



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES – PPGECH
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEAA

**As práticas pedagógicas de professores de Inglês para Fins Específicos na
Universidade Federal do Amazonas**

Eliana de Macedo Medeiros

**HUMAITÁ
2022**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAA – UFAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES – PPGECH
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEAA

Eliana de Macedo Medeiros

**As práticas pedagógicas de professores de Inglês para Fins Específicos na
Universidade Federal do Amazonas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente pela Universidade Federal do Amazonas – (IEAA/UFAM), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva

Linha de Pesquisa: Perspectivas Teórico-metodológicas para o Ensino das Ciências Humanas.

**HUMAITÁ
2022**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M488p	<p>Medeiros, Eliana de Macedo</p> <p>As práticas pedagógicas de professores de Inglês para Fins Específicos na Universidade Federal do Amazonas / Eliana de Macedo Medeiros . 2022</p> <p>155 f.: il.; 31 cm.</p> <p>Orientadora: Vera Lúcia Reis da Silva</p> <p>Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Práticas pedagógicas. 2. Docência universitária. 3. Inglês para fins específicos. 4. Ensinar e aprender. I. Silva, Vera Lúcia Reis da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	--

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), defendida e aprovada em 14 de abril de 2022 pela Banca Examinadora constituída pelos Membros.

Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Profa. Dra. Eliane Regina Martins Batista (Membro interno)
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Profa. Dra. Wanda Terezinha Pacheco dos Santos – (Membro externo)
Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná- UNICENTRO

Profa. Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas – Suplente Interno
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Profa. Dra. Marinalva Lopes Ribeiro – Suplente Externo
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

DEDICATÓRIA

“O temor do Senhor é o princípio da sabedoria; bom entendimento tem todos os que cumprem os seus mandamentos; o seu louvor permanece para sempre”.

Salmo 111:10

Dedico este trabalho a Euzébio Bezerra de Medeiros, meu pai (in memoriam).

A minha mãe Ana de Macedo Medeiros, minha fonte de inspiração e força.

Ao meu esposo Adlas Oliveira dos Anjos, que é meu maior incentivador e companheiro de todas as horas.

Aos meus filhos Andrew Medeiros e Elisa Medeiros, vocês são meu combustível diário, a luz para minha vida.

As minhas irmãs e irmãos que sempre me incentivam com suas palavras de força e amor.

AGRADECIMENTO

A Deus, por estar sempre comigo e me possibilitar a realização desse sonho profissional e pessoal que há anos vinha tentando realizar. A minha mãe Ana Medeiros, a mulher que me fez ser quem hoje sou, guerreira e sempre em busca de meus sonhos de forma honesta. Ao meu amado pai, Euzébio Medeiros (*in memoriam*), pela referência de amor, honestidade, compromisso e de responsabilidade, me ensinou a estudar e trabalhar e, principalmente, a lutar pelos meus ideais.

Aos meus irmãos, por toda a confiança e conforto nos momentos de cansaço e desânimo, pois estavam sempre me colocando para cima e me dando apoio nessa jornada. Meus agradecimentos.

Ao meu esposo Adlas Oliveira dos Anjos, por toda a paciência e compreensão nos momentos de ausência e estresse, sempre me dando incentivo, falando da minha capacidade quando eu a esquecia em choros e cansaços da rotina de estudo. Obrigada por me ajudar a ser todos os dias uma pessoa melhor e feliz.

Aos meus amados filhos, Andrew Axel e Elisa Marry, por todo o amor e paciência comigo, por terem entendido minhas ausências, amo muito vocês, vocês são meu combustível diário. Não tenho palavras para descrever meu sentimento por cada um de vocês.

A minha orientadora Vera Lúcia Reis da Silva, por ter acreditado em mim, por toda lição dada, confiança, aprendizado. Agradeço pela paciência e pelos momentos em que estive sob sua orientação, orientação essa que levarei para minha vida profissional. És um exemplo de competência e profissionalismo para mim.

A todos os professores PPGECH, pela contribuição na minha formação acadêmica e na pesquisa, também, pelas noites que me fizeram refletir sobre os conteúdos e que se empenharam na construção de um ensino superior de qualidade.

Às professoras que compõem a Banca de Qualificação, as doutoras Eliane Regina Martins Batista e Wanda Terezinha Pacheco dos Santos, pelas contribuições valiosas ao desenvolvimento desta pesquisa, pelo olhar cuidadoso e pela atenção dedicada aos meus escritos! Serei, também, eternamente grata pelo modo acolhedor com que me receberam na Qualificação deste trabalho.

MEDEIROS, Eliana de Macedo. As práticas pedagógicas de professores de Inglês para Fins Específicos na Universidade Federal do Amazonas. 2022. 155f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM, Humaitá, Amazonas, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo práticas pedagógicas na docência universitária, com singularidade na disciplina de Inglês para Fins Específicos, realizada por meio do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH/UFAM. Tem como principal aporte teórico na docência do ensino superior, os estudos de Nóvoa (2017), Franco (2015, 2016), Cunha (2009, 2010), Pimenta e Anastasiou (2010) e Silva (2019); e na perspectiva Abordagem Instrumental: Monteiro (2009, 2015), Vian Jr (2015), Ramos (2005, 2015) e Celani (2016). E com o propósito de ir em busca de respostas para a inquietação que move o estudo, foi levantado o seguinte problema: Qual a percepção dos professores sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no exercício da docência universitária na disciplina de Inglês para Fins Específicos nos cursos da UFAM? E como objetivo geral, analisar as percepções dos professores de Inglês para Fins Específicos sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de IFE. A pesquisa foi delineada na perspectiva da abordagem qualitativa tendo a Entrevista Narrativa como a técnica de coleta de dados. O tratamento dos dados coletados foi à luz da Análise de Conteúdo. A pesquisa revelou a necessidade de haver preparação de professores para a disciplina IFE, desde a formação inicial em relação a conhecimentos específicos, e não apenas voltada à habilidade de leitura. Também, o uso da tecnologia, em especial no período pandêmico, contribuiu com as práticas pedagógicas dos professores, com ênfase às metodologias ativas, como o diário de aprendizagem, aula invertida, elaboração de materiais didáticos que suscitaram experiências significativas para o diálogo, a interação e confidências pessoais, escolares e acadêmicas. Outras questões, foram evidenciadas, como: a necessidade de repensar as ementas e os objetivos da disciplina IFE a ser ofertada nos diversos cursos, bem como o repensar da nomenclatura que, ainda, persiste como Inglês Instrumental. Em referência a problemática levantada “percepção que os docentes têm em relação as práticas pedagógicas na docência universitária” trouxe em evidência que ministrar a disciplina de IFE é, também, uma atividade complexa e cheia de desafios, que carece de mais atenção por parte da instituição e dos professores. Diante do evidenciado, a pesquisa remete a reflexões sobre o papel do Inglês para Fins Específicos nos cursos da UFAM, oportunizando o público a que essa disciplina se destina para saber a real necessidade de sua ministração nos cursos da graduação.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Docência universitária. Inglês para Fins Específicos. Ensinar e aprender.

MEDEIROS, Eliana de Macedo. As práticas pedagógicas de professores de Inglês para Fins Específicos na Universidade Federal do Amazonas. 2022. 155f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM, Humaitá, Amazonas, 2022.

ABSTRACT

This research has as its object of study pedagogical practices in university teaching, with singularity in the discipline of English for Specific Purposes, carried out through the Postgraduate Program in Science and Humanities Teaching - PPGECH/UFAM. Its main theoretical contribution to higher education teaching is the studies of Nóvoa (2017), Franco (2015, 2016), Cunha (2009, 2010), Pimenta and Anastasiou (2010) and Silva (2019); and in the Instrumental Approach perspective: Monteiro (2009, 2015), Vian Jr (2015), Ramos (2005, 2015) and Celani (2016). And with the purpose of going in search of answers to the restlessness that moves the study, the following problem was raised: What is the perception of teachers about the pedagogical practices developed in the exercise of university teaching in the discipline of English for Specific Purposes in UFAM courses? And as a general objective, to analyze the perceptions of English for Specific Purposes teachers about their pedagogical practices developed in IFE classes. The research was designed from the perspective of a qualitative approach, having the Narrative Interview as the data collection technique. The treatment of the collected data was based on Content Analysis. The research revealed the need to prepare teachers for the IFE discipline, from initial training in relation to specific knowledge, and not just focused on reading skills. Also, the use of technology, especially in the pandemic period, contributed to the pedagogical practices of teachers, with emphasis on active methodologies, such as the learning diary, inverted class, preparation of teaching materials that raised significant experiences for dialogue, interaction and personal, school and academic confidences. Other issues were highlighted, such as: the need to rethink the syllabus and objectives of the IFE discipline to be offered in the different courses, as well as the rethinking of the nomenclature that still persists as Instrumental English. In reference to the problem raised, “the perception that teachers have in relation to pedagogical practices in university teaching” brought to light that teaching the subject of IFE is also a complex activity and full of challenges, which needs more attention from the institution. and of the teachers. In view of the evidence, the research refers to reflections on the role of English for Specific Purposes in UFAM courses, providing the public to whom this discipline is intended to know the real need for its delivery in undergraduate courses.

Keywords: Pedagogical practices. University teaching. English for Specific Purposes. Teach and learn.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1. Trabalhos encontrados no Banco de Dados de Teses e Dissertações BDTD.	17
Quadro 2. Autores, abordagem e instrumento encontrados nas pesquisas.....	19
Quadro 3 – Teses e Dissertações selecionadas para este recorte.....	20
Quadro 4. Trabalhos encontrados no Banco de Dados de Teses e Dissertações BDTD.....	24
Quadro 5. Abordagem e instrumento encontrados nas pesquisas.....	25
Quadro 6. Problemáticas, objetivos das pesquisas e participantes.	26
Quadro 7. Papéis do Professor LinFE.....	47
Quadro 8. Perfil dos Participantes da Pesquisa.....	60
Quadro 9. Fases de uma Pesquisa Narrativa de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2000) ...	63
Quadro 10: Eixos e dimensões estruturadores da Pesquisa.....	68
Quadro 11. Conceitos de docência orientada no ensino e na aprendizagem	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CNN	Cable News Network
CONSAD	Conselho de Administração
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESP	English for Specific Purpose
ISB	Instituto de Saúde e Biotecnologia
IFE	Inglês para Fins Específicos
LinFE	Línguas para Fins Específicos
LI	Língua Inglesa
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
USP	Universidade de São Paulo.
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFP	Universidade Federal de Pernambuco
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNINORTE	Centro Universitário do Norte
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	17
1.1 Estado do conhecimento: Abordagem Instrumental.....	17
1.2 Estado do conhecimento: Docência no ensino superior.....	24
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	30
2.1 Docência universitária: Formação dos professores.....	36
2.2 Docência no ensino superior: traços conceituais.....	38
2.3 Práticas pedagógicas no processo do ensinar e do aprender.....	44
3 CONTEXTUALIZANDO O INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS...	44
3.1 Inglês para fins específicos – IFE: Origem	44
3.2 Conceitos relacionados a disciplina de IFE.....	45
3.3 Formação dos professores de IFE.....	48
3.4 Desafios e conquistas na trajetória da disciplina de IFE	51
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	56
4.1 A narrativa no contexto da pesquisa de abordagem qualitativa.....	56
4.2 Contexto da pesquisa, o lócus e os participantes.....	59
4.3 O processo da coleta de dados norteado pela entrevista narrativa	61
4.4 A análise de dados na perspectiva da Análise de Conteúdo.....	65
5 OS RESULTADOS DA PESQUISA: PONTO DE CHEGADA.....	69
5.1 Eixo 1 - Docência do Ensino Superior.....	69
5.1.1 Percepção sobre ser professor do ensino superior.....	69
5.1.2 Desafios mais recorrentes da docência universitária	74
5.1.3 Ser professor da disciplina de Inglês para Fins Específicos	80
5.2 Eixo 2 - Práticas Pedagógicas	91
5.2.1 Experiências significativas vivenciadas em relação as práticas pedagógicas.	91
5.2.2 Práticas pedagógicas no processo do ensinar e do aprender	96
5.2.3 Compreensão sobre práticas pedagógicas na docência universitária	102
5.3 Eixo 3 – Metodologias.....	109
5.3.1 Estratégias metodológicas	109
5.3.2 Interação no processo do ensinar e do aprender	118

5.3.3 Contribuições para o ensino e aprendizagem da disciplina.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIA.....	138
APÊNDICE.....	149
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	150
APÊNDICE II – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA	153
ANEXO I – PARECER DO COMITÊ DE ETICA	155

INTRODUÇÃO

Esta dissertação traz como foco de estudo a prática pedagógica de professores universitários que ministram a disciplina de Inglês para Fins Específicos. Esta disciplina surgiu no fim da segunda guerra mundial em 1945, época em que os países estavam se reconstruindo. Nesse período, segundo Hutchinson e Water (1987), o crescimento do inglês se deu por três razões principais: a demanda por uma língua internacional, uma revolução na linguística e o desenvolvimento na área da Psicologia Educacional. No Brasil, a implantação do inglês com a denominação de Instrumental iniciou no final dos anos 70, através do *Brazilian ESP Project*, coordenado pela professora Maria Antonieta Alba Celani, da PUC de São Paulo, no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

A criação desse projeto que contemplou a referida disciplina, foi aderida desde o início pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, como informa Monteiro (2015). A disciplina está no currículo dos cursos de graduação desde os anos 80, com o objetivo de capacitar os alunos a lerem textos em Língua Inglesa através das estratégias de leitura e gramática contextualizada, além das terminologias de cada área.

A disciplina que antes era conhecida como Inglês Instrumental, passou a ser conhecida como Inglês para Fins Específicos, sendo, portanto, o pano de fundo desta pesquisa, desenvolvida no mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH e teve como ponto de partida o olhar e o refletir sobre minha prática pedagógica, como professora de Inglês para Fins Específicos no Instituto de Saúde e Biotecnologia – ISB, localizado no município de Coari, um dos campi da UFAM.

Professora de Língua Inglesa há mais de dez anos, ao iniciar minhas atividades como professora, também, de Inglês para Fins Específicos, deparei-me com uma situação desafiadora, pois ainda não tinha ouvido falar a respeito dessa língua com abordagem instrumental, nem na graduação concluída em 2007 no Centro Universitário do Norte – UNINORTE. Mesmo tendo uma experiência que considero significativa no ensino de inglês em escolas públicas, com alunos do ensino fundamental e médio, isso não me deu respaldo para trabalhar com essa abordagem.

O desafio de ministrar uma disciplina que não consta no currículo dos cursos de Letras se torna um obstáculo na vida dos professores que se veem na iminência de ministrar suas aulas para as quais não foram preparados e não tiveram ¹nenhum base teórica ou prática para esse

¹ A primeira pessoa do singular foi usada por fazer parte da minha experiência enquanto docente de Língua Inglesa e devido essa experiência ter sido a justificativa de pesquisar sobre essa temática.

determinado fim, o que pode interferir no desenvolvimento da disciplina e em suas práticas pedagógicas.

Esse desafio não aparenta se limitar ao curso de Letras. Carvalho (2008), em sua tese de doutorado sobre análise de necessidades para a disciplina de Língua Inglesa em um curso de Letras, citando Volpi (2001), corrobora essa constatação, ao dizer que “no âmbito acadêmico, os cursos, muito teóricos e distantes da realidade, não preparam os futuros profissionais para o exercício de sua profissão, gerando incertezas quanto ao seu preparo linguístico e pedagógico para os desafios da sala de aula”, (CARVALHO, 2008, p. 3). Na pesquisa de dissertação de Araki (2013), foi evidenciado que a maioria dos docentes que ministram a disciplina de Linfe, não estão preparados para conduzir essa disciplina.

Diante do exposto, procurei pesquisar a respeito da abordagem instrumental da Língua Inglesa, percebendo após a leitura da ementa de cada curso a necessidade de conduzir minhas aulas para uma habilidade específica, no caso a leitura e interpretação de textos, mais especificamente, leitura de textos acadêmicos e/ou técnicos, com terminologia específica de cada área, envolvendo os cursos de Biotecnologia, Nutrição, Matemática e Física, Biologia e Química e Fisioterapia, e em alguns momentos, Enfermagem e Medicina, cursos esses existentes no meu lócus de trabalho.

Após alguns períodos trabalhando com turmas diversificadas, percebi que uma das formas de motivar os discentes e despertar neles o interesse pela disciplina era usar materiais, textos, artigos científicos dentro de sua área de formação. Sobre isso, conversando com colegas de áreas específicas para saber que materiais de leitura eles utilizavam, e após a leitura dos PPCs consegui entender e organizar melhor as aulas em função da necessidade do público matriculado na referida disciplina. Dessa forma, para uma prática pedagógica significativa é importante que professores olhem para si, para a sua própria prática e refletir sobre a necessidade de refazer o seu trabalho na condição de professores do ensino superior.

E na inquietação de conhecer o processo do ensinar e do aprender de outros professores mediados por suas práticas é o que me motivou debruçar-me sobre a temática, proposta neste estudo. Surge, então, a necessidade de aproximação mais de perto através de pesquisa científica sobre o processo do ensinar e do aprender de outros professores que ministram IFE em cursos de outros *campi* da UFAM.

A importância de ter um olhar mais direcionado para esses professores, é pelo fato dessa disciplina está em quase todos os cursos de nível superior e, muitas vezes, são ministrados por professores que nunca ouviram falar de abordagem instrumental, outras vezes são dados a professores substitutos, não que estes não sejam capazes de ministrar as aulas, mas a disciplina

requer conhecimento específico e formação condizente ou experiência mais concreta, isso indica que há uma desvalorização dessa disciplina ou até um esquecimento da sua relevância na formação acadêmica.

Partindo desse exposto, trazer em relevo o ensino da disciplina IFE foi uma oportunidade de analisar a prática pedagógica dos professores que a ministram. Por isso, foi levantado o seguinte problema: Qual a percepção dos professores sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no exercício da docência universitária na disciplina de Inglês para Fins Específicos nos cursos da UFAM?

Na possibilidade de buscar respostas ao problema levantado, a pesquisa teve como objetivo geral: Analisar as percepções dos professores de Inglês para Fins Específicos sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de IFE, e como objetivos específicos: a) Verificar as percepções que os professores têm de si como docentes do ensino superior da disciplina de Inglês para Fins Específicos; b) Identificar as experiências significativas emergidas das práticas pedagógicas; c) Descrever as metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem de Inglês para Fins Específicos; d) Explicitar a compreensão dos professores sobre as práticas pedagógicas de Inglês para Fins Específicos na docência universitária.

Após uma revisão em teses e dissertações que abordam a temática Prática Pedagógica de professores do Ensino Superior, foi constatado a necessidade de: um olhar mais atento para a forma que os conteúdos são ministrados; formação continuada como aspecto de capacitação dos professores e; ofertas de disciplinas com Abordagem Instrumental na formação inicial de futuros professores de LinFE.

Os eixos norteadores encaminham a pesquisa para o aprofundamento e ampliação de conhecimento sobre: Docência universitária, Práticas pedagógicas e Metodologias em IFE. E o estudo foi fundamentado, principalmente, em Nóvoa (2017), Franco (2015, 2016), Cunha (2009, 2010), Pimenta e Anastasiou (2010); Silva (2019); Monteiro (2009, 2015), Vian Jr (2015), Ramos (2004, 2015) e Celani (2016).

Mediante o delineamento inicial do projeto, reconhecemos a importância do aprofundamento da temática e, por se tratar de evidenciar o ensino de Inglês para Fins Específicos no ensino superior é fundamental que o estudante universitário de qualquer área tenha conhecimentos básicos e essenciais dessa língua estrangeira, que é um idioma requisitado mundialmente. Embora muitas pessoas (dependendo de seu nível educacional e experiências acadêmicas e profissionais) estejam familiarizadas com a leitura em língua materna, acreditamos que há grande diferença em relação às competências de leitura em língua estrangeira, especialmente, em língua inglesa (LI).

Dessa forma, é importante um estudo que contemple o ensino do Inglês para Fins Específicos com foco na leitura, pois essa habilidade é importante para os estudantes que encontrarão em sua trajetória acadêmica a necessidade de fazer leituras de artigos ou outros textos em idiomas como o inglês.

Esperamos que essa pesquisa suscite reflexões e discussões fundamentadas sobre a importância do processo de ensinar e aprender, que contribua significativamente para o conhecimento de saberes necessários à docência, além de reconhecimento da importância que as instituições de Ensino Superior têm em contribuir com formação de professores de Línguas para Fins Específicos.

A pesquisa envolveu 4 (quatro) professores que ministram IFE em diferentes cursos dos *campi* de Manaus e Itacoatiara. Esses *campi* tem na estrutura curricular de seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) a disciplina Inglês para Fins Específicos, que foram selecionados de acordo com alguns critérios previamente elaborados, conforme explicitados no item do percurso metodológico da pesquisa.

Esta pesquisa está estruturada da seguinte forma: Introdução, onde faz-se uma breve síntese a respeito da trajetória percorrida durante a escrita desse trabalho, situando o leitor quanto a problemática que instigou o pesquisador a fazer essa pesquisa, a justificativa e os objetivos.

No capítulo I- Fundamentação teórica, faz-se uma reflexão sobre a docência no ensino superior, a formação docente desses profissionais, os traços conceituais sobre essa temática, além das práticas pedagógicas no processo de ensinar e do aprender. Para isso, buscou-se apoio em autores como: Nóvoa (2017), Franco (2015, 2016), Cunha (2009, 2010), Pimenta e Anastasiou (2010) e Silva (2019).

No capítulo II- Contextualizando o Inglês para Fins Específicos. Nessa parte, faz-se reflexão sobre a origem do IFE, os conceitos relacionados a essa temática, além dos desafios e conquistas trilhadas ao longo dos tempos pelos pesquisadores que se dedicaram a essa disciplina. Para isso, buscou-se apoio em autores como: Monteiro (2009, 2015), Vian Jr (2015), Ramos (2005, 2015), Ribeiro (2020) e Celani (2016).

No capítulo III – Metodologia, nesta parte enuncia-se o trilhar da pesquisadora, conceituando a abordagem escolhida, pesquisa qualitativa, a Entrevista Narrativa como a técnica de coleta de dados, e o tratamento dos dados, coletados foi à luz da Análise de Conteúdo. Para essa parte, buscou-se apoio nos seguintes teóricos: Bardin (2016), Franco (2018), Creswell (2014), Ravagnoli (2018).

No capítulo IV – Os resultados da pesquisa: O ponto de chegada destaca-se os resultados da pesquisa em relação a percepção dos professores entrevistados referente aos eixos docência no ensino superior, práticas pedagógicas e metodologias. Finalizando, com as considerações finais.

1 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE ABORDAGEM INSTRUMENTAL E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Para aprofundar o conhecimento sobre a temática foi realizado o mapeamento de teses e dissertações que referenciavam a Língua Inglesa de Abordagem Instrumental e docência no ensino superior, com a finalidade de verificar o que as pesquisas já concluídas em Programas de Pós-graduação evidenciaram sobre as temáticas aqui mencionadas.

1.1 Estado do Conhecimento: Abordagem Instrumental

É importante mencionar o que algumas pesquisas já publicaram sobre a Língua Inglesa de Abordagem Instrumental ou o Inglês para Fins Específicos como disciplinas. Dessa forma, foi feita uma busca na Base de Dados de Teses e Dissertações - BDTD, referente ao período de 2006 a 2020, com as palavras-chave: Inglês Instrumental e/ou Inglês para Fins Específicos. Nessa busca foram encontrados (12) doze trabalhos relacionados a Língua Inglesa, 11 (onze) relacionados a Língua Inglesa estudo e ensino, 8 (oito) voltados para Inglês Instrumental e 7 (sete) voltados para Abordagens Instrumental. Foram selecionados 11 (onze) pesquisas para análise, cuja palavra-chave estava voltada a Abordagem Instrumental e/ou Inglês Instrumental.

Desses 11 (onze) trabalhos selecionados, 8 (oito) são dissertações e 3 (três) são Teses. Em relação ao ano de publicação das pesquisas foi identificado um trabalho de 2006, três de 2008, dois de 2009, um de 2010, dois de 2013, um de 2014 e um de 2017, na base de dados pesquisada. Consideramos que é uma quantidade resumida de trabalhos que fazem referência a Abordagem Instrumental ao se tratar da Língua Inglesa como disciplina.

Na busca não foi encontrado a nomenclatura de Inglês para Fins Específicos, somente Abordagem Instrumental. E em uma leitura flutuante, foram incluídos mais 3 (três) trabalhos que traziam como nomenclatura Inglês Instrumental, totalizando 11 (onze) trabalhos, entre teses e dissertações.

Quadro 1. Trabalhos encontrados no Banco de Dados de Teses e Dissertações BDTD.

N.	Título	Ano	Palavras-chave	IES
1	Desenho e Redesenho de um curso Instrumental de Inglês mediado pela construção de um site: Uma experiência com tecnologia.	2006	Sem palavras-chave	USP
2	Aluno letrado, professor iletrado digitalmente? Reflexão sobre a docência em cursos superiores de informática.	2008	Letramento digital, docência de inglês, reflexão, abordagem hermenêutica-fenomenológica, curso de informática, abordagem instrumental.	PUC
3	Uma proposta pedagógica de implementação de gêneros para cursos de inglês instrumental: evidências de aprendizagem.	2008	Abordagem instrumental, gênero, proposta pedagógica, elaboração de material.	PUC
4	Análise de necessidades para a disciplina Língua Inglesa em um curso de Letras.	2008	Abordagem instrumental, análise de necessidades, tarefas, gênero.	PUC
5	Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental: um estudo de caso.	2009	Ensino aprendizagem de línguas, abordagem instrumental, representações.	PUC
6	O aluno adulto e suas representações acerca do saber e aprender: uma investigação em um contexto de ensino de inglês para fins específicos.	2009	Ensino e aprendizagem de adultos, representações e crenças de LE, estratégias de aprendizagem, inglês para fins específicos (ESP), motivação, valores.	PUC
7	Análise de necessidades do uso da língua inglesa na execução de tarefas em uma empresa multifuncional.	2010	Análise de necessidades, abordagem instrumental, inglês para fins específicos, inglês para fins de negócios.	PUC
8	Leitura em língua inglesa: a colaboração na compreensão de textos numa abordagem técnico profissional.	2013	Aprendizagem colaborativa, inglês para fins específicos, interação, leitura.	UFG
9	A disciplina inglês instrumental no ensino superior e as representações de seus professores: um estudo de caso.	2013	Representações sociais, inglês instrumental, inglês para fins específicos, ensino superior.	PUC
10	As representações de alunos de um curso superior de turismo e hotelaria acerca da disciplina inglês instrumental.	2014	Representações, inglês instrumental, abordagem instrumental, inglês para fins específicos.	PUC
11	Ensino e aprendizagem de inglês para fins específicos: um estudo de caso	2017	Inglês para fins específicos, inglês para fins acadêmicos, ensino e aprendizagem de línguas.	UNESP/ ARARAQUARA

Fonte: Elaborado pela autora com base nas pesquisas analisadas (2021).

Ao analisar as pesquisas, um dos pontos que merece destaque é o fato da maioria dos trabalhos que falam sobre Abordagem Instrumental são pesquisas dos Programas de Pós-graduação da PUC/SP, que tiveram sob orientação da Prof^ª. Dra. Rosinda de Castro Guerra

Ramos. Nesses onze trabalhos, seis foram orientados pela referida professora que é mencionada por Silva (2015, p. 7) ao dizer que “sua contribuição para o campo da Linguística Aplicada no Brasil é inegável”. E acrescenta que a professora Rosinda de Castro Guerra Ramos, é:

Editora das revistas THE ESPECIALIT e L@el de Discurso e participa do Conselho Editorial de vários outros periódicos. Coordenou inúmeros projetos de pesquisa e atualmente debruça-se sobre a investigação de materiais instrucionais para contextos virtuais, [...] Rosinda não prescinde da alta qualidade em tudo o que faz, orientou e orienta uma profusão de alunos de todos os cantos do país e esteve a frente de projetos que demonstram o variado leque de seus interesses que vão da linguística sistêmico-funcional ao ensino de inglês para crianças, passando pela língua para fins específicos, formação de professores, desenvolvimento de materiais para cursos presenciais e a distância. (SILVA, 2015, p. 7).

Em relação as palavras-chave das pesquisas selecionadas houve uma predominância em: Abordagem Instrumental, Inglês para Fins Específicos e Representação. Abordagem Instrumental apareceu em 6 (seis) trabalhos. O termo Inglês Instrumental, de acordo com Ochiucci (2015, p. 18), [...] “era compreendida como sinônimo de ensino de leitura”. Essa comparação, na visão da autora, se deu ao fato da leitura ter sido uma das habilidades mais ensinadas nos cursos de graduação que tinham como objetivo o ensino de uma abordagem instrumental. Hoje, a abordagem instrumental é vista não mais apenas com foco na leitura mas, sim, na necessidade que o discente tem, pois, como cita Ochiucci (2015, p. 18), “[...] as pessoas buscam aprender uma língua estrangeira com propósitos definidos e tempo limitado, procurando atender as suas necessidades e urgências no contexto profissional ou acadêmico”.

Outra palavra-chave destacada nas pesquisas foi Inglês para Fins Específicos, que apareceu em 5 (cinco) trabalhos. Termo esse que está mais condizente com o propósito que a disciplina ocupa. O ensino de uma língua para uma determinada finalidade, na visão de Ochiucci (2015, p. 26), se baseia em “razões que justificam determinado ensino (porque ensinar), em seus objetivos (para qual finalidade ensinar), no modo (como ensinar) e no conteúdo (o que ensinar)”, e cabe ao professor que ministra uma disciplina com uma finalidade específica, um ensino que seja voltado não no sentido técnico da palavras, mas sim, numa forma de fazer com que os discentes tenham uma postura crítico-reflexiva e saibam se adaptar as mudanças pelas quais passamos cotidianamente. (OCHIUCCI, 2015).

A palavra-chave representação apareceu em 3 (três) pesquisas. Esse termo para Chiaro (2009, p. 72 apud GRIGOLETTI, 2003), está relacionado ao saber que os sujeitos têm sobre determinado objetivo de pesquisa, onde “representações encontra três predicções para saber bem o inglês, não necessariamente expressas por diferentes sujeitos: saber como disciplina escolar, saber como meio de comunicação e saber como busca do domínio e da perfeição da LE”.

Quadro 2. Autores, abordagem e instrumento encontrados nas pesquisas

N.	Autores	Abordagem	Técnicas de coleta de dados
1	Silvia Matravolgyi Damião (Tese)	Qualitativa	Pesquisa-ação
2	Zélia Camin Cardoso (Tese)	Qualitativa	Estudo de caso
3	Keila Rocha Reis de Carvalho (Tese)	Qualitativa	Estudo de caso
4	Bernadete Spessoto Fazio (Dissertação)	Hermenêutica-fenomenológica	Narrativa e entrevista
5	Tânia Regina Peccinini de Chiaro (Dissertação)	Qualitativo e quantitativo	Estudo de caso
6	Marta de Faria e Cunha Monteiro (Dissertação)	Qualitativo	Estudo de caso
7	Jorge Onodera (Dissertação)	Qualitativo	Estudo de caso
8	Lígia Enomoto Araki (Dissertação)	Qualitativo	Estudo de caso
9	Lídia Nunes de Ávila Carvalhaes (Dissertação)	Qualitativo	Estudo de caso
10	Cleusa Leite Lopes (Dissertação)	Qualitativo	Estudo de caso
11	Fernando de Barros Hyppolito (Dissertação)	Qualitativo –	Estudo de caso

Fonte: Elaborado pela autora com base nas pesquisas analisadas (2021)

Em relação a abordagem utilizada nas pesquisas selecionadas, foi possível perceber que houve predominância na pesquisa de cunho qualitativo. As pesquisas com essa abordagem, na visão de Creswell (2014, p. 52), é usada “quando desejamos dar poder aos indivíduos para compartilharem suas histórias, ouvir suas vozes e minimizar as relações de poder que frequentemente existem entre o pesquisador e os participantes de um estudo”, permite ao pesquisador conhecer mais profundamente o objeto de estudo.

Outro modo de abordagem usado em um dos trabalhos foi a abordagem mista, que permite ao pesquisador utilizar tanto a técnica qualitativa quanto a quantitativa. Na visão de Creswell (2007, p. 222).

A análise de dados na pesquisa de métodos mistos refere-se ao tipo de estratégia de pesquisa escolhida para procedimentos. Assim, em uma proposta, os procedimentos precisam ser identificados *dentro* do projeto. No entanto, a análise ocorre tanto dentro da técnica quantitativa (análise descritiva e numérica inferencial) como da técnica qualitativa (descrição e texto temático ou análise de imagem) e, muitas vezes, entre as duas técnicas.

A técnica de coleta de dados mais utilizada nos trabalhos, acima mencionados, foi o Estudo de caso, que apareceu em 9 (nove) pesquisas. Para Creswell (2014, p. 86), o estudo de caso consiste em:

Um tipo de projeto em pesquisa qualitativa que pode ser objeto de estudo, como também um produto de investigação. A pesquisa de estudo de caso é uma abordagem qualitativa na qual o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo da vida real (*um caso*) ao longo do tempo, por meio da coleta de dados detalhada em profundidade envolvendo múltiplas fontes de informação [...].

A pesquisa-ação foi a técnica utilizada na tese de Damiano (2006). Na visão dessa autora, baseada em autores que falam a respeito de pesquisa-ação, “o surgimento da pesquisa-ação é atribuído ao psicólogo social Kurt Lewin”, e para a autora, essa técnica é uma forma de intervenção relacionada a pesquisas de caráter social utilizadas no dia-a-dia. (DAMIÃO, 2006, p. 57).

Em relação as pesquisas analisadas está demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 3. Teses e Dissertações analisadas.

Ordem: Nº. 1 **Tipo de pesquisa:** Tese. **Autor:** DAMIÃO, Silvia Matravolgyi. **Orientador:** Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos. **Instituição:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Ano:** 2006. **Título:** Desenho e redesenho de um curso Instrumental de Inglês mediado pela construção de um site: Uma experiência com tecnologia. **Resumo:** Desenvolver e acompanhar um curso instrumental de inglês em 2 semestres, e sua docência, no currículo de graduação no primeiro ano de um site acessível a todos os discentes de graduação, interessados em utilizar esse ambiente virtual para a aprendizagem de inglês. **Resultado:** Foi possível confirmar que o plano de ensino, após as reformulações propostas era adequado e que o site espelhava a produção dos alunos no período. Foi possível, também, propor encaminhamentos para o ensino e aprendizagem de língua inglesa na Instituição, não previstos inicialmente.

Ordem: Nº. 2 **Tipo de pesquisa:** Tese. **Autor:** CARDOSO, Zelia Cemin. **Orientador:** Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos. **Instituição:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Ano:** 2008. **Título:** Uma proposta de implementação de gêneros para cursos de inglês instrumental: Evidências de aprendizagem. **Resumo:** Parte de um projeto sobre Formação de professores e multiplicadores de ensino e aprendizagem de inglês instrumental para o sistema de educação profissional de nível técnico – identificado com o ESPtec e tem como objetivo investigar as evidências de aprendizagem da proposta pedagógica de gêneros de Ramos (2004a) no material elaborado pelos centros de educação de nível técnico, estadual e federais participantes da ação 2 do ESPtec. Foram analisados o material didático produzido por cada centro participante e as atividades de autoavaliação inseridos no curso. **Resultado:** Dentre os resultados propostos, um deles refere-se aos princípios essenciais para a elaboração de material em qualquer outra abordagem, dentre eles: a consideração da coerência entre objetivos, conteúdo e atividades, progressão do conteúdo de forma espiralada, utilização de textos autênticos, elaboração de atividades com enunciados claros e objetivos, com sua apresentação dentro de uma sequência lógica, consideração da importância da utilização de estratégias adequadas ao desenvolvimento das habilidades comunicativas escolhidas e consideração dos direitos autorais.

