar a seleção dos conteúdos como algo central no ensino de IFA. Sobre isso, Alexander (2007) observa que essa percepção seria um dos fatores de contraste entre IFA e IG: enquanto a primeira abordagem destacaria os conteúdos como exercendo um papel principal, a segunda se preocuparia mais com a forma de ensinar (*delivery*) – isto é, as atividades e dinâmicas propostas em sala de aula.

O Excerto 2 mostra o relato de Josué acerca do mesmo tópico. Josué estava no Programa IsF há um ano e oito meses e, antes de trabalhar nesse contexto, atuou por cerca de oito anos e meio como professor em cursos livres de idiomas e ministrava aulas particulares. No momento da entrevista, Josué encontrava-se no sexto semestre da graduação em Letras. Em relação à experiência acadêmica prévia, o entrevistado informou ter apresentado um relato oral de uma experiência docente que teve durante seu período como professor-bolsista do IsF.

Excerto 2

Pesquisadora: E pra ti, o que é inglês acadêmico? Esse inglês acadêmico que a gente tem

que ensinar, o que que é?

Josué: Pois então, eu acho que [...] é tu [...] conseguir se apropriar dos diversos gêneros acadêmicos, porque, às vezes, a gente não tem essa apropriação nem em português e a gente só vai aprender isso, às vezes, quando tu tem que fazer alguma coisa. Porque a gente não tem cadeiras que ensinam isso. E tu te apropriar disso em inglês. Então acho que é assim, não só a questão dos gêneros textuais, mas daí vai um pouco mais além, conhecer ferramentas, um site, um *template*, sabe? Daí a questão um pouco mais além que, daí, eu acho que a gente aprende mais enquanto professores nas nossas formações pedagógicas: publicar um artigo, por onde tu vai passar até tu publicar um artigo. Porque, assim, ou tu tem isso na iniciação científica, e [...] não é todo mundo que consegue fazer uma iniciação científica, trabalhar e tudo mais, às vezes, não dá, ou agora como parte da formação pedagógica que a gente consegue ter isso. Então, eu acho que isso, pra mim, [...] é tu lidar com inglês acadêmico, é tu te apropriar de todos esses elos dessa corrente.

Na sua resposta, Josué demonstra uma compreensão de IFA como um campo que tem como objeto de ensino e aprendizagem os gêneros textuais pertencentes à esfera acadêmica. Embora dê ênfase em primeiro plano à forma dos gêneros, Josué reconhece, em segundo plano, a importância de revelar aos estudantes "por onde tu vai passar até tu publicar um artigo". Isso pode ser interpretado como a percepção da relevância em desvelar as práticas sociais (Lea; Street, 1998) que envolvem a produção de um texto acadêmico, desenvolvendo os letramentos acadêmicos dos estudantes.

Além disso, Josué destaca o desafio enfrentado pelos professores de IFA ao ensinar certos gêneros que integram a esfera acadêmica, especialmente aqueles com os quais muitos não têm experiência, mas consideram essenciais para o aprendizado dos estudantes. O fato de o professor-bolsista não ter experiências de produção dos gêneros pertencentes à esfera acadêmica dificulta o seu trabalho pedagógico. Essa constatação corrobora a observação de Nesi (2013) de que os professores de IFA frequentemente não estão familiarizados com o uso da linguagem em domínios especializados.

No que se refere às estratégias que utiliza em sua abordagem prática, Josué demonstra consciência da necessidade de fornecer aos alunos ferramentas que possam promover sua autonomia. Ele menciona sites e modelos, ainda que enfatizando o foco na forma, como recursos úteis para desmistificar a prática do mistério, conforme descrita por Lillis (2001), com o objetivo de introduzir os alunos ao discurso acadêmico.

Em suma, para os professores entrevistados, IFA significa uma abordagem de ensino que se concentra na apropriação de diversos gêneros textuais pertencentes à esfera acadêmica. Depreende-se que a conceituação de IFA na percepção desses professores seria a de um modo de comunicação centrado em habilidades para a participação acadêmica. Nesse sentido, o ensino tem

como objeto a forma dos gêneros e as práticas sociais envolvidas, visando preparar os alunos para as demandas da comunicação que acontece na esfera acadêmica.

4.2. Perspectivas sobre materiais didáticos

Quanto às visões dos professores sobre o uso de materiais didáticos para o ensino de IFA, duas características se destacaram: a inadequação do livro didático e sua influência na estruturação dos programas dos cursos de IFA ministrados. No Excerto 3, Rafaela fala sobre sua experiência com o curso de leitura e escrita em contexto acadêmico. No período de realização da entrevista, essa professora estava no último semestre da graduação em Letras, atuava há um ano e dois meses no IsF e tivera experiência docente com aulas particulares de inglês. Ela não havia participado de grupos de pesquisa na universidade e estava escrevendo sua monografia de conclusão de curso.

Excerto 3

Pesquisadora: Então, qual curso que tu menos gostou, então, de oferecer? [...]

