

## DISCUTINDO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS: TEORIA E PRÁTICA CONVERGEM?

Marcela Iochem Valente <sup>1</sup>

### RESUMO

A formação do profissional que atua no ensino de Línguas para Fins Específicos tem sido uma questão recorrente nos estudos contemporâneos da área. Se, por um lado, nos deparamos com um grande número de professores que precisam dar conta dessa demanda prática em seu dia a dia, seja com alunos particulares que buscam cursos para objetivos específicos (provas de acesso à cursos de pós-graduação, viagens, trabalho, etc.), seja em escolas de idiomas que vendem cursos para grupos específicos (Business English, Inglês para Petróleo e Gás, etc.), ou até mesmo em contextos muito específicos onde o ensino da língua está relacionado à uma profissão (Marinha Mercante, controladores de voo, entre outros), por outro lado, percebemos que pouco se oferece em termos de formação para esses profissionais nos cursos de graduação em Letras. Embora a demanda prática por cursos de LinFE seja crescente, a formação dos profissionais para tal atuação acaba acontecendo mais a nível de pós-graduação ou a partir de iniciativas individuais que incluem a busca por fontes como *lives*, por perfis em redes sociais sobre o assunto, por pesquisa em materiais já publicados, entre outras. Ainda assim, percebemos não ser tão frequente a oferta de cursos, disciplinas ou fontes para a obtenção de conhecimento teórico e prático na área. Com isso, partindo dos pressupostos LinFE (Hutchinson & Waters, 1987; Dudley-Evans & Saint John, 1998; Robinson, 1991; Paltridge & Starfield, 2013; Celani, 2009; e Valente, 2021) o presente trabalho objetiva problematizar alguns desafios e questões inerentes ao processo de formação inicial de professores LinFE no cenário acadêmico brasileiro, discutindo a formação inicial desses professores e verificando de que forma as demandas práticas se relacionam com os conhecimentos teóricos disponíveis na formação dos professores de Línguas para Fins Específicos.

**Palavras-chave:** LinFE, Inglês, Formação de professores, Formação inicial, Teoria e prática.

### INTRODUÇÃO

Nos cursos de graduação em Letras disponíveis no Brasil, estamos formando professores de línguas para a atuação com fins específicos? Há em nossos bacharelados e licenciaturas disciplinas que contemplem a teoria e a prática do ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE)? O professor de línguas adicionais formado em nossos cursos de graduação em Letras no Brasil deixa a universidade capacitado para entender as necessidades de públicos variados e para preparar programas e materiais que deem conta de demandas que apresentem

---

<sup>1</sup> Professora do setor de Língua Inglesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Coordenadora da Pós-graduação *Lato Sensu* em Linguística Aplicada: Inglês como Língua Estrangeira e Coordenadora do Escritório Modelo de Tradução Ana Cristina César (ILE-UERJ), [marcellaiv@ig.com.br](mailto:marcellaiv@ig.com.br)

muitas particularidades, das mais diferentes ordens? O professor de línguas adicionais sai da universidade preparado para criar e lecionar cursos com finalidades bem definidas como: leitura para provas de concursos, escrita acadêmica, oralidade em contextos específicos, inglês para viagens, exames para controladores de voo, entre muitas outras especificidades possíveis? Refletindo sobre questões como essas e percebendo uma lacuna na formação inicial dos profissionais de Letras que atuam no ensino de línguas adicionais, surge o presente estudo com o objetivo de discutir se e de que maneira a teoria e a prática convergem no que diz respeito a formação inicial dos professores de línguas adicionais para a atuação na área de LinFE.