Ordem: Nº. 3 **Tipo de pesquisa:** Tese. **Autor:** CARVALHO, Keila Rocha de. **Orientador:** Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos. **Instituição:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Ano:** 2008. **Título:** Análise de necessidades para a disciplina língua inglesa em um curso de Letras. **Resumo:** Investigar as necessidades de aprendizagem de alunos da disciplina língua inglesa em um curso de Letras e, a partir dos resultados obtidos, faz considerações sobre uma proposta de um Syllabus para a disciplina em questão, de forma a articular as necessidades e as expectativas dos alunos na Instituição da qual a

disciplina faz parte. **Resultado:** Os resultados apontados pela autora foram: Conhecer melhor os alunos da disciplina de língua inglesa, identificar suas necessidades de aprendizagem, fornecer subsídios para um delineamento de um possível syllabus para a disciplina em questão, obter informações sobre as necessidades de aprendizagem do aluno de língua inglesa no curso de Letras a qual leciona.

Ordem: Nº. 4 **Tipo de pesquisa:** Dissertação **Autor:** FAZIO, Bernardete Spessoto Rodrigues **Orientador:** Dra. Maximina Maria Freire **Instituição:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo **Ano:** 2008 **Título:** Aluno letrado, professor iletrado digitalmente? Reflexões sobre a docência de Inglês em cursos superiores de Informática. **Resumo:** A pesquisa fala a respeito da importância que deve existir na prática docente em relação ao letramento digital e aborda também a abordagem digital no contexto universitário. **Resultado.** A busca e a reflexão são os termos que constituem a manifestação do fenômeno investigado, revelando sua natureza e sua identidade.

Ordem: Nº. 5 **Tipo de pesquisa:** Dissertação. **Autor:** CHIARA, Tânia Regina Peccinini. **Orientador:** Dra. Gláucia d'Olim Marote Ferro. **Instituição:** Faculdade da Universidade de São Paulo. **Ano:** 2009. **Título:** O aluno adulto e suas representações acerca do saber e aprender: uma investigação em um contexto de ensino de inglês para fins específicos. **Resumo:** Esta pesquisa concentra-se em um perfil específico de aluno, indagando sobre seus processos de ensino e aprendizagem, e observando suas representações do que é aprender e saber inglês. Os sentimentos, os valores e as crenças desses alunos em relação ao aprendizado do inglês presentes nessas representações também foram averiguadas. **Resultado:** As crenças, os sentimentos e os valores presentes nas representações dos sujeitos acerca do que é saber aprender inglês influenciaram na maneira como eles se motivam para o curso e se envolvem com as propostas da escola. As considerações feitas neste trabalho parecem indicar que a maneira como se dá o processo de ensino e aprendizagem pode interferir na motivação, delimita-se então, a responsabilidade dos educadores ao exercer seu papel.

Ordem: Nº. 6 **Tipo de pesquisa:** Dissertação. **Autor:** MONTEIRO, Marta de Faria e Cunha. **Orientador:** Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos. **Instituição:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Ano:** 2009. **Título:** Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental: um estudo de caso. **Resumo:** Investiga questões relativas a formação de professores em ambientação presencial nessa área, como forma de trazer contribuições que possam alimentar cursos de formação de professores para a abordagem instrumental. **Resultado:** Há representações de alguns mitos apontados por Ramos (2005) dentre os quais, que o ensino-aprendizagem de inglês por meio da abordagem instrumental é ensinar e aprender a habilidade de compreensão escrita. A desconstrução desse mito perpassa pela questão da formação continuada. Devem ser promovidos cursos voltados especificamente a formação de professores que desejam atuar ou que já atuam na área do ensino-aprendizagem instrumental de línguas. É importante que se realize uma análise de necessidades nos cursos de graduação da UFAM, com o objetivo de se investigar as necessidades desses alunos em relação a Língua Inglesa no contexto contemporâneo. Sugere-se que seja introduzido, nas matrizes curriculares do curso de graduação em Letras-UFAM, uma disciplina com o objetivo de formar professores para a área da abordagem instrumental do ensino-aprendizagem de línguas.

Ordem: Nº. 7 **Tipo de pesquisa:** Dissertação. **Autor:** ONODERA, Jorge. **Orientador:** Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos. **Instituição:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Ano:** 2010.

Título: Análise de necessidades do uso da língua inglesa na execução de tarefas em uma empresa multinacional. **Resumo:** É uma pesquisa voltada para analisar as necessidades do uso de língua inglesa em relação as tarefas que os funcionários de uma empresa multinacional desempenham utilizando a LI nas diversas situações de trabalho. **Resultado.** A importância da elaboração de cursos sob medida, adequados e baseados nas necessidades dos aprendizes, considerando habilidades específicas.

Ordem: Nº. 8 **Tipo de pesquisa:** Dissertação. **Autor:** ARAKI, Lígia Enomoto. **Orientador:** Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos. **Instituição:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Ano:** 2013. **Título:** A disciplina inglês instrumental no Ensino Superior e as representações de seus professores: um estudo de caso. **Resumo:** Este estudo propõe-se a colaborar com a área de línguas para fins específicos por meio da identificação das representações dos participantes sobre a abordagem instrumental, desta forma, o objetivo do trabalho é investigar e analisar as representações de professores de inglês instrumental do Ensino Superior sobre a disciplina. **Resultado:** Em relação a categoria – representação sobre a disciplina de inglês instrumental- a autora afirma que há representações de alguns participantes que, apesar de lecionarem há alguns anos a disciplina de inglês instrumental, não têm conhecimento sobre o que subjaz a abordagem instrumental, na segunda categoria – representação sobre o papel do professor de inglês instrumental, ela conclui que esses participantes têm consciência de seu papel. Na terceira categoria – representação sobre os alunos de inglês instrumental- ela afirma que alguns professores desconhecem os propósitos e as necessidades de seus próprios alunos, por talvez não realizarem uma análise de necessidades. A partir dos resultados da análise, a autora considera que a formação na área de inglês instrumental é de fundamental importância ao se lecionar a disciplina.

Ordem: Nº. 9 **Tipo de pesquisa:** Dissertação. **Autor:** CARVALHAES, Lídia Nunes de Ávila. **Orientador:** Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo. **Instituição:** Universidade Federal de Goiás. **Ano:** 2013. **Título:** Leitura em língua inglesa: a colaboração na compreensão de textos numa abordagem técnico-profissional. **Resumo:** Esta pesquisa fundamenta-se na Teoria Sociocultural de Vygotsky e seus colaboradores, na qual, o autor pretende demonstrar que, ao trabalharem em conjunto, os participantes têm a oportunidade de interagir e podem auxiliar uns aos outros no entendimento do texto, possibilitando o desenvolvimento cognitivo que, segundo este autor, ocorre primeiramente no plano Inter psicológico e depois se internaliza. **Resultado.** O trabalho em equipe facilita o processo de ensino e aprendizagem e que o uso da memória, conhecimento prévio, são ferramentas importantes para a aprendizagem. Outro fator citado, diz respeito a interdisciplinaridade no ensino de LinFE, de acordo com ele, o uso dessas ferramentas traz resultados positivos. É relevante ao professor de línguas para fins específicos inserir a perspectiva colaborativa em sua metodologia.

Ordem: Nº. 10 **Tipo de pesquisa:** Dissertação. **Autor:** LOPES, Cleusa Leite. **Orientador:** Maria Antonieta Alba Celani. **Instituição:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Ano:** 2014. **Título:** As representações de alunos de um curso superior de Turismo e Hotelaria acerca da disciplina Inglês Instrumental. **Resumo:** A pesquisa aborda sobre a importância do professor conhecer as representações que seus alunos têm referente ao objeto de estudo, em prol de melhor desenvolver o trabalho em sala de aula à luz da reflexão sobre a importância da representação do indivíduo, enquanto parte de um grupo social inserido em um contexto específico, onde o processo de aprendizagem acontece. **Resultado:** Uma das considerações apontadas foram que: As representações iniciais sofrem influência das representações

prévias, a memória constitui-se em elementos que colabora para essa influência, e a disciplina de LinFE propicia ferramentas necessárias para que se possa realizar tarefas no trabalho.

Ordem: Nº. 11 **Tipo de pesquisa:** Dissertação. **Autor:** HYPPOLITO, Fernando de Barros. **Orientador:** Dra. Sandra Mari Kaneko-Marques. **Instituição:** Universidade Estadual Paulista: Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências e Letras. **Ano:** 2017. **Título:** Ensino e aprendizagem de Inglês para Fins Específicos: Um estudo de caso. **Resumo:** Procura investigar quais são os fatores que podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem em um curso de Inglês para Fins Específicos, os principais fatores que dificultam o desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes nessa disciplina. **Resultado:** De acordo com a pesquisa do autor, os tempos verbais (presente, passado, futuro e modais), causaram maiores dificuldades nos aprendizes, outro fator apontado, seria: realizar estudos acerca da crença dos participantes de curso IFE sobre a necessidade de se traduzir o vocabulário de maneira minuciosa. A deficiência de alguns participantes na língua materna dificulta o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Seria relevante compreender o quão importante é para os aprendizes o contato com a LI por meio de atividades de entretenimento.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas pesquisas analisadas (2021).

Através da leitura dessas pesquisas, foi percebido a importância de haver uma formação na área de Línguas para Fins Específicos pois, ainda, existe um mito que abordagem instrumental é apenas para a compreensão da escrita. Outra questão constatada em alguns trabalhos foi que, mesmo esta disciplina já esteja no Brasil há mais de quatro décadas, não é trabalhada em todos os cursos de Licenciatura em Letras, ou seja, não prepara professores para ministrar a disciplina de abordagem instrumental.

A questão de conhecer as necessidades dos discentes de graduação e como preparar materiais didáticos que contemplem essa necessidade, foram fatores listados nessas pesquisas. Dessa forma, podemos dizer que, ainda, há muito o que fazer para a melhoria da formação dos professores que ministram ou ministrarão a abordagem instrumental, pois consideramos que esta formação é extremamente necessária, levando em consideração a importância que os futuros profissionais têm em aprender o inglês para atender suas necessidades mais urgentes.

1.2 Estado do Conhecimento: Docência no Ensino Superior

Considerando a importância de ampliação do estudo sobre a Docência no Ensino Superior foram, também, mapeadas pesquisas na Base de Dados de Teses e Dissertações - BDTD, no período de 2012 a 2020, o que resultou em 120 produções de diversas áreas do conhecimento, e pela quantidade de trabalhos localizados, por meio de leitura flutuante, foram usados critérios de inclusão e exclusão.

Para critérios de inclusão foram priorizadas as palavras-chave: docência universitária, ensino superior e prática pedagógica, em trabalhos dos Programas de Pós-graduação em Educação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia ou em Letras. Portanto, como critério de exclusão os demais trabalhos que não fossem da licenciatura em Pedagogia ou Letras.

Após uma revisão mais criteriosa, como leitura dos títulos e dos resumos de cada trabalho, nove foram considerados de acordo com o que foi proposto para a produção do estado do conhecimento sobre a temática pesquisada, entre eles duas teses e sete dissertações. Assim, foram identificados temas como: construção de saberes, saberes pedagógicos e prática pedagógica, em quatro trabalhos. Os temas: formação continuada e professor formador, encontrados em três trabalhos. E o tema, docência universitária, encontrado em dois trabalhos.

Desta forma, foi possível perceber que a docência no ensino superior, presente nos trabalhos, perpassa pelas discussões relacionadas aos saberes pedagógicos e a formação continuada, mostrando a importância que as universidades têm em proporcionar uma formação inicial ao mesmo tempo com conhecimento específico, mais amplo. Também, que seja espaço para a formação continuada, ensejando a valorização dos professores, sua capacitação e qualificação profissional.

Quadro 4. Trabalhos encontrados no Banco de Dados de Teses e Dissertações - BDTD.

N.	Título	Ano	Palavras-chave	IES
1	A construção dos saberes docentes por formadores	2012	Não havia palavras-chave no trabalho	UFV
2	Formação continuada de professores do ensino superior: Composição organizativa da identidade docente	2013	Docência no ensino superior Formação continuada Identidade docente	UFP
3	Redimensões pessoais e profissionais da prática pedagógica na docência universitária: Narrativas (auto) biográficas.	2015	Narrativas (Auto) Biográficas Docência universitária Prática pedagógica	UERN
4	Docência universitária e formação pedagógica: O estágio de docência na pós-graduação stricto sensu.	2015	Ensino superior Formação docente Estágio de docência Pós-graduação	UEL
5	O trabalho do professor: O caso de uma professora formadora em uma universidade pública no interior do Amazonas.	2015	Trabalho docente Ensino superior Professor formador Formação de professores	USP
6	Ser bacharel e professor formador de professores: Narrativas, formação e Identidade.	2016	Formação de formador de professores Docência no ensino superior Identidade docente Professores bacharéis História oral temática	UFTM
7	Práticas pedagógicas de bacharéis e professores na Universidade Estadual	2016	Prática pedagógica Docência no ensino superior Formação pedagógica	UFMG

	do sudoeste da Bahia (UESB): Trajetórias, conhecimentos e desafios.			
8	Docência no ensino superior no ISCED – Cabinda (Angola): Formação de professores-atuação-práticas pedagógicas	2016	ISCED – Cabinda Formação de professores Docência no ensino superior Práticas pedagógicas Teoria história-cultural	UFMG
9	Os saberes pedagógicos do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri/URCA – Um estudo sobre a Racionalidade pedagógica nas narrativas docentes.	2018	Saberes pedagógicos Racionalidade pedagógica Professores Ensino superior	UFC

Fonte: Elaborado pela autora com base nas pesquisas analisadas (2021).

Em relação as palavras-chave utilizadas nos trabalhos, foi constatado que houve predominância da palavra-chave “ensino superior”, que apareceu em todos os trabalhos, seguido das relacionadas a conhecimentos pedagógicos que foram citados em seis trabalhos e a palavra formação, em cinco trabalhos.

Os trabalhos dos últimos oito anos na área da docência do ensino superior, a partir dos dados mostrados, referem-se a discussões sobre a importância da formação de professores do ensino superior e sua formação pedagógica ou continuada para o desenvolvimento da docência universitária.

Nos trabalhos analisados foram identificadas as abordagens e as técnicas de pesquisa utilizadas pelos autores nas produções selecionadas:

Quadro 5. Abordagem e instrumento encontrados nas pesquisas

Abordagem	Técnicas de coleta de dados
1. Qualitativa	Entrevista – Narrativa
2. Qualitativa	Questionário – Entrevista semiestruturada
3. Qualitativa	Entrevista – Narrativa
4. Qualitativa	Questionário – Entrevista
5. Qualitativa	Estudo de caso
6. Qualitativa	Entrevista – Narrativa
7. Qualitativa	Entrevista semiestruturada – análise de documento – observação
8. Qualitativa	Estudo de caso
9. Qualitativa	Entrevista – narrativa

Fonte: Elaborado pela autora com base nas pesquisas analisadas em 2021.

A pesquisa qualitativa foi a única utilizada nos trabalhos selecionados. Vale destacar que a pesquisa qualitativa “permite explorar e possibilitar questões inerentes e subjetivas no contexto e nos sujeitos pesquisados”. (MELLO; CORTE, 2015, p. 100).

A pesquisa qualitativa, na visão de Lüdke e André (2013, p. 12) “tem o ambiente como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, é uma forma de mensurar o aspecto subjetivo da pesquisa, uma fonte forte de interpretação que o pesquisador tem a respeito de seu objeto de pesquisa, não deixando subentender que é uma forma de achismo, mas sim, uma análise criteriosa, porém subjetiva e interpretativa em relação ao fenômeno estudado.

Em relação as técnicas de pesquisa e coleta de dados, foi constatado que houve predominância pela entrevista de cunho narrativo. Esse tipo de pesquisa é bastante utilizado pelo fato das narrativas fazerem parte da história das pessoas, tem como foco saber como o indivíduo aprende e está presente no dia a dia, em suas memórias, conversas, relatos e, por isso, faz sentido estudar essas experiências “dentro dos seus contextos sociais, econômicos, políticos, educativos”. (SOUZA; CABRAL 2015, p. 150).

Quanto ao referencial teórico sobre a docência no ensino superior, destacaram-se os seguintes autores nas publicações selecionadas: Pimenta e Anastasiou (2010, 2011, 2012, 2014); Cunha (2005, 2007, 2009, 2010) e Masetto (2003, 2012).

Quadro 6. Problemáticas, objetivos das pesquisas e participantes.

Autor	Ano	Problemática	Objetivo geral	Participantes
Fabiana Cristina Teixeira	2012	Como se dá a construção dos saberes docentes na trajetória de formadores de professores dos cursos de licenciatura?	Investigar a construção dos saberes docentes na trajetória de formadores de professores que atuam em cursos de licenciaturas de uma universidade federal do Estado de Minas Gerais.	2 professores atuantes no curso de formação de professores.
Gabrielle Barbosa de Sousa	2013	Que implicações da formação continuada possibilitam a (re) construção da Identidade profissional docente de Professores Universitários?	Compreender implicações da formação continuada na (re) construção da Identidade profissional docente de Professores Universitários.	35 sujeitos que participaram do curso de formação continuada didático-pedagógico oferecido pelo NUFOPE, docentes no campus Recife.
Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes	2015	Como redimensiono a minha prática pedagógica na docência universitária?	Analisar as Redimensões da pratica pedagógica em fase inicial na docência universitária na FE/UERN, de 2010 a 2014.	1 sujeito de pesquisa

Daiene de Cassia Souza da Costa	2015	Quais são as contribuições do Estágio de docência para a formação do professor do Ensino Superior?	Analisar a contribuição do Estágio de Docência para a formação dos pós-graduandos dos Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> , destacando ações, que colocassem em evidência a valorização da docência neste processo.	24 pós-graduandos 5 coordenadores de cada programa e 1 professor de cada programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da Universidade de Londrina (5 professores)
Maria da Conceição Azevêdo	2015	Como se dá as práticas de trabalho de uma professora formadora do curso de licenciatura em Letras da universidade federal do Pará, no campus do município de Bragança, localizado no nordeste do Pará?	Descrever e analisar as formas de trabalho de uma professora do curso de licenciatura em Letras da universidade federal do Pará, no campus do município de Bragança, localizado no nordeste do Pará.	1 sujeito de pesquisa
Diego Carlos Pereira	2016	Como os professores bacharéis que atuam em licenciatura se formam, se constituem enquanto docentes e mobilizam seus conhecimentos para a formação de professores?	Investigar e compreender aspectos da trajetória formativa e do processo de constituição da identidade de professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura.	5 sujeitos de pesquisa
Ediörgia Reis Cunha	2016	Como o bacharel professor, sem formação para a docência, desenvolve “boas práticas pedagógicas” no ensino superior e que desafios surgem durante o desenvolvimento dessas práticas?	compreender como bacharéis professores desenvolvem “boas práticas pedagógicas”, mesmo sem formação pedagógica	4 sujeitos de pesquisa
Francisco António Maongo Chocolate	2016	Quais conhecimentos teóricos os professores do curso de Pedagogia do ISCED-Cabinda utilizam na organização e execução das atividades letivas em sala de aula para a formação de professores no nível superior?	Analisar das concepções e práticas pedagógicas dos professores do curso de Pedagogia do ISCED-Cabinda no âmbito da formação de professores no nível superior.	4 professores 5 estudantes de graduação em pedagogia.
Maria De Lourdes Tavares Magalhães	2018	Como são constituídos os saberes pedagógicos de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA?	analisar a constituição dos saberes pedagógicos de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, segundo as narrativas docentes	6 sujeitos de pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora com base nas pesquisas analisadas (2021).

Ao analisar a problemática e os objetivos gerais apresentados nas pesquisas, foi constatado que esses itens envolvem a docência no ensino superior com enfoque nos saberes docentes, a formação inicial e continuada, práticas pedagógicas e identidade profissional. Os estudos realizados por esses pesquisadores se deram a partir de suas inquietações emergidas de suas experiências como docentes do ensino superior ou quando eram discentes da graduação, período em que tiveram professores que, de certa forma, serviram de inspiração ou não para suas práticas pedagógicas.

Ao analisar essas pesquisas podemos perceber que faltam mais pesquisas em relação a docência no ensino superior, práticas pedagógicas e formação continuada dos docentes universitários, que em muitos casos, esses docentes se tornam professores desse nível de ensino sem ter tido em suas formações iniciais disciplinas que os preparassem a serem professores, e que estes aprendem a sê-lo na prática ou se espelhando em outros professores que fizeram parte de suas trajetórias acadêmicas.

A questão de conhecer as necessidades dos professores que ingressam na docência universitária sem conhecimento didático-pedagógico foram fatores listados pelos pesquisados dessas teses e dissertações, e que esses conhecimentos são fundamentais para uma aula mais significativa para os alunos, e que os docentes desse nível de ensino vejam e preparem suas aulas de modo que os estudantes sejam os protagonistas do processo de aprendizagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA TEMÁTICA EM QUESTÃO

Uma tal fundamentação teórica e científica, que em sua dialética se reflete na prática, não só indaga pelos pressupostos metodológicos do conhecimento das ciências individuais, mas ao mesmo tempo supera este questionamento na medida em que se torna uma orientação determinada para a prática de pesquisa destas ciências no âmbito das práxis humana. (SCHMIED-KOWARZIK, 1988, p. 15).

Para a fundamentação teórica da pesquisa foi feito a revisão de literatura com suporte de materiais que envolveu leitura na possibilidade de eleger categorias teóricas, como: Docência universitária, Prática pedagógica, Docência no ensino superior, Metodologia de ensino e aprendizagem em Inglês para Fins Específicos.

2.1 Docência universitária: Formação dos professores

Ao falarmos em docências universitária, lembramos que as atribuições dos professores do ensino superior nos últimos anos têm se alargado pela necessidade de se adequarem à realidade atual com seus novos desafios. Neste sentido, é importante “capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade”. (IMBERNÓN, 2011, p. 68).

Pela complexidade que envolve a docência, deve-se ter um olhar mais atento para a formação inicial, formação esta considerada a base para quem deseja ser professor. Nesse entendimento a formação inicial de futuros professores precisa ser conduzida ao exercício da prática, conforme mencionado na Resolução CNE/CP N. 02/2019, Art. 15 § 3º:

A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.

Mesmo que o curso de graduação não prepare para a docência universitária é importante que desde a formação inicial se criem espaços para formação mais ampla, buscando envolver na prática os discentes na possibilidade de saber lidar com os desafios que poderão emergir no processo do ensinar e do aprender, quer seja no exercício da docência na educação ou na educação superior.

De acordo com o Art. 52 da LDB Nº 9.394/1996, as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- I- Produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II- Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado;
- III- Um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Esta Lei ao se referir sobre os profissionais de nível superior reza critérios para o exercício da docência universitária com titulação de mestre ou doutor, porém, essa titulação não isenta o profissional dos desafios da docência, uma vez que o mestrado e o doutorado capacitam mais para a área da pesquisa, ou seja, prepara o pesquisador.

Desta forma, é preciso que os professores universitários além de possuir titulação de mestre e doutor busquem formação continuada e atentem para a necessidade de saberes didático-pedagógicos, pois o processo de ensino e aprendizagem na aula universitária requer o dinamismo de práticas incentivadoras e mobilizadoras de conhecimentos.

Então, é necessário outras formas de ensinar, pois não se aprende da mesma maneira que antes. Silva (2019, p. 52), nos ajuda nessa compreensão ao dizer que:

A maneira como fomos ensinados nem sempre acha guarida na prática pedagógica atual, exigida na aula. Os resquícios de um ensino repetitivo, fragmentado, que ainda acompanham a trajetória docente, decorrem de um processo histórico não muito distante de nossos dias.

Diante da realidade em que não é mais possível o ensino moldado na repetição e na fragmentação, as universidades precisam repensar a formação de professores, com currículos que contemplem uma formação para além da reprodução, onde o docente precisa saber o conteúdo e saber ensinar esse conteúdo. “Os tempos mudaram, os alunos apresentam um novo perfil e a compreensão do fazer pedagógico está exigindo reflexão sobre novas perspectivas para a prática docente”. (FRANCO; GILBERTO, 2011, p. 218).

Com esse entendimento, os cursos precisam ser organizados por área de conhecimento, em consonância com as Diretrizes Curriculares da Educação, mas há necessidade também dos currículos estarem atrelados a um ensino interdisciplinar, onde as diversas áreas de conhecimento dialoguem entre si, pois os professores na atual conjuntura precisam ter a possibilidade de fazer de suas aulas um local de aprendizagem significativa, mais ampla e abrangente.

Nesta perspectiva, Libâneo (2005, p. 21), contribui afirmando que:

Uma das características do novo paradigma de ciência é a interdisciplinaridade, que alguns preferem chamar de ‘inter-relação entre saberes científicos’. Há muitas interpretações da interdisciplinaridade, mas poder-se-ia vê-las numa perspectiva epistemológica – integração entre os saberes contra a fragmentação disciplinar – e numa perspectiva instrumental – busca de um saber útil, aplicado, para enfrentamento de problemas e dilemas concretos.

Além da importância da interdisciplinaridade, visualizamos, também, a formação continuada como um aspecto a ser levado em consideração para quem está no exercício da docência, pois o processo contínuo de formação tem perspectivas de reflexão sobre a prática. Para Silva, *et.al* (2016, p.19) “A formação deve ser introduzida por novas perspectivas, com reflexão prático-teórica, através da análise da realidade, para que haja uma aproximação da teoria com a prática”.

Os futuros professores precisam exercitar a teoria na prática, desde o início da formação, seja inserindo-os no ambiente escolar, experienciando a realidade e vivenciando os problemas educacionais ou dinamizando atividades em que se mobilizem os saberes necessários à docência.

O investimento na formação continuada do professor é extremamente necessário, levando em conta que vivemos em um país globalizado, com diversas culturas, identidades e saberes diversos, e não capacitar o professor é desvalorizá-lo como pessoa e como profissional, e deixar a educação desprovida de pessoas com um nível de qualificação mais elevado e com conhecimentos das teorias educacionais que dão a base sobre o quê, o porquê e como ensinar.

Assim, o investimento na formação é responsabilidade de cada um e de todos ao mesmo tempo, pois conforme Libâneo (2005, p. 10):

Os formadores de professores, os pesquisadores, os estudiosos das teorias educacionais e das metodologias de pesquisa, os licenciandos das várias especialidades precisam conhecer as teorias educacionais, as clássicas e as contemporâneas, para poderem se situar teórica e praticamente enquanto sujeitos envolvidos em marcos sociais, culturais, institucionais.

“Destarte, a constituição do professor se efetiva por meio da experiência prática, mas também pelas teorias pedagógicas adquiridos nos cursos de formação docente”. (SILVA, *et.al* 2016, p.17). A qualidade do ensino perpassa pela teoria e prática, pelo conhecimento e pela experiência construídos com os pares envolvidos no processo educacional e, é assim que no percurso da profissão o professor vai-se constituindo e construindo sua identidade docente.

Ser professor exige aprendizagem constante, pois a profissão requer qualificação, uma vez que é este profissional que forma outros profissionais inseridos na sociedade. Portanto,

tanto a formação inicial quanto a continuada são contributos para a profissionalização e atuação na carreira docente.

Levando em consideração a importância da docência no ensino superior, recorremos a Nóvoa (2017, p. 1109) para enfatizar que “é necessário pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o exercício de uma profissão, a exemplo da medicina, da engenharia ou da arquitetura”. Neste sentido, destacamos a importância de programas que contribuem e somam significativamente com a formação inicial nos cursos de licenciatura como, por exemplo, o Programa de Iniciação à Docência - PIBID e Residência Pedagógica, porém, esses programas não contemplam todos os estudantes, mas são possibilidades que futuros professores tem de vivenciar experiências formativas no ambiente escolar para a aplicação na prática da teoria estudada.

Vale ressaltar que esses programas, PIBID e Residência Pedagógica, são destinados a formação inicial nas licenciaturas, e que para a formação dos professores do ensino superior, os programas de formação continuada a nível de mestrado e doutorado, e outros programas de espaço de formação são essenciais para que eles realmente possam dar conta da complexidade da docência universitária.

A residência pedagógica pressupõe um novo modelo de formação, que inclui a participação dos estagiários nas ações pedagógicas da instituição, estimulando assim o protagonismo dos futuros profissionais de ensino. Ao vivenciar o cotidiano da instituição escolar e integrar-se ao coletivo da escola, os estagiários têm oportunidade de envolver-se mais profundamente no processo educativo e nas ações da escola, convivendo, assim, com a realidade escolar, o que poderá resultar em uma formação mais significativa e contribuir para a construção da identidade profissional dos futuros professores. (FRANCO; GILBERTO, 2011, p. 213).

Por certo, por meio desses programas os estudantes tem uma oportunidade a mais de serem inseridos nas escolas por um tempo mais prolongado, isso possibilita perceberem e sentirem de perto o cotidiano dessas instituições antes de se tornarem professores, pois o convívio com os mais experientes, dividindo experiência, aprendendo a lidar com os desafios da profissão e exercitando as teorias na prática da sala de aula, é benéfico para a profissão.

Nesse sentido, a formação docente necessita de tempo de estudo, de pesquisa, de materiais e equipamentos da tecnologia digital para as atividades formativas, além de disponibilidade para a participação em eventos acadêmico-científicos, de motivação para investir em sua própria formação, quer seja de forma individual ou coletivamente dentro do próprio ambiente de trabalho. É necessário, portanto, que os que estão em formação e os que já estão em exercício, reconheçam a importância da função social do ser professor, na possibilidade de intervenção na prática para a transformação da realidade.

É necessário formar professores com perspectiva humanizadora e emancipatória, que se distancie de uma perspectiva transmissora e reprodutora. Como enfatiza Imbernón (2016, p.19-20):

Cada vez mais há formação e pouca transformação, pois predomina a formação transmissora, teórica, distante de problemas práticos. A formação deve ser introduzida por novas perspectivas, com reflexão prático-teórica, através da análise da realidade, para que haja uma aproximação da teoria com a prática. O professorado vai, desta forma, entender a dimensão prática, que possibilitará fazer as devidas intervenções e, conseqüentemente, haverá melhor entrosamento entre os educadores.

A prática da pesquisa, também, é um contributo para o exercício da docência universitária. Para Cunha (2008, p. 30) “Parece bastante evidente que precisamos fazer os professores vivenciarem práticas de ensino com pesquisa para que eles tenham condições de desenvolver seu trabalho na mesma lógica”.

A parceria entre universidade-comunidade é uma forma de contribuição para a educação por meio de projetos, objetivando o enfrentamento de problemas educacionais da realidade de cada comunidade escolar. A forma coletiva, envolvendo outros atores educacionais no desenvolvimento de projetos de intervenção são possibilidade de êxito no enfrentamento dos problemas identificados no contexto do ambiente escolar.

Nesse sentido, Gatti (2009, p. 48), diz que “ainda é necessário que a universidade e as demais instituições formadoras se esforcem por buscar canais institucionais de interação com as escolas, em uma parceria na formação dos futuros professores, pois isto não é realizado na maioria dos cursos”.

A parceria entre escola e universidade, também, direcionam ao ensino com pesquisa, uma vez que a realidade escolar pode ser estudada e pesquisada. Contudo, a pesquisa não pode suprimir a importância do ensino, pois não podemos esquecer que para ser um bom professor, não é necessário ser um pesquisador, como diz André (2016, p.27):

Precisamos acabar com a ideia de que todos têm de ser professores pesquisadores ou não serão bons professores. Essa proposta de professor pesquisador acabou voltando contra o próprio professor como mais uma culpabilização: ‘Está vendo, eles não sabem, eles não querem’. Mas não é isso, nem todo professor precisa ser pesquisador. Quem quiser ser pesquisador, pode ser, desde que se disponha a investir na aprendizagem que a pesquisa exige. Precisa dispor de tempo, de acesso a bibliografias e a outros materiais, e ainda ter assessoria técnica, se necessário.

Compreendemos, também, que um bom professor não precisa, necessariamente, fazer pesquisa sistemática como fazem os cursos de mestrado e doutorado, mas pensar que a pesquisa em sala de aula pode ser feita para incentivar os alunos a solucionarem problemas do cotidiano,

envolvendo determinados conteúdos com metodologias viáveis para uma aprendizagem significativa.

Neste sentido, a docência abrange um leque de conhecimentos e atividades que podem ser realizadas em sala de aula e fora dela, para isso o professor precisa ter respaldo teórico e prático que validem o seu fazer docente. Portanto, na formação de professores, como destaca Cunha (2008, p. 31):

São necessárias mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento no campo da ciência, da arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar, também, dos aspectos epistemometodológicos, das relações entre prática e teoria, da introdução de perspectivas interdisciplinares, de promover o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas, de unir ensino e pesquisa como indicadores de melhoria da qualidade do ensino universitário.

Schafranski (2009), já colocava que a pedagogia no ensino superior precisa superar alguns desafios, como: a qualificação dos professores, pois na visão da autora, é necessário ter profissionais na educação que tenha a capacidade de criticidade, criatividade, aprendizagem, pesquisa e formação continuada. Outro ponto que merece destaque segundo a autora, diz respeito ao fato que os professores devam ter uma “prática dinâmica e dialética” (SCHAFRANSKI, 2009, p. 52), isso quer dizer que os professores devem ter consciência do papel que tem na sociedade, e que a sala de aula não se limite apenas a ensinar os conteúdos pré-estabelecidos, mas, sim, formar pessoas conscientes da necessidade de transformação social.

Dessa forma, os desafios que professores têm no processo de ensino e aprendizagem são grandes e precisam de um olhar mais atento para conseguir superá-los. E nessa direção alguns aspectos são importantes para romper com práticas enraizadas que sufocam o protagonismo em sala de aula. Assim, o conhecimento didático-pedagógico é um dos aspectos que contribui para que a prática pedagógica do professor seja, também, inclusiva, em que todos sejam alcançados no processo do ensinar e aprender, pois “[...] mais importante do que o conteúdo que se ensina é a forma como se transmite o conhecimento”. (CUNHA, 2008, p. 34).

No contexto da docência universitária, as perguntas e/ou dúvidas que surgem são extremamente necessárias para dinamizar as aulas, pois são elas que aguçarão a curiosidade sobre determinados assuntos e são exercícios em que se estimula a construção do pensamento crítico-reflexivo. Fazemos nosso o questionamento de Cunha (2008, p. 32), “Ou estamos trabalhando para a reprodução e a dependência ou queremos educar para a autonomia intelectual e social”.

2.2 Docência universitária: Traços conceituais

Consideramos a docência universitária como uma atividade dinâmica que perpassa à função, unicamente, de sala de aula, por isso é uma atividade complexa.

Diante dessa realidade, refletir sobre docência no ensino superior remete à compreensão de que saberes docentes são necessários no processo do ensinar e do aprender. Nessa visão, Cruz (2017, p. 674) define que “ensinar requer uma variada e complexa articulação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas”.

Neste sentido, compreendemos que é preciso ter clareza que ensinar requer de professores a intencionalidade de formar não apenas para o exercício de uma profissão, mas, para que os futuros profissionais tenham uma visão de mundo ampliada, que sejam capazes de trabalhar por mudanças de realidades que insistem nas desigualdades das pessoas.

A universidade que forma os futuros profissionais precisa ter um olhar atento para seus professores, no sentido de valoriza-los e estimular a construção de suas identidades de forma coletiva, em que na singularidade de cada um e na coletividade do trabalho com os pares, o processo de formar e ser formado constitua o ser docente.

Na docência universitária, Campos (2005, p. 25) ratifica que “para saber ensinar não bastam as experiências e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. Conhecer teoria e saber formas de ensiná-las são combinações que facilitam uma melhor compreensão dos estudantes; outro caminho é instigá-los a curiosidade e autonomia para a construção de seus saberes-fazer. E nessa linha de pensamento, o autor complementa dizendo que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (CAMPOS, 2005, p. 18).

Pesa sobre a docência universitária a função social de contribuição no processo de humanização dos que estão sendo formados. Sendo assim, na visão de Isaia (2006, p. 63) a docência no ensino superior é um “processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e institucional. Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor”.

Por sua vez, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 109), consideram a “docência universitária como uma profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos

essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento”. A docência é, portanto, uma relação de parceria, onde deve haver compartilhamento de conhecimentos, na qual, o papel do professor é estar na linha de frente como mediador dos que estão sob sua responsabilidade pela busca incessante por novos conhecimentos.

Dada a natureza do trabalho docente, considera-se que os saberes docentes se fazem da seguinte forma: “[...] nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática”. (CAMPOS, 2005, p. 29), ou seja, “o exercício da docência nunca é estático e permanente, mas é processo, é mudança, é movimento, é arte que envolve novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novos sentimentos, novas interações”. (SILVA, 2019, p. 35).