Rafaela: Leitura e escrita em contexto acadêmico.

Pesquisadora: Por quê?

Rafaela: Eu não gostei do livro. [...] Eu dei pra A2. Eu achei que tinha muito pouco tempo pra muitas unidades e meus alunos não conseguiram fazer todas as unidades. Eles conseguiram fazer, tipo, cinco ou seis unidades do livro. Que eu precisei gastar duas aulas com, tipo, o início do curso e a finalização do curso. Então, a gente não conseguiu fazer. Eram oito aulas para 10 unidades do livro. [...] E, aí, não deu pra fazer o livro todo. E, mesmo a parte que a gente fez, tinha partes que não dava pra fazer. Tipo, tinha coisas que eles não conseguiam fazer, ou que eu acabava tendo que pular por falta de material, falta de recurso dentro da sala mesmo. Então foi um curso bem decepcionante pra mim e pra alguns alunos, também. Eu sei que eles queriam ter explorado mais, mesmo dentro daquele livro, mesmo dentro daquele contexto. Então foi um dos que mais me decepcionou um pouco, assim.

No Excerto 3, Rafaela menciona que o curso que menos gostou de oferecer foi "Leitura e escrita em contexto acadêmico" devido ao livro didático utilizado. Ela considera que o tempo disponível em sala de aula para trabalhar as unidades do livro foi insuficiente, resultando na realização de apenas cinco ou seis unidades em vez das dez disponíveis. Além disso, houve dificuldades em cobrir todo o conteúdo devido à falta de recursos na sala de aula, o que levou à insatisfação tanto dela quanto de alguns alunos, que gostariam de explorar mais o material. Consequentemente, Rafaela considerou esse curso decepcionante.

É possível observar que o material adotado por Rafaela não condiz com a carga horária do curso, gerando frustração por não conseguir utilizá-lo da forma que considera adequada. A professora precisou selecionar, excluir unidades e tarefas e adaptar o material para tentar deixar as aulas mais coesas e fazer justiça ao preço pago pelos estudantes. Nesse caso, a adoção de um livro didático foi considerada inadequada em termos de sua extensão, dos recursos necessários para usá-lo e da obrigatoriedade que a Rafaela relata sentir em ter que fazer seu uso na sala de aula.

Assim, parece necessário que a formação de professores trabalhe com formas de adaptar os livros didáticos (Lamberts, 2015; Vial; Welp, 2016) ou de abandonar o seu uso para priorizar a elaboração autoral de materiais para o ensino de IFA (BALEAP, 2008). O relato de Rafaela apresenta seu incômodo em ter que comprimir o conteúdo do livro em poucas aulas, demonstrando a dificuldade de usar um material do tipo guarda-chuva (Murray, 2016) num contexto bastante específico de ensino de inglês: um curso gratuito, não-sequencial e de carga horária curta. Parece que, aqui, seria mais interessante que não houvesse a adoção do livro didático e que os próprios professores elaborassem seus materiais, pois poderiam disponibilizá-lo sem custo aos estudantes e provavelmente seria mais adequado para os objetivos e carga horária do curso ofertado.

O Excerto 4 apresenta outra perspectiva sobre o uso de materiais didáticos a partir do relato de Daniele. Essa professora estava na metade do curso de Letras e há dez meses no IsF. Durante a entrevista, não houve menção à sua participação em atividades acadêmicas além das aulas da graduação, porém, ela relatou ter tido experiência docente em aulas particulares, monitoria em disciplina do curso de Letras e em uma escola regular.

Excerto 4

Daniele: Eu dei “escrita e correção” e “leitura e escrita em contexto acadêmico”.

Pesquisadora: Que é com o *Headway*?

Daniele: Com o *Headway*, que pra mim foi super útil, o *Headway*, porque eu tenho um probleminha pra planejar aulas do zero. Então, tipo, quando eu dei escrita e correção foi horrível porque não tinha nada, nada, nada, nada, só o material da Raquel e olhe lá. Então foi meio “rá” (coloca a língua para fora para demonstrar que foi chato ou ruim). Aí esse como já tinha o *Headway* eu já conseguia trabalhar melhor e os alunos também viram, sentiram que eu tava trabalhando melhor. Eu conseguia vir com mais atividades, porque pelo menos eu tinha um assunto do livro, aí claro, a gente acordou, cheguei pra eles e falei “quais capítulos vocês acham mais interessante?”. Sempre.

Daniele conta ter ministrado aulas de "escrita e correção" e "leitura e escrita em contexto acadêmico" usando o livro didático *Headway* (Harrison, 2011), o qual achou útil por facilitar o planejamento das aulas. Ela enfrentou dificuldades ao ministrar aulas sem material pronto, porém, com a adoção desse livro conseguiu trabalhar melhor, trazendo atividades extras. De acordo com Daniele, os alunos perceberam essa melhora e participaram na escolha dos capítulos mais interessantes para uso no curso.

