



(DES) RECONSTRUINDO O CONCEITO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO IFRJ

Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro (1); Carla Cristina de Souza (2); Iago Gomes D'Ornellas (3); Isabella Gonçalves Pereira (4)

Instituto Federal de Educação Ciência e tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)/ Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) elza.ribeiro@ifrj.edu.br (1); Instituto Federal de Educação Ciência e tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)/Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ) carla.souza@ifrj.edu.br (2); Universidade Federal do Rio de Janeiro(UFRJ) iago_gd@hotmail.com (3); Universidade Federal do Rio de Janeiro(UFRJ) isagoncalveslp2015@gmail.com (4)

Resumo: Os estagiários concluintes da licenciatura em Letras que chegam ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (doravante IFRJ) têm apresentado falta de aprofundamento teórico-metodológico na abordagem que o instituto adota nas aulas de Inglês para Fins Específicos (cuja abreviatura IFE é tradução da expressão *ESP, English for Specific Purposes*). Mais grave do que isso, os estagiários trazem em suas vozes ecos do discurso preconceituoso em relação à abordagem. Essa situação é reflexo da reprodução dos mitos que ainda permeiam a academia pela falta de aprofundamento e atualização acerca da prática. Isso se dá como consequência de visões deturpadas de colegas do meio acadêmico que passam a ser reproduzidas sem a devida reflexão e criticidade pelos docentes em formação. A partir do acima exposto, as professoras regente sentem a necessidade de construir um conhecimento teórico-metodológico-prático sobre IFE, desconstruindo concepções errôneas na reconstrução de novas por parte dos licenciandos. Assim, o formato de estágio dá conta da complementação da formação universitário-acadêmica. A pesquisa se enquadra num perfil interpretativista etnográfico, de caráter qualitativo. Os instrumentos de geração de dados foram: minicurso, oficina de material didático, leitura de textos teóricos seguidas de discussões crítico-reflexivas. Os dados são categorizados e organizados em quadros com recortes de falas gravadas e analisados em diálogo com o referencial teórico que embasa o artigo. Os resultados sugerem uma nova perspectiva sobre a abordagem e um posicionamento mais crítico e reflexivo que permite a eles certa autonomia fundamentada em argumentação com base nos preceitos teóricos.

Palavras-chave: Inglês para Fins Específicos, mitos e verdades, estágio supervisionado.

1.Introdução

Embora a formação de professores de línguas já seja objeto de pesquisas em Linguística Aplicada, tendo assegurado um nicho tradicionalmente reconhecido dentro da área, a formação do professor LINFE/ESP¹ ainda é uma área que carece de um olhar mais investigativo por parte dos pesquisadores, pois tanto a teoria, como a literatura (CELANI et al, 2005; RAMOS, 2009, entre

¹ Apesar de ciente de que hoje em dia o termo mais adequado para o Professor que atua nesse contexto seria *LINFE* (Línguas para Fins Específicos), uma vez que o estudo vai focar em Professores de Língua Inglesa, vou preferir a sigla *ESP* (English for Specific Purposes, em Português Inglês para Fins Específicos ou IFE). Isso não impede que em alguns momentos no texto eu alterne entre um termo e outro para evitar repetições. Ressalto que sempre que LINFE for usado será com foco em ESP.



outros) mostram que há uma escassez de cursos em serviço, e mesmo pré-serviço, dedicados a essa formação.

Assumir a função de professora responsável pela recepção e acompanhamento dos estagiários, licenciandos em final da graduação em Letras (Português – Inglês), nas salas de aula do IFRJ criou a possibilidade de colaborar com mais pesquisas nesse viés de problematização. Para além disso, incumbiu-me de certa responsabilidade quanto à formação inicial deles.

Apesar de serem estagiários, em sua maioria, altamente capacitados linguisticamente, além de atuantes em salas de aula de cursos privados ou comunitários de linha comunicativa oferecidos pelas universidades de origem, angustia-me a formação deficitária, para não dizer nula e errônea, quanto ao contexto LINFE.