A troca de experiência que envolve os professores e os estudantes ajuda na construção de quem forma e de quem está sendo formado, cujo foco deve se direcionar para a melhoria da qualidade do ensino. Dessa forma, o professor nunca está pronto, está sempre em processo de aprendizagem. Por isso, a necessidade de conhecer as teorias e saber fazer a transposição didática dos conteúdos é salutar para o ensino e para a aprendizagem.

Costa (2020, p. 2) compreende que “o processo de docência no ensino superior deve acontecer a partir da ação dialógica onde a troca de informações entre docentes e estudantes conduzem para a construção do conhecimento emancipatório”. Assim, entende que, essa ação dialógica está relacionada ao pensamento de Freire (1996) ao falar que a educação deve ser ensinada através de possibilidades de construção de conhecimentos entre os sujeitos.

Sendo assim, a construção de conhecimentos entre os sujeitos é possível em uma sala de aula universitária, pois a diversidade existente nesse espaço possibilita o diálogo, mas para que isso aconteça é necessário que os professores tenham melhor preparo e condições acadêmicas para realizar seu trabalho docente. Porém, por mais que os professores tenham conhecimento e experiência, outros fatores para lidar com as situações da complexidade da docência precisam ser superados como, por exemplo, a fragmentação da prática pedagógica e ter a sensibilidade para refletir sobre essa prática. Nesta direção Silva (2019, p. 35), ajuda na compreensão de que “a docência universitária se caracteriza pelo exercício contínuo do ensinar e do aprender, que pressupõe a construção de práticas pedagógicas que impliquem reflexão, questionamentos e crítica da própria prática”.

Do conceito de docência no ensino superior para Souza (2016, p. 88), pode-se extrair que: “A docência universitária é compreendida como uma ação complexa, repleta de uma pluralidade de exigência, dentre as quais estão garantir o equilíbrio entre as demandas sociais,

a produção e a aplicação de saberes pedagógicos, haja vista os diversos campos científicos que compõem a base de seus conhecimentos”. Para Menezes e Silva (2021, p. 43) a “[...] docência é dinâmica e necessita de ações mais ativas e efetivas no cotidiano da sala de aula”.

Os autores apresentados definem a docência como uma profissão complexa, cheia de desafios e exigências e no contexto de uma sala de aula universitária composta por pessoas de culturas diferentes, modos ou estilos diferenciados de aprendizagem, requer dos professores um olhar atento para as necessidades de todos. Para Cunha (2010, p. 23), “a complexidade é desvelar o ofício de professor como requerente de múltiplas condições para seu exercício”.

Nessa linha de conceitualização, para Lima (2015, p. 93-94):

A concepção de docência que alicerça o estudo perpassa a competência técnica, entretanto, não se esgota nela, comportando uma dimensão reflexiva e uma dimensão prática, atravessadas pelo elemento subjetivo, já que as relações e vivências interpessoais são marcadas pela afetividade, pela valorização e pela ética.

Sendo assim, há outras dimensões a serem observadas no exercício da docência que vão além da técnica. Na prática desse ofício são necessários outros saberes, pois o importante não é apenas que o docente domine os conteúdos da disciplina que ministra, mas como ele irá ensinar, que metodologias utilizará para que o discente consiga aprender de modo significativo. Portanto, para que as práticas pedagógicas sejam mais promissoras, considera-se, na visão de Silva (2019, p.104), que “[...] A docência exige um conjunto de conhecimentos e saberes para o seu exercício”.

2.3 Práticas pedagógicas no processo do ensinar e do aprender

As práticas pedagógicas no processo do ensinar e do aprender fazem parte do contexto da sala de aula quer seja da educação básica ou da educação superior, e como mediadora do conhecimento precisam ter a intencionalidade de fazer acontecer o ensino e a aprendizagem.

De acordo com Franco (2015) a prática pedagógica está relacionada com a intencionalidade e as ações que são propostas pelo docente na sala de aula. Portanto, “As práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade”. (FRANCO, 2015, p. 601). Essa mediação, interação que existe entre professor, aluno e aprendizagem é que faz a dinâmica do ensino fluir para ampliação do conhecimento, pois há dialogicidade.²

² A dialogicidade em Paulo Freire envolve a participação do educando no processo educativo como sujeito do conhecimento. (OLIVEIRA, 2017, p. 228).

As práticas pedagógicas podem ser, também, compreendidas, segundo Franco (2015), como atividades feitas pelos professores que organizam seus conteúdos a partir de uma intenção educativa, que tem como finalidade ensinar algo a alguém, e para que essa intencionalidade aconteça de forma eficaz é necessário que haja, pela parte do professor, “reflexão-crítica de sua prática e o da consciência”. (FRANCO 2015, p. 605).

A relação dialógica intencional é necessária para o processo de ensino e aprendizagem, como:

Desejo; formação; conhecimento do conteúdo; conhecimento das técnicas didáticas; ambiente institucional; práticas de gestão; clima e perspectiva da equipe pedagógica; organização espaço-temporal das atividades; infraestrutura; equipamento; quantidade de alunos; organização e interesse dos alunos; conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores; enfim, muitas variáveis. (FRANCO, 2015, p. 606).

Falar sobre as práticas pedagógicas no processo de ensinar e aprender na formação dos professores de Línguas para Fins Específico no ensino superior, nos leva a traçar um caminho que parte do processo de formação inicial à formação continuada, além de perpassar pelos desafios mais emergentes na prática pedagógica desses professores.

Nessa perspectiva, referente a formação de professores no Brasil, Gatti (2009), aborda os impasses e desafios no processo de ensinar e aprender. Uma das críticas da autora é a ausência da junção entre a teoria e a prática, além da falta de currículo. Por sua vez, Franco (2015, p. 604), comenta que “o desafio da tarefa pedagógica hoje é tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros ensinamentos que invadem a vida dos alunos”. Esse desafio, nos parece um dos maiores para a prática dos professores, pois fazer com que o discente tenha vontade de aprender e seja o protagonista nesse papel, é uma questão desafiadora que os docentes enfrentam no atual cenário educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394/1996 e o Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, referente as diretrizes que englobam as licenciaturas, dispõe sobre a formação de professores em seu Art. 5º, ao mencionar que a formação dos professores e demais profissionais da educação para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como finalidades:

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvida sem instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação. Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos

pedagógicos neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.

De acordo com esse dispositivo legal, compete as instituições responsáveis pela formação docente organizar um currículo capaz de nortear os futuros professores a repensar o papel de aprender a ensinar, onde haja uma coerência entre a teoria e a prática, e que esse profissional antes de exercer a profissão conheça o ambiente escolar, além de abordar as legalidades da formação docente.

Para Nóvoa (2017, p.1116) “é preciso que toda formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projeção da docência baseada no conhecimento.” Sendo assim, a formação é o que orientará o professor no seu fazer pedagógico dentro do ambiente escolar, pois é a partir de uma boa formação que terá subsídios para se projetar na profissão com conhecimentos e saberes necessários à docência e construir sua identidade.

Neste sentido, Franco (2016, p. 545), diz que “se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre as práticas”, ou seja, formar professores que valorizem suas práticas pedagógicas para que elas sejam temas de seus estudos, pesquisas e de reflexões, como maneira de analisar seu trabalho e ter subsídios para estruturar uma aprendizagem significativa, preparando os discentes não apenas para o mercado de trabalho, mas para contribuir na formação de cidadãos críticos, atuantes e ativos no meio em que vivem.

O professor, no atual cenário educacional, precisa refletir sobre sua prática, envolver os estudantes no ensino e na aprendizagem para que sejam protagonistas e construtores de novos conhecimentos. É assim que visualizamos a formação quer seja a inicial ou continuada em que não se predomine ou só o ensino ou só a pesquisa, mas o ensino mesclado com a pesquisa.

A formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. (GATTI, 2009, p. 46-47).

Neste sentido, Cruz (2017, p. 679) complementa dizendo que “O professor do ensino superior é catedrático, especialista de uma área e pesquisador, sem, necessariamente, contar com processo formativo específico para ser docente”. O professor do ensino superior nesse cenário aprende mais através da experiência vivida no ambiente universitário com professores que fazem parte do convívio acadêmico, por isso, há necessidade de o momento formativo ser vivenciado desde cedo com a prática e presença no chão da escola, pois há casos de professores universitários que não tiveram nenhuma experiência na docência.

Diante de tamanha responsabilidade, a docência universitária requer profissionais que saibam lidar com uma diversidade de situações que o mundo acadêmico apresenta. Para isto, o professor precisa se predispor para aprendizagem ao longo da vida, ou estar aberto para aprender com seus pares ou individualmente, quer seja de maneira formal ou informal e, acompanhar as mudanças da atualidade e as necessidades dos discentes que estão sob a sua responsabilidade formativa. Como no dizer de Silva (2019, p. 126).

Como uma atividade profissional, a docência não se diferencia de outras profissões no sentido da necessidade de formação; esta faz parte do processo contínuo de aprendizagens. Os conhecimentos não são fixos, não são absolutos, não se eternizam, são constantemente alterados e superados, havendo necessidade, por parte dos professores, da compreensão de que aprender é preciso; saber mais nunca é demais.

Seguindo, também, o pensamento de Leite, *et al.*, (1998, p. 40) por assim dizer: “Ora, os tempos mudaram, e a qualificação docente precisa ser cada vez mais abrangente: o docente não precisa apenas de ‘didática’ e ‘metodologia’, ele precisa de uma formação que o construa como intelectual público”.

Sendo assim, a formação é primordial e precisa ser valorizada em qualquer área, curso ou profissão. Portanto, o trabalho do professor, como enfatizado por Farias *et al* (2014, p. 68):

Configura-se como atividade humana inteligente, de caráter dinâmico, [...]. Trata-se, pois, de um processo no qual o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitude de questionamento, reflexão, experimentação e interação que fomentem a mudança. Implica, pois, romper de forma radical com práticas formativas, cujos parâmetros fixos e predeterminados, derivados de processos estanques e conclusivos, negam os professores como sujeitos produtores de conhecimentos. Tal abordagem é marcada pela cisão entre os espaços e o tempo de formação e do trabalho.

A formação precisa trazer os professores para o centro desse processo para que sejam protagonistas de mudanças por meio de práticas que conduzam a questionamentos e reflexões sobre o que ensinam, como ensinam e para que ensinam. O contexto da própria sala de aula mostrará que a docência é dinâmica e que a relação professor-aluno tão necessária, também, na aula universitária conta com a interatividade de ambos, sendo o docente o mediador de conhecimento e facilitador da aprendizagem, uma vez que ele não é mais o detentor do conhecimento, ao contrário, além da sua área precisa ter outros conhecimentos, pois como professor outras competências lhes serão exigidas.

Antes, a competência necessária que se pedia aos professores do ensino superior era que tivessem o conhecimento pleno dos conteúdos que ministrariam. Mas, na realidade da sala de aula universitária “a docência no nível superior exige do professor domínio na área

pedagógica”. (MASETTO, 2008, p. 20). Ter outros conhecimentos ou saberes possibilita a romper com paradigmas tradicionais.

A ruptura de paradigmas, especialmente, o tradicional abre espaço para que o discente possa ser protagonista da sua aprendizagem, pois na interação, na socialização e no compartilhar de conhecimentos, os professores junto com seus alunos constroem aprendizagens. Portanto, o processo de formação inicial e continuada validam a prática no exercício da docência.

Nessa perspectiva, a formação de professores afirma-se como um processo que o professor deva se envolver ativamente produzindo saberes, expandindo o significado e construindo sentido sobre sua formação e sua prática. Nessa perspectiva, acreditamos que os professores produzem os conhecimentos no processo de formação e desenvolvem capacidades para realizar sua prática mediada pelo o que a formação inicial e continuada oferece, aliado, a experiência. (PIRES, 2016, p. 33).

A formação inicial e continuada são espaços de construção de saberes e estão relacionadas ao processo contínuo de aprendizagem necessários aos professores. Para que isso ocorra de forma significativa, é necessário um triângulo que envolva a teoria, a prática e a experiência profissional, também se faz necessário nessa construção de saberes que “o professor possa compreender as transformações dos alunos, das práticas, das circunstâncias e, assim, possa também transformar-se em processo”. (FRANCO, 2016, p. 546).

Sendo o ensino e a aprendizagem um processo que acontece no percurso da vida escolar e acadêmica, a prática pedagógica precisa ter a intencionalidade de fazer acontecer as mudanças. “As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem”. (FRANCO, 2016, p. 547).

Podemos dizer que a responsabilidade do professor recai sobre o processo contínuo do desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Para Masetto (2008, p. 20):

[...] o objetivo máximo de nossa docência é a aprendizagem de nossos alunos. Onde a importância de o professor ter clareza sobre o que significa aprender, quais são os princípios básicos da aprendizagem, o que deve aprender atualmente, como aprender de modo significativo, de tal forma que a aprendizagem se faça com maior eficácia e maior fixação, quais as teorias que hoje discutem a aprendizagem e com que pressupostos, como se aprende na educação superior, quais os princípios básicos de uma aprendizagem de pessoas adultas que valham para alunos do ensino superior, como integrar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes? Como aprender a aprender permanentemente?

O foco da prática pedagógica do professor é a aprendizagem. É, portanto, necessário que os professores não se eximam do ato de aprender de forma contínua e assumam a

responsabilidade por si e por sua formação, pois o ato de ensinar se torna um dos desafios no ensino superior. Neste nível de ensino, a transmissão do conhecimento se torna insipiente para uma prática pedagógica transformadora, pois esta requer, além do saber pesquisar ou ministrar os conteúdos, uma reflexão sobre o que está ensinando, como está ensinando e para quem o faz, ou seja, exige uma prática consciente e reflexiva. Para Silva (2019, p. 53) “A prática consciente e reflexiva pode identificar caminhos superadores das limitações cotidianas e na dinamicidade da docência, onde a articulação entre teoria e prática é estruturante para a superação da visão instrumentalista e ingênua da prática docente”.

Saber que cada turma difere umas das outras é importante para não se ensinar da mesma forma e essa diferença exige metodologias diferenciadas que possam envolver os estudantes nas discussões e na construção de ideias próprias com fundamentos teóricos e práticos e que culminem em aprendizagem significativa de quem está em processo de formação.

3 CONTEXTUALIZANDO O INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS

Logo, se quisermos ofertar cursos para atender a novas demandas do mercado, as novas exigências dos novos diferentes públicos de modo a fazer com que os alunos possam desempenhar-se eficientemente nas situações-alvo em que operam, deixo uma outra pergunta pra finalizar: é esta uma história com fim? Eu, particularmente, creio que esta é uma história que só pode ser construída para ser sempre inacabável. (RAMOS, 2009, p. 45).

A disciplina de Inglês para Fins Específicos – Leitura, está contextualizada de acordo com o percurso, a origem e as contribuições a ela atribuída no processo de ensino e aprendizagem, perpassando pela formação docente.

3.1 Inglês para Fins Específicos - IFE: origem

O Inglês para Fins Específicos, inicialmente, conhecido como Inglês Instrumental surgiu no fim da segunda guerra mundial³ em 1945, época em que os países estavam se reconstruindo. Nesse período, o crescimento do inglês perpassou por três razões principais: a demanda por uma língua internacional, uma revolução na linguística e o desenvolvimento na área da Psicologia Educacional.

O ano de 1962 marca o início do ensino de inglês instrumental no mundo moderno com a publicação do artigo "Some measurable characteristics of modern scientific prose" de Barber, embora este não seja o ano em que o ensino instrumental realmente começou, pois, de certa forma, e de maneira informal, o ensino instrumental sempre existiu, basta que consideremos, por exemplo, os contatos entre os impérios antigos, como o grego e o romano, por exemplo, onde, sem dúvida, a língua era utilizada para contato com os novos povos conquistados e, por certo, pelo que se tem notícia a respeito do ensino de línguas estrangeiras, não havia um ensino de línguas formal, a língua era aprendida, portanto, com o fim específico de estabelecer relações de dominado/dominante entre as partes, o que já representa, por si, um fim instrumental. (SWALES, 1985 Apud VIAN JR, 1999, p. 439).

A demanda por uma língua internacional, de acordo com Hutchinson e Water (1987 Apud MONTEIRO, 2009, p. 23), se expandiu devido ao poder econômico norte-americano. Isso ocorreu, porque o “inglês era a chave para as moedas internacionais da tecnologia e comércio”, e desta forma, as pessoas conseguiam cumprir o papel atribuído a este tipo de

³ A segunda Guerra Mundial foi, em primeiro lugar, o conflito militar mais sangrento de todos os tempos. Em 1939, no início “formal” (com as declarações mútuas de guerra entre as grandes potências europeias), vários países beligerantes já estavam em guerra, como Etiópia e Itália na segunda guerra ítalo-etíope, e China e Japão na segunda guerra sino-japonesa. A guerra civil espanhola (1936-1939), por sua vez, envolveu diretamente Itália e Alemanha no apoio ao golpe militar de Franco contra República; seu desfecho (vitorioso para o lado apoiado pelas potências nazi-fascista) foi o prólogo imediato da guerra mundial. (COGGILO, 2015, p. 5).

abordagem que era vender os produtos usando a língua inglesa e as palavras usadas para aquela finalidade de venda, ou seja, um inglês aprendido com apenas uma finalidade: comunicação.

O segundo motivo foi uma revolução na linguística. Isso ocorreu a partir das ideias que surgiram “no final dos anos 60 e começo dos anos 70 sobre a variação do uso do inglês em diferentes áreas do conhecimento. Essas pesquisas eram voltadas, principalmente, à área da ciência e da tecnologia”. (MONTEIRO, 2009, p.24).

O terceiro motivo diz respeito a área da Psicologia Educacional. Essa razão está relacionada “à percepção de que os alunos têm diferentes necessidades e interesses, o que influenciaria a questão da motivação e da eficácia da aprendizagem”. (HUTCHINSON E WATER 1987 Apud, MONTEIRO, 2009, p. 25)

No Brasil, a criação a disciplina Inglês para Fins Específicos iniciou no final dos anos 70, através do *Brazilian ESP Project*, coordenado pela professora Antonieta Alba Celani, da PUC de São Paulo, no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Apoiada financeira e tecnicamente pelo British Council, agência britânica de divulgação da língua inglesa, e também pela CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), agência de incentivo à pesquisa, criou o projeto nacional “Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras”, sendo nele incluídas 23 instituições federais de ensino superior (Celani e Broughton, 1979). Um dos seus objetivos era o de preparar adequadamente os professores para a tarefa de ministrar as aulas de leitura em inglês, dada a especificidade desse tipo de ensino. (MORAES, 2005, p.10)

O desenvolvimento desse projeto que contemplou a disciplina antes conhecida como Inglês Instrumental, hoje com uma nova nomenclatura: Inglês para Fins Específicos – IFE, na UFAM, foi aderida desde o início, como informa Monteiro (2015, p. 212).

Afirma que a UFAM aderiu ao Projeto Nacional desde seu início, enviando professores para participar dos cursos de formação e dos seminários nacionais e, principalmente, com a criação da disciplina Inglês Instrumental, direcionando-a à habilidade da leitura.

Essa disciplina está no currículo dos cursos de graduação desde os anos 80 e tem como objetivo em suas ementas capacitar os alunos a lerem textos em língua inglesa através das estratégias de leitura e gramática contextualizada no texto, além das terminologias de cada área.

3.2 Conceitos relacionados a disciplina de Inglês para Fins Específicos

De acordo com Ochiucci (2015, p. 18):

Falar dessa abordagem é, sem dúvida, voltar ao tempo... Não que esse retorno configure um apelo saudosista por algo que deixou de existir, pois o ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos continua sendo uma abordagem cada vez mais adequada ao momento em que vivemos, no qual as pessoas buscam aprender uma língua estrangeira com propósitos definidos e tempo limitado, procurando atender as suas necessidades e urgências no contexto profissional ou acadêmico.

Podemos dizer que uma disciplina de abordagem instrumental tem como propósito atender as necessidades mais urgentes de aprendizado de uma língua. Desta forma, é ministrada com o objetivo que se pretende alcançar, como é o caso da língua inglesa. Uma das metodologias para que o aprendizado seja alcançado é a consulta por meio de análises de necessidades, em que se usa o questionário para saber os níveis e as reais necessidades dos discentes em relação ao idioma. As técnicas de leitura são utilizadas como forma de aprendizado mais rápido para conseguir o objetivo pretendido, que pode ser uma apresentação oral em um idioma estrangeiro, a leitura de um texto, a escrita de e-mail ou um *abstract*, ou até mesmo a compreensão do idioma selecionado, entre outras formas de aprendizagem pela qual se busca de um profissional dessa área.

Para Vian Jr. (2015, p. 188), “o professor de IFE é um professor de inglês para fins gerais que se viu na iminência de ministrar aulas para fins específicos”, para o autor o docente que aderiu a disciplina de abordagem instrumental é um docente que foi preparado para ministrar aulas de inglês geral, porém ao se deparar com a disciplina de IFE se viu obrigado a buscar conhecimentos mais aprofundados sobre a abordagem, percebendo que é uma disciplina que não tem materiais didáticos prontos, precisa de adaptação e/ou preparação e, precisa saber qual ou quais habilidades o discente pretende alcançar.

Monteiro (2015) ao falar sobre a abordagem instrumental voltada, especificamente, para a leitura diz que essa disciplina na Universidade Federal do Amazonas tem como objetivo formar leitores crítico-reflexivos e professores de leitura. Nessa perspectiva, as disciplinas de Leitura em Língua Inglesa I e II, objetivam preparar os futuros professores a serem capazes de transformar o meio que estão inseridos a usarem sua criatividade para que as aulas de inglês não sejam apenas um lugar de ensino de letras e gramática, mas, sim, um espaço de transformação social.

Rossini e Belmonte (2015, p. 348), explicam que.

A abordagem de Ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos ainda encontra resistência por parte de professores de línguas que, por desconhecimento, relutam em adotá-la em suas práticas profissionais. Além disso, a relevância dessa Abordagem está na sua capacidade de “conversar” com diferentes teorias e metodologias de ensino, em diferentes contextos, priorizando as necessidades do aluno.

Onodera (2015, p. 324), diz que “atualmente, é difícil imaginar o ensino de Inglês sem um propósito específico, já que ele sempre teve por objetivo atender as necessidades de comunicação, negociação e sobrevivência que o mercado de trabalho exige dos profissionais [...]”. Nessa linha de pensamento, podemos entender que não tem como planejar uma aula de

inglês, e/ou um curso de inglês, sem necessariamente investigar antes qual seria o propósito do curso ou a necessidade dos discentes em aprender o idioma.

Cursos voltados nas necessidades específicas dos alunos resultam em uma aprendizagem significativa; dependendo do resultado da análise de necessidades, eles podem ser de curta duração e com custo mais acessíveis, exatamente o que o mundo corporativo necessita, bons resultados a curto prazo. (ONODERA, 2015, p. 325).

Uliana (2020, p. 319), vê o Inglês para Fins Específicos como uma abordagem que “busca suprir a necessidade de quem precisa aprender inglês para um propósito específico, determinado por diferentes necessidades do aluno: profissional, ocupacional, social, dentre outros”. Isso nos remete à percepção de que o ensino de IFE precisa do uso de materiais que dinamize o aprendizado e que seja útil na prática do cotidiano na vida pessoal, profissional e, também, no aspecto social. Por isso, o exercício da leitura, da oralidade e da escrita, contribui para o processo de comunicação. A autora enfatiza que:

ESP é a sigla para *English for Specific Purpose*, que em Português é conhecido como Inglês Instrumental ou Inglês para Fins Específicos. O Inglês Instrumental é uma abordagem de ensino que tem como foco as necessidades dos alunos, na qual conteúdos e práticas pedagógicas são delimitadas, isto é, apresentam uma especificidade. (ULIANA, 2020, p. 321).

O termo Inglês Instrumental foi usado no início da criação da disciplina no Brasil. Hoje, a disciplina é conhecida como Inglês para Fins Específicos – IFE. Outras línguas são trabalhadas, também, com finalidades específicas e, neste sentido, recebem o nome de Línguas para Fins Específicos – LinFE. Na visão de Ribeiro (2020, p.22), o termo LinFE é o que “melhor dá conta da abrangência do ensino-aprendizagem de línguas para o contexto em questão na atualidade”.

O inglês instrumental era usado na década de 70, início do projeto, pelo fato de sua implementação ser voltada para a leitura e esse termo não contemplava “a teoria que embasava a prática” (RIBEIRO, 2020, p. 23).

Desta forma, por se acreditar que o ensino dessa abordagem perpassa o tecnicismo e a falsa ideia de ser uma disciplina que contempla apenas a habilidade de leitura, o termo LinFE foi aderido por ser “mais abrangente e incluyente, além de combater a ideia de hegemonia da língua inglesa, uma vez que não havia uma expressão correspondente para o ensino de outras línguas com o mesmo propósito”. (RIBEIRO, 2020, p. 23).

Os papéis do professor de LinFE são caracterizados como: planejador de curso, produtor de material, colaborador, consultor, negociador, avaliador e professor crítico-reflexivo. (RIBEIRO, 2020, p. 57-59).

Quadro 7. Papéis do Professor de LinFE

1.Planejador de Curso	O professor fica encarregado de organizar os tópicos a serem contemplados no curso mediante o resultado da análise de necessidades previamente realizado.
2.Produzidor de Material	O professor LinFE precisa entender que ele faz um movimento pedagógico que sai das necessidades definidos pelos livros didáticos e não pelo contexto.
3.Professor Consultor	Ele tem que desenvolver a capacidade de realizar uma análise de necessidades aprofundadas, pois essa etapa que fornecerá a ele subsídios para o planejamento do curso, dos materiais e das aulas.
4.Professor Negociador	Ele tem que conciliar interesse e experiência dos alunos com atividades de aprendizagem.
5.Professor Avaliador	Ele atua com uma visão crítico-reflexiva sobre si, suas aulas, os materiais produzidos, o curso planejado.
6.Professor Crítico-reflexivo	É aquele que está permanentemente envolvido em observar sua prática, analisar e avaliar problemas para encontrar soluções, pré-requisito para o desenvolvimento de uma pedagogia condizente com o contexto social e educacional em que se encontra.
7.Professor Colaborador	Coloca o foco do seu trabalho na interação professo-aluno e aluno-aluno desde a análise de necessidades até a definição dos fins para o qual determinado curso de baseia.
8.Professor Pesquisador	Precisa desempenhar; faço minhas palavras as de Celani numa entrevista concedida em 13 de maio de 2013. <i>Eu acho que todo professor é pesquisador. Talvez ele não se dê conta, ele deveria ser, se ele é um bom professor, ele também é um bom pesquisador. Ele tem que olhar o tempo todo e tentar entender o que está acontecendo na sala de aula dele. Eu acho que isso é muito importante. Para algumas pessoas isso vem mais naturalmente, para outras, menos naturalmente... Acho que é principalmente aprender a olhar com isenção, saber analisar, saber entender e ter um pouco de, talvez, genialidade para pode descobrir coisas que para os outros olhares normais, vamos dizer assim, estejam escondidas. Eu acho que é isso que a gente deveria buscar. Nem todos vão conseguir fazer isso.</i>

Fonte: Baseado em Ribeiro (2020).

Nesta perspectiva, entendemos que o professor de Línguas para Fins Específicos é um professor polivalente e que precisa de constante formação, pois seu papel em sala de aula vai além do que se entendia de professor de uma disciplina de caráter Instrumental. Portanto, ao se tornar um professor dessa abordagem é importante ter a compreensão dos papéis descritos por Ribeiro (2020) e Ramos (2005).

3.3 Formação do professor de IFE

Com base na literatura pesquisada, foi constatado que não há curso específico que forme professores para as disciplinas que tenham a abordagem instrumental. Contudo, algumas disciplinas foram inseridas dentro da estrutura curricular do curso de Letras com habilitação em

Língua Inglesa, com foco na leitura e interpretação de textos em inglês, como citado por Monteiro (2015, p. 215).

Desde 1992, tanto a disciplina Leitura em Língua Inglesa I e Leitura em Língua Inglesa II, doravante Leitura I e II, têm a carga horária de 60h/a e são ministradas no segundo e terceiro semestre do Curso de Letras – Língua Inglesa da UFAM, respectivamente. Antes de assumi-las em 1996, ambas tinham um único objetivo: capacitar alunos/leitores proficientes para atender a grande e complexa quantidade de leitura de publicação em inglês que teriam do meio do curso até o final, períodos nos quais são ministradas disciplinas como Literatura Norte Americana e Inglesa, Cultura de Expressão Inglesa e Metodologia e Metodologia do Ensino de Língua Inglesa. Em outras palavras, objetiva-se otimizar a competência leitora dos alunos do Curso de Letras – Língua Inglesa.

Diante dessa realidade, por mais que os cursos tivessem disciplinas de leitura, eles não estavam focando na formação de professores de Inglês para Fins Específicos, levando em consideração que esse profissional que vai atuar em cursos diversos precisa não somente saber ler e interpretar textos em língua inglesa, mas também ter ciência que precisará, dependendo do objetivo do estudante, ou da ementa de curso, preparar seu material didático, pois cada curso tem sua especificidade.

Desta forma, os cursos de Letras em Língua Inglesa têm a necessidade, além de formar professores nas habilidades de leitura, escrita e gramática, prepará-los na prática com metodologias de ensino para o preparo e uso de materiais didático-pedagógicos, ou seja, investir na formação para saberem trabalhar não somente o inglês geral, mas também o Inglês para Fins Específicos.

Assim, entendemos que formar professores de IFE é também formar professores que sejam capazes de olhar para si e para suas práticas de forma crítica e reflexiva. O professor reflexivo⁴, sente a necessidade de mudanças, de melhorias e procura possibilidades de realizar seu trabalho de forma mais consciente, refletindo sobre o que faz e como faz.

⁴De acordo com a Enciclopédia de pedagogia Universitária, “**Professor Reflexivo:** é capaz de querer e colocar em andamento um processo auto reflexivo, a fim de que suas atividades educativas sejam conscientemente executadas. Assim ele pode pensar e refletir sobre o porquê, o como e o para quê das mesmas. Cabe ao professor reflexivo duas instâncias de reflexão. A primeira, durante a ação educativa, visando reformular o que está sendo feito no momento de sua execução, valorizando a incerteza como componente da aprendizagem dele e de seus alunos. A segunda, quando, além de refletir durante a ação, reflete também sobre a reflexão na ação, ou seja, olha retrospectivamente o que foi realizado, procurando entendê-lo e justificá-lo, em busca de auto aperfeiçoamento e autoconsciência docente” (2006, p. 359).

O professor reflexivo: “Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas ‘falando-se’ a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver” (DEWEY apud SCHÖN, 2000, p. 25).

Nessa linha de pensamento, recorremos a autores que falam a respeito da formação de professores e apoiam seus estudos na teoria do professor crítico-reflexivo⁵. O excerto de uma entrevista com uma professora formadora que tem 40 anos de experiência na área de formação docente, realizada por Celani; Ramos; e Gazotti-Vallim (2018), explicita que esse profissional é aquele que:

[...] busca saber e compreender o que ele está fazendo, qual os seus efeitos, qual o efeito daquilo que ele tá fazendo, do seu ensino, na sala de aula de qualquer nível de ensino. Qual é o efeito daquilo, quando eu penso no tipo de sociedade que a gente quer construir. Então, ele pode ser de direita, de esquerda, mas ele precisa ter consciência. Então, ele faz uma ação e ele tem que pensar esta ação, este ensino que eu busquei promover com os meus alunos... ele me leva pra que tipo de cidadão? Pra que tipo de pessoa? Que tipo de pessoa eu tô formando, não é? E ser sempre consciente... do conteúdo, da estratégia, da forma de se relacionar com os alunos (entrevista semiestruturada). (CELANI; RAMOS; GAZOTTI-VALLIM, 2018, p. 61)

A importância de ter um olhar diferenciado para esses professores, é pelo fato dessa disciplina está em quase todos os cursos de nível superior e, muitas vezes, é ministrada por professores que nunca ouviram falar de abordagem instrumental e, outras vezes, é dada a professores substitutos, não levando em consideração a importância que tem na vida acadêmica dos discentes que em sua formação precisarão ler textos em inglês ou fazer provas de proficiência.

Essa falta de coerência que existe na formação de um professor de inglês na abordagem instrumental, é expressado por Vian Jr. (2015, p. 189):

De modo específico, no entanto, e fora desse contexto, são raras as investigações sobre a formação do professor de IFE. E isso se deve, em parte, as próprias características do ensino de línguas no Brasil, a questão dos currículos dos cursos de Letras e como o assunto é abordado tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Ao se referir sobre o currículo nos cursos de Letras da UFAM e tornar-se responsável pelas disciplinas, Leitura I e II, Monteiro (2015, p. 216), traz a seguinte informação:

Ao tornar-me responsável por elas, no entanto, levando meu olhar de professora formadora e com a anuência da coordenação do curso, realizei alterações em seus objetivos que passaram a ser: formar leitores proficientes, crítico-reflexivo e professores de leitura em inglês. [...]. Logo, o quanto antes alunos(as) em formação se colocarem do outro lado do fazer pedagógico, experienciando vivências de ensinar-aprender do mundo real, tanto mais sentirão fortalecida sua identidade como professore(as) e seguros(as) para enfrentar as salas de aulas dos mais variados contextos em que atuarem.

⁵ De acordo com Pimenta (2006, p. 39), esse conceito está ancorado em “um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre”.

Nessa perspectiva, referente a formação do docente de Inglês para Fins Específicos esperamos que a formação inicial e continuada sejam espaços que incentivem a criatividade para que o professor prepare seus materiais didáticos para ir além do simples ensino por repetição, mas que tenha significado para a aprendizagem.

Outro fator importante na formação do professor de IFE, é o foco na pesquisa, porque é através da pesquisa que o docente encontrará caminhos que o ajude a melhorar sua prática pedagógica, maneiras inovadoras de incentivar os discentes a querer aprender, buscando sempre métodos diferentes com o foco na aprendizagem dos conteúdos de maneira satisfatória. Para André (2016, p. 25), “pesquisar é gerar conhecimento novo”, e que qualquer professor, independente que esteja ou não em um mestrado ou doutorado, a partir do momento que busca de alguma forma inovar sua aula em benefício da aprendizagem, está fazendo pesquisa.

E nessa linha de pensamento, na dinamicidade da docência universitária, o professor de IFE, segundo Ivan Jr. (2015, p. 192):

[...] é um profissional que deve desempenhar diversas tarefas relacionadas aos mais variados aspectos dos cursos que ministra, que não envolve apenas ministrar a aula em si, indo desde a pesquisa de linguagem requerida para a situação-alvo em que o aprendiz pretende atuar, bem como a análise, avaliação e preparação de materiais, até sua avaliação, passando por todas as etapas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

A disciplina Inglês para Fins Específicos precisa de um professor que compreenda a importância de preparar materiais que sejam condizentes com a realidade de seus alunos, sua cultura, seu meio social e seus objetivos de aprendizagem. Este professor, também, tem a incumbência de fazer análise e a avaliação dos materiais por ele utilizados, com o cuidado para não reproduzir de forma mecânica os conteúdos ministrados.

3.4 Desafios e conquistas na trajetória da disciplina Inglês para Fins Específicos

A disciplina de Inglês para Fins Específicos trouxe desafios aos professores, mas nessa trajetória houve conquistas. A partir se sua implantação portas se abriram para os estudos e vários pesquisadores começaram a fazer suas pesquisas na área do conhecimento em que o IFE estava inserido.

De acordo com Moraes (2005), os maiores desafios vividos pelos professores de IFE no período de implantação no Brasil, nos anos 70 e 80, a princípio, foi que não havia uma proposta pedagógica para esse ensino, pois era uma disciplina nova e “os seus idealizadores, tendo o mesmo tipo de formação didático-pedagógica que esses docentes, e sem nenhuma experiência

nessa modalidade de instrução, não tinham condições de auxiliar no trabalho”. (MORAES, 2005, p. 4-6).

A escolha dos materiais a serem usados nas aulas era outro desafio enfrentado pelos professores, pois os textos a serem usados deveriam estar relacionados ao curso que o aluno estava matriculado “essa tarefa apresentou novas dificuldades para os professores, pois por não terem conhecimento das áreas em questão, a escolha do material para a leitura era quase impossível” (MORAES, 2005, p. 5), já que nesse período o inglês com essa abordagem era voltado, na maioria das vezes, para a leitura e interpretação de textos.