Enquanto professora de graduação e de pós-graduação da área de Letras, atuando mais especificamente com LinFE e orientando muitos trabalhos sobre o assunto já há alguns anos, tenho notado que os questionamentos acima levantados são uma constante na área. Nos trabalhos mais recentes orientados por mim, assim como em diversas bancas de Mestrado e de Doutorado que venho participando pelo Brasil, percebo que há uma grande inquietação dos professores de línguas adicionais que precisam dar conta de uma crescente demanda no mercado de trabalho para o qual eles não foram preparados em seus cursos de graduação. Embora, na prática, a busca por cursos personalizados, com menor duração, voltados a atender demandas específicas de forma mais direta e eficaz seja uma demanda crescente, percebemos que, muitas vezes, faltam profissionais qualificados para atender a esse mercado. Professores de línguas adicionais se lançam nesses desafios, tentando buscar materiais adequados, possibilidades de trabalho viáveis, dando o seu melhor para que possam, de alguma maneira, alcançar os objetivos de seus alunos, porém, uma constatação e reclamação frequente de alunos e professores é que nem sempre esses objetivos são alcançados da forma devida. Professores se queixam da indisponibilidade de materiais para atender a objetivos, muitas vezes, tão específicos; falam sobre a dificuldade de se escolher uma metodologia apropriada quando não se recebe um material didático pronto, um guia do professor e um direcionamento metodológico, como geralmente acontece em cursos de idiomas; falam ainda sobre a dificuldade de se compreender exatamente o que o aluno precisa, deseja e onde de fato ele quer chegar. É interessante notar que todas os questionamentos e inquietações aqui trazidos estão diretamente ligados a LinFE.

Tentando definir LinFE apenas de forma introdutória podemos dizer que “diferente dos cursos de Inglês Geral, a proposta da abordagem LinFE é propiciar cursos voltados às particularidades dos aprendizes, onde há plena consciência do porquê e do para que a língua está sendo estudada” (VALENTE, 2021, p.21). E isso vale não apenas para a língua inglesa, que é o nosso lugar de fala, mas para o ensino de qualquer língua adicional no contexto LinFE.

Sendo assim, o que difere LinFE dos demais cursos gerais de idiomas é exatamente essa consciência por parte de professores e alunos dos objetivos para se estudar a língua e, com base nisso, a elaboração de cursos individualizados, que partem de um processo de análise de necessidades e que buscam contemplar exatamente as especificidades trazidas em cada demanda. Mas, como proceder um processo de análise de necessidades e criar programas, materiais e aulas tão específicas sem se quer ter-se tido uma capacitação para isso?

A formação do profissional que atua no ensino de Línguas para Fins Específicos tem sido uma questão, tanto no âmbito do ensino de idiomas, quanto na Linguística Aplicada. Se, por um lado, os professores precisam dar conta dessa demanda prática em seu dia a dia, seja com alunos particulares que buscam cursos para objetivos específicos como provas de acesso à cursos de pós-graduação, viagens, trabalho, etc., seja em escolas de idiomas que vendem cursos para grupos específicos como Business English, Inglês para Petróleo e Gás, etc., ou até mesmo em contextos muito particulares onde o ensino da língua está relacionado à uma profissão como é o caso da Marinha Mercante, dos controladores de voo, entre outros, por outro lado, percebemos que pouco se oferece em termos de formação para esses profissionais nos cursos de graduação em Letras.

No artigo “A formação de professores de língua inglesa para fins específicos no Brasil: uma experiência em tempos de pandemia” publicado na revista *The ESpecialist*, em 2021, Valente e Machado falam sobre as particularidades do professor LinFE e também sobre as lacunas percebidas em sua formação. Partindo de um estudo anterior desenvolvido em 2016 por Cristovão e Beato-Canato, que busca traçar um panorama das universidades públicas do Paraná no que tange a formação de professores de inglês para a atuação em LinFE, Valente e Machado (2021) fazem uma investigação similar tendo como alvo as universidades públicas da cidade do Rio de Janeiro. Assim como ocorreu no estudo de Cristovão e Beato-Canato, Valente e Machado constatam que é ínfima a presença da abordagem LinFE nos cursos de formação de professores também no Rio de Janeiro. Em apenas uma das instituições pesquisadas as autoras conseguiram encontrar uma disciplina que contemplasse especificamente a abordagem para fins específicos, voltada para a formação do professor, na graduação.

Posteriormente, Valente e Machado ampliam sua busca e, no capítulo intitulado “A formação do professor de Línguas para Fins Específicos no Brasil: algumas questões e desafios”, publicado no livro *Línguas para Fins Específicos: formação e prática docente* (2022), buscam verificar essa formação inicial a nível nacional e não mais restringindo a uma cidade ou estado apenas. E, ainda assim, as autoras constatam que os levantamentos e estudos realizados “apontam para a insuficiência de ações nesse sentido e ressaltam que a formação

para o trabalho com fins específicos é quase inexistente nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras no Brasil” (VALENTE; MACHADO, 2022, p.23).