A não inclusão de uma disciplina de importância ímpar na formação dos futuros professores da língua, cuja ementa dê conta não só dos preceitos da abordagem de Inglês para Fins Específicos, mas também de tópicos pertinentes ao perfil do profissional para desempenhar tal função é uma falha que deve estar na pauta de novas alterações no currículo das Universidades em relação à licenciatura em Letras.

Mais grave do que isso, o discurso cheio de mitos e crenças errôneas sobre a prática trazido pelos estagiários ecoa a dificuldade de se perceber no meio acadêmico as possibilidades dessa forma de se trabalhar o ensino de língua inglesa e toda a riqueza de possibilidades que habitam as práticas de sala de aula para fins específicos. Na verdade, o que acontece é a reprodução de vozes que são ouvidas na Universidade, sem prévia análise crítico-reflexiva.

Historicamente, desde a chegada do ESP no Brasil na década de 70, há uma desvalorização velada da abordagem na academia, que direta ou indiretamente reproduz uma percepção preconceituosa e excludente em relação a essa forma de ensino de língua inglesa, uma vez que chegou para bater de frente com a metodologia vigente na época que era a comunicativa, bastante ligadas aos ideais políticos e econômicos da globalização.

A situação de não oferecimento de uma disciplina dessa natureza obrigatória que compõe a grade curricular em boa parte das Universidades com licenciatura em Letras, mesmo com um mercado de trabalho, onde ele está prestes a ingressar, em franca expansão para esse tipo de profissional, cuja demanda é bastante expressiva, é uma forma, ainda hoje, de desmerecer essa perspectiva.

Aí caímos na questão problematizada por Vian Jr (2015) com quem me alinho totalmente, quando ele conceitua o professor de língua inglesa para Fins para Fins específicos como aquele que



foi formado como Professor de Inglês para Fins Gerais que se vê na iminência do exercício do ESP.

Assim, o artigo tem por objetivo compartilhar uma pesquisa que tenta desmistificar a abordagem ESP na visão dos licenciandos, possibilitando a eles acesso a teoria que embasa o trabalho, bem como o perfil de um professor capacitado para tal, tanto através de discussões teóricas como com a possibilidade de presenciar a práxis durante o estágio. Para além disso, o artigo visa problematizar a questão e despertar os licenciandos à autonomia crítico-reflexiva sobre IFE, podendo assim, por si só, tomar um posicionamento quanto à prática, sem precisar reproduzir discursos prontos sem argumentação baseada no conhecimento da causa.

Finalmente, concluo essa seção apresentando a relevância de uma pesquisa desta natureza, uma vez que tem a ver com a contribuição de uma instituição de referência da área de ESP na complementação da formação de professores mais competentes, capazes de exercer sua função nas práticas educacionais de forma mais competente, eficiente e eficaz. Além disso, coloca no mercado profissionais mais competitivos, pois a possibilidade do alargamento e aprofundamento da visão do que seja a abordagem pode, de alguma forma, ajudar no desempenho de sua profissão em qualquer outro contexto que não o de Fins Específicos

2. Aporte teórico

2.1. A abordagem ESP

Hutchinson & Waters (1987) foram os estudiosos precursores no desenvolvimento de uma abordagem de ensino que estivesse apoiada em três aspectos: análise de necessidades, desejo dos alunos e defasagem linguística a ser suprida para desenvolvimentos dos aspectos anteriores, isto é, abordagem ESP (*English for Specific Purposes*, em Português, Inglês para Fins específicos). Dentre os três fundamentos acima citados, há de se destacar que a análise das necessidades dos aprendizes assume o papel principal.

Inicia-se a supremacia da análise das necessidades numa abordagem do ensino de línguas, o que faz toda a diferença no tipo de trabalho a ser desenvolvido e planejado em sala de aula, além de uma maneira bem peculiar de produção de material que venha a ser criado para atender a demanda dos alunos, da instituição, do curso e do mercado de trabalho para o qual eles estão sendo preparados. Segundo os autores, ESP não pode ser considerado um produto, mas uma abordagem, uma vez que não envolve apenas um tipo particular de linguagem, prática, material ou metodologia.



