

O DESAFIO DE SER UM PROFESSOR DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS NA CONTEMPORANEIDADE.

Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro ¹

RESUMO

A abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) tem se destacado no ensino-aprendizagem de línguas nas últimas décadas, especialmente por conta da demanda dos aprendizes por cursos mais específicos com atenção às necessidades imediatas do uso da língua no menor prazo possível. Apesar da grande procura, a oferta de cursos dessa natureza, cujas características de destaque residem nas necessidades, desejos, lacunas linguísticas e contextos sociais de atuação do aluno, tem oferta limitada e aquém do esperado. Isso se dá por inúmeros fatores, dentre eles a falta de formação do praticante de LinFE, nome dado ao professor que atua nessa perspectiva de trabalho. Pelo acima exposto, o trabalho com a abordagem LinFE requer um professor com características próprias e apto a desempenhar funções outras que as de um professor para fins gerais. Para tal, é necessária uma formação diferenciada que os oriente na criação de cursos individualizados, produção de materiais relevantes às necessidades do aluno, desenvolvimento de uma análise de necessidades bem detalhada para que o aluno seja entendido em sua individualidade. Assim sendo, esta comunicação tem por objetivo a apresentação dos referenciais teórico-práticos da abordagem LinFE como forma de popularizar esse tipo de trabalho. Dessa forma, promove formação continuada aos professores de línguas, uma vez que minimiza a lacuna na formação deles para atuar nesse contexto educacional, pois, no geral, os professores, tanto os recém-formados, quanto os mais experientes, entendem a prática de LinFE muito desafiadora, a ponto de não se sentirem confortáveis para trabalhar nessa perspectiva.

Palavras-chave: Abordagem LinFE, Formação de professores, Professores de línguas, Formação continuada de professores.

INTRODUÇÃO

A área da Educação no Brasil enfrenta diversos desafios, entre os quais se destaca a formação de professores. Tal formação é crucial, pois as visões de ensino-aprendizagem transmitidas aos futuros educadores influenciarão muitas gerações. No caso específico da formação de professores de línguas, é essencial que se desenvolva um profissional com uma visão crítico-reflexiva do idioma, visando, dentre outras coisas, combater sentimentos de superioridade/inferioridade linguístico-cultural. A promoção de concepções que destaquem a equidade entre as línguas/povos/nações é uma forma de promover a democracia no contexto linguístico.

¹ Professora Doutora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, elzinha2212@gmail.com

Uma percepção mais abrangente e macro do processo de ensino-aprendizagem de línguas no que tange ao ideal de ensino democrático, libertador e autônomo também se aplica às metodologias de ensino, uma vez que não existe uma metodologia superior às demais, mas sim uma que se adapta melhor a cada situação-alvo. Para desenvolver essa visão ampla, é fundamental que o professor em formação tenha acesso a uma variedade de métodos de ensino de línguas adicionais, possibilitando a construção de um repertório teórico-metodológico que guiará suas práticas após a graduação, especialmente quando se trata da abordagem LinFE, ou seja, do ensino a aprendizagem de Línguas para Fins Específicos.

O conhecimento de um referencial teórico crítico-reflexivo robusto é crucial para que o futuro docente possa adaptar seu trabalho ao contexto específico em que atuará. Contudo, muitas licenciaturas tendem a privilegiar certos métodos em detrimento de outros, resultando em lacunas teóricas que impactam a prática do futuro profissional no mercado. Tais falhas são especialmente prejudiciais na formação de professores de línguas para fins específicos, já que esse campo exige um conhecimento mais aprofundado dos métodos de ensino-aprendizagem de línguas disponíveis para atender às necessidades do público-alvo.