Um fato que vem ficando cada vez mais evidente é que a formação dos profissionais para tal atuação acaba acontecendo mais a partir de iniciativas individuais que incluem a busca por fontes como *lives*, por perfis em redes sociais sobre o assunto, por pesquisa em materiais já publicados, entre outras. As pesquisas nos cursos de especialização, mestrado e doutorado também vem, de forma ainda tímida, aparecendo mais. Ainda assim, chama a atenção a pouca oferta de cursos, disciplinas ou fontes para a obtenção de conhecimento teórico e prático na área, tanto na educação inicial, quanto na continuada.

Com isso, partindo dos pressupostos LinFE e fundamentado em textos seminais da área como Hutchinson & Waters (1987), Robinson (1991), Dudley-Evans & Saint John (1998), e Celani (2009), assim como em estudos mais recentes que são referência na área como Paltridge & Starfield (2013), Valente (2021), Valente e Machado (2021) e Valente e Ribeiro (2022), o presente trabalho objetiva problematizar alguns desafios e questões inerentes ao processo de formação inicial de professores LinFE no cenário acadêmico brasileiro, discutindo a formação inicial dos professores de línguas adicionais e verificando de que forma as demandas práticas do mercado se relacionam com os conhecimentos teóricos disponíveis na formação dos professores de Línguas para Fins Específicos.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa aqui proposta se apresenta fundamentalmente como uma pesquisa bibliográfica visto que passamos pela revisão da literatura de obras já existentes na área de LinFE, tanto textos seminais quanto estudos mais recentes, no intuito de contextualizar e problematizar o tema objeto do presente estudo. A relevância em se realizar um estudo bibliográfico no presente contexto está no fato de que muitos alunos dos cursos de Letras e também professores já atuantes no mercado se queixam da grande lacuna existente em relação a materiais disponíveis para estudo, em suas buscas e iniciativas individuais, no que diz respeito a LinFE. Os textos seminais aqui tratados nem sempre estão com acesso tão facilitado na atualidade e, novos estudos e reflexões no Brasil não tem acontecido com grande frequência e em grande quantidade. Percebemos que em língua inglesa há materiais sendo publicados sobre o assunto, porém, no Brasil, encontramos poucos títulos recentes, além de alguns textos isolados em revistas acadêmicas e de capítulos de livros que tratam de ensino de línguas adicionais ou de Linguística Aplicada, de uma forma mais ampla. Assim, considerando que a pesquisa

bibliográfica tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento através da investigação científica de obras já publicadas, acreditamos que este estudo possa ser uma ferramenta relevante para professores e alunos atuantes na área.

Além da pesquisa bibliográfica realizada, este estudo também conta com observações advindas da experiência docente da autora enquanto professora de graduação, pós-graduação *lato sensu* e pós graduação *stricto sensu*, com diversas participações em bancas de Mestrado e Doutorado que tratam do tema objeto da presente pesquisa, além da orientação de trabalhos a nível de pós-graduação sobre o assunto. Acreditamos que, somado à pesquisa bibliográfica, as observações e experiências da pesquisadora podem enriquecer ainda mais as contribuições aqui trazidas, nos ajudando a responder questionamentos e inquietações colocados no presente estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Acreditamos que, em um estudo onde o ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE) é o foco, o primeiro passo necessário para a compreensão da problemática aqui trazida é a apresentação de um breve panorama dos estudos de LinFE, destacando suas singularidades e demandas tão específicas. Para isso, logo de saída, acredito ser necessário destacar que o termo LinFE é um desdobramento com identidade nacional do que por muito tempo foi-se referido na literatura da área, mesmo em língua portuguesa, como *ESP – English for Specific Purposes*. Embora em inglês o termo *ESP* ainda esteja bastante presente, percebemos que na literatura da área no Brasil o termo começou a dar espaço a outras possibilidades terminológicas ao longo do tempo, cada uma com suas particularidades temporais e ideológicas que não discutiremos no presente estudo, mas, em linhas gerais, encontramos: Inglês para Fins Específicos (IFE), Inglês Instrumental, Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) e Línguas para Fins Específicos (LinFE)<sup>2</sup>.