Eles fundamentam o ensino na razão pela qual o aprendiz precisa aprender uma língua estrangeira. E, por essa razão, ele [o ensino] está diretamente relacionado com aprendizagens, com a língua necessária e o com o contexto de aprendizagem. Segundo Hutchinson & Waters (1987:8) o princípio-chave que se desdobra da análise das necessidades tem a ver com a seguinte premissa: “diga-me para que precisas de inglês e direi o inglês que precisas.”

Conseqüentemente, um curso LINFE, como é denominado na contemporaneidade o ESP, tem objetivos claramente definidos e alcançáveis, a fim de desempenhar ‘tarefas específicas em contextos específicos’ (RAMOS, 2005, p.112), trabalhando conteúdos programáticos de linguagem que se relacionam à área de atuação do aluno.

Uma vez de posse das necessidades, objetivos e situações-alvo de uso da linguagem em questão, o próximo passo é relacionado à seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos e a metodologia mais adequada ao ensino, com enfoque nos papéis tanto do aluno quanto do professor, bastante definidos e diferenciados numa prática dessa natureza. A partir disso, parte-se para questões relacionadas ao material didático, tais como seleção, análise e produção propriamente dita. Finalmente, avalia-se o curso com um olhar crítico-reflexivo para possibilidade de melhora em uma futura oferta.

No Brasil, o projeto inicial foi liderado pela professora Alba Celani e desenvolvido pela PUC-SP. Houve uma ampla divulgação e expansão da abordagem a partir de grupos de estudos com representantes de várias regiões, que se reuniam em São Paulo e serviam como multiplicadores em seus estados de origem. Naquele momento a análise das necessidades apontou para o ensino da leitura de textos acadêmicos como a demanda mais imediata, pois era a época em que se popularizavam os cursos de mestrado e doutorado em diversas outras áreas, cujas produções mais relevantes chegavam ao país em língua inglesa.

A Professora Rosinda Ramos, além de ter desenvolvido pesquisas de mesma natureza, dedicou atenção também às questões de professores aptos a trabalhar neste contexto de ensino-aprendizagem, pois, no caso, o docente precisa ser um profissional diferenciado, com características próprias e necessidade de atualização constante. Para Ramos (2009), a oferta de cursos que atendam às demandas do mercado, ao mesmo tempo em que deem conta das necessidades, desejos e defasagens linguísticas do público-alvo é um desafio, que o profissional que sai da universidade não está pronto para enfrentar.

Para muito além de ser professora, estudiosa e pesquisadora da área com inúmeras funções socio-politicamente engajadas, apresentações e publicações no contexto de evento, Rosinda Ramos



dedica especial esforço no sentido de fortalecer e dar voz e vez a uma abordagem que é alvo de críticas e preconceito baseados em mitos enraizados em discursos por parte de colegas menos informados sobre o assunto nos diversos eventos e congressos de âmbito nacional e internacional.

Celani (2009) tem consciência de que muito mudou, mas foram aqueles primeiros anos que criaram a base para que, apesar das mudanças, as raízes não se abalassem. Parafraseando-a, digo que seguimos a olhar para o futuro, sem deixar de lado o passado que construiu a história de onde chegamos e nos orienta para onde queremos ir. Fica a certeza de que o nosso olhar precisa ser, ao mesmo tempo, prospectivo e retrospectivo, para que não percamos a oportunidade de continuar buscando novos caminhos, sem esquecer a origem, os fundamentos, as conquistas prévias.

Ramos (2005), por sua vez, defende que a abordagem não nasceu de uma visão de linguagem e de ensino-aprendizagem tradicional, mas de uma percepção do que é ensinar e aprender a partir de uma nova concepção: aquela que a considera como constituinte do indivíduo, que cria sua identidade na alteridade.

Talvez, pelo seu caráter inovador, ainda encontre resistência por parte dos professores de línguas que, por desconhecimento, relutam em entendê-la, estudá-la e/ou adotá-la [a abordagem] em suas práticas profissionais. Além disso, a capacidade de dialogar com diferentes teorias e metodologias de ensino, em diferentes contextos, priorizando as necessidades do aluno ainda são ideias que amedrontam a zona de conforto em que muitos dos colegas se encontram e na qual sentem-se confortáveis em estar.

