

DESAFIOS DA ABORDAGEM DO ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS (LINFÉ) NA FORMAÇÃO DOCENTE.

Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro¹

RESUMO

A abordagem LinFE, ou seja, do ensino de línguas para fins específicos tem como diferencial em termos de metodologia de ensino o desenvolvimento de cursos de línguas baseados nas necessidades, desejos e lacunas linguísticas do aprendiz. Tal abordagem tem apresentado grande demanda no mercado de trabalho, porém com pouca mão-de-obra qualificada disponível. Isto se dá devido à falta de conhecimento dos professores sobre o tema, uma vez que na licenciatura não há contato dos mesmos com a teoria que embasa tal prática, conforme resultados das pesquisas recentes na área. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) têm desenvolvido um trabalho para suprir tal lacuna na formação inicial dos futuros professores de línguas por meio do estágio supervisionado. O presente trabalho tem como objetivo apresentar um formato de estágio supervisionado ressignificado, que vem sendo desenvolvido nos últimos anos. Nesse modelo, os estagiários não somente têm contato com a prática da abordagem LinFE em sala de aula, quanto com a teoria que a embasa em grupos de discussão e reflexão sobre os textos seminiais da área durante o período. O projeto tem como referencial teórico conceitos, tais como: abordagem LinFE, estágio supervisionado, formação de professores de línguas, dentre outros. O estudo é de natureza qualitativa. Utilizam-se questionários iniciais com os licenciandos, bem como entrevistas individuais ao final do estágio. As informações obtidas nesses dois instrumentos se transformam em dados que são categorizados e analisados. Os resultados obtidos têm sido bastante pertinentes e relevantes para os objetivos propostos, uma vez que os licenciandos avaliam a experiência como produtiva e enriquecedora no processo de formação dos mesmos. Em função disso, a parceria tem ocorrido em fluxo contínuo como forma de contribuição de ambas as instituições e de todos os envolvidos nessa etapa tão importante da formação de professores de línguas.

Palavras-chave: Formação de Professores LinFE, Abordagem LinFE, Formação Docente, Estágio.

INTRODUÇÃO

A área da Educação no Brasil possui vários desafios. Dentre eles está aquele que se refere à formação de professores, pois dela derivam as visões de ensino-aprendizagem que passarão muitas gerações. Quando se trata da formação de professores de língua inglesa é imprescindível que se desenvolva um futuro profissional que tenha uma concepção crítico-reflexiva do idioma, a fim de combater sentimentos de superioridade linguística-cultural do

¹ Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; professora de língua inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ, elza.ribeiro@ifrj.edu.br;

idioma, pois a equidade entre línguas é uma forma de trabalhar a democracia no contexto linguístico.

Essa perspectiva também deve valer para as metodologias de ensino, pois não há uma melhor que a outra, e, sim, uma que melhor se adapte a determinado contexto do que outra. Para se desenvolver essa visão mais macro do todo, é muito importante que o professor em formação tenha acesso ao maior número possível de métodos para o ensino de uma língua adicional, a fim de que ele construa seu repertório teórico-metodológico que balizará suas práticas assim que ele deixe os bancos universitários. A construção do aparato teórico individual de cada docente, com uma visão crítico-reflexiva do mesmo, é fundamental para que ele consiga adaptar cada trabalho a ser desenvolvido ao contexto em questão. Muito do que se tem visto nas licenciaturas é a escolha de uns métodos a serem privilegiados e estudados em detalhe em detrimento de outros, o que causa uma defasagem de teoria a ser colocada em prática na carreira.

Tal vazio na formação impacta enormemente na formação dos professores de línguas para fins específicos, pois o trabalho nesta perspectiva precisa de um conhecimento prévio dos métodos existentes, a fim de que você atenda as especificidades do público-alvo. Para tentar amenizar tal situação - falta de preparação dos futuros professores da língua para atuar com a abordagem de línguas para fins específicos - é que surgiu a justificativa desse trabalho no âmbito do estágio supervisionado que culminou com a parceria do IFRJ com a UFRJ. Além do acima exposto, há carência de uma disciplina, cuja ementa dê conta não só dos preceitos teóricos da abordagem e do perfil do profissional para trabalhar nessa perspectiva, como também das novas funções que esse professor tem que assumir.