A formação de professor para ensinar a disciplina de Inglês para Fins Específicos, também, se apresentava como mais um desafio. Mesmo que alguns docentes tivessem tido alguma assessoria dos professores das áreas específicas, segundo Moraes (2005, p. 6), eles “começaram a perceber que um dos problemas que enfrentávamos na disciplina era o de desempenhar uma função para a qual não tínhamos sido preparados”.

Emerge na formação inicial de professores com habilitação em Letras Língua Inglesa, também, o desafio a respeito da integração universidade-escola.

[..] o vínculo entre a universidade e a escola ocupa lugar central, visto que a integração e a colaboração efetivas entre essas duas instituições constituem-se em desafios que buscamos vencer no dia a dia, apoiadas na percepção de que prática, teoria, reflexão e pesquisa precisam andar juntas. Vencer tais desafios torna-se possível de fato apenas quando indivíduos e instituições saem de suas zonas de conforto. (RAMOS; FIDALGO; SPRENGER, 2018, p.2).

Esses desafios apontados pelos autores não são exclusivos da área de Letras, pois, a ausência de uma parceria sólida entre escola-universidade em busca de parcerias formativas, ainda, precisa ser consolidada. É essencial que desde o início formativo a universidade busque inserir os futuros professores para vivenciarem no chão da escola sua realidade, conhecendo seus problemas, vivenciando o cotidiano da sala de aula, as práticas pedagógicas dos professores e aprendendo com os mais experientes. Esse processo de parceria entre escola e universidade é, também, uma possibilidade de inserção do corpo docente da escola para estudos coletivos na universidade, para pesquisas e, isso, certamente, muito contribuiria com a formação inicial e continuada dos envolvidos no processo.

Essa linha de pensamento vai ao encontro do que Ramos; Fidalgo; Sprenger, (2018, p.9) dizem:

Na concepção das UC Estágio Curricular Supervisionado em Inglês I e II de nosso curso, partimos do pressuposto de que universidade e escola precisam, mais do que estar em sintonia, ser parceiras em processos construídos mutuamente e compartilhados por todos os atores envolvidos, principalmente, professores-

supervisores de estágio, licenciandos, diretores, coordenadores e professores de inglês, orientadores do estágio na escola.

Outros desafios apontados pelos pesquisadores citados dizem respeito a prática, teoria, reflexão e pesquisa, devendo fazer parte da rotina do professor. Neste sentido, entendemos que faz parte do processo do ensinar e do aprender, o professor compreender a importância, segundo Cachaputz, *et al* (2004), para quê, para quem e como, será apresentado o conteúdo a seu aluno, levando em consideração a importância de saber esses questionamentos ligados ao currículo escolar em prol do incentivo que o professor deve despertar no alunado o desejo de querer aprender. Assim, fazer a interligação da teoria com a prática, pôr em prática o ensino com pesquisa, refletindo sobre seu fazer pedagógico são possibilidades de contribuir com a formação nessa área do conhecimento em que o IFE se insere.

Essa forma de pensar no para quê, para quem e como o ensino deve ser organizado, encaminha o professor para possibilidades de fazer, segundo Ramos; Fidalgo, Sprenger (2018, p. 9):

[...] reflexão crítica acerca de questões geopolíticas do ensino de línguas (Para quê ensinar inglês em escolas regulares públicas e privadas? O que ensinar de língua inglesa nesses espaços?), importante para que o futuro profissional possa melhor entender sua atuação profissional e seu papel no sistema sócio-político-educacional.

Partindo dessas reflexões, podemos mencionar outro desafio apontado pelos autores, Ramos; Fidalgo, Sprenger (2018, p. 4), ao citar Celani (2016), fazem referência aos saberes locais necessários a prática pedagógica dos professores.

Prossegue em sua exposição, ressaltando que o pós-modernismo procura uma apropriação das diferenças, uma incorporação do saber local de acordo com suas próprias regras, algo que entende como um grande desafio. Questiona como pode, em sua atuação como coordenadora de programa de formação docente, contribuir para que os professores em serviço estejam familiarizados com as teorias prestigiadas na comunidade profissional e, ao mesmo tempo, levem em conta seus perfis, suas experiências, os perfis e as experiências de seus alunos e conduzam práticas pedagógicas que sejam relevantes aos aprendizes. Da mesma forma, mas atuando em programa de formação inicial de professores, debruçamo-nos sobre tal questionamento. Como aliar a teoria à prática sem que a primeira tenha que prover a receita para a segunda?

Ao se tratar do saber local como um grande desafio a ser incorporado nos currículos dos cursos de Letras, tem-se por entendimento que se trata do professor saber valorizar a cultura dos povos, o meio no qual seu público está inserido, pois para criar sua identidade como docente é necessário saber o porquê dado conteúdo está sendo ministrado e qual o objetivo que se pretende, levando em consideração que uma das formas de conseguir o interesse do discente pelo aprendizado, é ler e estudar textos que se aproximam da realidade de sua área formativa.

“Em outras palavras, é importante que a integração seja uma construção glocal. Esse é o nosso real desafio”. (RAMOS; FIDALGO; SPRENGER, 2018, p.5).

É necessário também que o professor observe e compreenda o seu contexto sócio-histórico e político com vistas a entender que a prática educativa está associada a práticas institucionais que regulam a sociedade. Dessa forma, a formação do profissional crítico-reflexivo abarca a compreensão de seu contexto escolar, social e histórico, bem como o confronto, a construção e a reconstrução de sua prática e de si mesmo. (CELANI; RAMOS; GAZOTTI-VALLIM, 2018, p. 57)

As conquistas feitas desde a criação da disciplina, demonstram o empenho que os professores que a ministram nas universidades e nos institutos federais têm ao abraçar a causa e saber da sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

Uma dessas conquistas, segundo Monteiro (2015) foi a criação da disciplina com o objetivo de preparar os professores a serem leitores críticos-reflexivos e capazes de saber preparar seus próprios materiais de ensino, com o entendimento de que a aula deverá ser organizada de acordo com a necessidade de seus alunos.

Outro fator a ser considerado como uma conquista, são trabalhos de mestrado e doutorado que tem como objeto de estudo a formação de professores de Inglês para Fins Específicos, encontrados em banco de teses e dissertações.

Além desses ganhos, houve uma demanda por pesquisas relacionados a linguagem empresarial, onde o foco está relacionado ao ensino de inglês para uma determinada finalidade. Também surgiu ao longo do tempo, como cita Vian Jr. (1999) a criação de um Centro de Pesquisa, Recursos e Informações em Leitura (CEPRIL), e também um periódico chamando *The ESPECIALIST*, elaborado pela professora Maria Antonieta Alba Celani, da PUC/São Paulo.

Outras conquistas da disciplina Inglês Instrumental, de acordo com Vian Jr. (1999, p. 440), foram as “constantes pesquisas dos mais diversos aspectos teóricos e práticos relacionados ao assunto, apoio a professores, congressos e ensino, não só de inglês, mas também de francês e português instrumental”.

Segundo Vian Jr. (1999, p. 439), a disciplina de Inglês para Fins Específicos teve um desenvolvimento substancial, tanto “do ponto de vista da produção material, quanto do ponto de vista do ensino”. Na visão do autor, esse crescimento ocorreu devido ao “crescente número de pesquisas preocupados com questões relativas à linguagem empresarial” (VIAN JR. 1999, p. 439).

O autor também apresenta em seu artigo os principais desenvolvimentos do ensino de Inglês Instrumental, enfatizando dois pontos: o primeiro é o caminho em direção ao foco no aprendiz, e o segundo a mudança de visão de linguagem. (Apud KENNEDY e BOLITHO, 1984).

Cristovão e Beato-Canato (2016, p.51), apresentam o projeto IngREDE, coordenado pela professora Dra. Vera Menezes, “esse projeto surgiu da necessidade sentida por alguns docentes de elaborar materiais pedagógicos, [...] elaborar materiais a serem utilizados em cursos de leitura em universidades”. Esse projeto envolveu dez universidades brasileiras e, além do projeto, a disciplina de Inglês para Fins Específicos também ganhou forças com criação de seminários. “Seminário Nacional de Inglês Instrumental e Seminário Nacional de Línguas Instrumentais, depois conhecido como LinFE”. (CRISTOVÃO e BEATO-CANATO, 2016).

Para Souza e Monteiro (2020, p. 2), “em meados de 1980, as escolas Técnicas (atualmente centros Federais de Educação, Tecnologia e Institutos Federais), também aderiram ao ensino-aprendizagem de IFE”. Esse tipo de abordagem está mais centrado nas técnicas de leitura em língua inglesa. O linFE (Línguas para fins específicos) tem como foco “a aluno e suas necessidades quanto ao uso do idioma, além de levar em consideração seu contexto social” (SOUZA e MONTEIRO 2020, p. 5). Esse objetivo mostrado pelas autoras demonstra um pouco da evolução do ensino de Inglês Instrumental, que começou a centrar o ensino nas necessidades do aluno e em seu contexto social.

Monteiro (2015), menciona o avanço da disciplina de Leitura em Língua Inglesa I e Leitura em Língua Inglesa II, no curso de Letras com habilitação em Língua e Literatura Inglesa – UFAM, onde as respectivas disciplinas implantadas desde 1992 tem como objetivo formar “leitores proficientes, críticos-reflexivos e professores de leitura” (MONTEIRO, 2015, p. 209).

Cursos, também, foram criados para melhorar a prática pedagógica dos professores de Inglês Instrumental. “Novos Caminhos: Inglês Instrumental, oferecido pela PUC/São Paulo e cursos de formação, seminários nacionais e a criação da disciplina Inglês Instrumental na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, direcionado a habilidade de leitura”. (MONTEIRO, 2015, p. 209).

Ramos (2004), fala a respeito de suas contribuições para o ensino de Inglês para Fins Específicos, mais necessariamente voltados para a leitura e interpretação de textos escritos, contribuições essas que ela faz como professora e pesquisadora do ensino e aprendizagem dessa abordagem de ensino. Uma de suas contribuições para o fortalecimento dessa disciplina foi desenvolver trabalhos práticos que servem de orientação para os futuros professores, além de desenvolver trabalhos de assessoria para cursos de inglês instrumental, cursos de extensão e oficinas.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde de criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. (MINAYO, 1994).

A metodologia é a apresentação do design da pesquisa, ou seja, apresenta o desenho em que será estruturado os procedimentos metodológicos de uma pesquisa científica.

Para Zanette, (2017, p. 5):

Um bom trabalho científico, que utiliza metodologia mais próxima da realidade a ser pesquisada, deve ser aquele que propicia ao pesquisador colocar-se no papel do outro, ou seja, compreender a realidade pela visão dos pesquisados como forma de aproximação entre a vida e o que vai ser investigado.

Neste espaço colocaremos a escolha da metodologia, o contexto e os participantes da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados, bem como a análise de dados coletados.

4.1 A narrativa no contexto da pesquisa de abordagem qualitativa

A narrativa faz parte da história das pessoas e no processo educacional tem como foco saber como o indivíduo aprende, e está presente no dia-a-dia, em suas memórias, conversas, relatos e, por isso, faz sentido estudar essas experiências “dentro dos seus contextos sociais, econômicos, políticos, educativos”. (SOUZA; CABRAL 2015, p. 150).

Então, podemos dizer que as narrativas são relatos de experiências que o ser humano faz a partir de sua interação com o outro, e estes relatos estão presentes no cotidiano, na vida de cada pessoa, em suas conversas, nas leituras, nas redes sociais e nas mídias de um modo geral. Portanto, na interação entre as pessoas por meio de relatos de suas vivências e experiências, podemos dizer que acontece uma narrativa. Sendo assim, as narrativas são partes do cotidiano do indivíduo e nelas como no dizer de Oliveira (1999, p.1) “[...] organizamos a nossa experiência e a nossa memória dos acontecimentos humanos sob a forma de narrativa-história, desculpas, mitos”.

A narrativa mostra a individualidade do sujeito, sua história de vida, seu conhecimento, sua realidade, a maneira como apreende as coisas, seu conhecimento de mundo e como vivenciam esse mundo, valoriza a cultura, o meio social e faz com que a pesquisadora consiga dar voz aos que estão sendo estudados.

Nessa visão, podemos entender que a narrativa é uma opção metodológica que:

Ao ouvir a voz dos docentes, podemos reconhecer que os dados de suas vidas são relevantes, na medida em que os projetos pessoais estão articulados a outros de natureza coletiva; o contexto social, cultural, econômico e político influencia na constituição da pessoa e do profissional; a história de vida pessoal e profissional de

cada um coaduna-se com sua prática, são importantes elementos no sentido de se pensar a maneira pela qual pode se realizar seu desenvolvimento profissional. (SOUSA; CABRAL, 2015, p.151)

Neste sentido, dar voz a professores que são docentes universitários para exporem suas percepções sobre si e suas práticas pedagógicas, de certa forma, contribui com a construção do ser professor no processo contínuo do ensino e aprendizagem na disciplina Inglês para Fins Específicos.

O problema e os objetivos delinearam a pesquisa para a abordagem qualitativa, uma vez que dada a natureza do estudo essa abordagem atende os propósitos estabelecidos, com maior possibilidade de fazer a análise dos dados coletados dos participantes, levando em consideração suas subjetividades.

De acordo com Triviños (1987, p.116), a pesquisa qualitativa surgiu nos países da América Latina devido a um grande interesse pelos estudos qualitativos na área educacional, com a intenção de propor “alternativas metodológicas” para a pesquisa em educação, facilitando conhecer melhor a realidade dos fenômenos sociais, na tentativa de “buscar alternativas para a investigação em educação”, ou seja, buscar alternativas que entendam melhor a realidade social e também foi vista como uma contraposição ao modelo positivista da ciência.

A pesquisa qualitativa ajuda a pesquisadora ter uma interpretação mais aprofundada de seu objeto de pesquisa, pois o contato direto com os participantes auxilia na percepção que estes têm a respeito das questões levantadas, além de facilitar a compreensão da realidade vivenciada de modo singular. Ela busca examinar evidências para que a pesquisadora possa entender de forma mais clara o fenômeno em profundidade.

Esse tipo de pesquisa possibilita a pesquisadora, como menciona Creswell (2007), ir ao local e ter uma interação melhor com os sujeitos das pesquisas, a partir de conversas, entrevistas ou questionários e, essa aproximação, esse contato direto, ajuda o pesquisador entender melhor a problemática levantada. A experiência do entrevistado é um dos pontos chave na pesquisa qualitativa, pois seus depoimentos, conversas, comportamentos auxiliam o pesquisador ter uma percepção mais clara a respeito do que se propôs a pesquisar.

Triviños (1987, p. 120) diz que “pelo menos existem duas dificuldades para definir o que entendemos por pesquisa qualitativa”. A primeira é “a abrangência do conceito, à especificidade e sua ação, aos limites da investigação”. E a segunda está relacionada “na busca que surge de uma concepção precisa da ideia de pesquisa qualitativa”.

A pesquisa qualitativa, na visão de Lüdke e André (2013, p. 12) “tem o ambiente como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, é uma forma de mensurar o aspecto subjetivo da pesquisa, uma fonte forte de interpretação que a pesquisadora tem a respeito de seu objeto de pesquisa, ou seja, uma análise criteriosa, porém subjetiva e interpretativa em relação ao fenômeno estudado.

Trivinos, (1987, p. 130), “considera que uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento a vida das pessoas”. A pesquisa não pode ter um cunho individualista, mas sim, que vá contribuir de forma positiva para a sociedade.

“O pesquisador deve lutar para vencer dificuldades de diferentes naturezas. É as que dizem respeito com sua própria formação tradicional, no seio positivista e estrutural-funcionalista, não são as mais fáceis de superar”. (TRIVINOS, 1987, p. 119). Independente que o pesquisador tenha tido uma educação tradicional, ele deve sempre procurar um método que contemple o objetivo de sua pesquisa ou da sua didática.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50, grifos do autor) apresentam cinco características básicas sobre o conceito de pesquisa qualitativa.

1. *“A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”* (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47), compreende o comportamento de um determinado público-alvo e a opinião do pesquisador pode está integrada a pesquisa para testar hipótese.

2. *“Os dados coletados são predominantemente descritivos”* (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Descreve o olhar que o pesquisador tem a respeito do objeto estudado, as atitudes, motivações, comportamentos, etc., “citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.13).

3. *“A preocupação com o processo é muito maior do que o produto”* (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Entende-se que, como diz Lakatos e Marconi, a preocupação da pesquisa qualitativa é responder o “como”, ou seja, entender como os procedimentos e as interações cotidianas se manifestam nas atividades dos pesquisados.

4. *“O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são foco de atenção especial ao pesquisador”* (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Ou seja, “capturar a perspectiva dos participantes, de modo a iluminar o dinamismo interno das situações”. (LÜDKE E ANDRÉ, 2013, p. 14).

5. *“A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”* (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50), ou seja, “os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que

comprovem hipóteses definidas antes do início do estudo”, (LÜDKE e ANDRÉ, 2013, p. 14), isso não quer dizer que não haverá um quadro teórico que dê suporte a coleta e análise dos dados.

Para o desenvolvimento da pesquisa, no âmbito da abordagem qualitativa, optamos pela utilização das entrevistas narrativas como técnica de pesquisa, por entendermos que este recurso contempla a reflexão sobre prática pedagógica de professores, e tem como característica a não interferência do pesquisador. De acordo com o pensamento de Souza (2008, p. 91):

[...] o processo de escrita da narrativa, por potencializar no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, inscreve-se como atividade formadora porque remete o sujeito a refletir sobre sua identidade a partir de diferentes níveis de atividades de registro [...].

Nesse sentido, ao usar a entrevista narrativa como instrumento de investigação, o pesquisador optará por dar ênfase ao sujeito da pesquisa, buscando em sua entrevista interpretação que o pesquisado tem sobre o objeto de estudo por meio de sua memória a respeito do tema pesquisado, pois a memória é reconfigurada a partir da experiência que cada sujeito faz com sua história de vida, e tem como foco as causas e as concepções mais subjetivas do sujeito.

“A peculiaridade de possibilitar que o entrevistado manifeste as estruturas processuais dos cursos de sua vida, segundo seus próprios critérios de relevância e ordenação atribui um cunho narrativo a esse tipo de entrevista” (RAVAGNOLI, 2018, p. 2), ou seja, quando se opta por essa técnica dentro da pesquisa qualitativa, tem-se em mente construir narrativas através das provocações que o pesquisador fará ao sujeito em torno do tema.

4.2 Contextos da pesquisa, o lócus e os participantes

A Universidade Federal do Amazonas – UFAM, possui um polo central, situado na capital do estado, Manaus, mas com a expansão do ensino superior foram criadas cinco unidades permanentes (institutos), em que foram contemplados os municípios de Coari, Humaitá, Itacoatiara, Benjamin Constant e Parintins que abrigam os novos *campi*, fora da sede desta universidade.

Após o envio de um e-mail às coordenações dos cursos, tanto da capital quanto dos municípios, foi constatado que a disciplina de Inglês para Fins Específicos é ofertada nos *campi* de Coari, Itacoatiara e Manaus. Em alguns casos a disciplina tem caráter optativo e em outros obrigatório, dependendo dos cursos ofertados por cada instituto, algumas tem apenas Inglês

para Fins Específicos I e outras Inglês para Fins Específicos I e II. Na cidade de Humaitá, o PPC do curso de Pedagogia tem essa disciplina, que foi sugerida por uma professora do curso de Letras, porém, pelo fato dessa professora ter sido removida para outra instituição, a disciplina até o momento não foi ofertada.

Essa disciplina ainda permanece no PPC do curso de Pedagogia, porém ela não está como obrigatória, e por ainda constar como disciplina optativa não é ofertada aos discentes, ou não tem professor no instituto para ministrá-la. Outro fator importante de se mencionar é o fato de não terem contratado um professor substituto na cidade de Coari para ministrar a referida disciplina. Esses pontos citados demonstram o quanto existe uma desvalorização da disciplina de IFE nos cursos de licenciatura.

Diante do exposto, os professores que participaram desta pesquisa são os que atuam como docentes nos *campi* de Manaus e de Itacoatiara. Não houve participação de professores de Coari pelo fato de até o momento final deste trabalho, a disciplina estar sem professor para substituir a professora titular de IFE, que está em processo de qualificação profissional.

A pesquisa foi realizada com 4 (quatro) professores que ministram aula de Inglês para Fins Específicos, sendo três de Manaus e um de Itacoatiara. Para garantir o anonimato dos sujeitos dessa pesquisa, cada professor recebeu um nome fictício, que são: **Antônio, Orlando, Antonieta e Selma**.

O primeiro nome selecionado faz referência a **Antônio** Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa que é um professor universitário português, doutor em Ciências da Educação e História Moderna e Contemporânea. Professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e reitor honorário da mesma universidade.

O segundo nome escolhido faz referência a **Orlando** Vian Júnior, professor associado da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), campus de Guarulhos do Departamento de Letras/Inglês e do Programa de Pós-graduação em Letras, área de Estudos Linguísticos. É mestre (1997) e doutor (2002) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP.

O terceiro nome refere-se a **Maria Antonieta** Alba Celani, professora que foi a pioneira do projeto de Inglês para Fins Específicos no Brasil. A professora Maria Antonieta foi uma linguista e professora brasileira, considerada uma das introdutoras da linguística aplicada no Brasil. Era professora emérita da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde fundou o primeiro Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da América Latina.

E o quarto nome selecionado faz referência a **Selma** Garrido Pimenta. A professora Selma possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1965), mestrado em Educação: Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica

de São Paulo (1979) e doutorado em Educação: Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1985). Professora Titular Sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE - USP, e professora Assistente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos.

Todos os nomes escolhidos para nomear os participantes desta pesquisa foram escolhidos pelo fato de serem autores lidos durante a jornada do mestrado e defenderem em seus livros e artigos teorias relacionadas à docência que perpassam pela formação de professores, quer seja da educação básica ou da educação superior. Portanto, deram subsídios teóricos para trazer docentes do ensino superior para o campo desta pesquisa.

Para conhecer os participantes da pesquisa foi utilizado questionário de respostas curtas para que por meio de seus perfis fossem evidenciados alguns dos aspectos pessoal e profissional dos mesmos.

Quadro 8. Perfil dos participantes da pesquisa

NOMES	INFORMAÇÕES
ANTÔNIO	Formação inicial: Letras: Língua Inglesa Formação continuada: Especialização em Docência no Ensino da Língua Inglesa Cursos em que ministrou a disciplina de IFE: Engenharia Elétrica e da Computação, Biblioteconomia e Medicina Tempo de experiência como docente de IFE: 2 anos
ORLANDO	Formação inicial: Graduação em Letras / Língua Inglesa Formação continuada: Mestrado em Letras-PPGL/UFAM Cursos em que ministrou a disciplina de IFE: Engenharia Química, Engenharia Elétrica, Sistemas de Informação, Estatística, Engenharia de Produção, Engenharia de Software, Licenciatura em Química e Biologia e Licenciatura em Matemática e Física Tempo de experiência como docente de IFE: 8 anos
ANTONIETA	Formação inicial: Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Inglesa Formação continuada: Pós Lato em Linguística, Mestrado em Letras e Cursando Doutorado em Educação Cursos em que ministrou a disciplina de IFE: Medicina, Ciências Biológicas, Engenharia de Petróleo e Gás, Estatística e Engenharia Mecânica Tempo de experiência como docente de IFE: 7 anos
SELMA	Formação inicial: Letras Língua e Literatura Inglesa Formação continuada: Especialização em Metodologia do Ensino Superior; Mestrado em Letras. Cursos em que ministrou a disciplina de IFE: Língua Portuguesa, Biologia, Química, Administração, Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Estatística, Pedagogia PARFOR, Matemática PARFOR. Tempo de experiência como docente de IFE: 13 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

4.3 O processo da coleta de dados pela entrevista narrativa

Para a realização desta etapa da pesquisa, um dos desafios encontrados foi o contexto pandêmico que impossibilitou a ida presencial ao local de trabalho dos participantes. O instrumento de contato foi a ferramenta WhatsApp, por meio do qual foi enviado um convite

para a participação na pesquisa. Nesse convite foi mencionado o objetivo, os procedimentos e como seria realizada a entrevista e foi solicitado que eles respondessem se poderiam participar de forma voluntária. Após respostas positivas para a participação na pesquisa foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para que fosse lido e assinado pelos participantes. Foi enviado, também, através de *E-mail* e *WhatsApp* o formulário criado pelo *GoogleForms* com o questionário por meio do qual foi possível organizar o quadro anterior com o perfil dos participantes da pesquisa.

Diante da situação ocasionada pela pandemia da COVID-19⁶, a forma mais segura e indicada foi de modo virtual, usando o *GoogleMeet*, com data e horário concordado, previamente, com cada participante para a realização da entrevista.

Apesar dos transtornos por causa do contexto pandêmico, o processo de coleta de dados ocorreu de forma tranquila. Os professores ficaram à vontade para falar a respeito da temática da pesquisa apresentada a eles em que a disciplina de IFE foi o pano de fundo refletido em suas práticas pedagógicas.

A primeira entrevista foi com o professor Antônio que se encontrava em um ambiente domiciliar. A segunda entrevista foi feita com o professor Orlando que foi muito receptivo e tranquilo para responder as perguntas. O ambiente que o professor estava era uma sala bem iluminada com uma cortina na janela, parecia uma sala da universidade. A terceira entrevista foi com a professora Antonieta que se mostrou muito simpática e receptiva, colaborou bastante com a entrevista. O ambiente que ela estava parecia um escritório ou uma sala de estudo e tinha uma estante de livros ao fundo. A quarta entrevista foi com a professora Selma. O ambiente em que ela estava era uma sala branca com bastante iluminação. A professora foi muito receptiva durante a entrevista e respondeu a todas as perguntas de forma tranquila.

A proposta inicial era entrevistar cinco professores de IFE, sendo um de cada instituto, porém após consulta nos *campi*, foi identificado que três institutos fora da sede (Benjamim Constante, Humaitá e Parintins) não ofertam mais essa disciplina e no município de Coari até o momento da coleta dos dados não havia nenhum professor substituto. Desta forma, optamos por entrevistar apenas 4 professores, sendo três da capital e um do interior. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, aprovada conforme o Parecer N° 5.122.532.

⁶ Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de Coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. (ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE).

O primeiro entrevistado, o professor Antônio, demonstrou ter conhecimento da disciplina. Desde sua graduação, para ele, a disciplina de Leitura em Língua Inglesa o embasou a ter uma visão mais ampliada do que seria uma disciplina de abordagem instrumental. Desta forma, em nenhum momento demonstrou não ter conhecimento referente ao que seria o objetivo e os modos de ministrá-la.

O segundo entrevistado, o professor Orlando, por ter uma longa experiência na área de abordagem instrumental enfatizou bastante em sua entrevista a necessidade de haver uma mudança mais significativa na metodologia que atualmente essa disciplina tem, levando o fato, como ele mencionou em vários momentos, da mudança do nome que não condiz mais com a realidade da disciplina na atual conjuntura. Deverá haver uma mudança nas ementas dos cursos, levando em consideração que cada curso tem uma necessidade específica, e não apenas ministrar aulas com foco na habilidade de leitura e interpretação de textos.

A terceira entrevistada, a professora Antonieta, relatou sua dificuldade e sua conquista ao ser professora de IFE. Em sua narrativa deixa explícito que a primeira vez que lecionou essa disciplina na graduação, mesmo tendo cursado a disciplina de Leitura em Língua Inglesa, se sentiu totalmente perdida, apavorada, sem saber o que fazer. Ela relatou sobre a falta de formação de professores para LinFE. Então, sentiu a necessidade de estudar e procurou ter mais informação, buscando conhecimentos em livros de Inglês para Fins Específicos e Inglês para Fins Acadêmicos.

A quarta entrevistada, a professora Selma, por ter longa experiência ensinando Inglês Instrumental, ter participado de vários cursos e congressos na área, além de ter tido uma professora que a auxiliou bastante nessa jornada, demonstrou ter conhecimento do que seja o papel do professor de LinFE.

Após as transcrições de todas as falas foi feita a análise dos dados com base em Bardin (2016) e Franco (2018), usando o método da Análise de Conteúdo. Durante o processo das análises desses dados coletados, a fundamentação teórica para as entrevistas narrativas teve o apoio de Friuz Schutze (1992), Jovchelovitch e Bauer (2002) e Ravagnoli (2018).

Para Friuz Schutze (1992) as entrevistas narrativas contemplam 5 fases, que são: a preparação, a iniciação, a narração central, a fase de pergunta e a fala conclusiva.

Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97), explicam a função de cada fase que o pesquisador tem que fazer para ter êxito em sua pesquisa usando a entrevista narrativa.

Quadro 9. Fases de uma Pesquisa Narrativa de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002).

FASES	REGRAS
Preparação Iniciação	Explorar o campo Formular perguntas exmanentes Formular tópicos iniciais para a narração Usar recursos visuais
Narração Central	Não interromper Motivar o prosseguimento da narração somente com encorajamento não verbais
Fase de Questionamentos	Usar somente expressões como “Que aconteceu, então?” Não opinar ou questionar atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “Por quê?”
Fala Conclusiva	Parar de gravar As perguntas usando porquês são permitidas Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Com base em Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97)

Segundo Ravagnoli (2018, p.7) “A fase da preparação acontece antes do encontro presencial entre o pesquisador e o entrevistado, ou seja, antes da entrevista propriamente dita”. É nesse momento que o pesquisador terá que preparar suas questões antes de ir a campo, organizar-se para que as questões exmanentes “que são as perguntas de pesquisa que o investigador elabora, com base nos objetivos da investigação” estejam adequadas para o momento da entrevista com a devida cautela de não direcionar as respostas do participante.

A segunda fase é a iniciação, que na visão de Ravagnoli (2018, p.7), é a fase onde o pesquisador se “dedicará a formulação do tópico inicial para a narração. O tópico inicial deve fazer parte da experiência do entrevistado, ser suficientemente amplo e não conter formulações indexadas, tais como datas, locais, nomes, etc.”. Nessa etapa, que é a entrevista face a face com o entrevistado da pesquisa.

A terceira fase se constitui na narração central.

Essa instância não prevê interrupções por parte do entrevistador e o encorajamento se dá apenas de forma não verbal. O pesquisador atem-se as questões imanescentes do discurso do entrevistado, isto é aos temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração por ele desenvolvida. (RAVAGNOLI, 2018, p.7).

Para a autora nessa fase deve haver um vínculo de aproximação entre o entrevistado e o entrevistador para que a entrevista aconteça de forma mais adequada, além de escutar atentamente o que o pesquisado está narrando, sem nenhuma intervenção. (RAVAGNOLI, 2018).

A quarta fase chama-se fase de questionamentos, nessa etapa “as questões exmanentes (que emergem dos objetivos da pesquisa) são traduzidas em questões imanescentes (que emergem do relato do entrevistado)” (RAVAGNOLI, 2018, p. 8). É importante nessa fase que o

pesquisador considere a linguagem do entrevistado para fazer uso delas em questões que possam contribuir, ainda mais, com o alcance dos objetivos da pesquisa, caso necessário. Para Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 99) para a fase do questionamento há três regras: a primeira, “não fazer perguntas do tipo Por quê?”, segundo, “perguntar apenas questões imanentes, utilizando a linguagem do próprio entrevistado” e, terceiro “não apontar eventuais contradições no relato do entrevistado, evitando um clima de investigação detalhada”.

A quinta fase, refere-se a fala conclusiva: nesta fase o “entrevistador desliga o gravador e faz uso de notas de campos para registrar as informações que considera relevantes e sintetiza os tópicos subjacentes a conversa informal” (RAVAGNOLI, 2018, p.8). ou seja, o pesquisador nesse momento deve “parar de gravar, fazer perguntas do tipo, ‘por quê’, fazer anotações imediatamente depois da entrevista” (MUYLAERT *et.al* 2014, p. 195).

Assim, compreendemos que ao trabalhar com entrevista narrativa, o pesquisador pode se deparar com situações não previstas, com pontos negativos e que para isso não seja um obstáculo, o pesquisador deve ter o controle dessas técnicas antes de iniciar a entrevista.

A entrevista que foi realizada pelo *GoogleMeet* teve um roteiro previamente elaborado com perguntas ligadas aos objetivos da pesquisa, baseado em três eixos norteadores. E com a devida autorização a entrevista foi gravada e os dados foram de um valor primordial para este trabalho.

4.4 A análise de dados na perspectiva da Análise de Conteúdo

Os dados desta pesquisa foram analisados à luz da Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2016) e Franco (2018).

A análise de conteúdo, assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2018, p. 13).

A análise de conteúdo ajuda o pesquisador a entender o que está por trás das falas dos sujeitos da pesquisa, ou seja, permite ao pesquisador entender não somente o que foi dito no momento da entrevista, mas, também, as expressões, entonações e ausência de falas pela qual os envolvidos na pesquisa estão inseridos.

A escolha pela análise de conteúdo se deu por se tratar de um método das ciências humanas que tem “uma metodologia sólida, rigorosa e teoricamente sustentada que possibilita

afirmações ou informações sobre informações do emissor, do receptor e da própria mensagem”. (BERNARDES; FILHO, 2019, p.125) e, para Câmara (2013, p. 182):

[...] essa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira.

Diante da importância da análise dos dados à luz da análise de conteúdo, por prevenção, os dados coletados foram organizados em um arquivo drive. A gravação foi ouvida com a atenção merecida e as narrativas transcritas e organizadas por categorias: Docência Universitária, Prática Pedagógica e Metodologias.

Para embasar os conceitos e as definições referente ao método análise de conteúdo, buscamos nos estudos de Bardin (1997), que conceitua a análise do conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” BARDIN (1977, p. 38), mas de acordo com a autora esse conceito não é suficiente para definir a especificidade desse método.

Nessa perspectiva, a análise de conteúdo é uma das fundamentações metodológicas que guia o pesquisador na sua pesquisa, e se assemelha à análise documental, sendo que a análise de conteúdo permite fazer inferências, interpretar a análise, ou seja, interpretar a mensagem comunicativa, e mostra o resultado.

Desta forma, descrever, na análise de conteúdo, é “mais do que listar palavras, gestos, sons ou imagens é tratar o continente buscando perceber exatamente a similaridade entre os conteúdos de maneira a tentar objetivá-los para um maior tratamento da informação”. (BERNARDES; FILHO, 2019, p.130).

A partir dessa definição, entendemos que a análise de conteúdo é um leque de possibilidades para analisar comunicações em forma de parágrafos, frases, narrativas, slogans e outros. Compreendemos ser uma metodologia de análise capaz de auxiliar o pesquisador a fazer inferências sobre o que está analisando, usando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo.

Por sua vez, para Chizzotti (2006, p.113) “A análise de conteúdo visa decompor as unidades lexicais ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadas”. Dessa forma, a análise de conteúdo está vinculada a categorização, por unidades lexicais ou temáticas.

Franco (2018, p. 25) conceitua a análise de conteúdo da seguinte forma:

A análise de conteúdo é um procedimento que permite ao pesquisador fazer inferências através das perguntas, identificando – objetiva e sistematicamente – características específicas da mensagem. A análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem.

Então, consideramos que a análise de conteúdo é um procedimento utilizado nas pesquisas qualitativas que auxiliam o pesquisador entender as mensagens inseridas através das comunicações, produção-recepção, utilizando os procedimentos sistemáticos de descrição de conteúdo presentes na mensagem.

4.4.1 Etapas da Análise de Conteúdo

Na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977, p.153), a análise categorial, “[...] na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamentos analógicos”. De acordo com Franco (2005, p.37) “A Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas”. E, “As unidades de Contexto podem ser consideradas como o ‘pano de fundo’ que imprime significado às Unidades de Análise”, (FRANCO 2005, p. 43).

A Análise de Conteúdo segue os critérios de três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. É um trabalho que requer do pesquisador a sensibilidade de estar atento à mensagem implícita, para conseguir extrair o que está nas entrelinhas do texto.