2.2 O perfil e a formação do professor ESP

Para alguns autores, tais como Ellis e Johnson (1994) é praticamente impossível descrever tal professor, já que junto à denominação Professor LINFE junta-se uma variedade de bagagens e experiências sempre a serem construídas. A função do professor vai depender do tipo de curso e do contexto de aprendizagem.

O papel de um professor ESP/LINFE é bastante peculiar, pois na verdade ele deve estar capacitado para desempenhar uma variedade de papéis, dentre eles: o de designer de cursos, colaborador, pesquisador, avaliador e produtor de material didático (DUDLEY-EVANS & ST JOHN, 1998, p.13). Ele necessita ter um grau de flexibilidade para formar parceria com os alunos, que por sua vez precisam atuar como colaboradores na construção dos conteúdos a serem contemplados no curso, alimentando o processo de ensino-aprendizagem com os saberes que o professor possa, e isso acontece na maioria dos cursos desse tipo, não possuir. Swales (1985) já



sugeria que se usar o termo profissional de IFE (*ESP practioner*) seria mais adequado do que o termo professor IFE (*ESP teacher*)

Essas mudanças de paradigma, juntamente com a exigência do desempenho de múltiplos papéis exigem formas de agir diferentes, necessitam de um curso de formação que dê conta de um novo perfil de docente, ou seja, aquele que é pesquisador de sua própria prática, pronto para atender às necessidades pontuais com que se defronta no seu agir pedagógico. (GIMENEZ, 2002; CELANI, 2003, dentre outros pesquisadores e teóricos da área).

Para além disso, a mudança de postura exige novas práticas e formas de agir, levando em consideração que necessário se faz um entrelaçamento entre as novas exigências e outro componente teórico de extrema relevância na contemporaneidade no que se refere à educação: a formação crítico-reflexiva do professor. A pratica reflexiva é, sem dúvida o caminho para um ensino-aprendizagem de Inglês para Fins específicos consciente e transformador.

A reflexão para um professor LINFE é tida como base para a construção de uma identidade profissional transformadora, uma vez que pressupõe novos posicionamentos em relação a práticas, conteúdos, interação entre e com alunos, confrontação de fazeres e de reconstrução de si mesmo e das próprias ações a partir de uma nova possibilidade de entender o processo de ensino-aprendizagem num contexto tão específico em diálogo com disciplinas técnicas e específicas que o [contexto] caracterizam. (LIBERALI, 2004; NÓVOA, 1992).

Perrenoud (2002, p.14) afirma que a capacidade do professor em negociar, inovar e regular sua prática são fundamentais para que haja uma adaptação ao mundo contemporâneo e isso necessariamente passa por uma reflexão sobre a experiência que favorece a construção de novos conhecimentos. Esse autor salienta que a construção de uma identidade profissional só acontece por meio da apropriação constante de novos saberes.

Ensinar e aprender caminham juntos, assim como corrigir e se autocorrigir são verbos que devem compor o vocabulário ativo do professor consciente, reflexivo e ético. Cabe a esse profissional de língua estrangeira do século XXI uma nova postura, no sentido de perceber as mudanças pelas quais passa o ensino atual, na tentativa de prever e se antecipar às mudanças, problematizar e discutir possibilidades de um novo fazer pedagógico.

2.3. Formato de estágio no IFRJ

O desafio de contribuir na formação de futuros docentes nos coloca numa situação de enorme responsabilidade, já que entendemos que a melhora na Educação do país passa por uma formação



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, ações, percepções, reflexões, posicionamentos, etc. A partir do acima exposto, é conveniente que seja aberta uma seção onde se explicita a visão de estágio que a equipe de línguas do Instituto, campus Maracanã, compartilha.

Estamos cientes de que no passado remoto e, infelizmente ainda muito próximo, quiçá ainda vigente em outros contextos, o 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.