Dessa forma, verifica-se que a exclusão dessa preparação tem como resultado a formação de docentes incapacitados para o exercício do magistério na perspectiva LinFE, o que reflete a dificuldade de se perceber as possibilidades do trabalho com o ensino de línguas e toda a riqueza que as práticas de sala de aula para fins específicos oferece. Por conta desse panorama, os professores que atuam no IFRJ e que são regentes dos estagiários oriundos da UFRJ veem, ao regê-los, uma oportunidade de contribuir para a sua formação acadêmico-profissional. Sendo assim, os docentes buscam implementar não só um modelo de estágio mais participativo, ativo, significativo e relevante para a formação dos licenciandos, mas também que possibilite uma introdução deles à teoria e à prática, ou seja, experimentar a práxis do ensino de línguas no viés da abordagem LinFE.

O presente artigo tem por objetivo apresentar, em linhas gerais, a teoria de LinFE, as características do praticante de LinFE e a concepção de estágio desenvolvido no IFRJ.

REFERENCIAL TEÓRICO

Abordagem LinFE

Em geral, na academia, tem havido a desvalorização da abordagem LinFE as ementas das licenciaturas de Letras. Haja vista não se ter uma disciplina dessa natureza obrigatória, que componha a grade curricular em boa parte das universidades, mesmo com mercado de trabalho em franca expansão e cuja demanda para a área é bastante expressiva. Com consequência disso, temos bem mais de noventa por cento dos estagiários que temos recebido nos últimos anos nas salas do IFRJ, sequer ouviram falar nessa abordagem para o ensino-aprendizagem de língua adicional. Isso prova que a abordagem sequer é mencionada /contemplada nas disciplinas voltadas às metodologias de ensino-aprendizagem.

Quando é abordada, isso se dá de forma superficial. Muitas das vezes, vem com resquícios de preconceito, frente às demais metodologias. Tal percepção relativa à abordagem linFE é fruto da ignorância e da falta de aprofundamento das bases teóricas da mesma. Pior ainda é o caso desse discurso, reproduzido nas licenciaturas, ser baseado, na maioria das vezes, em mitos relacionados a ela que nada tem a ver com a realidade.

A grande diferença da abordagem LinFE em relação às demais é o fato do trabalho nessa perspectiva ser focado em atender uma necessidade trazida pelo aprendiz, que, nesse caso, é o protagonista do processo de ensino aprendizagem da língua adicional. Para cumprir tal missão, o curso de LinFE está pautado em três pilares: necessidades, lacunas e desejos. Dentre esses pilares, a análise de necessidades é o que tem maior importância, pois é por meio dela que todas as demais decisões a serem tomadas, referentes ao curso de LinFE, serão definidas: metodologia a ser implementada, materiais a serem produzidos, atividades a serem realizadas, avaliações a serem feitas.

Essa tríade previamente mencionada é o primeiro contato do professor LinFE com as demandas do seu contexto imediato de atuação que ora se constitui. Quando ele executa uma análise de necessidades bem detalhada, ele consegue detectar o que o aluno precisa do idioma, para que ele está aprendendo a língua, que tipo de aluno ele é, qual estilo de aprendizagem ele tem, o que ele deseja do curso em termos de expectativas. Esse é o motivo do pilar necessidades se sobressair ao demais, na verdade, em sendo bem feita, a análise de necessidades abarcará todos os demais pilares. Além disso, é importante que o professor dê atenção também às lacunas linguísticas que o aluno traz. Para isso, a aplicação de um teste de nivelamento mostra exatamente onde ele se encontra quanto ao aprendizado da língua, para onde ele deseja ir e o que ele precisa suprir entre um ponto e outro.

Serão esses três pilares que definirão o curso de LinFE, darão a ele a ineditariedade própria da prática e definirão as especificidades do mesmo, o método, o material, as atividades, em quais gêneros focar, quais habilidades desenvolver, dentre outras características. Criar um curso LinFE, como pode ser visto, demanda muito do praticante de LinFE, que é como os teóricos da área denominam o professor de LinFE. (Hutchinson; Waters, 1987; Dudley-Evans; St John, 1998).

O praticante de LinFE

Nesse texto o professor de LinFE será denominado praticante de LinFE, pois um professor de línguas nos moldes que estamos acostumados a ver nos demais métodos de ensino-aprendizagem de línguas não é suficiente para trabalhar com fins específicos. Neste caso, é preciso ser mais do que um professor, necessário se faz que o docente se encare como um praticante de LinFE, pois as funções que serão a ele atribuídas serão muitas outras, que não somente a de um professor.