Segundo Ribeiro “[o] trabalho com fins específicos tem sua prática alicerçada no seguinte tripé: **análise de necessidades, desejos e lacunas linguísticas**, a partir do qual, todas as demais decisões necessárias para a criação do curso LinFE seriam tomadas” (RIBEIRO, 2022, p.33 *grifo nosso*). Sendo assim, fica evidente que toda a abordagem LinFE gira em torno de questões práticas, tanto em termos de necessidades e desejos do aluno, quanto em termos de aplicações práticas voltadas ao preenchimento dessas lacunas linguísticas através do trabalho do professor.

---

<sup>2</sup> Maiores informações sobre a terminologia podem ser encontradas em Valente (2021).



Isso porque, a própria abordagem LinFE surgiu a partir de demandas práticas, apenas, posteriormente, tendo desdobramentos teóricos. Hutchinson e Waters (1987) sinalizam dois períodos históricos que marcam um ponto de partida na busca por aprender e ensinar Inglês com foco em necessidades específicas: 1) o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, marcando a expansão das atividades científicas, tecnológicas, militares e econômicas, intensificando o comércio internacional e com a influência global dos Estados Unidos no período pós-guerra; e 2) a crise do petróleo na década de 1970, quando os fundos e conhecimentos ocidentais são exportados para países ricos em petróleo, com a liderança dos Estados Unidos (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 6). Os autores apontam que, como consequência desses acontecimentos históricos, nos deparamos com um mundo dominado e unificado que media suas principais comunicações e negócios internacionais através de uma língua em comum, o inglês. Com isso, havendo um aumento significativo da busca por cursos de inglês ao redor do mundo.

Porém, esse então novo 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. Dessa maneira, a busca por cursos mais curtos e específicos fez com que uma nova abordagem ganhasse cada vez mais força, de forma a tentar atender de forma cada mais eficaz essa demanda que se mostra (e até hoje tem se mostrado) crescente. Segundo Hutchinson e Waters “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” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 6).

Isso posto, percebeu-se que 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). Porém, Hutchinson e Waters (1987) afirmam que o ensino de Línguas para Fins Específicos não foi um fenômeno universal, visto que se desenvolveu de diferentes formas, com diferentes intensidades, em diferentes países. No entanto, ainda que de formas distintas, a procura pelo ensino da língua inglesa (assim como de outras línguas adicionais) de forma direcionada para atender necessidades específicas de aprendizagem continuou mostrando um crescendo exponencial.

No Brasil, os primeiros movimentos do ensino de inglês focado em necessidades específicas aconteceram no começo da década de 70 com o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental desenvolvido pela PUC-SP com foco nas necessidades dos alunos de diferentes universidades brasileiras (CELANI, 1988). Celani e Ramos são nomes de grande

importância na área, principalmente no que diz respeito a sua solidificação no Brasil. Esse projeto foi desenvolvido entre 1978 e 1990 e preocupava-se em investigar como o ensino da língua adicional poderia ser implantado de forma eficiente nas universidades brasileiras e como professores poderiam ser capacitados para atuarem nesse contexto. O objetivo inicial do projeto aqui no Brasil era suprir as necessidades verificadas no contexto acadêmico, ou seja, “o aprimoramento do uso do inglês por pesquisadores brasileiros” (RAMOS, 2009, p. 36). Posteriormente, a abordagem estendeu-se também a outras línguas adicionais.

Para isso, procedeu-se um processo de análise de necessidades que partiu de visitas a vinte universidades federais do Brasil, buscando gerar dados que auxiliassem na identificação dos interesses e das 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. Após, solidificou-se que a necessidade dos alunos no contexto em questão seria a de leitura de textos acadêmicos, não apenas por conta de suas pesquisas durante a graduação, mas também, por conta da necessidade dessa habilidade desenvolvida para provas de acesso à cursos de pós-graduação e a concursos públicos. 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 pode ser percebido ainda nos dias de hoje, conforme problematiza o presente estudo.

Finalizando então o breve panorama da área aqui proposto, gostaria de destacar que o ensino de LinFE se difere das demais abordagens para o ensino de línguas adicionais por ser centrado no tripé necessidades, lacunas e desejos, que são compreendidos a partir de um processo de geração de dados chamado de **análise de necessidades**, que pode ser realizado de diferentes formas, a partir de diferentes instrumentos de geração de dados. Dada a fundamentalidade do processo de análise de necessidades no contexto LinFE, passamos então, brevemente, à compreensão do que seria esse processo.