Eram tempos de quase anulamento/apagamento da figura do estagiário 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 num canto geralmente localizado no fundo da sala.

Na contemporaneidade, a equipe de línguas passou a se debruçar em textos teóricos sobre problematizações do estágio como forma de se preparar e se capacitar para serem regentes num formato de estágio em diálogo com uma teoria que defende a práxis num local de destaque do entendimento de todas as relações que acontecem no contexto de sala de aula de línguas para fins específicos.

A priori, o estágio hoje 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 nível máximo até o ponto em que não haja separação possível entre ambas. Urge que se desperte neles 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.

Dentre as demais características, 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. Propõem-se momentos de críticas, avaliações, juízo de valor, sugestões e compartilhamento de angústias mútuas frente a problemas de alunos e turmas.

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 dos nossos acertos e erros em sala de aula, pois são essas experiências que colaborarão para que eles decidam o que fazer e o que não fazer no seu agir pedagógico pós-conclusão de curso, traçando sua própria identidade como docentes.

Possibilitamos a eles uma aproximação afetiva com os alunos envolvendo-os em atividades juntamente com os mesmos, elaboração e aplicação de material por eles produzidos sob a orientação da regente, oferta de oficina de material didático e minicurso sobre a abordagem; oportunidade de correção de avaliações, de avaliação da performance de alunos junto ao professor, de momentos de *micro-teaching* preparatórios para a regência em si, dentre outras atividades que o coloquem, não somente em atitude ativo, mas também que deem a ele a oportunidade de desenvolver a atitude proativa.

3. Metodologia

A pesquisa se caracteriza como sendo **qualitativo-interpretativista** de caráter **etnográfico** e natureza **colaborativa** (grifos dos autores). Esse perfil metodológico foi escolhido porque são conceitos que dialogam entre si na condução de pesquisas da área das Ciências Sociais.

A pesquisa **qualitativa** apresenta características mais apropriadas para quem está trabalhando na área da Linguística Aplicada por apresentar um caráter interdisciplinar, sem compromisso em manter barreiras entre as diferentes áreas do conhecimento humano.

Enquanto **interpretativista**, o estudo é decorrente da relação que existe entre os participantes, os eventos e seu contexto imediato. Assim sendo, contexto, participantes, dados e pesquisador têm papel fundamental nos processos de geração, categorização, análise e interpretação da realidade.

Há de se destacar que escolas, e especialmente salas de aula, são espaços privilegiados para a condução de pesquisas **qualitativas** conduzidas com base no **interpretativismo**, uma vez que os participantes vivem em constante interação. Nesse viés é que a pesquisa **qualitativo-interpretativista** torna-se **colaborativa**, pois abre espaço adequado para que o desempenho do estudo gere mudanças que contribuam para a reelaboração de conhecimento. Dessa forma, cria-se,



então, uma ecologia colaborativa no contexto in loco da pesquisa (**etnográfico**), onde o conhecimento gerado não é nem de autoria do pesquisador, nem dos participantes, isto é, não é um tipo de conhecimento estritamente prático, nem genuinamente um saber acadêmico.

Os participantes foram os quatro estagiários de um dos grupos para discussões de aprofundamento teórico quanto ao ESP do primeiro semestre de 2016.

Os dados foram gerados no último dia de encontro para discussão teórica sobre o estágio, seu contexto e práticas de sala de aula. Para tal, cada licenciando foi convidado a gravar um vídeo curto de aproximadamente três minutos que abordasse a seguinte questão: Como o estágio no IFRJ contribuiu para sua formação? Não foram dadas maiores orientações, houve liberdade de tópicos que fossem abordados que seguiram critérios próprios.

Um dos participantes sentiu-se à vontade em gravar em casa e trouxe o vídeo pronto, pois essa atividade estava na pauta do dia, outros dois saíram do ambiente para gravar em dupla em locais diferentes do da discussão, sendo que um deles não conseguiu finalizar e decidiu por fazer em casa também. Outro ainda ficou no próprio local e solicitou que a própria professora gravasse; contudo, sem a presença dos demais.