A expressão praticante de LinFE foi cunhada, trago Hutchinson e Waters (1987), para quem “o papel do professor de ESP é multifacetado”. Tendo essa percepção em mente, Swales (1985) chega a ressignificar a função e denomina tal profissional como *ESP practitioner*, ou seja, praticante. Tal ressignificação do termo tem por objetivo tentar abarcar, minimamente, as múltiplas habilidades e atividades a serem desempenhadas pelo professor, que vão muito além das funções ordinárias de sala de aula de fins gerais, como o próprio Swales (1985) reforça. Hutchinson e Waters (1987, p. 157), na tentativa de elencar as atribuições relacionadas ao docente em questão, afirmam que “o professor de ESP terá que lidar com análises de necessidades, desenvolvimento de currículo, materiais escritos ou adaptação e avaliação.” É claro que essas características estão longe de condizer com a totalidade do que é esperado do professor, cuja função é mais complexa.

Para dar conta de todas essas novas responsabilidades, é preciso que o praticante de LinFE tenha em mente as premissas básicas do trabalho em LinFE parafraseados a seguir (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.160-164):

- Ter o conhecimento fundamental dos princípios da área.
- Não cabe ao professor tornar-se um especialista na área dos alunos, porém deve ter em mente que executará um trabalho em parceria com os estudantes que, em determinados casos, serão os pares mais competentes em um processo educativo que se caracteriza como colaborativo e interativo, baseado em preceitos de coconstrução de conhecimento em uma via de mão dupla (Ramos, 2009).

- Ter em mente que o conhecimento e a língua não são estáticos, ou seja, estão em constante mutação. Termos surgem, outros desaparecem; gêneros ‘nascem’, enquanto outros ‘morrem’. Por essa razão, é imprescindível que o docente invista em capacitação constante e formação contínua.

- Ser um negociador: esse aspecto tem a ver com a capacidade de trabalhar em parceria com colegas especialistas em determinadas áreas, assim como com seu aluno. Desse modo, evidencia-se a natureza multi-, trans- e interdisciplinar na produção de materiais que sejam de fato relevantes.

Conclui-se, dessa forma, que o professor LinFE tem que ser polivalente, uma vez que se exige dele o domínio de uma multiplicidade de funções, que vão muito além da aula propriamente dita. Dentre elas, cita-se: constante e contínua produção, adaptação e avaliação de materiais, por exemplo, que, às vezes, não poderão ser reaproveitados em semestres/módulos posteriores. Por isso, esse profissional está sempre na zona de desconforto, com desafios novos a serem superados a cada semestre ou turma.

Em consequência disso, Vian Jr (2015) conceitua com propriedade que o professor LinFE é aquele que foi formado como Professor de Línguas para Fins Gerais que se vê na iminência do exercício LinFE.

A visão de estágio supervisionado no IFRJ

Ser professor regente é uma enorme responsabilidade, já que se entende que a melhora na Educação do país passa por uma formação docente de qualidade. Como consequência, não haverá uma formação eficiente e eficaz enquanto o estágio não for um momento de significância com moldes mais contemporâneos de atividades, de ações, de percepções, de reflexões, de posicionamentos, etc. A partir do previamente exposto, é conveniente que seja aberta uma seção onde se explicita a visão de estágio que a equipe de Línguas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - *Campus* Rio de Janeiro compartilha.

Antigamente e, infelizmente ainda hoje em determinados contextos educacionais, a visão de estágio supervisionado tem ligação com ideias de: observação pela mera observação; passividade frente a alunos e práticas de sala de aula; sentimento de reverência ao professor regente; ausência de reflexão sobre práticas, atitudes e postura do mesmo; aceitação de práticas observadas como exemplos a serem seguidos, sem considerações sobre a peculiaridade de contextos, de alunos, de identidades, da diversidade; falta de

problematização sobre questões cotidianas de sala de aula compartilhada entre os pares; pouco diálogo aberto para discussões, críticas e sugestões.

A figura do estagiário era quase nula dentro de sala em seu próprio processo de formação. O estágio pouco contribuía para a criação da identidade pessoal e individual dos licenciandos, que, em geral, se encontrava em um local bastante desconfortável, nem aluno, nem professor, sem voz, nem vez, sentado em um canto, geralmente, localizado no fundo da sala.