De acordo com Franco (2005, p. 47), A pré-análise é “a fase de organização propriamente dita”. É nesta etapa que, de acordo com Bardin (1977), serão verificadas as unidades de registro, de codificação, de contexto, os índices e os indicadores. Também, o pesquisador terá o primeiro contato com os materiais. “Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; a formulação das hipóteses e/ou dos objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. (BARDIN 1977, p. 121).

a) *Leitura flutuante*: “consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas”. (FRANCO, 2005, p. 48), essa etapa consiste em fazer uma leitura rápida dos textos, se familiarizando com o material, consiste em saber o que o pesquisador quer no seu objetivo de pesquisa.

b) *A escolha dos documentos*: nesta etapa o pesquisador está direcionando as escolhas dos documentos de acordo com o objetivo da sua pesquisa e com os critérios que

estabeleceu. Franco (2005, p. 48) define como “objetivo determinado pelo pesquisador e, por conseguinte, convém colher o universo de narrativas adequadas para fornecer informações sobre o problema levantado”, e cita algumas regras principais: A Regra da Exclusividade, Regra da Homogeneidade e Regra da Representatividade.

c) *A formulação das hipóteses*: Nessa etapa, o pesquisador pode ou não estabelecer essas hipóteses. “Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar, ou não) recorrendo aos procedimentos de análise”. (FRANCO, 2005, p. 51).

d) *A referência aos índices e a elaboração de indicadores*. “O índice pode ser a menção explícita, ou subjacente, de um tema em uma mensagem”. (FRANCO, 2005, p. 54). É o aspecto principal, são os índices que levarão o pesquisador às categorias, e as categorias as inferências. É a partir dos indicadores que o pesquisador irá fundamentar suas futuras interpretações.

A inferência, para Bardin (1977), extrai do texto analisado a mensagem implícita, parte do pressuposto que o texto analisado tem uma mensagem, consciente ou não, da parte de quem falou. A análise do conteúdo permite extrair as mensagens subentendidas, que estão nas entrelinhas, o pesquisador consegue fazer isso por já ter, no início da etapa, fragmentado todo o texto, recortado, desmontado, nas unidades de registro.

Uma vez escolhidos os índices, procede-se a construção de indicadores seguros e precisos. Geralmente, certificamo-nos da eficácia e pertinência dos indicadores testando-os em alguns recortes de textos ou em alguns elementos dos documentos, via pré-teste da análise. (FRANCO, 2005, p. 55).

Para Bardin (1977, p. 168) as inferências são “deduções lógicas”, o objetivo da análise de conteúdo não é apenas descrever, mas ver qual é a mensagem implícita por traz do material analisado, é a interpretação do pesquisador, carregada de subjetividade, mas com fundamentação metodológica de análise.

A análise requer um resultado que para ser consistente, precisa de análise criteriosa e sistemática, se não houver essa análise o pesquisador apenas descreverá o conteúdo do seu material. É necessário, tal como proposto por Bardin (1977), classificar, encontrar o que as unidades de registros indicam, ou seja, a interpretação/inferência tem que estar fundamentada em uma metodologia de análise para que aja consistência na interpretação.

5 OS RESULTADOS DA PESQUISA: PONTO DE CHEGADA

Há de se pensar no processo reflexivo e como este pode trazer subsídios para a formação de professores IFE para que os formadores que atuam nesse campo possam ter elementos para atender as necessidades de professores que pretendem ingressar no campo de línguas para fins específicos. (VIAN JR, 2015, p. 205).

Para obtenção de respostas ao problema proposto por esta pesquisa que tem como objeto as práticas pedagógicas na docência universitária, especificamente, na disciplina de Inglês para Fins Específicos, foram estabelecidos três eixos temáticos, distribuídos conforme o quadro baixo:

Quadro 10. Eixos e dimensões estruturadores da Pesquisa

EIXOS	DIMENSÕES
1- Docência Universitária	-Percepção sobre ser professor do ensino superior; -Desafios mais recorrentes da docência universitária; -Ser professor da disciplina de Inglês para Fins Específicos.
2- Práticas Pedagógicas	-Experiências significativas vivenciadas em relação as práticas pedagógicas; -Práticas pedagógicas no processo do ensinar e do aprender; -Compreensão sobre práticas pedagógicas na docência universitária.
3- Metodologias	-Estratégias Metodológicas; -Interação no processo do ensinar e do aprender; -Contribuições para o ensino e aprendizagem da disciplina.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

5.1 EIXO 1- DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:

Neste eixo abordaremos sobre Docência Universitária através de três dimensões: - Percepção sobre ser professor do ensino superior; -Desafios mais recorrentes da docência universitária; -Ser professor da disciplina de Inglês para Fins Específicos.

5.1.1 Percepção de ser professor do ensino superior

Em relação a este eixo, os participantes foram instigados a narrarem sobre a **percepção de ser professor do ensino superior**. O primeiro professor a ser entrevistado foi o professor **Antônio** e, com reação de admiração, respondeu:

Pergunta bem profunda! Olha, eu acredito que observando a minha vivência, com esses dois anos que eu tinha, tanto da universidade pública quanto da universidade particular, existe ainda uma lacuna muito grande em relação a preparar esses adolescentes, esses jovens, os acadêmicos, para a vida universitária, principalmente, no que toca as licenciaturas. Então, por exemplo, quando você vai fazer, digamos: Língua Inglesa, em muitos dos casos, percebe-se ainda uma distância muito grande, ao que toca sobre conhecimentos linguísticos da disciplina. Então, é uma coisa que precisa ser trabalhada, não inicialmente nos primeiros períodos, isso tem que ser trabalhado desde o ensino médio, desde o final do ensino fundamental, para que o ensino superior possa ser

consolidado mais forte. Para que os alunos possam sair de lá bem mais preparados para o mercado de trabalho ou para iniciação científica.

Por esta narrativa podemos inferir que ser professor do ensino superior é saber lidar com a lacuna em relação ao conhecimento dos que ingressam para a universidade com uma defasagem de conteúdos básicos referentes a disciplina.

Essa lacuna de conhecimentos linguísticos citados pelo professor **Antônio** é um reflexo da falta de profissionais que trabalham nas redes estaduais e municipais de ensino com qualificação ou formação adequada para atuar em determinada área, um exemplo a ser citado é o caso da Língua Inglesa. Em uma pesquisa feita pela Folha de São Paulo, publicada no dia 22 de setembro de 2021, por Isabela Palhares, foi constatado que “mais de 70% dos estudantes brasileiros têm aula de inglês com professores sem formação adequada”.

Também, em uma reportagem que remete a esta questão nesse mesmo meio de comunicação, com o tema: “Inglês no Enem é obstáculo entre aluno de escola pública e a faculdade”, já tinha sido publicada no dia 27 de fevereiro de 2021. Nessa reportagem é informado que “estudantes de escolas públicas têm desempenho médio abaixo dos participantes no ENEM, principal porta de entrada para o Ensino Superior”.

Por sua vez, o professor **Orlando**, ao falar sobre **a percepção de ser professor do ensino superior**, a descreveu como desafio, ao assim se reportar:

É uma pergunta bem mais complexa do que parece! Mas, eu penso que a primeira palavra que vem na minha cabeça é algo como desafio, porque , tive na universidade, no meu curso de graduação, de formação de professores, Letras no caso, com determinada ideia do que seja ser professor, claro com experiências anteriores daquilo que a gente entende até aquele momento do que é ser professor do ensino médio, fundamental e tudo mais, não estou desmerecendo os colegas que estão na rede pública estadual e municipal, não é isso, mesmo porque a pergunta é em relação ao ensino superior, enfim, esse desafio é parte, eu imagino de um obstáculo talvez de tentar conciliar aquilo que eu, particularmente, julgava o que era com aquilo que, de fato, constatei e, ainda, constato. Por isso, que a primeira palavra que vem a minha mente é desafio. Porque somos cobrados e ao mesmo tempo temos que cobrar, exigimos, então, temos que exigir.

O destaque na fala desse professor é **desafio**. Isso nos remete ao pensamento de Imbernón (2011), sobre a necessidade de formar os professores para assumirem a complexa tarefa educativa pela qual, os docentes vivenciarão. Na maioria das vezes, o curso de graduação prepara os futuros docentes a ministrarem aula para a rede pública de ensino, porém em alguns casos, docentes saem da graduação e tem a oportunidade de ministrar aula em universidades, e nessa passagem rápida de estudante para professor são surpreendidos e o choque com a realidade da docência no ensino superior é inevitável, como explícito nesse excerto “*Porque*

somos cobrados e ao mesmo tempo temos que cobrar, exigimos, então, temos que exigir”. Neste sentido, muito se é exigido, tanto do professor quanto do estudante, pois na graduação está a responsabilidade de formar o profissional para atender a demanda da sociedade.

Cunha (2016), em sua dissertação com professores bacharéis que desenvolveram boas práticas pedagógicas ao longo de sua trajetória como docentes universitários, fala a respeito dos professores que não foram capacitados a trabalhar nesse nível de ensino, mas se espelharam em seus antigos professores para conduzir suas aulas. Essa prática é condizente, pois quando não se tem experiência na área educacional, professores inexperientes tendem a adotar metodologias de seus professores que em algum período da vida escolar ou acadêmica os fizeram aprender e gostar da área, até conseguirem com o exercício da prática, com os erros e acertos, construírem a identidade docente.

A **percepção de ser professor do ensino superior** para a professora **Antonieta**, está relacionada a privilégio.

Eu acho que ser professor de Ensino Superior é, em primeiro lugar, um privilégio, porque eu já fui professora da Rede Municipal de Ensino aqui em Manaus, anos atrás. Eu percebo que no Ensino Superior a gente tem muita mais liberdade, e às vezes até muito mais recurso pra ensinar. Na escola regular, a gente ainda tem diversas limitações e, no Ensino Superior, eu vejo que a gente tem muito mais liberdade, inclusive pra testar metodologia, abordagens, por exemplo: Estou com uma turma, agora, que a gente está utilizando aprendizagem baseado em problemas, eu nunca tinha utilizado, mas como a universidade recomendou que a gente trabalhasse com metodologias ativas, então eu comecei a pesquisar. Eu disse: - ah, eu acho que nessa turma dá para a gente tentar, então talvez fosse uma coisa que eu não conseguisse executar se eu tivesse na rede regular de ensino. E no ensino superior, a gente tem essa liberdade, então, eu acho que, a minha percepção do Ensino Superior é que a gente tem alunos mais maduros, porque no ensino regular a gente trabalha com crianças e adolescentes, a gente tem, as vezes, mais tempo para trabalhar determinados conteúdos, a gente tem espaço e tempo para pesquisar, então eu procuro aproveitar as minhas disciplinas para melhorar as minhas práticas pedagógicas sempre que possível.

O privilégio mencionado pela professora **Antonieta** é por perceber a diferença do ensino vivenciado como professora de crianças e adolescentes na educação básica. No ensino superior se sente privilegiada pelo espaço de tempo disponível para a pesquisa, e oportunidades para melhorar sua prática pedagógica pela liberdade de escolha de outras metodologias até, então, não utilizadas. Podemos inferir, que é comum os professores da rede pública de ensino trabalharem em turmas lotadas, terem carência de materiais didáticos e falta de apoio pedagógico, também, não tem disponibilidade de tempo para estudo e pesquisa, o mínimo tempo que resta são para preenchimento de diários, correções de provas, limitando o trabalho ao ensino dentro da sala de aula.

Desta forma, comparando com o tempo que os professores do ensino superior têm, podemos inferir que destes é exigido atentar para o tripé que fortalece o ensino superior, que é o ensino, a pesquisa e a extensão.

Lemos (2011, p. 104), fala a respeito da função docente nas universidades públicas, colocando como “um processo de ampliação e complexificação. Hoje, oficialmente, as universidades públicas atribuem ao professor quatro funções: o ensino, a pesquisa, a administração e a extensão”, ou seja, além do professor exercer a função de docente, outras atribuições podem lhes responsabilizadas, mas o tempo reservado para estudos e pesquisas é questão de valorizar o professor do ensino superior.

A professora **Antonieta** mencionou a metodologia ativa que ousou utilizar em uma de suas turmas em prol de um ensino mais significativo. A metodologia ativa na visão de Macedo *et al* (2018, p. 2), “tem uma concepção de educação crítica-reflexiva com base no processo ensino-aprendizagem”, ou seja, é um tipo de metodologia que põe o aluno como protagonista, dando-lhe autonomia no processo de sua aprendizagem.

A narrativa da professora **Selma**, referente a **percepção de ser professora do Ensino Superior**, foi respondida evidenciando alguns pontos positivos e negativos sobre a profissão.

Olha, a minha percepção, mudou muito, no início de carreira eu via a docência do ensino superior como algo um pouco mais glamoroso, algo assim: uma carreira científica. Eu tinha uma ideia de que eu iria fazer a diferença no mundo, não que a gente realmente não faça, mas hoje a percepção que eu tenho é que eu sou uma servidora pública, sofrendo com as decisões políticas da atualidade, tendo que enfrentar problemas institucionais como: falta de materiais, as vezes falta cadeira, falta coisas simples, tipo: papel, tinta, impressora, e aí eu me vejo como uma profissional que tem que lutar todo dia pra que as pessoas percebam que a profissão da docência do ensino superior é importante, e isso leva a gente a um ponto pouco discutido, que é a questão do adoecimento docente, e assim, de uns anos pra cá, eu vejo que a profissão me adoeceu, mas é até uma relação um pouco, não sei se a palavra certa é essa, uma coisa meio sadomasoquista, pois ao mesmo tempo que eu estou doente, eu tenho prazer de estar em sala de aula, entendeu! Eu tenho muita satisfação em ver a minha turma aprendendo, conseguindo alcançar determinados níveis de proficiência em leitura, de ver os meus alunos se divertindo, por exemplo: Quando eu dou aula e levo um texto bacana, um texto mais engraçado e eles conseguem entender a piada, a coisa mais cômica do texto, isso demonstra uma fluência um pouco maior na leitura, aí eu fico feliz com os resultados do meu trabalho, mas eu não fico feliz com os rumos que a carreira, que a profissão está tomando, entende! Eu vejo que a gente está cada vez mais desvalorizados, sendo tratados como objetos e eu não tenho perspectiva positiva pra nossa profissão.

Neste relato feito pela professora **Selma** é evidente que sua percepção está voltada para a falta de materiais para atender a demanda de suas aulas, por certo, a responsabilidade para aquisição desses materiais estão sob a incumbência de outras instâncias que fogem da alçada dessa professora, porém, na universidade existem outras formas dos professores

adquirirem seus materiais que é por meio de projetos de pesquisas ou mesmo pelos projetos de extensão. Estes, além de atender a comunidade, possibilitam compra de materiais ou insumos básicos para o uso no trabalho dos professores. Reconhecemos que as questões burocráticas que permeiam as universidades são reais, contudo, as políticas públicas para atender a necessidade da educação superior precisam ser cobradas pelos gestores das instituições para que a qualidade desse nível de ensino não seja prejudicada.

A narrativa, também, traz outro ponto preocupante que é a questão do adoecimento docente. Por esse aspecto enfatizado pela professora, a docência universitária muito requer dos professores e há os que se entregam à profissão, contudo, não podemos esquecer que somos profissionais, mas, também, somos pessoas suscetíveis a desgastes físicos e emocionais. Portanto, a atenção e o cuidado com a saúde e com o bem-estar devem ser levados em consideração, como enfatizam Penteado e Souza Neto (2019, p. 105),

Entendemos ser necessário olhar para a cultura docente e a produção de sentidos do trabalho docente e do ser/estar professor (na perspectiva de transformações) quando se trata de discutir as possibilidades de um “devir” do corpo (ainda que seja o corpo sofrido, adoecido), do cuidado e do bem-estar docente, vinculados aos projetos de desenvolvimento profissional de professores e de profissionalização docente. Nessa linha, a atenção ao corpo e aos processos a ele relacionados, no âmbito da docência, pode ser promissora para a investigação da cultura docente e objetivação dos saberes docentes, bem como para o delineamento da identidade profissional dos professores.

Diante dos revezes da profissão vivenciada pela professora, ela não imaginava isso no início da profissão, por achar que no Ensino Superior era ter uma vida glamorosa. Essa realidade, nos incita dizer que professores, independente da instituição que trabalham, certamente, se deparam com as limitações do sistema e com as suas próprias. Neste sentido, muito se precisa fazer em prol da educação em todos os níveis de ensino.

Ser professor, é uma profissão não valorizada pela sociedade, nem pelos governos. Em um dos estudos de Gatti (2009), o desprestígio da profissão docente foi evidenciado e é vista com baixo status, além de passar por situações humilhantes, como ameaças e agressões, e que a visão que os jovens têm sobre ser professor, eles os descrevem como um profissional desvalorizado e com carga horária excessiva.

Essa desvalorização docente pode ser percebida quando se pergunta aos estudantes que estão terminando o ensino médio, ao perguntar qual profissão pretende exercer, raramente se ouve ser professor, isso acontece pelo fato dessa profissão não ser bem remunerada e não ter um bom status na sociedade.

Outro ponto que merece destaque são as agressões que cada vez mais vem acontecendo aos professores por parte dos estudantes, esse dado por ser confirmado pelos noticiários que infelizmente estão sendo cada vez mais comuns.

Diehl e Marin (2016), fizeram um levantamento entre os anos de 2010 a 2015, em artigos científicos que abordaram sobre o adoecimento mental em professores, e constataram que os principais sintomas apontados nesses estudos são: Síndrome de Burnout, estresse e ansiedade. E nos estudos, especificamente, sobre docentes do ensino superior foi evidenciado que os principais aspectos que levavam os docentes ao adoecimento eram: “pressão em relação a produção intelectual e sobrecarga de trabalho, (DIEHL e MARIN, 2016, p.14). Outros fatores fazem referência a “precariedade das condições laborais e a competição que muitas vezes gera tensões entre colegas, têm sido identificados como fatores críticos. Diehl; Marin, (2016, p.14, apud BORSAL, 2012).

5.1.2 Desafios mais recorrentes na docência universitária

Em relação a este eixo foi pedido aos participantes que narrassem sobre os **desafios mais recorrentes na docência universitária**. Um dos mais citados, por três dos professores, diz respeito ao desafio estrutural, principalmente, em relação a internet.

***Antônio:** O desafio principalmente estrutural que eu tive foi a questão da **Internet**, uma vez que a gente precisa levar materiais midiáticos, e aí a gente sempre tem que trabalhar com planos BCD.*

***Orlando:** ...cobrar muito, sem que a gente tenha o devido respaldo, por exemplo, eu digo não em termos físicos mesmo, de não termos equipamentos, de não ter na Ufam projetor, eu já tive que disputar projetor para dar aula, pois são poucos, aí quem pegar primeiro pegou. Não tem como colocar um projetor em cada sala de aula? pelo menos em um prédio?...se eu pudesse ser objetivo, questão de recursos materiais, físicos, Exemplo: computador, **internet**. Não tem **internet** hoje! estou vendo aqui no grupo dos colegas, **está sem internet**, porque romperam, tem isso, não foi algo raro, romperam os cabos da provedora e a Ufam **está sem internet**, está praticamente só nos dados moveis... ai você vê que não tem, a gente fica dependente de **internet**, de cabo. Quantos não ficam sem aula? Quantos professores ficam sem **internet**? Quantos alunos? Isso não é um fato isolado.*

***Antonietta:** Eu acho que um dos desafios que eu vejo no momento é: 1º a falta de recursos, no sentido da pandemia, do ensino remoto. A gente foi obrigado a trabalhar remotamente, mas a universidade não estava preparada para isso, com recursos como: serviço de **internet** que fosse bom, por exemplo, eu tenho observado aqui nas últimas semanas que o sistema da Ufam cai praticamente todos os dias, então tem dias que a gente quer entrar no classroom e a gente não consegue acessar o nosso e-mail. Aí dizem que foi queda de energia, o sistema da Ufam passa o dia fora do ar, você fica impossibilitado de dar aula porque o sistema da Ufam caiu, então, esse é um dos maiores desafios, a gente é cobrado, mas a gente não tem os recursos necessários para isso.*

Diante dessas falas, um desafio em destaque foi em relação a **internet**. Podemos inferir que essa situação, causada pelo contexto pandêmico foi desafiadora não só para os professores, mas para os discentes que se viram obrigados de uma hora para outra estudar de uma forma que não estavam habituados. Em um artigo publicado em 2020, pelo Amazonas Atual, foi constatado, em entrevistas com professores do Amazonas, que “a falta e instabilidade da Internet dificultam aulas em casa”. Segundo uma das entrevistadas “as aulas estão sendo feitas pelas Redes Sociais. Até porque o próprio acesso a internet é um dos problemas, muitos alunos não têm e muitos outros só tem planos de dados móveis para uso de Redes Sociais”.

Em um informativo da UFAM de junho de 2020, nº 18, com a temática – Dificuldades com a internet e o trabalho *home-office*, foi constatado que “os principais desafios em relação ao trabalho remoto, giram em torno principalmente da tecnologia e da questão cultural”, uma vez que, a maioria dos docentes não estavam preparados a trabalharem de forma remota e alguns não sabiam nem como usar as plataformas digitais. “E essa dificuldade variam desde a familiaridade com a tecnologia; problemas de comunicação; o isolamento dos colegas; o aumento de algumas despesas domésticas, como energia elétrica e do consumo da **internet**, cuja conexão pode se tornar mais lenta e instável”.

Para Appenzeller *et al.* (2020, p. 1), “os principais problemas identificados foram **internet** instável e/ou apenas acesso por rede móveis”. Diante dessas constatações, é possível dizer que a falta de internet de qualidade acessível aos estudantes e professores é um desafio recorrente não apenas no Amazonas. Portanto, podemos inferir que o contexto das aulas remotas veio dar visibilidade à desigualdade social, a precariedade e ao despreparo das instituições escolares frente as tecnologias digitais, o que fez com que a educação sofresse um grande impacto.

Outros desafios percebidos pelo professor **Antônio** são em referência ao material didático necessário na disciplina, além da adaptação ao uso das tecnologias na modalidade do ensino remoto.

Quando eu comecei na UFAM, eu peguei o período presencial ainda. A gente trabalhou o material, e era um material bastante recheado, com bastante recursos, trabalhei com eles, mostrei como é que funciona o material. Como é que era que podia ser aplicado, e tudo mais. Então, isso facilitou muito, porém afirmo que ainda assim eu precisei colocar a mão na massa, no sentido de fazer produções de alguns materiais complementares, para quê? Para me deixar mais amparado em relação à disciplina. E aí quando chegou a pandemia, foi aquela situação. Foi uma reviravolta. A gente teve que se reinventar. Teve que ser produzido do zero porque não tinha recursos para isso, não tinha material para montar unidade remota na modalidade online, abrir um parêntese. Primeiro que a gente observa que por exemplo, você pegar o material físico e você explorar presencial é bem diferente daquilo que você jogar o mesmo material para um aluno de forma online, então o formato, os objetivos da lição, as perguntas, assim, as perguntas-chave para o entendimento dos

objetivos de cada lição, de cada unidade precisam ser bastante explícito numa modalidade online, não dá para você simplesmente fazer uma das coisas. A gente teve que trabalhar, no caso, eu tive que trabalhar muito essa questão de produção de material online, gravação, então tem toda uma estrutura por detrás. Um vídeo que você grava de 5 minutos, você leva praticamente meia hora, dependendo da sua maestria em tecnologia, dependendo de como você lida bem com as ferramentas. Então, a produção de um vídeo de 5, 10 minutos, leva uns 30 para ser produzido. Então, esse foi um dos desafios pedagógicos.

A produção de material didático nas aulas de Inglês para Fins Específicos se torna um desafio, haja vista que nem todos os cursos de Letras tem em sua estrutura curricular disciplinas de formação em abordagem instrumental, ou elaboração de materiais didáticos, com exceção da UFAM, curso de Letras – Inglês, em Manaus, que tem uma disciplina de Leitura em Língua Inglesa em que é ensinado a produção de materiais didáticos. E, em aulas de Línguas para Fins Específicos, essa produção se torna essencial, levando em consideração que um professor de IFE precisa de, como cita Ribeiro (2015, p. 5), “[...] planejamento e produção de material que venha a ser criado para atender as demandas”.

O professor **Antônio** faz referência sobre a realidade de professores que tiveram que se reinventar na pandemia, aprender e/ou se aprimorar da tecnologia digital. Diante dessa realidade, podemos inferir que os professores precisaram usar habilidades tecnológicas para conduzir suas aulas *online*, saber usar o *Google classroom* para postar os materiais, produzir materiais, vídeos, atividades ou avaliações, além de ter que participar de vários grupos no *WhatsApp*. Esse desafio exigiu muito tempo dos professores, pois além de terem que dar aulas, também tiveram que ser estudantes nessa nova área do conhecimento. Esse desafio, na visão de Santos *et al* (2021, p. 247), foi um dos abordados em artigos que ele selecionou para seu estudo sobre o ensino remoto emergencial e as dificuldades/desafios dos docentes. Como menciona, “outra dificuldade enfrentada pelos professores se refere aos aspectos pedagógicos, ou seja, a fragilidade no desenvolvimento de competências direcionadas a estratégias metodológicas e práticas didáticas pedagógicas no ensino remoto”.

O professor **Orlando** ao ser questionado sobre os desafios recorrentes, além de mencionar a questão da internet como um dos desafios, também, mencionou a questão da mística em torno da figura do professor.

*Então, eu diria que seria parte dessa **mística** em torno da nossa figura do professor. Essa mística em torno do que é, e do que de fato seria o professor, sendo o detentor, único e inquestionável do conhecimento... então, novamente, essa mística em torno de nós e a questão de recursos físicos e, também, financeiros, porque há uma ilusão de que ser professor da UFAM ganha bem, bem razoável. Isso considerando a titulação e à medida que ele vai progredindo.*

De acordo com o dicionário, o mito é uma crença construída sobre algo ou alguém. Na área educacional pelo fato de existirem professores que ainda usam em suas aulas o método tradicional de ensino, os alunos acabam por criarem a concepção de que o professor é único detentor do conhecimento, o que as vezes impossibilita a participação e o questionamento sobre o ensino e a aprendizagem.

Na visão de Portilho e Almeida (2008, p. 472):

Talvez um dos maiores mitos acerca da profissão do professor esteja já na própria acepção da palavra, pois é daí que vem a ideia de que professor é aquele que sabe tudo, que tem todas as respostas e cujas verdades são inabaláveis. Este mito que acompanha o professor desde os primórdios da profissão, em vez de ajudar, hoje atrapalha, e muito, levando-o a uma crise de identidade.

Desta forma, entendemos que o pensamento que, ainda, ronda de que o professor é o detentor do conhecimento precisa ser superado. O paradigma que dominou a educação por séculos precisa ser ultrapassado para que os discentes possam ver o professor como um mediador do conhecimento, alguém que os auxilia na caminhada do processo educacional. Mas, diante da velocidade do conhecimento, “sair da zona de conforto é palavra de ordem em qualquer atividade atualmente”. (PORTILHO; ALMEIDA, 2008, p. 472).

A professora **Antonieta**, em resposta sobre os desafios mais recorrentes da docência universitária, além de citar a internet, também, pontuou questões relacionadas a **energia**, a falta de uma estrutura pedagógica que possibilite fazer o que é solicitado, e a gestão de recursos.

[...]dizem que o sistema caiu por falta de energia, nisso, o sistema da UFAM passa o dia fora do ar, assim, você fica impossibilitado de dar aula porque o sistema da UFAM caiu, então esse é um dos maiores desafios. Pensando em outra dificuldade, eu acho é que a gestão de recursos, exemplo, energia elétrica, que é o que eles mais têm usado como desculpa para o sistema cair. Pensando na energia, com toda a situação que a gente está vivendo no país, eu fico me perguntando, por que a UFAM ainda não investiu em energia solar? Em um estado onde faz sol a maior parte do tempo! Eu não consigo entender isso. As pessoas têm falado bastante sobre o cuidado com o meio ambiente, por que que a gente não investe em uma energia renovável? Uma universidade no meio da Amazônia ainda não trabalha com energia renovável. Ela poderia economizar na questão de recursos, garantiria que nós não ficaríamos sem o fornecimento da energia para trabalhar e ainda estaríamos cuidando do meio ambiente, porque é uma energia renovável. Eu vejo isso como uma grande dificuldade, ainda mais agora que o país está passando por essa crise hídrica que está afetando a energia.

Esta professora traz uma questão bem atual e preocupante que é o problema da energia elétrica, e é uma crítica ponderável, pois existem possibilidades desta realidade ser mudada. De acordo com Silva *et al* (2019), a implantação de placas solares para a utilização de Energia Fotovoltaica, apesar do alto custo no investimento inicial é viável pelo fato desse sistema se pagar em poucos anos e diminuir muito a conta de energia. Diante desses argumentos levantados pela professora, nos perguntamos: O que impede de uma instituição do porte e de

localização favorável como é o caso da universidade citada, investir nessa área? Que trâmites legais precisam ser acionados? O sistema burocrático contribui para o não investimento? São questionamentos que conduzem para outros estudos e precisam ser pesquisados.

Outro desafio mencionado pelas professoras **Antonietta** e **Selma** está relacionado a falta de recursos para pesquisa, qualificação profissional, excesso de carga horária e falta de professores.

Antonietta: *Outra dificuldade quando a gente fala de **pesquisa** relacionado a recursos, às pessoas pensam logo em bolsa, essa é a primeira coisa, penso eu, que vem a mente. Mas, eu acho que tem outras coisas que poderiam ser pensadas. As pessoas estão muito habituadas a fazer estudo de caso, e muito a aplicar questionários. Porque é aquilo que elas conhecem, e existem muitas possibilidades de instrumento de coleta de dados, mas a gente não tem acesso a isso, porque a gente não conhece. Eu já fiz essa pergunta quando eu estava estruturando a minha pesquisa do doutorado. Por que a gente não conhece isso? E só é ensinado uma forma de fazer. Outra coisa que eu percebi, eu só vim perceber isso quando eu saí da UFAM e fui fazer doutorado na USP. Ali a cultura de pesquisa é diferente da cultura de pesquisa da UFAM. Então, eu descobri que, por exemplo, as pessoas utilizam softwares para análise de dados de pesquisa qualitativa, eu nunca tinha ouvido falar, e isso facilita a pesquisa de uma forma. Eu queria muito ter conhecido antes do meu mestrado, porque o sofrimento seria muito menor. Quando você chega lá e ver isso, você observa que as instituições pagam o acesso desses softwares para que os alunos e os professores utilizem nos grupos de pesquisa, vou citar aqui um que eu usei – Atlas TI. Mas, para eu utilizar esse software, ele tem uns dez dias de uso gratuito, ou algo assim, ele tem uma limitação, eu tinha muitos dados para analisar. Eu tive que pagar uma licença para usar como aluna de pós-graduação, foi algo em torno de 600 reais, isso para estudante de pós, imagina se eu precisasse como docente! Então eu vejo que lá fora as instituições investem nisso e pagam a licença para que os pesquisadores da universidade possam utilizar, e isso facilita muito a pesquisa. Eu economizei horas para analisar os dados. Então, assim, eu penso que falta isso para a universidade, é uma dificuldade que, primeiro, a gente não conhece as possibilidades que existem, e segundo a gente precisa que a universidade fomentasse isso.*

Selma: *Nossa! São tantos os desafios recorrentes. Eu acredito que seja a **desvalorização profissional**. E eu não estou falando de dinheiro, não estou falando de salário, é claro que isso é muito importante sim, porque a gente tem uma defasagem salarial muito grande. Eu estou falando de **valorização profissional**, por exemplo, de **programas que nos incentive a se qualificar** de forma gratuita, programas de bolsa, programas de intercâmbio entre professores, uma divulgação maior, se há programas desse tipo, eles não chegam até nós. Cursos internacionais, pois somos professores de língua estrangeira, língua inglesa. Então o mercado exige da gente **atualização, formação continuada**, e a gente não pode bancar a nossa carreira. O nosso empregador é que tem que bancar uma parte da nossa carreira. Então, a gente não tem esses programas que nos valorizam enquanto professores, não temos verbas para isso. Se quisermos fazer um curso temos que pagar, se pedirmos da instituição, ela diz, não tenho dinheiro. O dinheiro gera em torno de decisões políticas, e essas decisões políticas vão minando a nossa profissão. Seria bom se tivéssemos acesso a materiais de qualidade, formar grupos de pesquisa, grupo de elaboração de materiais didáticos. Perdemos investimento, dinheiro, poder aquisitivo, possibilidade de capacitação, e não estão abrindo concurso público. **Falta professor**, falta vagas para concurso público, o governo não vai abrir vaga. O discurso atual é que não tem dinheiro. Nisso, você fica sobrecarregado com várias turmas, comissões de colegiado, reuniões, quem é membro do NDE, mais reunião, CONDIR, reunião do CONDIR, comissão de monitoria. É difícil conciliar sete, oito turmas com tudo isso. Isso, também, é um desafio.*

A falta de recursos no período pandêmico, em especial para as Universidades, se tornou uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação, o governo em vigência cortou uma parcela significativa da ciência, do ensino e da pesquisa. De acordo com o Jornal CNN “Na última semana, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, a Andifes, anunciou que o repasse para as universidades federais sofreu um corte de 18,16% em relação ao ano passado”.

O corte de verbas para as universidades não é algo novo. Desta forma, Aguiar e Teixeira (2019, p. 8), fazem um panorama do ensino universitário em tempo de mercantilização e falta de recursos para subsidiar o ensino e a pesquisa no ambiente universitário.

Em tempos de mercantilização da educação, é enfatizado o papel empreendedorista do professor universitário, cabendo-lhe, para sobreviver o acúmulo de carga horária de trabalho, gerência de editais de pesquisa, atendimento aos critérios de produtividade da CAPES, avaliação de progressão por méritos técnicos, coordenação de grupos de pesquisa, orientação de trabalho de conclusão de curso, banca de seleção e progressão de carreira, elaboração de pareceres técnicos, reuniões de departamento, participação em comissões, bancas de concurso, aulas, dentre outras atividades.

Esse excesso de atribuições dado aos docentes universitários faz com que se sintam sobrecarregados, dificultando a possibilidade de o professor ter uma visão clara de sua identidade docente, além de levá-lo ao adoecimento. Diante desse cenário, é importante ter um olhar mais atento para esses aspectos e pensar em uma política que possibilite uma melhoria na qualidade de vida dos professores universitários.

A professora **Selma** e a professora **Antonieta** fazem referência às dificuldades em relação a falta de recursos para pesquisa e atualização profissional, ou seja, formação continuada. Entendemos que a responsabilidade pela atualização do conhecimento para quem exerce a docência universitária é tanto individual quanto institucional. Masetto (1998, p. 19), faz ponderações referente a qualificação e/ou preparação pedagógica do docente universitário.

Exige-se de quem pretende lecionar que seus conhecimentos e práticas profissionais sejam atualizados constantemente por participação em cursos de aperfeiçoamento, especialização, congressos, simpósios, intercâmbios com especialistas, etc., exige-se ainda, de um professor, que este domine uma área de conhecimento científico pela pesquisa. É importante que nos demos conta que este termo pesquisa abrange diversos níveis.

Na docência universitária é exigido dos professores o ensino de qualidade, porém, em alguns casos não lhes são oferecidas condições de formação e desenvolvimento profissional docente. É necessário, portanto, que haja uma parceria entre os órgãos responsáveis e as

universidades em prol de programas de incentivo à qualificação profissional e a formação continuada.

O PNE não prevê a institucionalização de políticas de formação docente que contemple todos os profissionais em suas necessidades formativas, como é o caso de experiência institucionais em programas de formação continuada centrada na ação pedagógica, há incentivo à qualificação via pós-graduação, mas a falta de normatização desses programas, talvez tenha inviabilizado a formação pedagógica nesses espaços, uma contradição, já que é nesse cenário que se dará a legitimidade de sua inserção no magistério superior. (AGUIAR; TEIXEIRA, 2019, p. 7).

Outra dificuldade apontada pela professora **Selma** faz alusão ao excesso de trabalho, carga horária excessiva e falta de professores. Essa dificuldade está relacionada a quantidade maior de alunos em relação a quantidade de professores. Aguiar e Teixeira (2019, p. 4) dizem que:

Comparando o número de matriculados com a quantidade de docentes na educação superior, tendo como exceção apenas os dados referentes ao período de 2008 e 2009. Dado importante sobre esse comparativo é a média da relação de números de aluno/professor, que vem aumentando nos últimos anos. Em 2006, essa média chegava a 16 alunos, dez anos depois, em 2016, a média de alunos por professor aumentou para 21.