A interpretação de dados é decorrente da triangulação entre participantes, os eventos, o contexto imediato e suas falas. Essa prática oferece ao professor dados para refletir e repensar sua prática pedagógica enquanto regente e, conseqüentemente, produzir conhecimento a ela relevante.

Quanto à categorização dos dados, foi criado um quadro dividido em duas colunas, cada uma delas nomeadas com os mitos e a (des)reconstrução dos mesmos respectivamente. As falas recortadas de três desses vídeos foram o recorte feito para esse artigo.

4.Resultados e Discussão:

(DES)RECONSTRUÇÃO DE MITOS SOBRE ESP	
MITOS E CONCEPÇÕES ERRÔNEAS	NOVAS CONCEPÇÕES PÓS PRAXIS
ESP é leitura, "mono-skill", inglês técnico.	<i>"O que eu esperava antes era um curso voltado para leitura, e leitura na área técnica deles, especificamente de cada turma. Bom, não é nada disso, né, no curso eu pude ver que esse 'instrumental' que a gente conhece não passa de mito."</i>
Quem não sabe inglês, dá aula de ESP.	<i>"É uma aula que demanda bastante planejamento e preparação por parte do professor, já que muitas vezes lidamos com conhecimentos com os quais não dominamos."</i>
ESP é monótono.	<i>"(...) a contribuição dos alunos é bastante produtiva, já que muitas vezes são eles que vão desenvolver aqueles conhecimentos"</i>



	<i>que nós trazemos pra sala de aula. (...) São os alunos e o professor juntos trabalhando nessa construção de conhecimento, de significado."</i>
O uso da língua portuguesa na sala de aula é obrigatório.	<i>"Logo de cara no primeiro dia que entrei na sala de aula, a disposição das cadeiras, parecia um curso de inglês na verdade, a quantidade de alunos pequena (...) achei interessante a disposição, até que a professora começou a falar em inglês e os alunos, em algumas turmas, não todas, começaram a responder em inglês também, então aí você já começa a ver a diferença do que é o IFRJ e do que ele representa para esses alunos. Isso a gente não vê em qualquer colégio(...)"</i>
Não se destaca muito questões de multidisciplinaridade na prática	<i>"O inglês pra fins específicos dentro do IFRJ é bem interessante porque, ali, a maioria dos alunos está buscando formação profissionalizante em áreas de ciências exatas, ciências da natureza, e o ensino de inglês trabalha muito bem com essa questão da interdisciplinaridade com essas áreas."</i>
Uma abordagem que coloca a língua inglesa em diálogo com as demais disciplinas do currículo	<i>"Eu fiquei muito feliz de ter visto geografia de novo, até química de novo, biologia (...) eu posso fazer letras e não deixar as (ciências) exatas e as biológicas de lado, tá tudo muito mais ligado que a gente pensa."</i>
A aula de ESP é monótona	<i>"As aulas são bem interessantes, estão de acordo com os objetivos e as necessidades que aqueles alunos ali almejam."</i>
Precisa-se saber o Inglês básico	<i>"(...) tivemos contato com alunos de diversos níveis de inglês e contextos sociais."</i>
Desenvolvimento de questões relacionadas à autonomia	<i>"Trabalhar o inglês da maneira que eu trabalhei no IFRJ me trouxe a esperança de que dá pra fazer uma aula legal com inglês, me deu uma autonomia que nas outras escolas talvez não teriam me dado, eu pude trabalhar realmente com o inglês."</i>
Aplicação da pedagogia crítica	<i>"Foi muito enriquecedor também pela produção de material, em que eu pude aplicar muita coisa que eu aprendi durante a graduação, durante a vida (...) e também onde eu pude aplicar a pedagogia crítica, que é uma coisa muito importante para mim e também para os alunos."</i>
Ensino voltado para necessidades pré-analisadas	<i>"É realmente muito bom ver que estagiar no IFRJ tá sendo uma coisa realmente proveitosa, tá valendo a pena. Uma escola que eu pude realmente ver o ensino de inglês funcionando."</i>

Conforme quadro ilustrado acima, os licenciandos após a experiência prática do estágio, juntando-se a um aprofundamento teórico proposto, conseguem, não somente desconstruir conceitos errôneos quanto à abordagem, quanto perceber as possibilidades que a mesma oferece a todos os envolvidos no processo.