Hoje em dia, a equipe de Línguas passou a se debruçar em textos teóricos sobre problematizações do estágio como forma de se preparar e de se capacitar para serem regentes em um formato de estágio em diálogo com uma teoria que defende a práxis em um local de destaque do entendimento de todas as relações que acontecem no contexto de sala de aula de línguas para fins específicos. Por conta disso, o estágio apresenta características bem diferenciadas e específicas nas aulas de línguas no IFRJ. A primeira delas, que demanda maior cuidado dos professores regentes de cada um dos licenciandos, isto é, o cuidado para que a práxis efetivamente se concretize, ou seja, que a aproximação da teoria com a prática atinja o ponto em que não haja separação possível entre ambas. Urge que se desperte nos estagiários a percepção de que não há teoria sem que uma prática a preceda, ao passo que uma prática sem uma teoria que a embasa torna-se vazia e muito intuitiva.

Nesse caso, a participação passa a ter papel de destaque. Há o abandono do papel passivo e apagado de um docente em formação inicial e se busca o desenvolvimento de práticas reflexivas sobre aulas, troca de experiências prévias sobre determinado assunto e/ou situação. Propõe-se momentos de críticas, avaliações, juízo de valor, sugestões e compartilhamento de angústias mútuas frente a problemas de alunos e turmas.

Estabelece-se uma visão de estágio baseada na troca mútua, na formação contínua e permanente, não apenas dos licenciandos, mas também de todos os envolvidos no processo, na discussão de textos teóricos sobre a abordagem. O estágio como momento significativo, pertinente e relevante na formação que contribua para a construção das identidades de todos e cada um deles a partir de acertos e de erros em sala de aula, pois são essas experiências que colaborarão para que eles, os estagiários, decidam o que fazer e o que não fazer no seu agir pedagógico pós-conclusão de curso, traçando sua própria identidade como docente.

O papel do regente, nesses termos, é crucial. Ele assume o papel de formador, aquele que precisa oferecer o aparato teórico e propor discussões sobre a teoria, além de desmitificar o discurso trazido na universidade, alargando a concepção da abordagem LinFE. Enfim, nesse modelo de estágio aqui concebido, ser regente é ser apaixonado por sua prática

pedagógica e despertar a mesma paixão nos colegas de trabalho temporários, que ao se despedirem, deixam mais marcas no regente do que levam deles.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa e de caráter interpretativista, visto que sua proposta é obter informações aprofundadas e subjetivas dos participantes.

Para Yin (2016), a pesquisa qualitativa se tornou uma forma aceitável, se não dominante, em muitas áreas acadêmicas e profissionais diferentes. Por exemplo, apresenta características mais apropriadas para quem está trabalhando na área das Ciências Humanas ou Sociais e, por isso, apresenta um caráter interdisciplinar. O mesmo autor aponta para o fato de que tal metodologia permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos. (YIN, 2016, p. 5-6)

Yin (2016) entalza, no entanto, que se devem respeitar as características próprias desse jeito de pesquisar. Assim, ele apresenta cinco características que delimitam uma pesquisa dessa natureza: (a) estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; (b) representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo; (c) abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; (d) contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte. (YIN, 2016, p.7)

Em consonância com as ideias acima apresentadas, Denzin e Lincoln (2006, p.17) defendem que “a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais.” Assim também Flick (2009) apresenta a pesquisa qualitativa como aquela que possibilita a investigação dirigida à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais. (FLICK, 2009, p.37)

Os participantes foram dois estagiários da UFRJ concluintes do estágio supervisionado no IFRJ durante o ano de 2021. Os dados foram gerados em dois dos encontros realizados para discussões de aprofundamento teórico quanto à abordagem, motivados pela leitura de artigo de um e-book da autoria de Ribeiro (2020), composto por dez de seus últimos artigos publicados em anais de eventos sobre as seguintes temáticas: abordagem LinFE, formação de professores LinFE, produção de material LinFE, estágio supervisionado, dentre outros temas relevantes à área.

Os encontros aconteceram quinzenalmente e foram vídeos gravados pela plataforma *GoogleMeet* com autorização dos mesmos para uso das informações como dados de pesquisa. Para cada um dos artigos, a leitura foi guiada por um tipo de atividade. No caso dos dois encontros que compõem o escopo aqui, o foco era comentar sobre os mitos referentes à abordagem LinFE.

Essa prática oferece ao professor-regente dados para refletir e repensar sua prática pedagógica e, conseqüentemente, produzir conhecimento a ela relevante. Quanto à categorização dos dados, foram criados quadros com alguns excertos que tratavam dos mitos referentes à área.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção do artigo, os dados estarão em diálogo com a teoria dos mitos sobre a abordagem LinFE por meio de quadros, nos quais as falas escolhidas transcritas, dados da pesquisa, foram divididas, levando-se em consideração a temática em questão. Cada quadro será comentado posteriormente, o que se configurará na discussão dos dados.