Observamos, portanto, um ponto de vista diferente do material didático para o ensino de IFA. Enquanto, por um lado, para alguns professores, como Rafaela, foram notadas inadequações em relação à proposta dos cursos e ao conteúdo disponibilizado no livro didático, para outros professores, como é demonstrado no Excerto 4 pelo relato de Daniele, o material teve um papel de guia, auxiliando no planejamento do curso como um todo e em cada aula. Daniele menciona sua inexperiência em produzir objetos didáticos, o que dificultou a sua atuação no curso de "escrita e correção", ainda que tivesse como modelo algum material compartilhado por sua colega Raquel. Em sua perspectiva, ter como se apoiar no livro didático deu confiança para essa professora novata, pois pode, inclusive, trazer atividades a mais, tornando sua aula mais atrativa.

No Excerto 4, verificamos a falta de materiais didáticos apropriados para o ensino de IFA (Alsolami, 2014), citada por Daniele, no curso de "escrita e correção". Essa professora narra o obstáculo enfrentado ao ter que produzir materiais didáticos para esse curso, o que, analisando em retrospecto, não considera como uma prática exitosa na sua experiência docente. Esse dado revela uma necessidade latente de formação docente específica para a produção de materiais didáticos para o ensino de IFA (Hutchinson e Waters, 1987), algo já indicado na literatura da área no contexto brasileiro (Augusto-Navarro; Gattolin, 2016; Silva; Vial; Sarmiento, 2017) e internacional (Sharpling, 2002).

Outro aspecto emergente da análise do Excerto 4 é o uso do livro didático na formação docente. Por ser novata na profissão e no ensino de IFA, Daniele encontrou nesse recurso um suporte para o planejamento do programa de ensino e das aulas. Esse resultado é condizente com pesquisas como a de Lamberts (2015), na qual os professores conferem o papel de guia para esse material didático, e de Pessoa (2009), a qual ressalta a relevância do livro didático como um componente indispensável do repertório de habilidades técnicas que o professor deve dominar, visto que se mostra de grande valor no início de sua trajetória profissional. Em resumo, os

professores, por um lado, apontam que os livros didáticos não suprem completamente as necessidades de uma aula de IFA. Por outro lado, reconhecem a relevância desses materiais para a construção de currículos.

4.3. Perspectivas sobre variação disciplinar

No Excerto 5, Thiago é questionado sobre como seleciona os textos que serão objetos de estudo em suas aulas do IsF. No momento da entrevista, o professor-bolsista contava com dois anos de experiência no ensino de IG em cursos livres, estava no IsF há um ano e um mês e tinha atuado como bolsista de monitoria acadêmica na universidade. Além disso, ele não tinha experiência com pesquisa e situava-se no sexto semestre de Letras.

Excerto 5

Pesquisadora: E como é que tu traz os artigos, [...] os *abstracts*? Tu escolhe? Os alunos trazem ou...?

Thiago: [...] No caso dos *abstracts*, eu trago exemplos porque, [...] eu sempre peço por e-mail pra eles trazerem da área deles, mas a maioria não traz. Daí eu já tenho os meus, de linguística, né? Mas eu pego de linguística já pra eles acharem chato e eles trazerem os deles.

Pesquisadora: Tem um objetivo. (Pesquisadora e Thiago riem.)

Thiago: Sim. Mas eles acabam trazendo depois, nas outras aulas. Porque eu falo pra eles, por exemplo, agora eu tenho uma aluna de Filosofia, então os *abstracts* são completamente diferentes das outras áreas. Porque não tem *method*, não tem, tipo, é mais uma *discussion*, não tem como (Pesquisadora e Thiago riem) [...]. Então, eu até pedi pra ela mostrar o *abstract* dela, ela analisou pros colegas e tal. Tipo, daí tem outros alunos que são da Engenharia, por exemplo, que têm o método bem claro, assim. Então eles perceberam que é importante eles trazerem os deles também. Então eles trazem.

No excerto, Thiago demonstra conhecer a variação disciplinar e como essa variação impacta diretamente as necessidades de produção de resumos acadêmicos em suas aulas. A partir de seu relato, percebe-se que ele identifica, por exemplo, a diferença na fluidez da descrição dos métodos em Filosofia em contraste com a sistematização da Engenharia, que expressa sua metodologia de forma “bem clara”. Por isso, considera relevante que os alunos tragam seus próprios textos para análise em sala de aula.

Thiago também nota que, como estratégia para conscientizar os alunos sobre a importância da variação disciplinar, ele mesmo apresenta resumos da área de Linguística, incentivando os estudantes a “acharem chato e eles trazerem os deles”. Nesse sentido, a resposta de Thiago destaca também a importância de o professor de IFA estabelecer uma parceria com

seus alunos para atender às demandas das diferenças disciplinares no uso de IFA (Celani, 2008; Viana; Bocorny; Sarmiento, 2019). Sendo um especialista em linguagem, é desafiador para o professor lidar com alunos de várias disciplinas e conhecer os modos como a ciência, por meio do discurso acadêmico, é produzida em diferentes disciplinas (Hyland, 2009).