Além do acima exposto, vale destacar que a abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) tem ganhado destaque no ensino de idiomas nas últimas décadas, especialmente devido à crescente demanda dos alunos por cursos mais direcionados, que atendam suas necessidades imediatas de uso da língua em um curto período de tempo. Apesar de grande demanda, a oferta de cursos com essas características — que se concentram nas necessidades, expectativas, lacunas linguísticas e contextos sociais de atuação dos estudantes — ainda é limitada e está abaixo do esperado. Um dos principais fatores que contribuem para essa escassez é a falta de formação adequada dos professores que atuam com a abordagem LinFE, conhecidos como praticantes de LinFE. A ausência dessa preparação resulta na formação de professores com muita dificuldade para atuar no âmbito dos fins específicos.

A fim de mitigar essa falta de preparação para atuar na área, que é o maior desafio de ser um professor de línguas para fins específicos da contemporaneidade, surgiu a proposta deste trabalho, realizada no âmbito do estágio supervisionado que uniu o IFRJ e a UFRJ. A universidade entra com estagiários licenciandos em conclusão de curso e o instituto contribui para a formação dos licenciandos por meio de

professores supervisores do estágio nas salas de língua inglesa, onde se emprega a abordagem LinFE.

Este artigo tem como objetivo apresentar, de maneira geral, a teoria de LinFE, as características do professor que atua nessa área e a concepção de estágio desenvolvida no IFRJ em parceria com a UFRJ na tentativa de sanar o principal desafio da atualidade: falta de formação de professor LinFE.

REFERENCIAL TEÓRICO

Abordagem LinFE

A abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) se diferencia das demais abordagens para o ensino e aprendizagem de línguas por se concentrar nas necessidades particulares dos aprendizes em contextos específicos para o aprendizado do idioma. (Hutchinson; Waters, 1987; Dudley-Evans; St John, 1998) Ao contrário de um curso tradicional de idiomas, que tende a seguir um currículo mais geral, cursos LinFE buscam adaptar o ensino às demandas específicas de grupos ou indivíduos, levando em consideração: campo profissional, acadêmico ou técnico em que a língua será utilizada, estilos de aprendizagem dos alunos, gostos pessoais, experiências prévias com a língua, dentre outros.

Para isso, a abordagem se baseia em quatro pilares que sustentam as práticas pedagógicas para esse fim: necessidades do aluno frente ao idioma, lacunas de conhecimento linguístico, desejos e expectativas e contextos sociais de uso. (Valente, M. I.; Ribeiro, E.M.D.A.M., 2023) Por conta disso, proporciona um aprendizado mais direcionado e relevante. Por exemplo, cursos de inglês para negócios, medicina ou direito são considerados LinFE, uma vez que o foco está no vocabulário, expressões e contextos próprios de cada área.

Os cursos baseados em LinFE geralmente são mais curtos e intensivos, uma vez que o objetivo é preparar o aluno para utilizar a língua de forma eficaz em situações reais e específicas, como apresentações, reuniões, redação de documentos ou interações com clientes. Essa abordagem também leva em conta o contexto social e cultural em que a língua será usada, adaptando o conteúdo para atender de maneira mais precisa às expectativas e aos desafios dos alunos.

A partir do acima exposto, entende-se que não há cursos prontos, nem materiais a serem adotados, uma vez que os cursos são personalizados caso a caso e têm ementas próprias e materiais produzidos especialmente para o objetivo específico dos alunos. A

relação professor-alunos é de parceria e os alunos, em sua maioria, são altamente motivados e engajados por verem resultados rápidos e entenderem que a aprendizagem significativa torna o aprendizado mais eficiente e eficaz.

O maior desafio da abordagem na contemporaneidade está relacionado ao praticante de LinFE, como é denominado o professor que atua nesta vertente de trabalho, pois um trabalho dessa natureza demanda um professor altamente qualificado e capacitado para o desenvolvimento de um trabalho sério nesta perspectiva teórico-metodológica.

Professor LinFE

Tendo por base o exposto no item anterior acerca da teoria e prática da abordagem LinFE, conclui-se que ser apenas um professor de línguas, nos moldes tradicionais, não é suficiente para atuar com fins específicos. Neste contexto, o docente precisa ir além do papel convencional, assumindo uma postura diferenciada que o caracterize como um praticante de LinFE, pois suas responsabilidades extrapolam aquela de professor para fins gerais.