Mito sobre a obrigatoriedade do uso do português em sala
<p><i>“Vejo que não necessariamente, mas é essencial para os tipos de textos e vocabulários, especialmente porque acompanhamos turmas mais básicas.”</i></p> <p><i>‘Ele não é obrigatório, mas aparece bastante. “Com as turmas mais avançadas, alguns se arriscam a falar mais.”</i></p>

Quadro 1 - Mito sobre a obrigatoriedade do uso do português em sala

As falas dos estagiários rompem com um dos mitos que caracterizam essa prática de ensino de línguas, a de que o português tem que ser usado exaustivamente na sala de aula para que os alunos possam compreender o professor e acompanhar as aulas.

De fato, como apontado por eles, o uso da língua-mãe ocorre, especialmente no caso desses dois participantes que acompanharam todas as turmas de nível mais baixo do conhecimento prévio do idioma.

No entanto, isso não é uma obrigatoriedade, haja vista a percepção de que conforme avançam no curso LinFE, há o estímulo em se produzir mais no idioma ensinado, bem como a tentativa de abandono do português em aula.

Mito sobre a interdisciplinaridade

“Esse mito era um dos que eu não tinha, porque sempre imaginei que Inglês fosse uma disciplina que sempre dialogasse com outras.”

“Eu também imaginava que tinha relação com outras disciplinas, mas não tanto assim. Não tem a divisão do conteúdo da área e da gramática, é tudo junto.”

“O foco é a disciplina da área deles, não é só língua é aprender a língua fazendo outra coisa que faça sentido para eles com ela.”

“É assim mesmo que acontece, dialoga com química, com coisas deles e é bem legal, porque a gente consegue ver uma coisa que a gente não tem contato há muito tempo.”

Quadro 2 - Mito sobre a interdisciplinaridade

Um aspecto do Inglês para fins específicos apontados pelos estagiários foi o teor interdisciplinar que a disciplina carrega. Essa característica é interessante, pois dialoga com a necessidade do professor ser um “negociador”, ou seja, estar em contato com outros professores da instituição de ensino, a fim de saber quais conteúdos devem ser trabalhados com os alunos com o objetivo de tornar as aulas significativas para os mesmos nas áreas escolhidas.

É interessante perceber que eles não vieram com essa concepção prévia, porém chamou-lhes a atenção o nível de relação entre os campos do saber na ementa a ser cumprida no ensino do idioma.

Mito sobre a formação do professor LinFE

“Realmente é muito mais que um professor para fins gerais porque você tem muito mais coisa, você aprende muito com aluno.”

“Verbos que fazem parte do dia-a-dia do professor linfe: avaliar, se avaliar, inovar, negociar.”

“O aluno tem esse papel quase pedagógico com o professor. Ele ensina muita coisa ao professor que muito aprende.”

“É uma troca, realmente faz a gente pensar no ensino como troca.”

Quadro 3 - Mito sobre a formação do professor LinFE

Fato que chama atenção nas falas dos participantes é o caráter polivalente de um professor LinFE. Muitas vezes, se depara com temáticas que estão além do seu domínio linguístico e com assuntos que fogem do seu escopo de estudo.

Contudo, cabe a ele ser capaz de iniciar um processo de atualização constante (HOOKS, 2013), onde ele terá a possibilidade de se capacitar minimamente e, assim, poder planejar e preparar suas aulas adequadamente a fim de suprir as necessidades do corpo discente.

Além disso, é ser um professor flexível ao dar voz e vez ao aluno em sala, numa percepção de que em dados momentos o par mais competente é o aluno e que é através da mediação dele que o professor conseguirá o aprofundamento do conteúdo mais específico.

Todas essas características acima mencionadas tornam o professor LinFE um profissional qualificado, pois sem a preocupação de atualização constante e contínua formação ele não será capaz de desenvolver todos os papéis que a ele cabem.

Mito sobre a abordagem trabalhar só uma habilidade, a da leitura.
--

<i>“Eles trabalham muito o speaking e textos de diversos gêneros.”</i>
--

<i>“A gente vê que não é nada disso, não é só leitura, eles trabalham outras formas de aprender a língua.”</i>
--

Quadro 4 - Mito sobre a abordagem trabalhar só uma habilidade, a da leitura.