No contexto do IFA, a sinergia entre o professor, especialista em linguagem, e o aluno, especialista em sua própria área de conhecimento, é essencial. O discente não apenas pode vir a atuar como um informante para a análise de necessidades do docente, mas também pode trazer os seus conhecimentos para a situação de aprendizagem e, assim, ter voz na sala de aula de IFA para expressar as suas ideias. Segundo Celani (2008), esses dois aspectos são fundamentais para uma abordagem do ensino de IFE, pois facilitam o uso significativo da língua e esclarecem, para os estudantes, as razões pelas quais eles devem possuir motivação para aprender.

O Excerto 6 explora as percepções de Ana Alzira sobre como gerenciar as especificidades relativas à diversidade de áreas de estudo dos alunos matriculados em suas turmas no IsF. No momento da entrevista, a professora-bolsista não possuía experiência em pesquisa, mas tinha experiência em ministrar aulas particulares de IG. Ademais, ela cursava o quarto semestre do curso de graduação em Letras e estava há três meses no IsF.

Excerto 6

Pesquisadora: [...] E como é que, nesse curso de leitura e escrita, como é que tu lidou de alguma forma com as diferentes áreas dos alunos? Ou isso não foi tão relevante assim?

Ana Alzira: Eu pergunto pra eles e, normalmente, se é algum texto da área, eu tento: “ah, fulano, tu que é da área, o que que é tal coisa? Nos explica aí porque a gente que é leigo, blá-blá-blá”, né? Ou então eu dou um espaço pra eles falarem, mesmo quando não é. Outro dia, qual era? Esse de conversação, né? A gente tava vendo de meio ambiente e, daí, uma moça começou a falar “ah, porque isso, porque aquilo, não sei o quê”, bem da área dela, assim, daí ficou bem, bem feliz em compartilhar assim, eles se sentem mais participando.

A resposta de Ana Alzira enfatiza a incorporação do conhecimento dos estudantes em suas áreas específicas de atuação durante as aulas de língua. A professora-bolsista menciona as suas estratégias de envolver os estudantes, solicitando suas explicações sobre termos técnicos relacionados aos textos de suas áreas e oferecendo espaço para que compartilhem suas perspectivas, mesmo quando o assunto não está diretamente relacionado. Ana Alzira ilustra a aplicação de sua estratégia durante uma aula de conversação que tematizava o meio ambiente, na qual uma aluna se sentiu encorajada a contribuir com seu conhecimento especializado,

resultando em um engajamento mais significativo com a aula. Esse relato indica que considerar o conhecimento dos alunos pode aumentar sua participação e interesse nas aulas de IFA.

Em uma pesquisa baseada em um questionário direcionado a professores iniciantes de IFA, Silva, Vial e Sarmento (2017) constatam que esses educadores enfrentam desafios para tornar suas aulas interessantes para estudantes de diferentes áreas. Adicionalmente, Vial (2017) revela que muitos professores iniciantes consideram as aulas de IFA monótonas. No entanto, como sugerido pelo relato de Ana Alzira, a consideração da variação disciplinar tem o potencial de alterar essa percepção, tornando as aulas mais positivas e envolventes. Ressalta-se que sete dos onze professores entrevistados demonstram consciência retórica (Swales, 1990; 2004) da variação disciplinar, expressando sua atenção a este aspecto durante a seleção de textos para as aulas com o objetivo de atender às necessidades dos alunos. Entre estes sete, cinco afirmam explicitamente que delegam aos alunos a tarefa de selecionar e trazer um texto de uma fonte confiável de sua área para ser trabalhado em sala de aula, uma abordagem que está alinhada com o IFAE.

Sumariamente, a consideração da variação disciplinar na aula de IFA não só demanda uma abordagem flexível por parte dos professores em parceria com os estudantes, mas também constitui-se como uma fonte de enriquecimento das aulas, tornando-as mais dinâmicas e significativas para os alunos.

4.4. Perspectivas sobre alunos de nível básico de proficiência

A proficiência dos estudantes de IFA é trazida pelos professores-bolsistas do IsF como uma questão relevante para a sua atuação em sala de aula. Nos Excertos 7 a 9 a seguir, Gabriela, já apresentada na introdução do Excerto 1, e Josué, apresentado no Excerto 2, relatam as estratégias que utilizaram para trabalhar com produção de textos acadêmicos com alunos A2 (Excertos 7 e 8). Gabriela, novamente, comenta sobre a dificuldade de encontrar materiais autênticos e adequados para usar com alunos A2 (Excerto 9).

Excerto 7

Gabriela: Aí pra *abstract* eu até achei bastante coisa. E aí, pra resenha, por exemplo, como era a Bastos que tava coordenando, eu falei “preciso de uma luz”, entendeu? Como é que eu vou trabalhar com resenha de artigo com aluno A2?