Resgatando a trajetória do termo "praticante de LinFE", Hutchinson e Waters (1987) já afirmavam que "o papel do professor de ESP é multifacetado". Swales (1985), com essa visão em mente, ressignificou essa função ao denominar o profissional como "ESP practitioner" (praticante de ESP). Esse termo visa capturar as múltiplas habilidades e funções que o professor precisará desenvolver, muito além das atividades comuns a uma sala de aula de ensino de línguas para fins gerais, como o próprio Swales reforça. Hutchinson e Waters (1987) apontam que o professor de ESP precisará lidar com "análises de necessidades, desenvolvimento de currículo, criação ou adaptação de materiais e avaliação" (p.157). No entanto, essas atribuições representam apenas uma parte do que é exigido desse docente, cuja função é ainda mais complexa.

Embora não seja necessário que o professor se torne um especialista na área dos alunos, é importante que ele trabalhe em parceria com os estudantes, que, em alguns casos, serão mais experientes na área de conhecimento. Esse processo colaborativo e interativo se baseia na coconstrução de saberes, em um fluxo de aprendizado de mão dupla (Ramos, 2009).

O docente precisa reconhecer que tanto o conhecimento, quanto a língua estão em constante evolução, novos termos surgem e outros desaparecem, assim como

gêneros discursivos emergem e outros caem em desuso. Por isso, o docente deve investir continuamente em capacitação e desenvolvimento profissional.

A natureza multidisciplinar do trabalho do praticante de LinFE confere a este profissional uma série de funções, como apresentado por Valente e Ribeiro (2023): ‘professor, desenvolvedor de programa de curso, produtor de material didático, negociador, colaborador, pesquisador, avaliador, consultor linguístico, conselheiro, analista de necessidades, observador e problematizador da própria prática, explorador e experimentador da sua prática docente.’

Em termos gerais, é possível concluir que o professor de LinFE precisa ser polivalente, desempenhando uma gama de funções que vão muito além de simplesmente ministrar aulas. Dessa forma, esse profissional está frequentemente fora de sua zona de conforto, enfrentando novos desafios e necessita de contínua capacitação.

Vian Jr (2015) descreveu de forma brilhante que o professor de LinFE é aquele que foi formado como professor de línguas para fins gerais, mas que, em algum momento, se encontra diante da necessidade de atuar no contexto de LinFE e para desempenhar com excelência esse papel precisa de uma formação específica.

Estágio LinFE

Diante do exposto sobre a abordagem e o professor LinFE, no contexto em questão, a etapa do estágio supervisionado entra como uma possível solução ao desafio do docente para fins específicos no mundo atual: sua formação. Para isso, como já dito na introdução do texto, estabeleceu-se a parceria entre duas instituições do âmbito federal na área da educação no Rio de Janeiro - UFRJ e IFRJ - a fim de oferecer uma formação para o trabalho com fins específicos mais adequada aos futuros professores.

Antigamente e, infelizmente ainda hoje em determinados contextos educacionais, a visão de estágio supervisionado tem ligação com ideias de: observação; passividade; desinteresse; falta de reflexão; aceitação; falta de problematização; pouco diálogo aberto para discussões, críticas e sugestões. A figura do estagiário é quase nula dentro de sala em seu próprio processo de formação. O estágio pouco contribui para a criação da identidade pessoal e individual dos licenciandos, que, em geral, se encontram em um local bastante desconfortável, nem aluno, nem professor, sem voz, nem vez, sentado em um canto, geralmente, localizado no fundo da sala.

Na contemporaneidade, a equipe de língua inglesa do IFRJ passou a se debruçar sobre textos teóricos que dessem conta de problematizações do estágio como forma de

se preparar e de se capacitar como regentes em um formato de estágio diferenciado. Uma das preocupações reside no cuidado para que a práxis efetivamente se concretize, ou seja, que a aproximação da teoria estudada na universidade com a prática das salas de aula aconteça, a ponto de não haver separação possível entre ambas, despertando 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.