Ressalto ainda que em algumas falas eles mencionam características não vinculadas aos mitos propriamente ditos, mas que causaram estranheza nos estagiários, os quais têm a ver com os novos



percursos e trajetórias que a contemporaneidade possibilita dentro da prática com IFE, tais como: desenvolvimento de habilidades relativas ao posicionamento crítico-reflexivo, dentre outros.

5. Conclusão

Ao contrário do que muitos pensam, o Inglês para Fins Específicos é uma área educacional muito rica, repleta de oportunidades. Tanto a forma de trabalho do professor e do estagiário, quanto o envolvimento dos alunos faz do ESP algo dinâmico, interativo e proveitoso para todos. A experiência de estágio no IFRJ mostra a necessidade de se ter alguma(s) disciplina(s) voltada(s) para o estudo dessa abordagem de ensino nos cursos de licenciatura em Letras: Português/Inglês, para que assim o profissional de língua inglesa tenha maiores condições de assumir um posicionamento autônomo, crítico e reflexivo, capaz de desconstruir os vários mitos criados e enraizados, em busca de uma nova perspectiva e uma nova prática em relação ao ESP.

6. Referências Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O professor de língua estrangeira em formação*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1999.
- CELANI, M.A. A relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Orgs) *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.
- _____. Ensino de línguas: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.
- _____. *Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: mercado de Letras, 2003.
- _____. *English for Specific Purposes: When myth and reality meet: reflections on ESP in Brazil*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009
- CELANI et al. *ESP in Brazil: 25 years of reflection and evolution*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M.J. *Developments in English for specific purposes. A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- ELLIS, R.; JOHNSON, C. *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press, 1988.
- FREITAS, M. T. JOBIM E SOUZA, S. E KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M. M., VIEIRA-ABRAHÃO, M. H., BARCELOS, A. M. F. (Orgs) *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes/ALAB, 2005.
- GIMENEZ, T. (Org) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002
- HUTCHINSON, T. and WATERS, A. *English for specific purposes: a learning centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: prática e teoria*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008.



_____. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: LEFFA, Wilson J.; ERNST, Aracy. (Orgs.). *Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

LIBERALI, F. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org) *A formação do professor como profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MILANEZ, M. K. *Histórias de professores universitários sobre ensinar inglês para fins específicos*. 2014. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem/ Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores: o passado e o presente dos professores*. In: NÓVOA, A. (coord.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1992.

PEREIRA, K. *A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula*. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto, 2005.

PERRENOUD, P. et al. (Orgs.) *Formando professores profissionais que estratégias? Que competências?* Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, R.C.G. Gêneros textuais: Uma proposta de Aplicação em cursos de Inglês Para Fins Específicos. In: The specialist/Centro de Pesquisas, Recursos e informação em Leitura da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – CEPRIL. V. 1, n.1(1980)-. São Paulo: EDUC, 2005.

_____. *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, SP: Mercado de Letras: 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: _____; ALMEIDA, E. M. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

SCHULZ, R. Foreign Language Teacher Development: MLJ Perspectives – 1916 -199. *Modern Language Journal*, v.84, iv., p. 495-522, 2000.

SWALES, J. *Episodes in ESP: a source and reference book on the development of English for science and technology*. Oxford: Pergamon Press, 1985.

VÉLEZ-RENDÓN, G. *Second Language Teacher Education: a review of the literature*. *Foreign Language Annals*, v.35, n.4, p.457-467, 2002.

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

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *A formação acadêmica e iniciação profissional do professor de línguas: um estudo da relação teoria-prática*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.37, p.61-81, 2001.

_____. Crenças, Pressupostos e Conhecimento de alunos professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: _____ Org). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes editores, 2004b.

_____. *A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas*. *Horizontes da Linguística Aplicada*. Ano 2005 – n° 2 – dezembro/2006.