Pesquisadora: No fim, tu trabalhou com os dois? *Abstract* e *resenha*?

Gabriela: É, consegui. Mas, daí, a produção de resenha, por exemplo, sozinhos eles não iam conseguir. E a Bastos, ela tem um *template*, não sei se ela já te mostrou esse.

Pesquisadora: Da resenha? Já ouvi falar nesse, mas não vi.

Gabriela: É, é um *template* colorido que vai seguindo. Tipo assim: o texto se organiza de forma que tu vai respondendo a primeira pergunta aqui, vai juntar com a informação dali.

Pesquisadora: Aham. E daí funcionou.

Gabriela: É bem guiado (ênfase em “bem”), aí, com os A2, funcionou super bem.

Pesquisadora: Então esse *template* a Bastos te mandou?

Gabriela: Isso, isso. E, bah, me ajudou, me deu uma luz, porque eu não sabia “como que eu vou fazer uma resenha com A2”. Já foi difícil com *abstract*.

Excerto 8

Josué: [...] porque o inglês acadêmico é algo que, os cursos de inglês acadêmico, né, variam muito. Depende dos teus alunos, depende do que eles precisam, depende do curso que eles são, sabe.

Pesquisadora: Do nível.

Josué: Do nível deles. Então tipo, um aluno A2, não adianta tu querer que ele escreva um artigo, sabe?

Pesquisadora: Em 32 horas, né?

Josué: É o que acontece comigo, são A2. Por isso que eu dou *article review* porque tem um *template* praticamente pronto. É tu responder aquelas perguntas [...].

Pesquisadora: É?

Josué: É um, olha, eu nem sei onde a gente conseguiu, mas foi fuçando em tudo que era site e a gente conseguiu esse *template*. Mas tá lá, assim, é muito bacana, porque ele tem todo o esqueleto e, daí, ele tem um questionário de 20 perguntas, desde assim o nome do autor do artigo que tu tá lendo, a universidade.

Pesquisadora: Hmm, é uma coisa para guiar a tua escrita.

Josué: Sim, daí tu vai respondendo. A seco. Tu responde aquelas perguntas como se fosse um questionário. Daí tu vai pro esqueleto do texto. Daí tem assim: “*This article*”, daí tem entre parênteses “escolha um adjetivo da coluna A”. Daí tu vai na coluna A, daí tem, sei lá, 30 adjetivos, desde *special, wonderful...* [...] É muito fácil. Pra aluno A2, é muito tranquilo. Quase 100% que eles não vão entender todas aquelas listas ali de adjetivo, de advérbio.

Pesquisadora: Aham, mas o que ele precisar ele vai.

Josué: O que ele precisar vai conseguir, porque tem muita coisa latinizada. Então, assim, é um guia que tu consegue escrever de uma maneira clara, precisa e em inglês, sabe.

Pesquisadora: Dá certo.

Josué: E tu já vai direto em inglês, porque muitos alunos chegam pra aula de inglês acadêmico e eles ainda estão naquela batida da tradução. “Ah, eu fiz o meu *abstract*, vou traduzir o meu *abstract*”. Cara, mas tu não precisa de um *abstract* em português? Vai logo pro inglês, não perde teu tempo. E isso são coisas que a gente acaba tendo que ensinar, não é só o gênero, como escrever o gênero, mas são essas coisinhas pequenas também.

Nos Excertos 7 e 8, Gabriela e Josué explicam sobre o uso de um “*template*” para a escrita em língua inglesa por alunos de nível de proficiência A2. No Excerto 7, Gabriela compartilha sua experiência ao lidar com o ensino de resenhas de artigos para alunos de nível A2 e destaca sua dificuldade inicial. Ela agradece a orientação de Bastos, coordenadora pedagógica do IsF na instituição, que forneceu um modelo para a produção escrita de resenhas. Esse material guiado ajudou os alunos a compreenderem e a organizarem melhor suas resenhas em inglês, facilitando o processo de aprendizagem, mesmo para alunos de nível mais básico como os A2. No Excerto 8, Josué discute a adaptação do ensino de IFA de acordo com o nível de proficiência dos alunos,

destacando a necessidade de um enfoque específico para estudantes A2. Ele descreve o uso do mesmo modelo citado por Gabriela para a escrita de resenha de artigo ("*article review*"), que fornece um esqueleto do texto a ser produzido e um questionário com 20 perguntas para guiar a escrita dos alunos. Essa abordagem simplificada facilita a compreensão e a produção de textos acadêmicos por alunos de nível básico, incentivando-os a escrever em inglês. Ainda, Josué menciona a importância de direcionar os alunos para a escrita em inglês desde o início, evitando a dependência da tradução.