Com relação aos mitos, foi ressaltado a preconceção do caráter meramente instrumental dirigido à disciplina.

Desse modo, concebe-se um ensino no qual se pensa, erroneamente, que não há espaço para o desenvolvimento de outras habilidades que não a leitura e que não há possibilidade de trabalhar outras propostas.

A concepção de que esse mito foi quebrando é uma vitória para esse grupo de alunos que fazem o estágio no IFRJ, pois serão eles que darão voz à desmistificação dessa ideia nas suas turmas e com seus outros colegas que não tiveram tal oportunidade.

Mito sobre a aula LinFe ser monótona

<i>“Eu não achei. Mesmo sendo on-line, com câmera desligada, sem a mesma interação da sala de aula, eles contribuem bastante. Não ficam só adquirindo conhecimento.”</i>
--

<i>“Boa parte das vezes, eles participam bastante, não fica uma coisa que o professor fala e eles ficam sentados lendo.”</i>
--

<i>“Quando a gente vê a turma e vê as necessidades daquela turma e cria um material mais especificamente para os alunos, eles aprendem mais rápido e com mais interesse e de forma mais duradoura.”</i>

Quadro 5 - Mito sobre a aula LinFe ser monótona

Outros mitos já explicados aqui e com outros excertos de falas ajudam a quebrar com esse paradigma que em sendo uma aula voltada para leitura, ela é chata e monótona.

Por exemplo, saber que não precisa ser só para leitura já enfraquece tal mito. Além disso, saber que se trabalhará com assuntos de interesses dos aprendizes por ter a interdisciplinariedade com disciplinas técnicas com as quais são familiarizados é outro ponto que traz motivação ao processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, quando se vê significado no que é aprendido e aplicabilidade em um futuro em curto prazo faz toda a diferença na disposição para aprender o idioma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do apresentado ao longo desse artigo, evidencia-se que o estágio no IFRJ é uma experiência ímpar, uma vez que, proporciona o contato com uma perspectiva de ensino de línguas que muitos licenciandos não tiveram experiência até então, nem mesmo durante a graduação. Complementarmente, esse contato colabora para a quebra de muitos mitos e paradigmas que giram em torno da abordagem ESP.

Por certo, ficou claro também a necessidade de uma nova configuração na relação professor-aluno baseada na coautoria e parceria, a fim de garantir uma aula produtiva e significativa. Reiterando as palavras de Hutchinson & Waters é função de o professor tornar-se ‘um aluno interessado no conteúdo/assunto trabalhado em sala de aula.’ Essa construção, no entanto, não deve ocorrer isoladamente, a troca de conhecimento professor-aluno é essencial para o sucesso de ambos.

Enriquecedora seria a melhor palavra para definir a experiência de estágio dos licenciandos. No geral, podemos perceber uma posição satisfatória com relação ao estágio supervisionado de inglês no IFRJ. Os estagiários elencam uma multiplicidade de fatores que colaboram para essa postura.

É interessante perceber que um desses fatores é a maneira receptiva com que os professores recebem os licenciandos na instituição de ensino, proporcionando, criando, espaços para o desenvolvimento de materiais, discussões, reflexões e participações ativas durante as aulas, tornando, assim, as experiências do estágio, de fato, relevante para a formação acadêmico-profissional dos licenciandos.

REFERÊNCIAS

- BLOMMAERT, J. Ideologias linguísticas e poder. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (Org.). *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 67-77.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (org.). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- DUBOC, A. P. M. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. *Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. Campinas: Pontes, 2014, p. 21-47.
- CAMERON, D. The commodification of language: English as a global language. In: NEVALAINEN, T. & TRAUOGOTT, E. C. *The Oxford Handbook of the History of English*. OUP, 2012.

FLICK, U. *Métodos de Pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz & Terra, 2014. 38ª ed.

HOOKS, B. Pedagogia engajada. In: _____. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013, p. 223-233.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. *English for specific purposes: A learning centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

RAMOS, R. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPecialist*, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

_____. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005.

_____.; FREIRE, M. ESPTEC: Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico. In: TELLES, J. (Org.) *Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: Dimensões e Ações na Pesquisa e na Prática*. Campinas: Pontes Editores, 2009.

RUBDY, R. & TAN, P. *Language as commodity: Trading languages, global structures, local marketplaces*. Bloomsbury Publishing, 2008.

SWALES, J. *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon Press, 1985.

VIAN JR., O. *A formação inicial do professor de inglês para fins específicos*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

YIN, Robert. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.