Dudley-Evans & St. John (1998) definem a análise de necessidades como “o processo que estabelece o quê e como de um curso” (p. 121). Para Valente (2021) “[é] a partir do processo de análise de necessidades que podemos compreender as necessidades, lacunas e desejos dos alunos para, a partir daí, montarmos um curso que atenda às especificidades de cada contexto” (p.28). De acordo com Brindley (1989), é através da análise de necessidades que de fato compreendemos “a diferença entre quais são as necessidades reais dos alunos e o que deve ser ensinado” (BRINDLEY, 1989, p. 56). Partindo dessas definições, percebemos que, embora

diferentes autores definam o processo de análise de necessidades de diferentes formas, no contexto LinFE, a análise de necessidades ocupa uma posição central nas discussões e na prática docente, sendo premissa em qualquer trabalho que se proponha a partir da abordagem LinFE.

Segundo Hutchinson e Waters “[e]xistem várias maneiras pelas quais informações sobre as necessidades podem ser coletadas” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 58). Como possíveis instrumentos para a geração de dados em um processo de análise de necessidades, podemos citar:

questionários, entrevistas, observação do contexto, observação de interações, análise da língua em uso na situação-alvo, discussão com profissionais da área, análise de textos autênticos escritos e falados, levantamento e análise de documentos pertinentes ao contexto, testes de desempenho, bem como coleta de material por meio de consultas e conversas informais com alunos, professores e profissionais da área. (VALENTE, 2021, p.28-29)

A partir do desenvolvimento e da aplicação das ferramentas mais apropriadas para a geração de dados em cada caso, a análise de necessidades possibilitará acesso a algumas informações relevantes como as razões pelas quais os alunos estão fazendo um determinado curso, como eles aprendem, quais recursos estão disponíveis no processo de ensino-aprendizagem, quem são esses alunos, onde e quando o curso será realizado, assim como as especificidades que de fato se apresentam em cada contexto. Dudley-Evans & St. John (1998) apontam que o processo de análise de necessidades deve buscar compreender aspectos como informações pessoais e profissionais sobre os aprendizes, onde e como o idioma será usado, qual é o conhecimento prévio do idioma que os alunos já trazem consigo e o ambiente onde as aulas acontecerão com o intuito de conhecer os alunos como pessoas, usuários e aprendizes, além de entender como o aprendizado do idioma pode ser maximizado com base nas demandas das situações-alvo.

Para Robinson (1991), o ensino de LinFE é direcionado para o propósito da aprendizagem e, por isso, grande importância é conferida ao processo de análise de necessidades, que irá indicar o que, de fato, o aluno precisa aprender. A partir da breve articulação teórica aqui trazida, acreditamos estar claro que a análise de necessidades é o processo que permite identificar as lacunas e os desejos dos aprendizes e, assim, refinar o desenho do curso a ser desenvolvido. Com tantas particularidades apresentadas pelo contexto LinFE, se torna fundamental refletirmos também sobre o papel do professor de línguas adicionais que atua em tal contexto, visto que, pelo exposto até o momento, percebe-se que o professor LinFE não recebe materiais, metodologias e programas de trabalho prontos e, por essa razão, o seu trabalho acaba por apresentar ainda mais demandas e desafios do que o trabalho do professor que atua no ensino de línguas para fins gerais, em cursos de idiomas, por exemplo.

Dudley-Evans e St. John (1998) apontam que as funções do professor de LinFE vão além das funções regulares de um professor de línguas para fins gerais. Falando sobre professores de inglês, os autores citam, por exemplo, que muitas vezes o professor atuante no contexto LinFE precisa criar o seu próprio programa e selecionar, adaptar ou desenvolver o material necessário para atender as demandas de cada curso oferecido, atuando como designer de currículo e de material. Devido a tantas particularidades em cada contexto de atuação, o professor de LinFE precisa ainda ser um pesquisador de métodos, abordagens e estratégias para alcançar os objetivos identificados através do processo de análise de necessidades. O professor LinFE assume também o papel de colaborador, em intercâmbio, por exemplo, com especialistas da área. Ainda de grande importância, é o papel de avaliador que também é atribuído a esse profissional já que, nesse contexto, ele vai além da necessidade de avaliação do aluno, mas inclui ainda a avaliação de materiais, de programas, entre outros fatores.