Ao analisarmos os trechos selecionados das entrevistas realizadas com Gabriela e Josué, notamos o apoio dado pela coordenadora do IsF a ambos para tentar resolver o desafio observado pelos professores: ofertar cursos de inglês acadêmico para estudantes de níveis básicos de proficiência. A forma encontrada foi procurar ajuda de um par mais experiente, que ofereceu um modelo guiado de escrita de resenha encontrado na Internet. Esse modelo possibilitou, na perspectiva dos participantes, a escrita de um texto autoral e de certo fôlego por alunos A2.

Como já apontado por Vial (2017) e Silva, Vial e Sarmento (2017), há dificuldade de encontrar material autêntico de IFA para estudantes iniciantes. Os dois professores optaram por trabalhar a partir de uma expectativa realista para que seus alunos conseguissem produzir academicamente em inglês sem recorrer necessariamente à tradução ao utilizar uma estrutura relativamente estável do gênero resenha para conseguir dar conta da tarefa de escreverem suas próprias resenhas. Mesmo sem terem talvez a proficiência esperada para escrever academicamente em inglês (Alexander, 2012), ao saírem do curso ofertado por Gabriela e Josué, os estudantes tiveram a oportunidade de aprender a usar ferramentas que podem tê-los auxiliado a melhorar sua proficiência na língua inglesa (Campion, 2016; Viana; Bocorny; Sarmento, 2019) e no seus letramentos acadêmicos (Lea; Street, 1998), afastando-se das práticas do mistério (Lillis, 2000).

No Excerto 9, Gabriela comenta sobre sua dificuldade em encontrar materiais para usar em sala de aula com uma turma de estudantes A2.

Excerto 9

Pesquisadora: [...] Tu encontrou alguma dificuldade quando tu preparava as aulas de inglês acadêmico? Qualquer tipo de dificuldade assim. E qual foi essa?

Gabriela: Eu quase tive uma dificuldade, na verdade, porque eu cheguei num ponto em que eu fiz uma produção independente, mais de escrita assim, e, aí, quando a gente começou a focar na produção, tipo, ah, um *abstract*, um *essay* ou um artigo, né, eu senti, ah, da onde que eu vou tirar material pra A2?.

Pesquisadora: Ah tá.

Gabriela: Tipo alguma coisa, que eu queria usar o material original, mas... [...] eu já entendi que foi difícil. Então achar uma coisa meio *graded*, né, mas que não seja também artificial. E isso eu fiquei muito "ah, onde?"

Pesquisadora: O que tu resolveu?

Gabriela: Foi muito por um acaso. Eu adoro aquela sala lá e eu fico às vezes "ah, eu tenho 15 minutos, vamos olhar os livros que a gente tem na prateleira". Aí eu encontrei um livro que é de produção textual. [...] O livro, ele é todo, as atividades são escritas em inglês, mas o material que eles usam é, é escrito em português e o material que eles usam é em inglês.

Ao ser indagada sobre eventuais dificuldades ao preparar aulas de IFA, Gabriela relata sua preocupação em encontrar material adequado para alunos de nível A2 ao focar na produção de textos acadêmicos, como resumos e ensaios. Ela destaca a necessidade de encontrar material com grau de dificuldade apropriado, sem parecer artificial. Gabriela resolve essa questão por acaso ao encontrar um livro de produção textual na sala dos professores, que apresenta atividades em inglês com material de apoio em português.

Gabriela traz à tona uma questão essencial para o ensino de IFA: o uso de materiais autênticos a partir das necessidades linguísticas específicas dos estudantes (Hutchinson; Waters, 1987; Robinson, 1991; Hyland, Shaw, 2016). Embora manifeste interesse em utilizar tais materiais, inicialmente enfrentou dificuldades para encontrá-los. No entanto, ao deparar-se com um livro na sala dos professores contendo tarefas em português e textos em inglês, Gabriela pôde vislumbrar possíveis aplicações desse recurso em suas aulas. Além disso, percebemos que demonstrou capacidade para conceber diferentes formas de elaborar materiais para o ensino de IFA em futuras oportunidades.

Em suma, os professores explicitaram a dificuldade de ensinar IFA para estudantes com níveis básicos de proficiência, porém encontram estratégias para lidar com isso. Essa situação destaca a necessidade de ampliar o repertório desses professores novatos na elaboração e adaptação de materiais didáticos (Lamberts, 2015; Silva; Vial; Sarmiento, 2017), especialmente para estudantes A2, visto que essa é uma questão de difícil resolução conforme relatado nas falas geradas nas entrevistas e na literatura sobre ensino de IFA por professores vindo de práticas de ensino de IG (Krzanowski, 2001).

Conclusão

As percepções acerca do ensino de IFA pelos participantes da pesquisa sublinham o uso da língua inglesa para compreender e produzir gêneros pertencentes à esfera acadêmica, demandando técnicas de ensinar conteúdos (Alexander, 2007), os quais, muitas vezes desconhecem, pois não participam diretamente das comunidades discursivas nas quais os gêneros estão inseridos (Swales, 1990). Esses professores reconhecem, assim, a importância da seleção cuidadosa de materiais para as aulas, sendo que delegam aos alunos a escolha de textos relevantes de suas áreas específicas, priorizando a abordagem de ensino de IFAE (Dudley-Evans; St John, 1998; Hyland, 2016). Por isso, percebem a necessidade de colaboração para atender às variações disciplinares no ensino de IFA, envolvendo tanto o professor de língua inglesa quanto o estudante em sua disciplina.