Após as narrativas dos professores entrevistados, podemos inferir que a percepção que cada um tem a respeito dos desafios mais recorrentes na docência universitária estão relacionados ao excesso de carga horário de trabalho, falta de recursos e investimento para pesquisa, além de incentivo para a qualificação profissional. Portanto, a de se trazer para os espaços de reflexões esses assuntos que requerem um olhar mais atento para essas necessidades, que de alguma forma, são desafiadoras para os professores.

5.1.3 Ser professor da disciplina Inglês para Fins Específicos

Também neste eixo foi pedido para que os professores narrassem sobre como é **ser professor da disciplina Inglês para Fins Específicos**.

Algumas disciplinas, fazendo esse comparativo, aqui na UFAM, eu tive algumas disciplinas que de certa forma eu fui bem embasado. Então, por exemplo, eu tive prática oral, prática escrita, aliás, prática escrita foi na faculdade particular. Mas de fato sim, no geral 95% das disciplinas que eu peguei, por exemplo, tanto da graduação na faculdade particular quanto na pública, eu tive um bom embasamento. Tanto na graduação quanto na pós-graduação também tive um bom embasamento, as outras 5% realmente tive que correr um pouco atrás, eu tive que fazer uma busca, tive que estudar, tive que preparar material, além de material, e conhecer os materiais, algumas coisas eram bem complexas mesmo. Então, eu tive que correr atrás para entregar o que precisava.

O professor **Antônio**, pelo fato dele ter feito uma graduação que o contemplasse com disciplinas de práticas orais e escritas e ter cursado graduação e pós-graduação na UFAM, ele

não sentiu dificuldade em ministrar a disciplina de IFE. Em sua narrativa, fala que devido ter cursado uma especialização em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa, contribuiu em sua preparação para atuar nessa disciplina. Neste sentido, percebemos a importância da formação continuada quando se tem um objetivo a alcançar.

A formação como processo de capacitar ou qualificar pode render frutos benéficos ao meio acadêmico, pois se na condição de discentes tiveram essa oportunidade, quando estiverem no exercício da profissão podem se sentir melhor preparados.

Por sua vez, o professor **Orlando**, assim se reportou.

É um desafio. Primeiro, nós que somos da área sabemos o que é Inglês para Fins Específicos. Só que a própria disciplina mascara isso. Então, criou-se a mística de que IFE é só leitura, o que de certa forma não é totalmente errado, mas é compreensível porque a própria disciplina surgiu assim. Se pegarmos Ramos (2009), Monteiro (2009), elas mostram que começou realmente com esse nome, inglês instrumental, com aquela noção antiga de que a língua poderia ser uma ferramenta, algo bem pragmático para realizar uma determinada tarefa. Que genericamente na linguística não está tão errado, mas isso dentro de um escopo que o IFE se insere, que para a linguística aplicada já não faz muito sentido, porque se você pegar Moita-Lopes (2016), ele vai falar realmente que a língua tem um papel social. Então, se você reduzir, falar, instrumental, instrumental, instrumental, você está retirando esse componente social da língua e enaltecendo, ou pelo menos, forçando esse aspecto puramente pragmático, mas num sentido mais restrito da palavra.

Baseado nessa narrativa, recorremos a Vian Jr. (2015, p. 187-188) ao dizer que “o professor de IFE é um professor de Inglês para fins gerais que se viu na iminência de ministrar aulas de fins específicos”. Nessa visão, pode-se entender que o papel que um professor de LinFE vai muito além de ensinar inglês, o papel deste professor é verificar a necessidade que seus alunos têm, se precisam ler artigos de sua área, apresentar algo em inglês, escrever em inglês com certa eficiência, ter entendimento de comandos ou palestras nessa língua, entre outras finalidades. E nesse processo de ensino e aprendizagem, o professor de IFE necessita preparar materiais que contemplem os objetivos da disciplina e atendam as necessidades formativas dos discentes, “[...] o profissional de IFE deve lidar com linguagens específicas de acordo com a área de atuação dos aprendizes” (VIAN JR., 2015, p. 187). As ementas dos cursos de graduação da UFAM direcionam para a necessidade dos professores prepararem seus alunos para lerem e interpretarem textos em inglês, com o foco na leitura de artigos científicos.

Para Vian Jr. (2015) ao se pensar em formação de professores de Inglês para Fins Específicos é inevitável não fazer referência que essa disciplina em seu projeto inicial tinha como foco a leitura, porém, por haver preocupações com o papel do aluno e suas necessidades, a função do professor passou a ser de “[...]ajudar os alunos a aprender e atribuem ao profissional

papeis como de planejadores de cursos, produtores de materiais, pesquisadores e avaliadores”. (VIAN JR., 2015, p. 191).

Orlando continuou sua narrativa.

Eu preciso saber só aquilo para aquilo? Não me interessa o resto? Não está totalmente errado, mas veja bem, tem muito mais por trás disso. Então, ser professor de IFE é um desafio, pois os colegas dos outros cursos onde nós temos essa disciplina, veem ela assim: o que esse cara vai ensinar nas aulas de inglês? Por que tem essa disciplina no meu curso? Ele não sabe, mas deveria saber, será que ele já leu o PPC? Se ele soubesse, se tivesse lido o PPC do seu próprio curso saberia. A necessidade do inglês está ao nosso redor, o que mais tem ao seu redor, números ou inglês? Inglês, claro. Se tu quiseres publicar numa revista de qualis A1 tu tens que saber inglês, escrever pelo menos o abstract em inglês. Se não souber escrever, vai ter que procurar alguém que saiba, muitos jogam no Google tradutor. Joga, para você ver o que acontece! (risos). Pode dar certo, pode dar errado, pode dar muito certo ou muito errado! Veja bem, o ensino de IFE tem que ser desconstruído, eliminar esse adjetivo instrumental, porque ele perpetua essa noção equivocada, tanto é que a gente sabe que tudo o que eu falei anteriormente pode não ser tão bom assim, mas temos que dar crédito também para as coisas boas. A própria UFAM já começou esse processo pioneiro. Claro, vai demorar muito para chegar a todos os institutos e cursos, mas já foi o primeiro passo que é na Faculdade de Letras/Manaus/Língua Inglesa. Eles alteraram o nome da disciplina, não é mais inglês instrumental, agora é Inglês para Fins Específicos-Leitura, porque são quatro habilidades, tem que saber em qual habilidade ou habilidades que o curso precisa, ou que os alunos precisam. Temos que nos conscientizar e sensibilizar os colegas que não sabem o que é IFE, pois tem Espanhol, Frances, Japonês, licenciaturas nessas áreas.

Baseado nessa fala, recorremos a Monteiro (2015, p. 216) que faz referência aos objetivos que foram substituídos para atender a atual necessidade formativa dos discentes que é “formar leitores proficientes, críticos-reflexivos e professores de leitura em inglês”, tirando essa visão instrumental.

O professor **Orlando** lembrou que o IFE passa por preconceito e os mitos que são repetidos e perpetuados nessa disciplina, e acrescentou:

*A crença de que é só inglês instrumental, na verdade, é só leitura, pois começamos com essa habilidade-leitura, assim como enfatizado no próprio PCN, a não ser que tenha mudado. Faz um tempo que eu não o leio, lá eleger-se a habilidade de leitura. Então, o cara não precisa saber falar, ouvir e escrever? Ser professor de IFE é **desafiador** pela pouca natureza dessas circunstâncias. Não é fácil, primeiro você é formado em Letras, você passa anos, você sabe Letras, não é um nativo, mas estudou, sabe o inglês geral, mas vai lá no curso de Física, Química, Matemática, Farmácia, entre outros, tem material pronto? O que fazer agora? Não posso chegar lá com eles e dizer, pessoal vamos pegar um texto de Celani, Rosinda Ramos, não tem como, tem que ter exatamente esse viés. O professor de IFE tem que ser um polivalente, tem que trabalhar textos dentro do contexto de cada curso, por exemplo, textos de termodinâmica em cursos de Física. Então, precisa criar material, pesquisar, formular. Ramos fala que o professor de IFE é antes de tudo um elaborador, um avaliador e um adaptador de material. Essa parte final é minha, ela fala de elaborador e avaliador, mas eu extrapolo. É um avaliador, elaborador e adaptador, pois você está sempre verificando, esse texto cabe, mas não cabe para essa turma, vai podendo, não cabe para mim, vou ter que ajustar aqui, coisas que o professor de inglês geral não precisa se preocupar. O professor de IFE tem que estar em sintonia com que os alunos necessitam,*

tem que ser um profundo conhecedor do PPC de cada curso, precisa ter uma formação melhor e essa formação passa pela graduação. Não tem uma disciplina formação de professor de IFE, falo isso na minha dissertação.

Essa narrativa nos levar a inferir sobre a importância do professor conhecer o histórico de sua disciplina e o porquê ela está nas ementas dos cursos, isso possibilita o olhar mais atento para a necessidade de melhor se preparar, uma vez que a formação de professores de IFE não acontece em cursos de graduação, e pelo fato de não haver uma formação condizente com a necessidade desse professor, se torna um desafio para qualquer docente de abordagem instrumental ministrar a referida disciplina.

Na tese de Ribeiro (2020), foi constatado que o professor de IFE tem duas características. A primeira refere-se ao exercício da função com base no tripé de desejos, necessidades e lacunas linguísticas no curso que vai propor aos alunos, e o segundo refere-se a aplicação de um questionário no início das aulas, verificando as necessidades desses alunos. A análise dessas necessidades se torna o foco principal.

Quando o professor se torna um docente de IFE ele precisará realmente ser um polivalente, pois além de saber inglês, ele precisa conhecer terminologias de outras áreas no qual o curso de abordagem instrumental está inserido. Para Ribeiro (2020), esse professor para contemplar a necessidade da disciplina e ter uma formação coerente precisa fazer leituras, participar de eventos que contemple a abordagem instrumental, palestras, cursos de extensão, pós-graduação, minicursos, *workshops*, oficinas, *lives*, entre outras formas de aprendizagem. E ao se referir sobre professor de IFE, Vian Jr. (2015, p. 205), diz que “trata-se de um profissional multitarefas, para quem ensinar é apenas uma das nuances, dentre tantas outras envolvidas nas ações que fazem parte da prática do ensino de línguas para fins específicos”.

A professora **Antonieta** ao relatar sua percepção sobre ser docente da disciplina de IFE fez uma reflexão bem pertinente em relação a preparação que esse docente deve ter antes de ministrar a disciplina, ela nos relata seu desafio no primeiro momento que ministrou IFE e depois suas conquistas ao debruçar-se em teóricos da área.

Eu saí da graduação e a única experiência que eu tinha como professora de IFE foi de uma formação com a Marta em uma disciplina de Leitura em Língua Inglesa, onde ela já trabalha com IFE há um tempo. Ela falou a respeito da disciplina, e eu saí da graduação com essa experiência específica. Quando foi em 2012 e 2013 eu virei temporária da UFAM, e aí normalmente os professores substitutos são designados para a disciplina de IFE.

A fala da professora **Antonieta** ratifica que a disciplina IFE é ofertada em vários cursos de graduação, não especificamente em Letras, mesmo assim, como no dizer de Vian Jr. (2015, p. 203), não é ofertada “formação de professores para essa modalidade de ensino”. Podemos

inferir, com base nessas narrativas que essa disciplina é deixada em segundo plano, assim como a formação para quem irá ministrá-la, mas sua importância deve ser considerada, pois se percebe a necessidade dos discentes de outros cursos lidarem com leitura e escrita de artigos científicos nesse idioma.

Outro ponto que merece reflexão é no fato de deixarem as disciplinas de IFE aos professores substitutos, não que estes não sejam capazes de ministrar as aulas, mas a disciplina requer conhecimento específico e formação condizente ou experiência mais concreta. Vian Jr. (2015, p. 203), enfatiza que “em muitos contextos, a disciplina de IFE é vista com desconfiança, sendo muitas vezes oferecida a professores substitutos, como atestam as pesquisas em Monteiro (2009) e Milanez (2014), ou aqueles menos experientes”.

A professora **Antonieta** continua sua narrativa falando como se sentiu ao ministrar uma disciplina na qual não se sentia preparada.

*Peguei 3 disciplinas de IFE nos cursos de Medicina, Ciências Biológicas e Engenharia de Petróleo e Gás. Não sabia nada sobre esses cursos. Fui jogada lá! E agora se vira! Eu fiquei **desesperada**, na época eu entrei em contato com a Marta, pedi ajuda para ver quais materiais eu poderia utilizar. Entrei em contato com outros professores, com uma professora da UEA, inclusive, que trabalhava com isso. Ela me forneceu uns materiais. Falei com outros professores substitutos que já tinham ministrado essa disciplina, mas eu me sentia **muito perdida e muito sozinha**. Eu não sabia nem por onde começar, e é tanta coisa que a gente precisa considerar, por exemplo: na turma de Medicina eu tinha 75 alunos, e era tudo misturado, tinha alunos de Enfermagem, Fisioterapia, Engenharia, diversas Engenharias, e aí como é que vou trabalhar com esse grupo tão diverso?*

Por essa narrativa podemos inferir que a solidão, principalmente, no início da carreira deixa o professor inseguro. Para Cassão e Chaluh (2018), a solidão é um dos sentimentos mais descritos pelos professores ao serem questionados sobre como se sentiam ao ingressarem na carreira docente. Também, Silva (2019), fala a respeito enfrentamento do novo e da complexidade desse processo inicial, ao dizer que “o professor se depara com desafios que suscitam a necessidade de saber orquestrar novas demandas não só de conhecimentos, mas de saberes específicos da docência”. (SILVA 2019, p. 63).

Olhando para essa realidade, o início da profissão é desafiador para muitos docentes, pois estes estarão no chão da escola ou da universidade onde teoria e prática serão concretizadas por meio dos saberes necessários à docência, e nesse momento o que foi assimilado da formação inicial se torna importante em relação ao ministrar uma disciplina para suprir a demanda específica de cada curso.

No curso de Petróleo e Gás, eu consegui um livro que foi publicado no fim do ano. Era um livro de Elisete Paes e Lima – Upstream. Aquele livro salvou a minha vida porque ele tinha uma sequência didática, e com base nesse livro eu consegui definir os conteúdos das disciplinas de IFE de outros cursos. Quando eu ia ministrar as aulas eu me baseava naquele livro, mas foi muito desafiador. Em Medicina, os alunos têm uma condição

financeira melhor, então a maioria sabia inglês, já tinham viajado, então eles não tinham interesse nenhum na disciplina. O pessoal de Medicina aproveita IFE para aumentar o coeficiente deles. Eu sentia que estava indo para a guerra toda vez que eu ia ministrar essas aulas. Era muito estressante, muito cansativo. Você vê que os alunos não têm interesse. A experiência melhorzinha foi na Engenharia de Petróleo e Gás porque tudo no curso deles é publicado em inglês. Eles têm que trabalhar com conhecimentos recentes, então, eles tinham um interesse maior. Foi muito difícil, eu fiquei traumatizada, eu não queria mais dar aula de IFE, nunca mais em minha vida, sério! Eu disse: Gente! Eu não quero isso para mim, porque é tão difícil essa disciplina. Por que essa disciplina existe se os alunos não têm interesse? Eu comecei a me fazer essas perguntas.

É perceptível a angústia nas entrelinhas dessa narrativa. O cansaço, o estresse que a disciplina provocava na professora era de levar ao adoecimento e até ao trauma psicológico. É complicado um professor, seja de qual disciplina for, ter que preparar aulas para uma finalidade que não foi preparado. Inglês para Fins Específicos pede uma preparação, formação adequada, pois nessa disciplina o docente precisará organizar suas aulas baseado nas necessidades do curso e dos estudantes. Essa realidade demonstra que precisa se investir na formação de docentes de LinFE. Embora haja cursos de graduação que oferecem a disciplina de IFE, os professores que são postos a ministrá-las, uma parte considerada não tem conhecimento ou não ouviu falar dessa abordagem instrumental.

Seria interessante se pensar em uma didática específica para as disciplinas de IFE ou das disciplinas de licenciatura em Língua Inglesa, como ocorre nas áreas das ciências. Nas áreas das ciências têm-se didáticas das ciências, didática das matemáticas, então, poderia se pensar em uma disciplina de didática da Língua Inglesa que deveria ser dado por professores da Língua Inglesa e não por professores de pedagogia, como ocorre atualmente. Os professores de pedagogia dariam a disciplina de didática geral, e os professores de Língua Inglesa uma disciplina de didática da Língua Inglesa e/ou didática de IFE.

Desta forma, qualquer docente que se depara com essa situação, logo no início, se sentirá frustrado por não ter uma base que o auxilie a sanar as dificuldades e não poder compartilhar seus anseios com outros pares. Trabalhos como de Ramos (2009), Monteiro (2009), Vian Jr. (2015), Ribeiro (2020), constata a necessidade de um olhar mais atento para a formação desse profissional e em suas conclusões sugerem que sejam ofertados formação do docente de LinFE.

Nesta perspectiva, para Cristovão e Beato-Canato (2016, p. 50):

[...] o professor deverá ser pesquisador, consultando a literatura, coletando, analisando corpus, dialogando com especialistas, etc., enfim, agindo de maneira colaborativa. Defendemos, por isso, a necessidade de formação de professores para atuar nessa perspectiva, [...].

A professora **Antonieta** continuou sua narrativa falando a respeito do estudo que fez para tornar a disciplina de IFE mais significativa para os alunos e mais prazerosa para ela enquanto professora.

Depois dessa disciplina o coordenador do curso na época me chamou para ministrar as disciplinas de Estágios Supervisionados, então eu deixei o instrumental, que achei que nunca mais eu fosse trabalhar. Quando foi esse ano ao retornar do doutorado tinha duas disciplinas de IFE para mim. Uma delas já tinha começado, ela estava em andamento e a outra ia começar em maio. Eu teria que correr com a disciplina para terminar no início de julho. Eu estava quatro anos afastada para o doutorado. Eu dei aula de IFE em 2013. Olha só o tempo que faz! Então, eu tive que desesperadamente voltar a estudar tudo de instrumental, montar a estrutura da disciplina e ainda pensar em tudo isso no sistema remoto. Dessa vez, eu contei com a ajuda de duas amigas que foram minhas alunas no curso para pensar nas atividades, desta vez foi diferente. Eu tinha aquele trauma ainda, mas eu disse: Eu preciso buscar uma forma de fazer isso melhor para os alunos e que seja menos sofrida para mim. Desta forma, eu comecei a pesquisar bastante na internet artigos científicos para ver o que vinha sendo feito de mais recente na área de IFE e Inglês para Fins Acadêmicos. Eu tentei fazer esse levantamento. Eu observei que, por exemplo, ali na universidade, o interesse maior dos alunos é para fins acadêmicos, porque IFE abrange várias coisas, inclusive Inglês para Fins Profissionais. Acho que os alunos precisam mais do inglês para ler os artigos científicos, escrever os artigos para publicar, conseguir responder e-mails em inglês, fazer apresentação em inglês, ou seja, muito voltado para atividades acadêmicas. Sendo assim, eu voltei a disciplina para isso, e expliquei para os alunos. Quando a gente começou, eu até peguei a obra de Hutchinson & Waters, peguei aquela árvore e transformei num diagrama de hierarquia para mostrar onde é que o Inglês para Fins Acadêmicos estava. Isso fez mais sentido para os alunos. Antes da disciplina começar eu fiz um questionário de análise de necessidades⁷, não fiz isso com a outra turma porque ela já tinha começado, então não ia dar muito certo, mas com essa turma de Estatística eu preparei esse questionário. Alguns alunos já tinham feito exame de proficiência, uns cinco. Enquanto outros da turma não sabiam absolutamente nada de inglês. Era uma turma com diversos níveis de conhecimento. Esse questionário de análise de necessidades me abriu a mente, eu nunca tinha feito, e como comecei a ler antes de ministrar a disciplina, vi que era o primeiro passo e muito necessário, foi algo que eu não fiz naquela minha primeira experiência. Nisso, eu percebi que o maior interesse dos alunos era ler, não era falar, escrever, pois a maioria queria aprender a ler os artigos em inglês, ou livros que os professores utilizavam. Isso foi muito legal, então eu tive acesso a materiais internacionais que eu fiz uma seleção, materiais de Inglês para Fins Acadêmicos, especificamente.

A formação profissional na visão de Enricome (2007), deve ser oferecida a todos os alunos e professores com o propósito de atualização e especialização. Essa formação deve ser um processo contínuo na vida acadêmica. Com base nessa formação, a universidade necessita ofertar aos acadêmicos cursos de atualização, aperfeiçoamento e cursos que contemplem a necessidades dos professores em atender de forma mais adequada seus alunos. O estudo e a

⁷ Ribeiro (2020, p. 57), explica que o docente tem que desenvolver “uma análise de necessidades aprofundada, pois será essa etapa que fornecerá a ele subsídios para o planejamento do curso, dos materiais e das aulas. O estilo do instrumento para a análise das necessidades vai depender do público a que se destina, podendo variar entre questionários, entrevistas, teste de nivelamento e conversa informal, ou ainda, uma combinação de vários deles”.

pesquisa, assim como a teoria e a prática são fundamentais para uma aprendizagem significativa.

Nesse relato a professora **Antonieta** ressalta que a pesquisa e o estudo a fizeram entender o objetivo da disciplina de IFE. Ramos (2009) e Ribeiro (2020), enfatizam que o professor que a ministra necessita em primeiro lugar aplicar um questionário de análise de necessidade afim de conhecer seus alunos e saber quais são seus objetivos para poder criar e/ou adaptar materiais que contemplem a finalidade de cada curso. Esse recurso é uma possibilidade da disciplina alcançar o que foi proposto e garantir o melhor aproveitamento das aulas e ter uma melhor compreensão da vida acadêmica.

Para Ribeiro (2020, p. 40) “o professor que trabalha no contexto para fins específicos precisa ter em mente que a criação do curso passa a ser uma das atribuições a ele conferidas.” Neste sentido, cabe ao professor da disciplina buscar estratégias metodológicas que contemplem a aprendizagem dos conteúdos.

Em relação ao Inglês para Fins Acadêmicos, Cristóvão e Beato-Canato (2016, p. 61), baseadas em estudo de Johns (2009), enfatizam:

[...] a falta de preparo dos professores de línguas para fins específicos que lecionam nesses níveis iniciais do ensino superior [...] e de relação entre as atividades e o conteúdo ensinado a fim de chamar a atenção para as questões que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos.

Percebemos, então, a necessidade de existir uma preparação mais condizente dos professores que atuam no IFE para que estes possam ministrar essa disciplina sem passar no início da carreira por situações desafiadoras e estressantes. O ensino dessa disciplina na instituição, *locus* da pesquisa, precisa acompanhar as mudanças para atender as reais necessidades formativas dos discentes e de seus professores.

Na narrativa da professora **Antonieta** é possível perceber seu compromisso diante da disciplina no processo de ensino e aprendizagem, ao dizer que:

Comprei alguns livros que tratam de Inglês para Fins Acadêmicos, como elaborar materiais de Inglês para Fins Acadêmicos, toda a parte teórica relacionada a isso. Estudei bastante, porque assim eu percebi que o que tinha me causado insegurança em 2013 era o fato de eu não ter conhecimento. O que eu preciso saber para ser uma professora de IFE? Que conhecimentos teóricos eu preciso ter para elaborar um material que realmente ajude meu aluno a aprender? Eu não tinha esse conhecimento. Tudo o que eu tinha visto era Leitura em Língua Inglesa. Então, o que me causou insegurança, na verdade, não era a disciplina, era o fato de eu não ter sido preparada para aquilo. Para eu te falar sobre essa situação, nesse cenário, agora, eu precisei ter conhecimento. Eu preciso que essa disciplina seja realmente significativa para os alunos e eu não sofra tanto. Eu preciso estudar, e foi isso que eu fiz. Comprei materiais. Depois de eu estudar, pesquisar e ter os materiais necessários para minha aula, tudo foi diferente, a experiência foi positiva. A parte mais difícil no caso de Estatística é que eu tive que correr com a disciplina. A gente tinha três aulas semanais, mas o retorno que eu tive deles com relação as atividades que

a gente utilizou foi muito boa. Eles gostaram bastante, eu utilizava com eles uma autoavaliação. Eles tinham que escrever sobre a reflexão deles referente a aprendizagem. Se eles estavam conseguindo responder as atividades, o quê que estavam conseguindo aprender com determinada aula. Eu tive resultados maravilhosos, inclusive vou apresentar um trabalho agora em outubro sobre o resultado dessas autoavaliações. Foi muito bacana o retorno, eles disseram que nunca tinham visto essa forma de avaliar que era a autoavaliação. Eu li coisas de alunos dizendo assim: Eu nunca vi um professor realmente preocupado com o que eu estava aprendendo, geralmente são só provas. Eu fazia diferente, meu interesse não era atribuir uma nota pelos erros que eles cometiam na prova, eu passava as atividades, que não valiam nota, mas eles tinham o compromisso de observar a aprendizagem deles através daquela atividade, e aí quando a gente fazia aquelas atividades, na verdade, trabalho, eu valorizava mais a construção do conhecimento e não a quantidade de erros e acertos. Isso para eles foi muito bom, pois eles começaram a perceber o que eles realmente tinham aprendido. Teve um aluno que disse assim: geralmente a gente passa pela disciplina e depois pensa, porque tivemos essa disciplina? Com a experiência que eles tiveram, eles disseram: Agora eu estou terminando uma disciplina sabendo o que eu realmente aprendi e o que vai ser útil na minha vida profissional. Foi bem diferente essa experiência, o fato de eu ter estudado especificamente Inglês para Fins Acadêmicos⁸, de como preparar matérias, a parte teórica fez toda a diferença.

A professora **Antonieta**, diante do desafio que lhe foi proposto em trabalhar essa disciplina não se acomodou, pelo contrário, procurou investir em livros que lhes deram o norte que precisava. Ela agiu como uma profissional que quer ver mudanças de uma realidade, fazendo a sua parte, e por reconhecer sua limitação, naquele momento, procurou estudar, pesquisar para ter segurança e apresentar o melhor de si em suas aulas. Neste sentido, o professor que se acomoda, que não se importa e que se satisfaz com o óbvio da situação, certamente, algo lhe falta. Como diz Leffa (2005), o docente satisfeito é um perigo, ele nunca deve ficar satisfeito, sempre deve procurar aprender, se aperfeiçoar. Por sua vez, Ribeiro (2020, p. 44) diz que “O docente precisa se sentir inquieto, na busca do sonho, isto é, na busca do que, para ele, é o ideal no seu campo de atuação.”

A forma de avaliar da professora é algo que ela fala com satisfação pelo resultado positivo do retorno dado por seus alunos, pois eles se sentem protagonista de suas aprendizagens. A autoavaliação foi uma forma acertada em sua metodologia avaliativa. De acordo com Silva *et al* (2007, p. 92). “A autoavaliação é um processo pelo qual um indivíduo, além de avaliar uma produção, uma ação ou uma conduta da qual ele é o autor, também avalia suas capacidades, seus gestos, seu desempenho, suas competências e habilidades.”

⁸ Inglês para Fins Acadêmicos, em inglês, English for Academic Purpose -EAP: “refere-se ao idioma e práticas associadas que as pessoas precisam para estudar ou trabalhar [...]O objetivo de um curso EAP, então, é ajudar essas pessoas a aprender algumas das práticas linguísticas e culturais – principalmente institucionais e disciplinares – envolvidas no estudo ou no trabalho por meio do inglês”. (GILLET, A. J., 2011, p.1, Tradução nossa).

Essa forma de avaliar tem sido empregada para que o discente tenha autonomia e saiba a importância de refletir frente ao seu processo de aprendizagem, mas para que essa forma de avaliação seja eficiente e não se torne um obstáculo no processo de aprender é preciso que “as pessoas envolvidas nesse processo estejam conscientes dos critérios para a sua aplicação: estabelecimento de objetivos gerais e específicos para cada questão; clareza quanto as necessidades dos alunos”, Silva et al (2007, p. 91). ou seja, ter um planejamento bem delineado.

Outra participante, a professora **Selma**, ao falar sobre ser professora de Inglês para Fins Específicos, considerou como sendo prazeroso.

*Ser professora de IFE para mim é muito **prazeroso**, porque além de ser uma disciplina que eu gosto, que me preparei, estudei, fui conduzida a este caminho desde a graduação. Em 2004 eu entrei na UFAM, em 2004 mesmo eu comecei a dar aula no CEL- Centro de Ensino de Línguas, em 2005 eu comecei a participar de grupos de pesquisa de material didático, e era um material didático de Leitura em Língua Inglesa, comecei a participar de eventos de IFE, na época chamava só Inglês Instrumental, cheguei a conhecer a Celani pessoalmente em um evento. Particpei de seminários, congressos, participava de uns dois congressos de IFE por ano. Eu tive também uma monitora que foi a professora Marta Monteiro ⁹que é um expoente no Amazonas, acho que no Brasil, posso dizer assim em relação a IFE, e ela meio que me adotou, me conduziu a isso. Eu tenho um prazer imenso de fazer isso, fui preparada para isso, eu me sinto capacitada apesar de não ter uma titulação. Por percalços da vida, somente em 2019 consegui, finalmente, ingressar no mestrado e agora em 2021 estou concluindo, consegui fazer todas as disciplinas, fazer o percurso certinho de uma pós-graduação. As questões de saúde também me prejudicaram muito. Então, para eu dar aula de IFE é muito prazeroso, é um conteúdo que eu domino bem, eu gosto muito de ministrar, os meus alunos normalmente ficam bastante satisfeitos.*

Esta narrativa evidencia que a professora **Selma** é uma professora com experiência em ministrar a disciplina de IFE. E o investimento feito em formação continuada em sua área ao longo de sua trajetória como docente, foi compensador, pois se sente preparada e demonstra ter gosto pelo que faz e quando se faz o que gosta, se faz com prazer. Podemos inferir que a formação como um processo contínuo de aprendizagem é um ganho na vida de qualquer profissional quando se tem a intensão de aprender, de se capacitar ou se qualificar. Como ratificam Souza (2013), Imbernón (2011), e Schafranski (2009), sobre a necessidade de a formação continuada ser um processo contínuo na vida profissional dos professores.

Quando se tem conhecimento teórico aliado com a prática e um suporte de profissionais mais experientes da área, o processo de ensino e aprendizagem tem melhores resultados, e é muito mais significativo, tanto para o docente quanto para os discentes. Nóvoa (2017), corrobora ao dizer que dever haver um lugar comum para a formação inicial, de forma

⁹ Nossa entrevistada citou a palavra monitora no sentido que ela, professora Selma, foi orientada desde sua formação inicial pela professora Marta Monteiro.

que os profissionais mais experientes ajudem os profissionais em início de carreira, além de colocar nessa bagagem inicial a pesquisa.

A professora **Selma** também mencionou a **dificuldade** que ela sente em relação a disciplina de IFE.

Eu acredito que em relação a dificuldade, muitas vezes, está relacionado com os materiais didáticos, porque os alunos sempre esperam que o professor leve o material, apostila ou livro pronto, e eu gosto de fazer só uma apostila pequena de umas 15 ou 20 páginas, só o esqueleto mesmo. Eu vou levando os textos aleatoriamente, e eu não gosto de ficar pedindo para eles tirarem cópia porque perde muito tempo e, às vezes, o aluno não tem dinheiro, ou o dinheiro está contado, aí eu pego uma requisição e já tiro. Preparo um texto para durar umas duas ou três aulas, faço requisição, tiro todas as cópias e entrego a eles. A dificuldade é que eles têm a expectativa do material didático, do livro, digamos assim, e eu não gosto de trabalhar com livros, gosto de escolher textos, temas da atualidade e como diz o ditado popular “gosto de ver o circo pegar fogo”. Levo textos, às vezes, bastante polêmicos, porque assim, eu vou conhecendo os meus alunos no processo de discussão, vou conhecendo-os, não só na questão linguística de proficiência que eles têm em leitura, mas de pensamento crítico.

A dificuldade apontada pela professora **Selma** são fatores citados por autores que trabalham com a abordagem instrumental, pois o docente de IFE precisa preparar e/ou adaptar seu material didático, como citado por Ramos (2009), Ribeiro (2020), e essa dificuldade perpassa pela prática pedagógica influenciada pelo tradicionalismo que ainda é fortemente adotado no ensino e, por isso, os alunos esperam que o professor ainda seja o protagonista e lhes traga todo o material pronto para sua aula.

Outra dificuldade é que “para quem entende os pressupostos teóricos que fundamentam a prática de sala de aula para fins específicos, logo se vê que não há material que dê conta de tantas variáveis a serem consideradas” (RIBEIRO, 2020, p. 42), e essas variáveis podem se tornar obstáculos na prática do professor da disciplina e para isso ele precisa conhecer as teorias e saber preparar material didático para assim, conseguir seu objetivo.

Apostilas, às vezes, são confeccionadas para tentar sanar a dificuldade da produção de material didático, que consomem muito tempo dos docentes e ainda requer deles habilidade criativa para o desenvolvimento do material, a partir de circulação no contexto alvo. (RIBEIRO, 2020, p. 42)

É perceptível que a professora **Selma** tem suas preferências e gosta de ser desafiada e desafiar seus alunos, como mencionado nessa narrativa.

Eu tenho um prazer muito grande na sala de aula, eu gosto de turmas variadas, por exemplo, nesse semestre, eu vou dar aula para Química, semestre que vem para Engenharia Civil, Língua Portuguesa. Ultimamente, eu tenho trabalhado bastante com o pessoal de Língua Portuguesa, e eles são muito legais da gente ministrar as aulas porque eles têm um conhecimento um pouco mais aprofundado de Morfologia, Sintaxe, origem das línguas, então a gente faz aulas com um papo mais cabeça, digamos assim. Mas no geral, a minha experiência de dar aula em IFE dentro da UFAM é uma experiência positiva nas minhas turmas de Língua Inglesa.

O prazer citado pela professora **Selma** condiz com sua fala anterior, “fui conduzida para isso”, ou seja, sua formação a conduziu para a docência e por isso, ser professora de IFE é uma experiência positiva para essa professora.

5.2 EIXO 2 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Neste eixo abordaremos sobre práticas pedagógicas a partir de três dimensões: - Experiências significativas vivenciadas em relação as práticas pedagógicas; -Práticas pedagógicas no processo do ensinar e do aprender; -Compreensão sobre práticas pedagógicas na docência universitária.

5.2.1 Experiências significativas vivenciadas em relação as práticas pedagógicas

Para este eixo foi pedido que os professores falassem sobre **experiências significativas vivenciadas em relação as suas práticas pedagógicas**, pois acreditamos que a universidade é espaço em que emergem experiências que contribuem, de uma forma ou de outra, com a construção do ser professor, quer sejam elas positivas ou negativas. Por isso, perguntamos sobre as que consideram como significativas para eles.

Diante do contexto pandêmico em que a educação foi desafiada, literalmente, para mudança de hábitos, imposta pela COVID-19, isto requereu novas práticas de ensino e novas formas de aprendizagem. Os professores tiveram, então, que se reinventar. Como menciona Celestino (2020, p. 113), “as mudanças podem começar pela sala de aula através das práticas pedagógicas dos professores quando imbuídos de intencionalidade”.

Desta forma, o professor **Antônio** fez referência de como a pesquisa e a tecnologia permitiram a ele fazer de sua prática pedagógica um lugar de debate, de conhecimento e de busca no processo de ensino e aprendizagem.

*Uma das coisas que dava muito certo nas aulas aconteceu devido o fato de trazer para a sala uma pegada **tecnológica**. Então, sempre levava situações que os induzia a **pesquisa**, a **buscar por mais conhecimentos**. Uma das coisas que eu usava no ensino eram as **ferramentas digitais**. Assim, ao mesmo tempo que a gente passava a teoria, havia prática, seja ela comunicativa ou ela teórica. Eles acabavam ficando curiosos para saber como é que funcionava. Então nessa troca, às vezes, acontecia um conhecimento bem legal em relação a isso, tanto que foi uma das coisas que eu gostei muito. Esse modo de ensino foi bem significativo. Para eles, umas das formas de ensino bem significativo foi quando eu consegui levar uma oficina de como preparar material didático, como preparar material complementar com base no livro de base deles para que eles tivessem essa noção na hora de produzir um material, como, por exemplo, preparar uma atividade de escrita para Língua Inglesa. Nisso, eu percebi que eles não tinham muito essa noção de como fazer*

isso. Eles sabiam muito da parte teórica. Eles diziam: Isso daqui é muito legal! Eles tinham muito conhecimento linguísticos teórico. Então foi bem significativo o fato de levar, realmente, algo que eles irão utilizar, algo que seja produtivo para eles.