No modelo de estágio aqui praticado, a participação passa a ter papel de destaque na busca pelo desenvolvimento de práticas reflexivas sobre aulas, troca de experiências prévias sobre determinado assunto. Propõem-se momentos de críticas, avaliações e sugestões frente a situações de sala de aula. Há encontros de discussões teóricas sobre a abordagem que são precedidos por leitura de textos seminais da área. Além disso, os estagiários são convidados a preparar ou atualizar materiais de aula, fazer *microteaching* em determinados momentos, escrever artigos e apresentar comunicações orais em parceria com os professores regentes em eventos da área, dentre outras atividades, numa visão mais macro do que seja esse momento de sua formação.

Uma ideia de estágio baseada na troca mútua, na formação contínua e permanente, não apenas dos licenciandos, mas também de todos os envolvidos no processo. O estágio é considerado 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 os estagiários decidam o que fazer e o que não fazer no seu agir pedagógico após a conclusão de curso, traçando sua própria identidade como docente.

METODOLOGIA

A pesquisa é de caráter qualitativo-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)

Assim também, 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 cinco estagiários do IFRJ durante o ano de 2024. Os dados foram gerados a partir de um questionário introdutório entregue aos participantes antes do início do estágio propriamente dito sobre experiência e expectativas quanto ao estágio e conhecimento prévio sobre a abordagem LinFE. Quanto à categorização, foram criados quadros nas quais contemplei ideias mais recorrentes relacionadas aos preceitos teóricos do artigo. Cada quadro será brevemente comentado na próxima sessão do artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção do artigo, os dados obtidos das respostas por escrito dadas ao questionário introdutório foram categorizados em dois quadros por critérios de recorrência e relevância: Experiência e expectativa do estágio e Conhecimento prévio sobre a abordagem LinFE. A categorização é seguida de uma breve análise e discussão, relacionando os aspectos teóricos do artigo com as ideias trazidas pelos licenciandos.

EXPERIÊNCIA E EXPECTATIVA DO ESTÁGIO

1. Acredito que, diferentemente do que ocorre muitas vezes em outras instituições, no IFRJ os estagiários participam de um estágio ativo em que não só observam às aulas mas auxiliam os professores em todas as áreas que envolvem uma aula, como preparação de material didático, correção de atividades, planejamento de aula e, evidentemente, auxílio com os alunos em sala de aula.

2. Minha experiência prévia foi bastante restrita, pois a escola em que eu fiz meu primeiro estágio tinha um entendimento de que o principal objetivo de meu tempo lá era observar as atividades da professora regente. Minhas atribuições eram essencialmente estar presente nas aulas, auxiliar a professora regente no que fosse necessário durante os tempos de aula, e ocasionalmente corrigir atividades avaliativas. No entanto, sei que o IFRJ entende o estágio de maneira diferente, e aguardo a oportunidade de poder ter uma participação mais variada e ativa e viver a experiência de sala de aula pelo ponto de vista do professor, e não do aluno.

3. No meu último estágio, eu tinha como tarefa principal a observação. Na maioria das aulas que eu estava presente, eu só observava e tinha uma leve interação com os estudantes. Em um dado momento, eu também auxiliei a professora na correção das provas e redações realizadas pelos alunos. Nesse novo cenário, eu espero contribuir com a formação dos estudantes, não só observando, mas sendo ativo em sala de aula.

4. Eu espero observar aulas, produzir materiais, ministrar microteachings, fazer anotações, tirar dúvidas com o professor que irei acompanhar e realizar uma prova de aula ao final do estágio.

5. Acompanhar as aulas do professor regente, auxiliando no que for pedido, observando atividades e etc.

Quadro 1 – Experiência e expectativa do estágio

As respostas dadas pelos estagiários confirmam a concepção de estágio como momento de mera observação. Inclusive, muitos deles trazem a experiência prévia como não muito satisfatória. Alguns deles, por contato com antigos estagiários do IFRJ, já trazem uma boa expectativa de experiência na instituição.