Os participantes relatam problemas para encontrar livros didáticos adequados para os objetivos dos cursos e para o nível de proficiência dos estudantes, resultando em adaptações necessárias. Como estratégia para lidar com esse revés, são flexíveis na seleção de unidades relevantes do material com base nas necessidades e interesses dos alunos. Diante de estudantes com baixo nível de proficiência em inglês, os participantes empregam como tática o uso de modelos para guiar a produção de textos acadêmicos.

Diante do desafio de ensinar IFA, estudantes em diferentes níveis da formação universitária e professores de IFA precisam se engajar na esfera acadêmica que ocorre em inglês. É importante destacar aspectos como a oferta de oportunidades para a prática de diferentes gêneros acadêmicos em inglês para estudantes de Letras, a análise e elaboração conjunta de materiais didáticos específicos levando em consideração a variação disciplinar, especialmente a produção de material autêntico para níveis básicos de proficiência, além da elaboração conjunta de currículos e programas de ensino. Essas ações se tornam ainda mais relevantes considerando que, muitas vezes, quem leciona IFA são professores inexperientes no ensino de inglês. Tal cenário diferencia-se da situação do Reino Unido, por exemplo, onde os professores já são graduados, têm experiência docente e realizaram cursos de aperfeiçoamento ou especialização voltados para o ensino de IFA ou IG (Fitzpatrick; Costley; Tavakoli, 2022). No que diz respeito ao ensino de IFA para aprendizes em níveis básicos de proficiência, é imprescindível realizar mais estudos sobre

suas possibilidades e limitações e sobre estratégias e métodos de ensino que possam ser úteis para esses estudantes.

Com base na análise dos dados, concluímos que faz-se necessária a realização de mais pesquisas e ações voltadas para a formação docente com foco no ensino de IFA. Este trabalho, ainda, demonstra a importância de programas como o IsF para promover desenvolvimento profissional docente (Kirsch, 2017) a partir de um leque de práticas que futuros professores vivenciam durante sua participação no Programa, integrando aspectos técnicos e práticos do trabalho.

Referências

- ALEXANDER, Olwyn. Groping in the dark or turning on the light: routes into teaching English for academic purposes. In: LYNCH, Tony; NORTHCOTT, Jill (Orgs.). **Educating legal English specialists and teacher education in teaching EAP**: proceedings of IALS teacher education symposia, 2004 and 2006. Edinburgh: Institute for Applied Language Studies; University of Edinburgh, 2007.
- ALEXANDER, Olwyn. Exploring teacher beliefs in teaching EAP at low proficiency levels. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 11, p. 99-111, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.12.001>.
- ALSOLAMI, Eman. Barriers to teaching English for specific purposes among EGP teachers in the ELI. **English for Specific Purposes World**, v. 42, n. 15, p. 1-23, 2014.
- AUGUSTO-NAVARRO, Eliane H.; GATTOLIN, Sandra R. B. Desenvolvimento de materiais didáticos para o Programa IsF: consideração de necessidades prementes, do contexto e da formação de professores. In: SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise M.; MORAES FILHO, Waldenor B. (Orgs.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 249-271.
- BRITISH ASSOCIATION OF LECTURERS IN ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES (BALEAP). **Competency framework for teachers of English for academic purposes**. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3VlKmcZ>. Acesso em: 11 mar. 2024.
- BASTURKMEN, Helen. ESP teacher education needs. **Language Teaching**, v. 52, n. 3, p. 318 - 330, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444817000398>
- BELCHER, Diane D. Trends in English for specific purposes. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 24, p. 165-186, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1017/S026719050400008X>
- BELL, Douglas E. Methodology in EAP: why is it largely still an overlooked issue? **Journal of English for Academic Purposes**, v. 55, 101073, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.101073>

BIASI-RODRIGUES, Bernardete. Apresentação. In: BIASI-RODRIGUES, Bernardete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia T. (Orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 11-14.

BORG, Simon. **Teacher cognition and language education: research and practice**. London: Bloomsbury, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Portaria normativa n. 105/2012**. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/43tnKlt> . Acesso em: 02 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Portaria normativa n. 973/2014**. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3wWhKW9> . Acesso em: 02 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)**. Publicado em 16 abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3IGJm49> . Acesso em: 02 mar. 2024.

CAMPION, Gemma C. 'The learning never ends': exploring teachers' views on the transition from General English to EAP. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 23, p. 59-70, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2016.06.003>

CELANI, Maria Antonieta Alba. When myth and reality meet: reflections on ESP in Brazil. **Journal of English for Specific Purposes**, v. 27, p. 412-423, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2008.07.001>

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf . Acesso em: 28 mar. 2024.