Podemos inferir que o uso das tecnologias proporcionou aos estudantes um espaço de aprendizagem e curiosidade. A estratégia usada pelo professor atendeu a necessidade e as expectativas em relação a disciplina, pois os discentes puderam pôr em prática as teorias já e a aprendizagem teve significado. Em tempos em que uma parte expressiva da população jovem domina o uso das ferramentas tecnológicas e estas prendem a atenção, por certo, são possibilidades que se apresentam para uma prática pedagógica inovadora que contribui para a construção do conhecimento.

A experiência relatada pelo professor **Antônio** nos faz refletir sobre as possibilidades de fazer da sala de aula um lugar de curiosidade e despertar de motivação. Nesse novo contexto vivenciado na contemporaneidade, as mudanças chegam, também, na educação, e o professor passa a ser o mediador do aprendizado e no caso exposto, as tecnologias foram ferramentas essenciais para um trabalho que alcançou os objetivos.

O professor, **Orlando**, por sua vez, faz sua justificativa dizendo que a falta de estrutura e uma internet de qualidade são motivos que o permitem dizer que se considera muito tradicional.

Pode parecer um tanto anacrônico, e agora eu falo algo que possa contradizer o que eu disse, anteriormente. Apesar de todos aqueles comentários, aqueles desafios, reclamações eu, ainda, me considero muito tradicional, tento manter aquele esquema tradicional pela seguinte justificativa, as circunstâncias. Me refiro a oferta de uma internet de qualidade, não tem projetor suficiente no instituto, claro, não é sempre. Eu gostaria de usar metodologia ativa sempre, mas não posso. A realidade do interior é diferente da de Manaus. Tem aluno no interior que vai a pé, não tem bicicleta, vai ter celular!? Vai ter computador!? Tablet!? Ele vai ter que escolher entre comprar uma bicicleta ou comprar um celular. Então, devido essas circunstâncias, as minhas práticas pedagógicas, mais do que uma opção pessoal, ou uma questão de zona de conforto, ou comodismo, tem muito ainda desse componente mais tradicional. Geralmente, eu pego o plano de ensino, elaboro apostilas com base naquelas referências e em outros textos que eu tenho que tem a ver com o curso, com aquilo que está estipulado na ementa e nos objetivos do conteúdo programático e vejo quais são as necessidades do aluno. Tento sempre que possível utilizar internet, às vezes, o laboratório de informática.

O professor **Orlando** não se intimida em se considerar tradicional em sua forma de ensinar, com a justificativa das condições de trabalho que não o permitem utilizar uma metodologia considerada ativa. Neste ponto, há de se observar que nem sempre as metodologias ativas requerem o uso das tecnologias e, sim a criatividade. As condições financeiras, de fato, interferem em alguma situação na vida dos que residem no interior, quer seja na aquisição de

computador ou até mesmo ter uma internet de qualidade. Esse relato do professor **Orlando** mostra a realidade dos alunos no Brasil, especialmente, da região norte, em que grande parte se mantém com as bolsas que são disponibilizadas, sendo estas a única garantia econômica para suprir a necessidade dos estudos na graduação.

A importância de investir na educação é um fator essencial para a qualidade do ensino superior e as bolsas, por certo, são opções nessa direção. O professor **Orlando** ao dizer “ele tem que escolher entre comprar uma bicicleta ou um celular”, nos leva a refletir sobre as condições econômicas e sociais em que estão inseridos uma parcela significativa dos estudantes universitários, em especial os do interior. Um exemplo disso, conforme dados do IBGE, 4.3 milhões de estudantes no Brasil entraram na pandemia sem acesso à internet.

A professora **Antonieta**, também, fez um relato sobre uma experiência parecida com a relatada acima que surgiu após aplicar a autoavaliação com o propósito de conhecer mais seus alunos:

Alguns aproveitam o espaço da autoavaliação para desabafar mesmo. E dizem: Nossa, esse período de ensino remoto está horrível, eu não tenho espaço em casa para estudar, parece que eu estou fazendo avaliação todo dia, o dia todo.

Podemos dizer que a oportunidade dada aos discentes através da autoavaliação foi uma maneira de conhecer uma das dificuldades de seus alunos e saber que nem todos têm as mesmas condições. A passagem do ensino presencial para o ensino remoto revelou que existe uma carência em vários aspectos tanto para os discentes quanto para os docentes, desde espaço adequado à falta de equipamentos.

Em relação as **práticas pedagógicas significativas** adotadas pela professora **Antonieta** foi dado destaque a um tipo de metodologia ativa como um diferencial da avaliação.

*A mais recente com certeza foi a **autoavaliação**, era algo que eu não conhecia, nunca tinha trabalhado, vim conhecer quando comecei a ler sobre Metodologias Ativas, que, também, é uma formação que eu não tive. Quando formei na graduação não se falava em Metodologias Ativas. Quando eu comecei a ler sobre isso, justamente porque nos foi pedido que trabalhássemos com essa metodologia de ensino, eu vi que a autoavaliação era uma prática possível, então disse: Vou tentar! E foi uma tentativa muito rica, justamente porque como a gente não está tendo contato presencial com os alunos, era uma forma de eu conhecer um pouco mais deles.*

Percebemos que a professora **Antonieta** utilizou uma metodologia diferenciada para conhecer seus alunos e fazer com que o ensino no contexto remoto fosse mais proveitoso. Nessa perspectiva, **Antonieta**, também, mencionou que após utilizar a autoavaliação em suas aulas e perceber o resultado positivo optou por utilizar outras Metodologias Ativas em suas aulas, o **Diário de Aprendizagem**.

*O caminho é por aí, precisamos ouvir o aluno, não podemos pensar em ministrar uma disciplina pensando no que seria ideal para nós professores, mas pensar como se fôssemos alunos daquela disciplina, precisamos entender o que eles precisam, e a partir disso, comecei a ouvir mais os alunos. Tanto que depois da experiência da autoavaliação eu adotei agora nas disciplinas da graduação o **Diário de Aprendizagem** que, também, foi um sucesso.*

Mais uma vez a professora **Antonieta** narra uma atitude acertada em sua prática pedagógica que muito contribuiu com a aprendizagem e, podemos dizer que a aprendizagem foi significativa. Franco (2015), fala a respeito do desejo, da intencionalidade e de experiências anteriores como circunstâncias necessárias para o processo de ensino e aprendizagem.

Antonieta continuou sua narrativa falando a respeito de outra prática significativa que utilizou em suas aulas na graduação com alunos de Inglês para Fins Específicos.

Acho que outra experiência que tive no IFE foi de um trabalho que eu solicitei aos alunos que era voltado para resumos de artigos acadêmicos. Eu os ensinei a fazer pesquisa em Base de Dados, que é outra coisa que os alunos da graduação nunca ouviram falar. Eu ensinei a usarem, dei aulas sobre resumos, a estrutura de um resumo, o que eles encontram em um resumo, ensinei a usarem uma base de dados chamada SCIMAGO, e eles tinham que ir nessa base de dados organizar os periódicos por área de conhecimento deles, selecionar dois artigos nacionais e dois internacionais, tinham que analisar esses resumos, o que os resumos tinham, sua estrutura, se tinha mais verbos no passado, mais verbos no presente, mais verbos no futuro, qual era a pessoa que era utilizada no artigo, se era escrito em 1º pessoa do singular ou do plural, se era impessoal. Eram coisas que tínhamos visto durante as aulas, e eles adoraram essa atividade, realmente viram sentido, porque precisavam utilizar o conhecimento de inglês para algo e para fazer pesquisa científica. Foi uma experiência incrível.

Nessa narrativa a professora **Antonieta** continua demonstrando entusiasmo com as metodologias diferenciadas em que vem investindo nas aulas. A atividade prática com aporte teórico validou o aprendizado dos alunos, e eles experienciam o protagonismo de seu próprio aprendizado.

As práticas pedagógicas significativas vivenciadas e narradas por **Antonieta** demonstra uma importância singular no processo de ensino e aprendizagem. Como cita Freire (2007, p. 22) "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção".

A professora **Selma**, por sua vez, ao falar sobre as **práticas pedagógicas significativas** disse não recordar de nenhum episódio específico, porém cita que considera como significativas o fato de elaborar **materiais didáticos** e de possuir uma **capacidade de improvisação** que torna suas aulas mais proveitosas frente aos alunos.

Não consigo me lembrar de algo específico, eu consigo me lembrar de coisas muito genéricas. Acredito que a experiência de elaborar o material didático, de ter diferentes turmas, posso considerar isso como positivo, uma experiência significativa, pois hoje em

dia se eu pegar uma turma, um curso, uma coordenação, qualquer coisa que não seja LinFE, se eu tiver que montar material didático, unidade didática, seleção de textos, coisas assim, eu faço tranquilamente, porque a experiência de LinFE me proporcionou isso.

A elaboração de material didático é onde a professora tem maior facilidade, pois sua experiência em ministrar disciplina de abordagem instrumental a deixa mais segura de si. Também, a professora não hesitou em narrar suas experiências em sala de aula. Ao recordar seu percurso trilhado como docente de IFE e da necessidade que este profissional tem em saber usar sua criatividade frente aos desafios da sala de aula.

Acho que outra coisa é a capacidade da improvisação, porque como temos uma turma muito mista no quesito da proficiência linguística, a proficiência em leitura, temos que pensar em como alcançar todo mundo, não deixar ninguém para trás, mesmo sabendo que vou ter ali três alunos que lerão um texto em 5 minutos e irão compreender tudo, como terei uns 20 ou 30 alunos que necessitarão de 40 minutos para ler um parágrafo. Eu tive que me adaptar, improvisar, mudar, porque eu não posso deixar aqueles três que já terminaram ali sem fazer nada, conversando, e os outros desesperados tentando ler. Então, percebi que posso dentro de uma turma ter 3 ou 4 monitores, às vezes, 5 monitores me ajudando, e isso é maravilhoso.

A experiência e a sensibilidade da professora **Selma** em perceber a necessidade dos discentes e saber utilizar os desafios como um suporte no processo de ensino e aprendizagem favoreceu uma prática pedagógica significativa, como narra:

Quando eu vim para Manaus, eu percebi, aqui, que os alunos têm um contato maior com a Língua Inglesa. Tem alunos que já são formados em cursos como IBEU, WIZARD, entre outros, assim, eu faço um acordo com eles, quem terminar primeiro ajuda o outro. Coloco-os em pequenos grupos. Eu não fico sentada na sala de aula, porque não dá. Quero olhar o que eles estão fazendo, quais são suas dificuldades. Quero chegar e dizer: você já leu esse parágrafo? O que ele está dizendo nesse parágrafo? Às vezes, eu tenho que me comportar como uma alfabetizadora porque eles precisam realmente que segure nas mãos para juntar as letrinhas, digamos assim. E os alunos com mais proficiência vão sendo os monitores que vão dar apoio naquela turma, isso é uma experiência significativa, pois facilita bastante e me dá uma nova maneira de trabalhar. E, nenhuma turma é igual a outra, a gente sabe disso. Vai ter turma que será tudo maravilhoso e vai ter turma que será extremamente difícil.

Nossa protagonista demonstra uma percepção bastante aguçada ao comparar o desempenho de alunos que estudam no interior em relação aos da capital. Isso se deve ao fato dos municípios do Amazonas, em grande maioria, não ter escolas de cursos de inglês, levando a confirmar o relato narrado pela professora. Com base na sua experiência, percebemos que o tempo de exercício na docência a fez desenvolver o aspecto da criatividade e da improvisação, no sentido dos *insights*,¹⁰ como forma de contornar os desafios que surgem em sala de aula.

¹⁰ *Insight* é um substantivo com origem no idioma inglês e que significa compreensão súbita de alguma coisa ou determinada situação.

5.2.2 Práticas pedagógicas no processo de ensinar e aprender

Ao narrar sobre Práticas Pedagógicas, **Antônio** vê a importância de se colocar no lugar do aluno.

Antes de ensinar a gente tem que aprender ver qual eixo poderia ser mais facilitador para os alunos. É claro que pode haver um desafio ou outro, mas o foco é que eles tenham aprendizagem. O que eu posso dizer é que nessa parte de enxergar o aprendizado do aluno, essa perspectiva de ensino e aprendizagem, eu sempre tento me colocar na perspectiva de aluno, de aprender. Como é que meu aluno pode aprender aquele conteúdo? Claro que em algumas situações conseguimos alcançar nosso objetivo e em outras acabamos tendo que repensar para ver outras práticas que possam ser mais proveitosas.

Antônio reconhece que a aprendizagem do aluno é importante. Por isso, repensa sua prática na possibilidade de alcançar os objetivos a que se propôs. Desta forma, Menezes (2021, p. 106) corrobora ao dizer que: “Sendo assim, essa ação aos olhos dos professores só será validada quando os mesmos constatarem que o novo modelo formativo e, as hipóteses de renovação que a prática disponibiliza ecoarão na aprendizagem de seus alunos”.

O professor **Orlando**, por sua vez, ao ser questionado sobre práticas pedagógicas no processo de ensinar e aprender, relatou que o importante é fazer com que os alunos saibam pesquisar e saibam trabalhar em equipe.

Tem uma atividade que eu realizo com eles no final da disciplina que tem peso 2. Na realidade, a gente vem nessa construção desse conhecimento, dessa prática, durante as aulas. Não é à toa que é a última atividade. Eles têm que apresentar um artigo, mas veja bem, eles não irão elaborar um artigo, eles recebem, dependendo do número de alunos da turma, se forem muitos fazemos grupos, se forem poucos fazem em duplas, ou, até mesmo, individual. Eles recebem com antecedência o artigo, na terceira semana de aula e apresentam esse artigo no final. O artigo é escrito em inglês, mas a apresentação em português. O objetivo desse trabalho é mostrar a introdução, o objetivo, a metodologia, resultados e conclusões, a ideia central de cada um desses tópicos pedidos.

Nosso protagonista faz referência a essa atividade em que a prática vai sendo construída no decorrer da disciplina para que no final eles apresentem o resultado do que lhes foi solicitado. Podemos inferir que as técnicas de leitura e as teorias ensinadas durante as aulas de IFE são fundamentais para o processo de aprendizagem. Para Motta-Roth e Florêncio (2015, p. 55), “leitura é um processo básico para a aprendizagem de qualquer disciplina e que as competências e habilidades de leitura dependem de um conhecimento rico não apenas sobre linguagem em uso, mas, também, do seu funcionamento em textos associados a atividades e papéis sociais [...]”. Nessa atividade citado por **Orlando**, os alunos são conduzidos a ler e identificar os itens

principais da estrutura de um artigo científico, exercitando assim suas capacidades de interpretação.

Orlando faz uma inserção sobre a falsa ideia que o tradutor *online* faz a tradução de forma correta e fácil, após ter desafiado seus alunos para que pudessem pôr em prática *skimming*; *Scanning*; Identificação de cognatos e falsos cognatos. Então, “*alguns falam assim: E o google tradutor? Eu respondo: Pode colocar! É por sua conta. Pode dar certo, como pode dar errado, mas é contigo*”!

As técnicas de leitura apresentadas pelo professor auxiliam o discente a conseguir de forma mais eficiente a ler um texto em língua inglesa sem, necessariamente, traduzir todo o texto, pois com o conhecimento prévio que o aluno possui de sua área acadêmica facilita entender a ideia central dos textos e as secundárias, fazendo uso de palavras semelhantes à língua portuguesa e utilizando o dicionário, quando necessário, para buscar o significado com o contexto que essa palavra está inserida.

Orlando enfatizou a importância da socialização e do desafio de ser docente de Inglês para Fins Específicos em turmas que contemplam alunos de áreas diferentes.

A questão, também, de socialização. Por mais que eles já tenham grupinhos meio formados, outros nem tanto, tem também uma questão interessante, uma parcela mínima de alunos que faz barulho, que não são do curso que ofertam a disciplina de IFE, são graduandos de cursos que não tem essa disciplina e que querem fazer, precisam fazer, escolhem fazer e se matriculam nesses curso que não tem exatamente o mesmo perfil que eles. Exemplo: o curso de Engenharia de software tem alunos de Farmácia e Agronomia, que são dois cursos que não tem IFE em suas ementas, mais um desafio do professor de IFE, parece aquela mãe que organiza a bagunça, chega ali e bate a mãe na mesa e diz: Acabou! Agora é comigo. Obedeçam. Vamos tentar conciliar isso aqui. O professor, também, tem que fazer isso.

A importância de trabalhos em equipe possibilita os futuros profissionais a lidarem com opiniões diferentes das suas e a compartilhar conhecimentos. “[...] observa-se que o trabalho em equipe tem potencial e pode, por um lado, produzir melhores resultados na atenção [...] a comunidade e, por outro lado, melhorar a satisfação no trabalho por parte dos profissionais/trabalhadores”. (PEDUZZI *et al*, 2018, p. 2).

Outro ponto destacado por nosso protagonista diz respeito ao desafio do professor de IFE em ter em sua sala de aula alunos de áreas diferentes, levando em consideração que o professor precisa fazer as adaptações para atender a necessidade da turma que é bem diversificada. Desta forma, selecionar textos que contemplem a área de cada curso não é tarefa fácil, por isso, o planejamento para a aula precisa ser repensado.

Na narrativa de **Orlando** foi mencionado, também, a importância de desenvolver a **autonomia** do aluno.

*Eu digo isso para eles, a atividade é essa, vocês vão apresentá-la nesta data, desta maneira, posso enviar um template para vocês terem como base, mas também pode usar a sua criatividade, desde que seja visualmente agradável. Pesquisem, busquem, o aporte teórico já tem, já sabem as técnicas de leitura, já sabem usar o dicionário e fazer uso do conhecimento prévio, então vamos valorizar, estimular sua **autonomia**.*

Campos (2005) fala sobre a importância de conhecer teorias, saber a forma de ensiná-las para melhor compreensão dos estudantes e instigá-los a curiosidade e autonomia para a construção de seus saberes-fazer, esse modo de ensino está relacionado, por certo, com as práticas pedagógicas dos professores.

A professora **Antonieta** ao narrar sobre experiências significativas vivenciadas em relação as práticas pedagógicas fez um comparativo com o antes e o depois do doutorado. Falou sobre o conhecimento que obteve sobre Metodologia Ativa no processo educacional, enfatizando a importância de colocar os discentes como protagonistas desse processo.

Eu percebo que especialmente esse ano, eu tive essa virada de chave em relação a minha prática pedagógica, e acho que muito disso veio com o doutorado, com as leituras que eu fiz, nos cursos, com os eventos dos quais participei. Ter saído da UFAM, que tem uma determinada cultura de ensino, aprendizagem e pesquisa, para ir para um ambiente que tem uma outra cultura, me fez questionar bastante a minha prática pedagógica, olhar para a minha prática de ensino e dizer: Eu podia melhorar isso.

Nesta narrativa da professora **Antonieta** há de se perceber a contribuição da formação continuada para a qualificação profissional. Esse momento foi gratificante para a professora, pois deu a ela a possibilidade de olhar para si, para a sua prática pedagógica. A partir do doutorado, ela conseguiu fazer uma análise crítica-reflexiva de sua atuação como docente do ensino superior. “É por isso que um dos desafios importantes a ser assumido pela universidade é unir a oferta formativa a esse novo enfoque de formação contínua”. (ZABALZA, 2004, p. 54).

Antonieta continuou seu relato falando a respeito de como se via antes do doutorado.

*Então, antes de eu voltar esse ano, por exemplo, eu acho que minha prática pedagógica era muito voltada para o ensino e não para a **aprendizagem**. Eu me preocupava muito como eu ia ensinar determinados conteúdos e não como era melhor para os alunos aprenderem determinados conteúdos, construírem um novo conhecimento a partir daquilo. Quando voltei agora, e eu acho que outra coisa que ajudou, também, foram as leituras a respeito de Metodologias Ativas, porque nessas metodologias o aluno é o protagonista do processo.*

A narrativa da nossa protagonista reflete uma realidade presente, ainda, nas salas de aulas universitárias, em que o ensino prevalece, mas sem um resultado promissor voltado para a aprendizagem, podendo isso ser um resquício forte da metodologia tradicional onde a preocupação não é ver o aluno como protagonista, mas sim como um telespectador, e nesse

cenário quem brilha é o professor, que se preocupa em transmitir, simplesmente, o conteúdo de determinada aula sem ter a preocupação com a melhor forma dos discentes aprenderem.

Podemos inferir que a partir do momento que **Antonieta** conseguiu fazer uma visão crítica-reflexiva de sua prática pedagógica e ter outras perspectivas por meio das metodologias ativas sua atuação em sala de aula passou a ser outra.

Segundo Kobo e Botomé (2001, p. 2-5). “No começo da década de 1960, Carolina M. Bori começara a testar, junto com outras pessoas, procedimentos que levassem o aluno a ser o centro do trabalho de ensino”. Nesta direção, a professora **Antonieta** começou a fazer em suas aulas esse procedimento de tornar o aluno o centro de seu trabalho em sala de aula. Então, podemos dizer que a prática pedagógica diz muito sobre como o professor conduz suas aulas.

Zabalza (2004, p. 171) diz que:

Os parâmetros de um ensino baseado na aprendizagem ainda estão bastante dispersos, mas começa a ser destacada, como contraposição as práticas convencionais, a importância (que devem estar muito atentas ao modo como os alunos “entendem” o que lhes é ensinado), a necessidade de ajustar a amplitude dos conteúdos, as condições reais de tempo disponível, a atenção imprescindível ao número de alunos como condições que nos permitirá adaptar melhor os processos de ensino as características dos sujeitos que formamos.

Quadro 11. Conceitos de docência orientada no ensino e na aprendizagem

Docência orientada para o ensino	Docência orientada para a aprendizagem
<p>Predomínio metodológico de atividades relativas a grandes grupos, seja turmas, seminários, seja laboratórios ou trabalhos na biblioteca, entre outros.</p> <p>Cursos com currículo já predeterminados em sua maior parte (embora, algumas vezes, possam incorporar outras opções, mas também serão predeterminadas).</p> <p>Horários baseados em turmas, com o tempo de início e fim das atividades.</p> <p>Supremacia de uma estrutura de disciplinas individuais no currículo (o que poderia se chamar de tirania das disciplinas individuais e sua carga horária específica).</p>	<p>Ênfase nos métodos de disseminação de informações e de comunicação.</p> <p>Duração média das aulas.</p> <p>Extensão do que, em relação ao currículo, deve ser ensinado.</p> <p>Produtividade no emprego de professores.</p> <p>Características das pessoas envolvidas no processo.</p>

Fonte: Com base em Zabalza (2004, p. 171).

Zabalza (2004), faz diferença entre centrar as aulas no ensino ou na aprendizagem. Aulas centradas no ensino coloca o docente como protagonista do processo, porém, as aulas centradas na aprendizagem tornam o aluno autônomo e com a dupla competência que são a científica e a pedagógica em sua formação.

A professora **Antonieta** continua sua narrativa falando a respeito do medo da mudança e do desconhecido, de como a **metodologia ativa** torna o aluno autônomo no processo de ensino e aprendizagem e faz das aulas um espaço de aprendizagem mútua.

Você percebe como dar medo você colocar o aluno como protagonista do processo, porque você perde o controle da situação, se é você que estar ali pensando no ensino, e como vai ensinar, você controla tudo, a partir do momento que você coloca o aluno como protagonista, que ele pode escolher o que ele quer aprender, como ele quer aprender, como isso vai acontecer, o professor perde esse controle da situação. Eu acho que é isso que mais assusta os professores quando eles precisam trabalhar com metodologias ativas. Por exemplo, agora que a gente está usando a abordagem baseada em problemas, são os alunos que vão escolher. Eu dei as possibilidades de problemas que eles podiam trabalhar que era seleção, adaptação e produção de materiais didáticos, com esses três problemas, cada grupo poderia escolher um deles, o que achassem melhor, e, também, as possibilidades de contexto. Eles poderiam escolher, digamos, seleção de materiais didáticos para o Ensino Fundamental em uma escola pública. Desta forma, verificariam o que eles ainda não sabiam e o que eles precisam saber para resolver esse problema. Fazer pesquisas em cima disso. Não sou eu que vou chegar e dizer assim. Leiam esse artigo aqui, porque esses artigos vão ajudar a resolver o problem. Isso quer dizer que eles podem encontrar materiais que eu nunca vi, li, isso é assustador. Como é que eu falar de uma coisa que eu não li! Mas, eu procurei pensar por outro lado, da mesma forma que é assustador, porque eu não tenho controle sobre isso, eu posso aprender muito com o que eles vão trazer, eu tive essa virada de chave.

Refletir sobre sua prática é um dos primeiros passos para a mudança. O medo do novo assusta, pois na maioria das vezes, estamos acomodados a fazer da mesma forma que fazíamos, “trata-se de romper com o preconceito pernicioso de que a ‘prática’ gera conhecimento. Não é a prática que aprimora a competência, mas a prática planejada”, (ZABALZA, 2004, p. 126). Sair da zona de conforto e olhar para uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem é romper com a postura de uma prática pedagógica tradicional, e buscar outras metodologias que possibilite os futuros professores a fazerem a diferença e inovarem quando atuarem em sala de aula.

A inovação, a vontade de mudar e fazer algo diferente, baseado em teorias que mostram a eficiência da mudança e colocam o discente como protagonista de seu processo de aprendizagem, são objetivos que devem ser incorporados por docentes que veem o ambiente escolar um lugar de transformação social.

Selma por sua vez, ao ser questionada sobre práticas pedagógicas no processo de ensinar e aprender, fez uma ligação com a importância de imprimir em suas aulas sua identidade docente.

Minhas práticas pedagógicas basicamente não mudam muito porque como a gente segue a abordagem instrumental, a gente não muda a questão da abordagem de ensino, mas a metodologia e as atividades do dia a dia. Eu sou muito intuitiva. Eu sinto a turma, eu vou pelo que Prabhu chama de Senso de Plausibilidade, isso quer dizer você sentir a turma, ver o que eles precisam, o que funciona, o que é mais apropriado, por exemplo, em turmas que tem mais adolescentes, que são as turmas dos primeiros períodos, eu procuro textos atuais como de artistas famosos do momento, uma cantora ou cantor famoso, alguém que eu não faço ideia de quem seja, mas digo que sou super fã, e a gente consegue fazer uma aula maravilhosa. Turmas com faixa etária maior já fica um pouco mais fácil para eu buscar referências nos textos que vamos trabalhar. Eu tenho uma veia meio cômica e, às

vezes, a minha aula parece um stand up, e eu sinto que eles aprendem com mais facilidade, por exemplo, quando vou falar de falsos cognatos, falsos amigos, eu solto uma piadinha, um negócio sobre os falsos amigos, eles riem e aí eles já aprenderam o quê que é o assunto. Então, as minhas práticas na sala de aula são muito intuitivas, eu busco seguir a abordagem, mas eu imprimo a minha identidade.

A professora **Selma** procura atrair seus alunos com uma aula mais divertida, sem tirar o sentido de uma aula com compromisso e responsabilidade. Podemos inferir que a linguagem usada de acordo com a faixa etária da turma que está começando na vida universitária é uma estratégia metodológica que faz a diferença na prática pedagógica da professora.

Selma demonstra imprimir em suas aulas a sua identidade docente adquirida em seus treze anos de profissão. Silva (2019, p. 61), fala que a identidade docente é “um processo contínuo constituído de experiências e vivências adquiridas na trajetória pessoal e profissional e, delinea uma imagem de si para os outros, no contexto de sua profissão”. Desta forma, **Selma**, através de experiências somadas como professora universitária vem construindo sua identidade docente e é uma profissional que se preocupa em trazer temas atuais para instigar a sensibilidade dos alunos, ao dizer que:

Então, as coisas que eu aprendi como sendo relevantes para a formação profissional eu uso. Levo textos, por exemplo, levo textos sobre feminicídio, intolerância religiosa, racismo, estupro coletivo de mulheres, coisas que pode ser até meio pesado, mas que precisam ser discutidos. Falar nisso, muitas vezes, não que eu faça questão de socializar, mas tem alunos que chegam no final da aula e dizem para mim: Professora, eu passei pela situação tal. Ou seja, essa metodologia gerou confiança, afeto e mais abertura ao processo de ensino e aprendizagem. A gente não dá só aula de inglês, nosso objetivo ali não é só ensinar a letra tal, dizer que um verbo ocupa certa posição, ou falar de pronomes, é falar sobre a vida, sobre como você vai mudar o ambiente que você vive, eu faço meio que uma mistura de Maria Antonieta, Alba Celani e Paulo Freire, e até agora funcionou.

Celani (2009, p. 24), ao tratar sobre a disciplina de Inglês para Fins Específicos, explica que o uso do conceito de necessidades não pode ser visto apenas para um fim específico, mas deve ampliar-se “para entender o contexto social como determinante das necessidades. No caso da Língua Inglesa não se pode deixar de olhar para a função social [...]”, ancorado nesse pensamento, podemos concluir que a professora **Selma** vai ao encontro, em suas aulas, do que é almejado por Celani, ou seja, fazer desse ensino um local de transformação social. “A língua não é o objeto da aprendizagem, mas o resultado, o produto da atuação recíproca entre o aprendiz e o mundo lá fora”.

A partir do momento que o docente consegue perceber seu papel em sala de aula e sabe que sua função perpassa o ensino dos conteúdos, esse ambiente se torna um espaço de construção de conhecimento, e faz com que os alunos consigam enxergar “o sentido na aprendizagem de línguas, para quaisquer fins, específicos ou gerais, é o que todos aqueles que ensinam línguas para fins específicos almejam”. (CELANI, 2009, p. 25).

5.2.3 Compreensão sobre práticas pedagógicas na docência universitária

Antônio, ao falar de sua compreensão sobre práticas pedagógicas na docência universitária disse que:

A prática pedagógica tem muito a ser trabalhada e explorada com os próprios colegas, para que se possa trocar mais ideias, ter mais conhecimento e levar mais conhecimento aos alunos. Uma das coisas que me deixou bastante feliz na época da pandemia foi quando o professor Sérgio me chamou e me convidou para fazer umas oficinas de uso de ferramentas digitais, como o uso do Google, e isso abrilhantou os olhos, e eu percebi que muitos professores se sentiram acolhidos nessa jornada que fizemos nas oficinas. Então, essa questão pedagógica não se aplica unicamente para os cursos livres, onde tem professor, essa prática pedagógica, essa troca de conhecimentos, o uso das ferramentas digitais, precisa ser colocada em prática, colocada em questão, pois na maioria das vezes aquilo que você usa pode ser bastante útil para seu colega de trabalho e, às vezes, ele não conhece.

Masetto (1998, p. 15), fala que uma das habilidades da função da prática pedagógica é “saber trabalhar em equipe, comunicar-se com os colegas, e com as pessoas de fora de seu ambiente universitário [...]”. Esta citação está relacionada com o pensamento do nosso protagonista, que vê a prática pedagógica como um espaço para a troca de conhecimentos e de ideias.

Antônio viu no convite a ele feito uma oportunidade de partilhar sua experiência com as ferramentas digitais e se sentiu útil em poder ajudar outros colegas que não dominavam essa área do conhecimento. Podemos inferir que esse professor vê a prática pedagógica como algo a ser mais explorado e compartilhado entre os colegas. Desta forma, entendemos que os encontros pedagógicos, grupos de estudos e oficinas são espaços de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores universitários. E o desenvolvimento profissional docente pode acontecer na universidade, como no dizer de Silva (2019, p. 39):

[...] se dá na perspectiva do diálogo, que sugere relação/interrelação, ação/reflexão individual e coletiva do trabalho cotidiano, socialização das produções do conhecimento, trocas de experiências e um “sem-fim” de coisas que acontecem nos espaços de trabalho e não se pode silenciá-las sob pena de invalidar possibilidades possíveis de aprendizado mútuo.

Esses espaços de trocas de conhecimentos ou compartilhamento de ideias e saberes são estratégias viáveis nas práticas pedagógicas de professores quando o foco está na aprendizagem do aluno e na formação continuada dos professores.

Orlando, por sua vez, ao ser questionado sobre sua compreensão a respeito das práticas pedagógicas no contexto universitário, respondeu que:

Eu penso como uma ferramenta, não no sentido instrumental para atingir um fim, mas no sentido que ela é importante como a habilidade de um marceneiro que sabe utilizar um

*serrote. Tu sabes usar um serrote? Se te derem um serrote você vai até pode utilizar, mas correrá o risco de serrar feio, machucar o dedo, mas o serrote nas mãos de um marceneiro, artesão, carpinteiro, ele faz maravilhas, então, eu falo nesse aspecto. Eu penso que a prática pedagógica tem a ver com **a capacidade, a habilidade, o conhecimento, savoir faire, know how**, em conseguir de fato materializar aquilo que ele quer, do contrário é só uma vitrine, por exemplo, vamos aqui em metodologia ativa, gamificação, se ele não sabe usar, não sabe como fazer, não se preparou, mas quer demonstrar que usa. Essas práticas, essas ferramentas, têm que ser usadas, primeiramente, com parcimônia e com uma finalidade, não em um sentido instrumental, mas no sentido de realmente adquirir ou fornecer uma aprendizagem significativa, que tenha um propósito, um fim, e não apenas usar por usar. É uma questão de simplicidade.*

Orlando faz referência a habilidade, a capacidade e o conhecimento que o professor precisa ter, ou seja, ele vê as práticas pedagógicas como o “saber fazer”. Contudo, acreditamos que o processo do ensinar e do aprender vai além da capacidade de solucionar ou resolver algo de modo prático, ou seja, ter simplesmente habilidade se torna insipiente, pois precisa mais que isso, precisa do conhecimento.

Santos (2004) afirma que a falta de conhecimento didático e a falta de conhecimento do uso das práticas de ensino fazem da sala de aula apenas um cenário onde o professor ao invés de construir conhecimentos se torna apenas um transmissor.

O professor transforma-se em um “palanqueiro” e retórico, com discurso muitas vezes vazios, abusando dos recursos audiovisuais e da moderna tecnologia, tentando cumprir o seu papel de transmissor de informações, que dificilmente se transformarão em conhecimento. Não é incomum, nesse tipo de aula, o aluno aproveitar a penumbra da sala de aula para um cochilo ou para um devaneio, não vendo a hora de a sessão de “tortura” terminar e ele ir para casa ou ao encontro da “turma” no barzinho de costume. (SANTOS, 2004, p. 78).

A narrativa de **Orlando** reflete a teoria de Santos (2004), que enfatiza que as práticas pedagógicas devem ser pensadas de forma a colocar o aluno como protagonista de seu processo de ensino e que não se deve usar as novas ferramentas como uma atração, mas, sim, procurar verificar a intenção de sua aula, com possibilidade de construção de conhecimento e não, simplesmente, a transmissão desse conhecimento.

Antonieta, por sua vez, ao falar a respeito das práticas pedagógicas no contexto universitário, disse que:

*Penso que, às vezes, alguns professores da universidade não se veem como docentes de licenciatura, embora eles tenham cursado licenciatura existe um paradoxo. Eu percebo que o interesse maior é na pesquisa e não na formação dos alunos para serem professores, não nas práticas pedagógicas. Um exemplo do que estou falando existe nas licenciaturas, na disciplina de **prática curricular**¹¹. A prática como componente curricular, 400h que*

¹¹ O termo Prática como Componente Curricular (PCC) passou a ser referenciado nos documentos oficiais do Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca da formação de professores do país a partir de 2001. A redação desses documentos prima, de modo geral, pela indissociabilidade teoria-prática, por uma práxis integradora que estreite o liame universidade-escola-sociedade e pela formação da identidade de um docente reflexivo e atuante

*foram inseridas na legislação de 2002 e depois mexida em 2015, porque os alunos saíam da graduação sem saber dar aula, essa foi a justificativa que apresentaram para inserirem as horas de **prática como componente curricular**, mas quando a legislação foi divulgada e os cursos começaram a discutir como é que isso ia ser inserido no curso, alguns cursos pelo país acrescentaram essas horas nos componentes teóricos, outros criaram disciplinas. Em Manaus eles criaram disciplinas. Então, nós temos **Prática Curricular I, II, III e IV**. Mas, já sei que o departamento responsável por observar os projetos pedagógicos de cada curso já indicou que o curso vai ter que mudar isso, e eu já sabia que isso ia acontecer, pois quando eu fui professora de Prática Curricular I em 2015, eu já tinha discutido esse texto com os alunos em sala de aula e já tinha mostrado para eles que havia várias publicações em que Prática Curricular como disciplina era questionável.*

A fala dessa professora, evidencia que, ainda, a teoria é levada mais em consideração do que a prática. Nóvoa (2017) e Pimenta (2014) enfatizam a prática como elemento fundamental na formação dos futuros docentes a fim de uma educação mais inclusiva e mais preparada para enfrentar os problemas educacionais.