Celani (2009) defende que 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 experimentador da sua realidade docente. Esse profissional irá analisar a situação-alvo; 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, adaptar e/ou criar materiais.

Isso acontece porque os cursos e programas de LinFE diferem, em sua natureza, dos cursos de inglês geral. Algumas características comuns aos cursos de LinFE são: a especificidade (os cursos são desenhados com vistas a atender objetivos específicos do aluno); a limitação de tempo (geralmente são elaborados para durar por um tempo determinado, que costuma ser bastante curto e, na maioria das vezes, definido pela demanda do aluno); a análise de necessidades (visto que todo o trabalho é pensado e desenvolvido a partir dessa etapa inicial e também alterado e adaptado a partir de outras análises conduzidas ao longo do processo). (VALENTE; MACHADO, 2022, p. 21)

Com tantas particularidades, creio que já esteja claro que o professor de línguas adicionais precisa de acesso a formação inicial e continuada para que possa dar conta das demandas que lhe são apresentadas no contexto LinFE.

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) e Valente e Machado (2021) 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.

Valente e Machado refazem em maio de 2021 a busca feita anteriormente por Cristovão e Beato-Canato (2016) no Paraná, tendo como foco o seu contexto de atuação, que é o Rio de Janeiro. Utilizando 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” as autoras percebem que os resultados mais uma vez demonstram que as pesquisas na área seguem em número inexpressivo: ao avaliar as cem primeiras ocorrências geradas em cada busca, as autoras relatam ter encontrado apenas duas publicações pertinentes. Valente e Machado vão um pouco adiante com a sua busca, partindo para a observação do fluxograma de disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação em letras, buscando disciplinas que abordassem o ensino de LinFE como foco do curso ou como parte da ementa do curso, considerando as seguintes chaves de pesquisa: “Inglês para Fins Específicos; ensino de Inglês para Fins Específicos; ESP; inglês instrumental; abordagem instrumental; enfoque instrumental”. Ainda assim, Valente e Machado notam que é ínfima a presença da abordagem instrumental nos cursos de formação de professores de inglês pesquisados. No que tange outras línguas adicionais, o quadro é ainda mais deficitário.

Em Julho de 2022, Valente e Machado repetem sua pesquisa ampliando o seu escopo para uma busca nacional.

Objetivando verificar se a situação colocada pelas autoras ainda permanece, ampliamos a busca proposta por Cristovão e Beato-Canato (2016). Repetimos a pesquisa em julho de 2022, no banco de dissertações e teses da CAPES recorrendo aos seguintes parâmetros: teses e dissertações publicadas entre 2012 e 2022 (os últimos 10 anos), na área de Linguística e Linguística Aplicada. Filtramos a busca realizada utilizando as chaves “formação professor LinFE; formação professor ESP; formação professor IFE, formação professor inglês instrumental; formação professor Línguas para Fins Específicos; formação professor Inglês para Fins Específicos”. Acreditamos que as chaves escolhidas por nós dariam conta, de forma bastante abrangente, de trabalhos acadêmicos realizados em programas de pós-graduação stricto sensu em diferentes instituições no Brasil ao longo da última década, com foco na formação do professor atuante no contexto LinFE, seja no ensino da língua inglesa para fins específicos ou de outras línguas nessa mesma abordagem. (VALENTE; MACHADO, 2022, p.24)