COPLAND, Fiona; CREESE, Angela. **Linguistic ethnography: collecting, analysing and presenting data**. Thousand Oaks: SAGE, 2015.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia L.; BEATO-CANATO, Ana Paula M. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **DELTA**, v. 32, n. 1, p. 45-74, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-44504428105967036>

DING, Alex; CAMPION, Gemma. EAP teacher development. In: HYLAND, Ken; SHAW, Philip (Orgs.). **The Routledge handbook of English for academic purposes**. New York: Routledge, 2016. p. 571-583.

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

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F. (Orgs.). **Quantitative methods; qualitative methods**. New York: Macmillan, 1990, p. 75-194.

FITZPATRICK, Damian; COSTLEY, Tracey; TAVAKOLI, Parvaneh. Exploring EAP teachers' expertise: reflections on practice, pedagogy and professional development. **Journal of English for Academic Purposes**, 59. 101140, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101140>

HARRISON, Richard. **Headway academic skills 1: student's book**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

HEWINGS, Martin. A history of ESP through English for Specific Purposes. **English for Specific Purposes World**, v. 3, n. p., 2002.

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

HYLAND, Ken. **Academic discourse: English in a global context**. London: Continuum, 2009.

HYLAND, Ken. General and specific EAP. In: HYLAND, Ken; SHAW, Philip (Orgs.). **The Routledge handbook of English for academic purposes**. New York: Routledge, 2016, p. 17-29.

HYLAND, Ken; SHAW, Philip. Introduction. In: HYLAND, Ken; SHAW, Philip (Orgs.). **The Routledge handbook of English for academic purposes**. New York: Routledge, 2016, p. 1-13.

KIRSCH, William. Teacher development in a community of practice in southern Brazil. **Tese** (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/172932> . Acesso em: 29 mar. 2024.

KRZANOWSKI, Mark. **S/he holds the trinity/UCLES Diploma: are they ready to teach EAP?** BALEAP PIM Reports, Bath, v. 7, 2021. Disponível em: <http://www.uefap.com/baleap/pimreports/2001/bath/krzanowski.htm> . Acesso em: 17 mar. 2024.

LAMBERTS, Denise Von Der Heyde. O livro didático de língua inglesa em uso: análise de pesquisas e observações de aula no programa idiomas sem fronteiras-inglês. **Dissertação** (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/130005> . Acesso em: 29 mar. 2024.

LEA, Mary R.; STREET, Brian. V. Student writing and faculty feedback in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>

LILLIS, Theresa. **Student writing: access, regulation, desire**. London: Routledge, 2001.

MASON, Jeniffer. **Qualitative researching**. 2. ed. Londres: Sage, 2002.

NESE, Hilary. ESP and corpus studies. In: PALTRIDGE, Brian; STARFIELD, Sue. (Orgs.). **The Handbook of English for specific purposes**. Chichester: John Wiley & Sons, Inc., 2013. p. p. 406-426.

NEVES, Clarissa E. B.; BARBOSA, Maria Lígia O. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 22, v. 54, p. 144-175, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/15174522-99656>

PESSOA, Rosane R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 53-69, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000100005>

REES, Dylis Karen; MELLO, Heloísa Augusta B. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v. 42, p. 30-50, 2011. DOI: <https://doi.org/10.22456/2236-6385.26003>

ROBINSON, Pauline C. **ESP today: a practitioner's guide**. Hemel Hempstead: Phoenix, 1991.

SHARPLING, Gerard P. Learning to teach English for academic purposes: some current training and development issues. **English Language Teacher Education and Development**, v. 6, p. 82-94, 2002.

SILVA, Larissa G.; VIAL, Ana Paula S.; SARMENTO, S. Developing English for Academic Purposes (EAP) teaching materials: a needs analysis of novice teachers. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 41-83, 2017. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v16i1.1488> .

SPACK, Ruth. Initiating ESL students into the academic discourse community: how far should we go? **TESOL Quarterly**, v. 22, n. 1, p. 29-52, 1988. DOI: <https://doi.org/10.2307/3587060>

SWALES, John. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VIAL, Ana Paula S. "**Um Everest que eu vou ter que atravessar**": formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no Programa Idiomas sem Fronteiras. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/172949> . Acesso em: 29 mar. 2024.

VIAL, Ana Paula S.; WELP, Anamaria Kurtz S. O uso do livro didático no Programa Idiomas sem Fronteiras - Inglês. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 6, n. sp. - suppl., s34-s49, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2015.s.21038> .

VIANA, Vander; BOCORNY, Ana; SARMENTO, Simone. **Teaching English for specific purposes**. Alexandria: TESOL Press, 2019.

VIANA, Vander; O'BOYLE, Aisling. **Corpus linguistics for English for academic purposes**. London: Routledge, 2022.