Alguns mencionam que já sabem que o formato do estágio no IFRJ é mais ativo e se mostram satisfeitos com a oportunidade de variar as formas de interação em sala de aula, com a professora regente e com os alunos durante o período do estágio supervisionado.

A insatisfação com a experiência anterior e o interesse no novo modelo proposto mostra que os objetivos estão sendo alcançados por parte tanto da universidade, quanto do instituto.

Conhecimento prévio sobre a abordagem LinFE

1. *Infelizmente, ainda é obscuro o que a abordagem LinFE significa.. Eu não tive a oportunidade de entrar em contato com tal abordagem.*
2. *Essa abordagem não me foi apresentada ao longo da graduação, e também nunca fui aluna de uma instituição que abordasse o ensino dessa maneira.*
3. *Dentro da graduação, nada. Nada sistematizado.*
4. *Não conheço. Que me lembre, até agora nada.*
5. *Apenas que ela trabalha com o Inglês para fins específicos, que no IFRJ (suponho) se concretizam através de temas e gêneros discursivos alinhados aos diversos cursos técnicos que a instituição oferece.*

Quadro 2 – Conhecimento prévio sobre a abordagem LinFE

As respostas referentes ao conhecimento prévio sobre a abordagem LinFE confirmam a falta de formação de professores para trabalharem com a abordagem. Isso também corrobora o tema central do artigo que é o desafio de se formar como professor LinFE na contemporaneidade.

Além disso, as respostas ratificam que em não se tendo na formação inicial contato com os preceitos da abordagem LinFE, o estágio passa a ser um espaço privilegiado para complementar a formação, uma vez que os licenciandos não só têm acesso com prática, quanto com a teoria, por meio de encontros de discussão e curso de extensão ofertado a eles durante o estágio sobre Introdução à abordagem LinFE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi apresentado ao longo deste artigo, a prática da abordagem LinFE tem características próprias e requer um conhecimento mais aprofundado das suas bases teóricas, a fim de que o trabalho tenha o resultado esperado. Para isso, o docente que tenha interesse em trabalhar nesta perspectiva precisa ser diferenciado, entendendo que dele serão demandadas funções outras que as de um professor para fins gerais. Ele precisa estar preparado e formado para isso; contudo, essa formação não tem sido oferecida nas licenciaturas, em sua maioria.

Tal situação vai de encontro ao que a contemporaneidade apresenta como demanda urgente: cada vez mais alunos querem cursos nesse formato por todas as vantagens, ao passo que a oferta desse tipo de trabalho é cada vez mais escassa. Esse fato nos leva ao título desse artigo, pois o desafio de ser professor de línguas para fins específicos na contemporaneidade reside na escassez de formação docente para esse fim.

Na tentativa de solucionar o impasse em questão, o modelo de estágio proposto pela parceria IFRJ-UFRJ tem sido exitosa, já que se oferece uma experiência diferenciada possibilitando aos licenciandos o contato com uma abordagem de ensino de línguas que muitos deles não tiveram a oportunidade de vivenciar durante a graduação.

Enriquecedora é, sem dúvida, a palavra que melhor define a experiência de estágio para os licenciandos. De modo geral, percebe-se uma avaliação bastante positiva em relação ao estágio supervisionado de inglês no IFRJ, por conta das especificidades do contexto. Isso torna a experiência de estágio verdadeiramente relevante para a formação acadêmica e profissional dos futuros docentes

REFERÊNCIAS

- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (org.). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- DUDLEY-EVANS, T. & ST. JOHN, M. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: CUP, 1998.
- FLICK, U. *Métodos de Pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. *English for specific purposes: A learning centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

RAMOS, R.; 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.

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

VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E.M.D.AM. *Línguas para Fins Específicos: revisitando conceitos e princípios em textos seminais da área*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

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.