Embora não seja o nosso objetivo aqui apresentar o detalhamento da pesquisa realizada pelas autoras, chama a nossa atenção o fato de que “[o]s resultados atuais demonstram que pesquisas na área seguem em número desproporcional à demanda e sugerem urgência na pesquisa acadêmica nesse campo” (VALENTE; MACHADO, 2022, p.24). Os dados apresentados nos três estudos aqui brevemente comentados nos mostram a insuficiência de publicações e estudos na área LinFE aqui no Brasil recentemente, voltados para a formação do professor para a atuação nesse contexto, assim como aponta para uma séria lacuna na formação do professor de línguas adicionais, que sai da universidade para um mercado com crescente demanda LinFE, porém, sem capacitação para tal. Nesse contexto, o presente trabalho se mostra bastante relevante, apesar de breve, pois pretende ser luz e auxílio, trazendo bibliografia seminal e recente da área, assim como alguns questionamentos recorrentes, de forma a ajudar o professor em formação e o professor já atuante na abordagem LinFE em sua busca individualizada por capacitação e formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa bibliográfica aqui apresentada e de algumas observações provenientes da nossa prática docente, concluímos que há uma necessidade um tanto quanto urgente de reflexões sobre nossos cursos de formação de professores de línguas adicionais e, em especial, sobre a capacitação de professores para atuarem no ensino de Línguas para Fins Específicos. É um dado alarmante a falta de profissionais capacitados para a função e as lacunas existentes na formação do professor licenciado em Letras.

Com base no exposto, percebemos que, no cenário acadêmico brasileiro, as demandas práticas e teóricas no que diz respeito ao ensino de LinFE não estão intrinsecamente relacionadas. Enquanto a formação inicial do professor de Letras, muitas vezes, ignora a existência da abordagem LinFE, não preparando os graduandos para esse mercado e não desenvolvendo reflexões teóricas para auxiliá-los nesse processo, percebemos que, na prática, a demanda por LinFE tem sido crescente nas últimas décadas por inúmeras razões expostas ao longo do presente estudo. E isso ocorre não apenas no contexto da língua inglesa, mas também no que diz respeito a outras línguas adicionais.

Embora saibamos que a universidade nunca dará conta de, em apenas quatro anos, preparar o profissional para todos os quadros e cenários que podem ser encontrado no mercado de trabalho, dada a demanda pela abordagem LinFE na prática profissional, indubitavelmente a formação inicial precisa contemplar, de alguma maneira, a abordagem LinFE e outras

questões envolvidas na complexidade de papéis deste professor. É muito delicado, por exemplo, que um professor de língua adicional que se dispõe a lecionar um curso para atender a especificidades de um aluno particular não tenha o menor conhecimento sobre análise de necessidades. Por fim, esperamos que a reflexão aqui apresentada direcione olhares e pesquisas para a formação docente com contornos LinFE, fomentando cada vez mais esse debate e repensando não apenas as demandas da formação inicial do profissional de Letras, mas também a grande relevância de sua formação continuada.

## REFERÊNCIAS

BRINDLEY, G. The Role of Needs Analysis in Adult ESL Programme Design. In: R. Johnson (Ed.), **The Second Language Curriculum Cambridge**: Cambridge University Press. Chamot, A., 2007. p. 43-78.

CELANI, M. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). **A abordagem instrumental no Brasil**: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

CELANI, M. A. A.; HOLMES, J. L.; RAMOS, R. C. G.; SCOTT, M. R. **The Brazilian Esp Project**: an evaluation. São Paulo: EDUC, 1988.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M. A formação de professores de Línguas para Fins Específicos com base em gêneros textuais. **D.E.L.T.A.** vol.32, n.1, 2016, pp.45-74. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00045.pdf>> Acesso em: 29 jul. 22

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. **Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

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

RAMOS, R.C.G. A história da abordagem instrumental na PUC SP. In: CELANI, M.A.A.; FREIRE, M.; RAMOS, R.C.G. **A abordagem instrumental no Brasil**: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009.

RIBEIRO, E. M. D. A. M. Formação continuada de professores LinFE: uma solução possível. In: VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E. M. D. A. M. **Línguas para Fins Específicos**: formação e prática docente. Londrina: Editora Sorian, 2022.

ROBINSON, P. Needs Analysis. In: \_\_\_\_\_. **ESP Today: a practitioner's guide**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1991. pp. 7-17.

VALENTE, M. I. Ensino de Inglês na Abordagem LinFE. In: Ribeiro, F. **Práticas de Ensino de Inglês**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, pp. 21-38.

VALENTE, M. I.; MACHADO, F. A formação de professores de língua inglesa para fins específicos no Brasil: uma experiência em tempos de pandemia. **The ESPECIALIST**, [S. l.], v. 42, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/54210>. Acesso em: 24 jul. 2022.



VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E. M. D. A. M. **Línguas para Fins Específicos: formação e prática docente.** Londrina: Editora Sorian, 2022.