Da fala da professora **Antonietta** é visível perceber que o modo como foi configurado a disciplina de Prática Curricular não surtiu efeito para a mudança pedagógica pretendida. Faz, também, uma crítica aos professores que não agem como docentes de cursos de licenciatura, ou seja, de cursos que formam professores, isso é pelo fato de alguns professores priorizarem mais a pesquisa que o ensino.

A professora continuou sua narrativa destacando mais um aspecto sobre a disciplina Prática curricular.

*A disciplina de **Prática Curricular** não foi pensada para ser disciplina, ela foi pensada para que cada componente curricular tivesse horas de prática, então, por exemplo, se os alunos fossem e/ou vivenciassem essa experiência de docência só nos estágios e se eu ministrasse uma disciplina, digamos, Literatura em Língua Inglesa, eles teriam o componente teórico, aprenderiam o que está relacionado a literatura, o que fosse possível, mas na mesma disciplina eles teriam que pensar como eles utilizariam a literatura na docência, como que poderiam utilizar esse conhecimento da literatura em Língua Inglesa para dar aula, para ser docente.*

Esse relato da professora corrobora com o pensamento de Pimenta; Anastasiou (2014), de que o ensino universitário deve ser pensando de modo reflexivo, onde a teoria deve ser posta de modo que os professores com base nela coloquem o conhecimento teórico em prática e a partir dessa prática exista uma reflexão crítica a fim de existir um ensino de qualidade.

na sociedade. Nesse sentido, a PCC, que deve permear todo o curso de licenciatura, com no mínimo 400 horas, deve contribuir, assim como as demais dimensões do currículo, com uma formação voltada à reflexão e mediante o trabalho de atividades que trazem à tona experiências efetivamente formativas. As orientações dos documentos do CNE evidenciam a necessidade de reestruturação dos currículos acerca da organização das unidades curriculares e da carga horária; todavia, nos processos de reformulações dos cursos de formação de professores, ainda permanecem várias discussões, incompreensões e interpretações com relação à estruturação da PCC (SILVA; ESTEVINHO, 2021, p. 2).

Nossa protagonista, continuou seu relato falando a respeito de sua experiência no chão da escola sem ter tido uma preparação adequada para a função que tinha se formado na graduação.

Quando eu fui professora da escola pública foi que nem com a disciplina de Instrumental, eu me via perdida, sem saber o que fazer. Quando fui ser professora do Estágio Supervisionado (ainda era temporária), o que eu vi acontecer dentro do colegiado era uma visão que eu não tinha, e essa visão era que nenhum professor queria a disciplina de Estágio Supervisionado. Essa disciplina era destinada aos substitutos, porque a maioria dos professores não queria sair de dentro da universidade para acompanhar aluno na escola pública. Isso me deixou chocada, porque é um curso de licenciatura e como é que eles não querem fazer isso? Aí eu comecei a estudar porque eu não sabia o que era Estágio Supervisionado e me encantei com a disciplina. Como eu não tinha experiência com escola pública aprendi tudo na marra. Eu disse: Eu preciso aproveitar o Estágio Supervisionado para ofertar uma experiência melhor para esses alunos, para que quando eles saírem da licenciatura não passem o que eu passei quando cheguei lá, de não saber nem por onde começar e foi aí que eu decidi começar a pesquisar o Estágio Supervisionado no meu doutorado. E a fala dos alunos reflete muito isso de que eles sabem que os professores não querem estar ali, eles não querem sair da universidade, entendem a universidade como o local em que fazem ciência, apenas, e não é assim.

A partir deste excerto “*eu me via perdida, sem saber o que fazer*”, podemos refletir sobre a condição, em alguns casos a que são submetidos professores iniciantes na docência universitária. São postos à “prova de fogo” pelos próprios colegas que lhes impõem, por alguma razão, uma carga que nem eles conseguem levar. Por certo, esta professora na sua formação inicial não vivenciou experiências mais reais no chão de uma escola pública como nos estágios supervisionados, diferentemente, dos estudantes mais recentes que a partir da metade do curso são encaminhados, com alguns critérios, a programas como o Residência Pedagógica e o PIBID. Como diz Nóvoa (2017), pensar as graduações em licenciatura como é feito nos cursos de Medicina em que professor mais experiente adota esse aluno para que ele desde a formação inicial se sinta docente e se sinta preparado a atuar como docente.

Nóvoa (2017), nos fala que para que a formação universitária docente seja pensada e estruturada de forma a agregar a necessidade atual, é necessário, primeiro, valorizar o *continuum* profissional, ou seja, ter em mente que a formação inicial é necessária a indução profissional, agregada com a formação continuada; segundo, olhar para a formação docente inicial da mesma forma que os profissionais dos cursos de Medicina e Engenharia fazem; terceiro, definir a especificidade da profissão docente com aprendizagem cognitiva, aprendizagem prática e aprendizagem moral. “Preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes”, (NÓVOA, 2017, p. 1114).

A professora **Antonieta** continuou seu relato falando da visão que alguns docentes têm em relação a disciplina de Estágio Supervisionado.

Tem um professor do colegiado que diz assim: Eu não sei para que tanto estágio, podia tirar umas horas dessa disciplina para os alunos escreverem o TCC deles, o aluno já tem prática disso, prática daquilo e ainda tem que ir para a escola fazer estágio! Eu tive duas práticas de ensino na faculdade que eu fiz na licenciatura e já não aguentava mais.

Essa lembrança narrada pela professora nos faz remeter ao pensamento de Nóvoa (2017) e Pimenta (2010), que defendem a importância de fazer com que o futuro professor se sinta realmente um professor desde o início de sua formação, aprendendo não apenas a teoria, mas vivenciando na prática o que realmente vai fazer, e baseado na teoria, na reflexão e na pesquisa, saber lidar com os futuros desafios da profissão e que este professor em início de carreira não se sinta perdido quando for atuar na escola.

Antonieta continuou sua narrativa falando sobre sua percepção enquanto docente do ensino superior.

Sabe, eu penso que alguns professores cursaram licenciatura, são professores de licenciatura, mas tem uma mente de bacharelado. Embora alguns tenham formação de bacharelado e eu vi isso na formação que a UFAM ofereceu agora em fevereiro que até ficaram gravadas nas lives, que eles fizeram para usar o Google class. Eu vi vários professores comentando que eles tinham formação de bacharelado, então eles não tinham conhecimento das atividades que eles podiam fazer, de como eles podiam avaliar. Eu não tinha esse contato com os professores de outros cursos, a não ser os de licenciatura e do pessoal de Letras. Eu percebo pelas falas dos alunos que alguns professores de outros cursos têm um jeito muito diferente de abordar o ensino e a aprendizagem, e os alunos estranham quando, por exemplo, eu cheguei com a ideia de autoavaliação e teve uma aluna que disse: Nossa! A gente não está acostumado a escrever, no nosso curso fazemos conta, resolvemos equação, o professor passa uma lista de exercício que temos que responder e só.

Nesse relato é perceptível a ausência dos saberes pedagógicos nas práticas pedagógicas desses professores e a falta de conhecimentos na área da didática. Neste sentido, é importante que se invista, também, na formação do professor universitário, independentemente se este profissional fez licenciatura ou bacharelado, pois a partir do momento que escolhe a docência, a formação continuada se torna um imperativo.

Nossa protagonista relata sobre a visão que tem em relação a formação continuada.

Então, eu acho que a formação continuada é essencial, principalmente, para os professores que vieram de uma formação de bacharelado, porque eu vejo esses professores como a gente que caiu no instrumental de paraquedas. Eles não conhecem as possibilidades que existem e seria interessante que eles pudessem ver como isso pode ser feito, e que o ensino e a aprendizagem na disciplina deles poderia melhorar bastante. Falta, também, a consciência dos professores que tem licenciatura como formação de que eles estão em uma licenciatura e não em um curso de bacharelado. Tem um livro que eu li chamado Apendicite formativa nos cursos de Letras em que a autora fala porque ela deu esse nome de apendicite formativa. Ela diz que embora seja uma licenciatura, os estágios supervisionados são tratados como um acessório, pois os docentes têm essa visão de

bacharelado, se interessam mais em fazer pesquisa, mas não tem interesse em ir para a escola e pesquisar a escola, ouvir os professores das escolas públicas, etc.

Percebemos nessa fala a preocupação da professora em relação aos colegas professores que fizeram bacharelados por não terem noções básicas para lidar com mais destrezas no ensino, assim como o agir dos colegas que fizeram licenciatura a incomoda por darem prioridade à pesquisa em detrimento ao ensino. Podemos inferir que mesmo que esses professores tenham mestrado ou doutorado, isso não é suficiente para a docência universitária, ainda, que este seja um critério para o ingresso no magistério superior. Para Masetto (2012), os cursos de mestrado e doutorado desenvolvem conhecimentos voltados para a pesquisa, e não para a formação didática do professor, e que apenas essa formação não é suficiente para a atuação docente, é necessária uma formação pedagógica para os estudantes de pós-graduação que atuarão como futuros professores universitários.

Assim, consideramos que toda formação docente precisa além dos conhecimentos do conteúdo, envolver conhecimentos pedagógicos, onde o processo de ensino e aprendizagem precisa ser levado em consideração pelos professores, independente se o curso é de licenciatura ou bacharelado.

Selma, por sua vez, ao ser questionada a respeito sobre sua compreensão a respeito das práticas pedagógicas no contexto universitário, assim respondeu:

Eu vejo essas práticas, a minha prática, as dos colegas eu não tenho acesso. Eu só consigo te falar do que eu faço, pois, a gente não discute isso, mesmo nas reuniões de colegiado você não vê os colegas dizendo, por exemplo, eu vou ministrar a disciplina X, minha metodologia usará entrevistas e relatórios, o que vocês acham disso? Não, ninguém discute, ninguém pede tua opinião, ninguém compartilha nada, se você é amigo daquela pessoa, você manda uma mensagem e pergunta, fulano, você já ministrou tal disciplina, você pode me ajudar, como foi sua experiência com ela? Até aí tua bem, mas nas reuniões, eu não vejo.

Para Nóvoa (2017, p. 1116), “a colaboração se organiza em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento. Importante é construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação”. A troca de experiência facilitaria a prática de professores iniciantes na condução profissional docente, uma experiência positiva ou negativa partilhada entre colegas de trabalho poderia ser um ponto positivo no ensino. Ensino se faz com teoria, prática, reflexão, pesquisa e colaboração.

Franco (2016, p. 538) menciona que “as práticas pedagógicas se realizam como sustentáculos a prática docente, um diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias”, se não houver diálogo entre os sujeitos atuantes no processo educacional, a prática pedagógica não finda com seu papel frente ao ensino. Na mesma linha de pensamento, Cunha (2010, p. 36),

menciona que “é fundamental que os departamentos propiciem um clima de reflexão coletiva relacionada a didática e de apoio mútuo entre os professores, visando a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem”.

A protagonista continuou seu relato, dizendo que:

No colegiado de Língua Inglesa, olha que interessante esse dado, eu não sou membro do colegiado de Língua Inglesa, porque eu não sou daqui. Vim de outro lugar, e estou ali agregada, é o que eu percebo, então, eu não estou em nada de Língua Inglesa, eles me dão umas disciplinas de LinFE, eu ministro as aulas e tudo mais. No curso de Língua Portuguesa eu tenho uma cadeira no colegiado, mas eu não estou no curso de Língua Inglesa, então eu não sei como eles ministram as disciplinas do curso de Inglês. E os próprios colegas de Português também não comentam nada sobre práticas de ensino nas reuniões de colegiado.

Nesse relato podemos perceber que no âmbito universitário em que transita esta professora não há espaço para o diálogo e troca de experiências, e que as oportunidades não são postas a todos de modo igualitário. Levando em consideração que os membros dos colegiados são escolhidos em reuniões de colegiado, e que, na teoria, deveria ser feita a troca a cada dois anos para que todos os docentes que têm interesse em ser membro possam ter a oportunidade de participar. A Resolução nº 009 de 2009 – CONSAD/UFAM, fala a respeito da composição dos membros de colegiados. Diante do amparo legal, a participação dos professores nesses colegiados caracteriza a gestão como democrática e participativa, portanto, o assento não é permanente.

Selma, continuou sua narrativa explicitando sobre a importância de haver cursos de formação continuada relacionada a prática pedagógica de ensino para professores universitários.

Eu acho que seria bem interessante se tivesse cursos nessa perspectiva acho que faria. Não sei se os outros docentes se interessariam, pois vejo que, muitas vezes, não que seja uma regra, mas pela minha experiência, pelo que tenho visto, quanto maior a titulação do profissional, menos ele busca esse conhecimento, digamos assim, conhecimentos básicos, que eu não considero básico, acho que é algo que tem sempre que aprender, aprimorar. Não é porque somos formados em licenciatura que a gente sabe tudo de dar aula.

A professora considera necessário cursos de formação continuada voltada para os aspectos didáticos de ensino. Neste sentido, tanto os professores quanto a instituição são corresponsáveis por essa formação, levando em consideração que, muitas vezes, professores inexperientes se espelham nas práticas pedagógicas de seus antigos professores. Portanto, “É fundamental a promoção, pelas instituições universitárias de ações diversas voltadas para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino do professor universitário”. (CUNHA, 2010, p. 36).

Em relação a fala “*Não sei se os outros docentes se interessariam, pois vejo que, muitas vezes, não que seja uma regra, mas pela minha experiência, pelo que tenho visto, quanto maior a titulação do profissional, menos ele busca esse conhecimento*”. Isso demonstra que a formação não é algo fechado ou acabado, existem outros quesitos que precisam ser validados constantemente e não podem ficar no desuso. Para Bolzan (2019, p. 109), “[...] a formação de professores é um processo que tem de manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em questão”. Entende-se assim, a formação continuada deve fazer parte da vida profissional do professor, independente do seu nível de formação, e que os conhecimentos pedagógicos são inerentes ao seu campo de atuação.

5.3 EIXO 3 – METODOLOGIAS

Neste eixo abordaremos sobre metodologias através de três dimensões: -Estratégias Metodológicas; -Interação no processo do ensinar e do aprender; -Contribuições para o ensino e aprendizagem da disciplina.

5.3.1 Estratégias Metodológicas

A metodologia que os professores utilizam em suas aulas reflete o conhecimento que eles possuem sobre os procedimentos didático-pedagógicos relacionados aos conteúdos ministrados, quer seja baseado no conhecimento adquirido com seus antigos professores das experiências vividas e partilhadas ao longo da carreira profissional, ou dos conhecimentos construídos em formação a partir de reflexões que os mesmos fazem de sua prática profissional. Para Anastasiou (1997, p. 93), “abordar a questão da Metodologia de Ensino é sempre desafiador e alentador. Desafiante porque, quanto mais procuramos estudá-la, mais descobrimos o quanto temos a aprender sobre ela [...]”.

Diante de uma turma de estudantes, a metodologia usada nem sempre serve para outra turma, mesmo que o conteúdo seja o mesmo, por isso, a importância do docente saber como conduzir sua aula para que a aprendizagem esteja ao alcance de todos.

Nesse eixo, também, foi pedido para que os participantes falassem das metodologias usadas nas aulas. E o professor **Antônio** fez a seguinte narrativa.

Eu sempre tentava fazer uma pegada invertida, que nós chamamos de sala de aula invertida.¹² Eu sempre deixava alguns textos para que eles pudessem ter acesso. A partir

¹² A sala de aula invertida é caracterizada, de acordo com Valente (2014), como uma forma de *e-learning*, em que os conteúdos e as instruções são estudados de maneira on-line antes da aula presencial, onde se realizam atividades

desses textos, de forma gradativa, eu primeiro pedia para eles folhearem e lerem alguma coisa, ver o que eles achavam interessante e depois discutíamos em sala, até chegar ao ponto deles virem para a sala de aula com alguma leitura para que pudéssemos discutir, trocar ideias, fazer uma parte mais prática com algumas atividades que eu levava de sugestão.

Nessa narrativa, percebemos que nosso protagonista usa a metodologia de ensino com um propósito, ou seja, de estimular os alunos a lerem com antecedência o material a ser usado na aula posterior para evitar que o professor caia na trama de transmissor, simplesmente, do conteúdo. Compreendemos que essa metodologia é uma possibilidade para a construção da autonomia e do conhecimento de forma participativa. Martins (2002), explica que a autonomia proporciona aos estudantes um espaço de democracia e realização de debates, tornando a sala de aula um local em que o provisório e a heterogeneidade se instauram.

O professor **Orlando**, por sua vez, ao ser questionado sobre suas metodologias de ensino, fez as seguintes ponderações.

*Eu busco trazer aquilo que eu já vivenciei e que tenho vivenciado mesmo não tendo formação, a não ser aquilo que eu vi na graduação e muito bem visto, digo de passagem. Eu repito o que eu vejo que está dando certo e tem dado certo, e aquilo que não deu certo, eu revejo, reformulo, vejo o porquê não deu certo. Às vezes, até uma coisa que foi muito desacerbada, penso, isso aqui não vou fazer mais, mas a **metodologia** depende de alguns fatores que eu mencionei nas falas anteriores, que são: quantidade de alunos, conhecimento linguístico que eles possuem sobre a Língua Inglesa, mesmo que seja conhecimentos rudimentares em Leitura para Fins Específicos se torna essencial. É necessário o mínimo de conhecimento em Língua Inglesa nesse contexto de IFE. Para inglês geral, eu não precisaria esperar isso, mas para Fins Específicos, dependendo do fim específico do aluno, o ideal seria ter um suporte de um Centro de Idiomas, como o CEL.*

Podemos inferir dessa fala que este professor usa de sua experiência profissional em ensinar a disciplina de IFE para identificar as metodologias mais adequadas para atender o público-alvo a que se destina essa disciplina. A experiência em atuar na mesma disciplina, por certo, possibilitou ao professor ter momentos de reflexão sobre o quê e porquê alguma metodologia não surtiu efeito para o aprendizado. Ele precisa estar em constante atualização e ter a consciência de refletir sobre seu trabalho e prezar pelo aprendizado dos que estão sob sua responsabilidade formativa.

A professora **Antonieta** ao ser questionada sobre Metodologias de Ensino relatou que:

*Eu geralmente pego disciplina de formação docente que são Práticas Curriculares, Estágio Supervisionado, Orientação de Trabalho Final, onde os alunos precisam escrever o projeto de TCC, e tive a disciplina de Instrumental no semestre passado. Em Prática Curricular como é a última Prática Curricular deles, esta disciplina é voltada para material didático, então eu decidi trabalhar com uma **metodologia ativa**, que é uma*

práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, dentre outros. (PAVANELO; LIMA, 2017, p. 739).

*aprendizagem baseada em problemas. Eu decidi trabalhar usando esse método, e também apliquei um **questionário de necessidades**, tanto com a minha turma de Prática Curricular quanto com a minha turma de Orientação do Trabalho Final, para ver o que eles esperavam da minha disciplina, o que eles já tinham aprendido nas disciplinas anteriores, o que eles estavam trazendo de conhecimento prévio para essa disciplina. Então, eu percebi que na disciplina de Prática Curricular eles já tinham feito um livro didático, e parece que foi uma experiência meio atropelada. Eles já estavam cansados só de ler, porque os professores anteriores passavam muitos textos para eles lerem e, às vezes, quando chegava na aula onde eles esperavam que o professor fosse debater ou discutir esses textos, na verdade parecia que o professor chovia no molhado.*

A professora **Antonieta** procurou usar uma metodologia para sair do corriqueiro ao perceber que precisava extrair de seus alunos o que eles já traziam de conhecimento e o que eles necessitariam aprender. Essa análise das necessidades dos discentes foi certamente importante, pois antes de iniciar suas aulas, a professora já teria um diagnóstico prévio para atuar de forma mais eficiente com sua metodologia. As aulas quando planejadas pelos professores, em especial os de IFE precisam estar atentos as necessidades dos alunos. Desta forma, podemos considerar, como no pensamento de Onodera (2010, p. 34), que a análise de necessidades é a “habilidade de compreender e produzir as características linguísticas da situação-alvo”, ou seja, consiste em verificar o que os alunos já sabem, o que desejam saber e suas necessidades para atingir determinado objetivo.

A professora **Antonieta** continuou sua narrativa falando da realidade com que se deparou em relação aos alunos. Precisou, então organizar suas aulas em função da necessidade deles, ao dizer que:

Não traziam nada além daquilo que eles já tinham lido, eles estavam cansados de muita leitura, e quando eu cheguei nessa disciplina meu plano de ensino mudou três vezes porque eu cheguei com aquele pensamento, os alunos precisam ler sobre isso, mas não posso fazer da mesma forma que os outros professores fizeram porque já estou vendo que não deu certo, tenho que procurar um jeito diferente de fazer. Então, a forma que eu encontrei foi tornar o conhecimento significativo e, para isso, eles têm que entender que o conteúdo ministrado vai ser útil na vida deles, ou em algum momento enquanto eles estão sendo formados, ou depois que eles forem formados e começarem a atuar como professores em serviço.

Nessa narrativa percebemos a preocupação da nossa protagonista em tornar suas aulas um espaço de construção de conhecimento significativo. E no excerto da fala “*nessa disciplina meu plano de ensino mudou três vezes*”, compreendemos que sua preocupação era em atender as necessidades da turma e não, simplesmente, em cumprir seu plano de ensino. Podemos inferir que ao replanejar suas aulas, ela visualizava uma aprendizagem para além da sala de aula, ou seja, que fosse útil para algum momento da vida pessoal ou profissional dos alunos.

O processo de ensino e aprendizagem se torna significativo a partir do momento que o docente tem um olhar direcionado para a formação profissional, e tem a intencionalidade de tornar útil o conteúdo, e que sirva não apenas para fazer uma avaliação. Neste sentido, o uso de metodologias diversificadas melhora de forma significativa a aprendizagem dos estudantes, quando estas formas de ensinar vem com o objetivo de aguçar a curiosidade dos alunos e despertar neles situações reais que deveriam achar soluções possíveis de modo refletidas sobre determinada realidade, e isso foi evidenciada pela professora **Antonietta**.

*Quando eu estava estudando sobre **metodologias ativas**, eu percebi que a aprendizagem baseada em problemas funciona da seguinte maneira: pega-se um problema da realidade, por exemplo, eu estou saindo do curso e sou professora, vou ser professora da rede pública de ensino, então, que problemas eu posso enfrentar com relação ao material didático? Em algum momento vou ter que escolher o livro didático pelos editais do PNLD¹³. Eu vou ter que adaptar material pois, às vezes, o livro que vem pelo PNLD não compreende a nossa realidade, a realidade dos professores da zona rural ou ribeirinha. O livro traz uma realidade, por exemplo, dos Estados Unidos. Então, tenho que adaptar o material, talvez até produzir material, produzir alguma coisa mais voltada para a realidade dos meus alunos.*

A aprendizagem baseada em problemas, na visão de Berbel (1998, p. 139), funciona da seguinte maneira:

[...] A metodologia da problematização e a aprendizagem baseada em problemas [...] se desenvolvem a partir de visões teóricas distintas, tem pontos comuns e pontos diferentes. Nas duas propostas, o ensino e a aprendizagem ocorrem a partir de problemas. Na metodologia de ensino, os problemas são extraídos da realidade pela observação realizada pelos alunos. Na aprendizagem baseada em problemas, enquanto proposta curricular, os problemas de ensino são elaborados por uma equipe de especialistas para cobrir todos os conhecimentos essenciais do currículo.

Essa metodologia se baseia na autonomia dos estudantes para a construção do conhecimento. O professor nesta perspectiva aplica um questionário de necessidades para a partir de então escolher um problema do cotidiano profissional para que junto com seus alunos consigam uma solução como resultado para uma aprendizagem significativa.

Antonietta explica o porquê da escolha dessa metodologia de ensino para essa disciplina.

*Os alunos terão que enfrentar três problemas em algum momento da vida docente. E foi baseado nisso que eu escolhi a **aprendizagem baseada em problemas**, para que eles vejam a nossa realidade como é. Então, vamos lá, precisamos resolver esse problema, se vocês estiverem lá, nesse momento, se vocês fossem aquele professor que está precisando selecionar um material, como vocês fariam? Eles vão ter acesso ao conhecimento teórico. A partir daí eles começam a trabalhar em grupos, vão ver o que já sabem para resolver o problema com o conhecimento que já possuem, sem nesse momento fazer nenhum tipo de pesquisa. Então, que solução daríamos para esse professor? Como iríamos selecionar esse material? Então, eles pensam nisso, depois eles vão perceber que falta algum conhecimento necessário para solucionar melhor esse problema, assim, eles definem, depois eles vão selecionar, como se fosse uma pesquisa. Selecionam as questões de*

¹³ PNLD: Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

pesquisa para que cada integrante do grupo vá pesquisar a teoria sobre aquilo. Eles teorizam a partir da prática e não o contrário, eles não conhecem a teoria antes para saber como aplicar, é o inverso, aí eles vão estudar sobre isso, depois eles juntam o conhecimento prévio com o conhecimento teórico que eles acessaram e constroem um novo conhecimento para solucionar o problema.

Nessa narrativa, a professora **Antonieta** explica o passo a passo da metodologia de ensino baseada em problema, ela fala de onde parte, o que espera de seus alunos e como eles podem usar o conhecimento teórico para uma situação real de ensino. Essa proposta metodológica é uma possibilidade dos alunos desenvolverem sua autonomia e experienciar situações de problemas reais que podem emergir no cotidiano da docência.

Antonieta fala sobre a percepção que tem em relação a seus alunos ao utilizar essa metodologia de ensino.

Foi a forma que eu encontrei de tornar o conhecimento significativo para eles e parece que estão bem empenhados. Eu tinha pensado em trabalhar com elaboração, seleção e adaptação de material, mas cada um desses elementos ia ser um trabalho diferente, depois eu parei para pensar. E disse: Gente, nós não temos tempo hábil para isso, não vai ser uma atividade legal e se forem obrigados a desenvolver três coisas, sabe, não vai ser significativo. Eu voltei atrás e, decidi que iria ser um trabalho só. E falei: Serão vocês que irão desenvolver o problema, são vocês que vão escolher as leituras. Então, parece que está fazendo muito mais sentido para eles do que a proposta anterior.

Nessa fala a professora se demonstra entusiasmada, pois percebeu a tempo que deveria ver outra estratégia em que o conhecimento se tornasse mais acessível para a compreensão e envolvimento dos alunos. Podemos inferir que nunca é tarde para que o professor reconheça que precisa buscar outras alternativas que sejam viáveis ao aprendizado. Neste sentido, a teoria e a prática são imperativos no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, quando envolve o ensino com pesquisa. Essa junção são questões levantadas por teóricos como Nóvoa (2017), Franco (2011), Cruz (2017) e Cunha (2010), que defendem que o ensino nunca deve ser apenas teórico, mas ser pensado na junção teoria-prática-reflexão-pesquisa, para que se torne significativo para os alunos e assim fazer do espaço educacional um local de construção de conhecimento. O estudante “necessita saber pensar e refletir sobre tudo o que chega até ele através das novas tecnologias de informação e comunicação, saber pesquisar e selecionar as informações para, a partir delas e da própria experiência, construir o conhecimento”, (MOURA *et al*, 2010, p. 2).

Antonieta continuou sua narrativa falando a respeito da metodologia que ela usa na disciplina de Orientação de Trabalho Final.

Com a disciplina de Orientação de Trabalho Final – OTF, eles precisam elaborar projetos de pesquisa. Eu gosto disso, gosto de ajudar, de mostrar os caminhos para que essa atividade seja menos difícil e possível para eles, menos dolorosa. Nessa disciplina, eu ainda estou trabalhando com métodos de ensino ainda equilibrado, porque eles têm

momentos de ensino e aprendizagem, mas eu apareço mais que na disciplina de Prática Curricular, porque eu faço aquelas exposições. Eu gostaria que fossem exposições dialogadas, mas os alunos não dialogam, então eu acabo fazendo uma palestra, mas eu entendo eles, lendo o diário de aprendizagem, eu entendo o porquê eles não dialogam.

Diante da dificuldade que os alunos apresentam, conforme a fala da professora, ela busca outra alternativa, e leva em consideração o que eles escrevem no diário de aprendizagem.

No excerto que ela comenta “*eu gostaria que fossem exposições dialogadas, mas os alunos não dialogam*”, nos revela que os alunos, por vários motivos, ainda, esperam que o professor conduza a aula sozinho como se fosse o transmissor e eles apenas os receptores. Podemos inferir que, ainda, paira com muita frequência em sala de aula, os resquícios do paradigma tradicional, em que os alunos só ouviam e, por isso, julgam ser a responsabilidade pela aprendizagem, unicamente, dos professores, esquecendo que na condição de estudantes há necessidade de leituras e disponibilidade para os estudos.

Antonieta, também, acrescentou em sua fala, que:

Eles sentem que, ainda, falta esse conhecimento, ou eles ficam surpresos com as coisas que eu apresento. Tem alunos que dizem: Nossa! Acabei de terminar um PIBIC e gostaria de ter sabido disso antes de ter feito o PIBIC, teria sido muito diferente. Então, eu entendo que estão ali surpresos com a possibilidade que eles podiam ter conhecido antes e acabam não dialogando por causa disso. Mas eles encontram esse espaço de diálogo no diário de aprendizagem.

As metodologias ativas que a professora usou em sua prática pedagógica surtiu aprendizado e reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Ela se sentiu à vontade e continuou sua narrativa falando a respeito de como ministrou os conteúdos da disciplina de OTF, ou seja, como desenvolveu sua metodologia.

Eles vão lá e escrevem a impressão que eles tiveram, o que eles aprenderam. Eles refletem sobre o que acreditavam antes e como eles passaram a ver isso depois das aulas, depois de passar esse conteúdo já pensam no TCC deles, no projeto de pesquisa que eles estão escrevendo. Eu ministro as aulas, às vezes, gravo e disponibilizo. Estamos vendo por partes. Na última semana, o tópico foi revisão de literatura. Então, eu dei uma aula inteira sobre como fazer uma revisão de literatura e mostrei o caminho, dei exemplos, peguei exemplos da minha tese, que eu ainda nem defendi. Eu entendo que eles precisam visualizar, e eu lembro que como aluna eu sofria muito porque os professores diziam assim, ah, você vai fazer uma revisão de literatura. Mas, por onde eu começo? Onde tenho que procurar? Como faço isso? Eu não via um exemplo.

Podemos inferir por meio dessa fala que a metodologia da professora **Antonieta** instiga os alunos a escreverem visando o processo de escrita do projeto de pesquisa. Nessa narrativa podemos verificar que a professora abre caminho ensinando por onde trilharem. E continua:

Nas aulas anteriores quando a gente teve aula sobre elaboração do problema de pesquisa, o que eu fiz. Fui lá no Banco de Teses e Dissertações da UFAM e da USP, peguei uns

trabalhos de Literatura, de Linguística Aplicada e de Tradução, tirei print dos problemas de pesquisa dos trabalhos selecionados, para eles verem como é que os problemas foram construídos. Então, eu não só falei como é que a teoria dizia sobre como fazer o problema. O problema vem em formato de pergunta, mas nem sempre vem nesse formato. Eu trazia um TCC real, ou em uma dissertação ou tese e mostrava, e dizia: Estão vendo como fulano fez? Lendo os diários deles, recentemente, eu percebi que isso fez toda a diferença, uma aluna disse assim: Nossa! A professora trouxe exemplos. Eu sou muito visual, finalmente, consegui entender. Nisso, eles vão pensando nos problemas que eles têm que construir, eles agora vão sentar e escrever o projeto. Eles estão construindo o projeto por partes ao longo da disciplina.

Por essa fala podemos inferir que o diário de aprendizagem usado na metodologia da professora é um instrumento que muito tem auxiliado o trabalho dela e dos discentes, pois verifica a aprendizagem comprovada pelo que eles escrevem nesse material. Esse feedback é uma forma de reflexão para o docente, pois, muitas vezes, os professores não oportunizam aos discentes um espaço como esse, e só vão saber se conseguiram alcançar seu objetivo nas tradicionais provas.

Antonieta falou a respeito de sua metodologia de ensino para a disciplina de Inglês para Fins Específicos.

Em relação a disciplina de Inglês Instrumental no semestre passado eu, ainda, tive muitos momentos de ensino, eu gravava as aulas, porque eu percebi que eles sentiam essa necessidade. Quando eu comecei a fazer algo diferente que eu propunha, por exemplo, na aula que vem a gente vai ver Skimming e Scanning, então seria interessante que pesquisassem sobre isso antes das aulas, porém eles não pesquisavam, eles ficavam esperando eu ministrar a aula daquilo e dizer o que é, como eles iam aplicar aquele conhecimento. Então, acabou que eu tinha pensado de uma forma e esperava que fosse diferente e terminou que eu me vi tendo que dar aquelas aulas, fazer palestras para eles, porque eles estavam esperando que fosse daquele jeito, pela cultura de que eles vem mesmo, de estar lá sentado e receber o conhecimento e pronto. Eu disse, bom, não adianta eu forçar a barra, agora eu vou fazer o que dá, mas eu tive o ganho da autoavaliação que eu acho que já fui bem-sucedida, e foi uma boa experiência para eles.

Essa fala só reforça o que já foi comentado antes, que o ensino tradicional, ainda, está muito enraizado nas escolas e nas universidades. Muito se tem falado, mais ainda no contexto da pandemia da Covid-19, sobre metodologias de ensino que precisam promover mudança de paradigmas na educação, pois a realidade exige alunos partícipes nas transformações sociais e educacionais na contemporaneidade.

Desta forma, é preciso que haja uma mudança na formação docente e uma política educacional que incentive a formação continuada dos professores que estão na base do processo educacional, ou seja, dos que atuam na Educação Básica, Para Franco e Gilberto (2011, p. 219) “a escola só mudará quando os educadores no coletivo, perceberem que a escola pode e deve ser outra, considerando que a práxis é a consolidação de um projeto de autonomia”.

Por sua vez, a professora **Selma** sobre Metodologias de Ensino narrou o seguinte:

Eu sou muito intuitiva, e ao mesmo tempo sou freiriana, marxista e um pouco Celani, eu tenho muito da identidade da professora Marta Monteiro, que foi minha professora, orientadora, professora de pós-graduação. E trago muita coisa do que eu já li, do que me ensinaram e do que eu vivi. Então, eu acho que a minha metodologia, ela é, vou adjetivar, não sei nem se ela tem um nome, ela é inclusiva, preocupada com o social, ela é preocupada com os que tem menos conhecimento linguísticos, com os que tem menos conhecimento de vocabulário da Língua Inglesa. Às vezes, eu dou muito mais atenção para eles do que para os alunos que já tem algum conhecimento, onde eu acabo usando esse aluno como monitor, como eu te falei na última resposta. Eu acho que a minha metodologia é bastante humana, porque a gente traz para a sala de aula o que a gente vive na vida, e eu já sofri muito com algumas questões e eu trago essas questões para dentro da sala de aula, porque tudo o que eu sofri por não saber, por não conhecer, eu transformo num texto para dar aula.

Podemos perceber na narrativa, que há professores que deixam uma marca e estão presentes na constituição da identidade dos que passaram por eles, como é o caso citado pela professora **Selma**, assim como teóricos que leram durante a vida acadêmica. Essa narrativa nos remete ao pensamento de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 76), ao dizer que “[...] a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Neste sentido, a professora **Selma** procura, também, deixar sua marca na vida dos discentes, se importando e dando a atenção merecida, ao relembrar momentos que vivenciou e procura reverter de modo diferente para com seus alunos. Isso nos remete ao pensamento de Ochiucci (2015, p. 23), ao dizer que “o papel do professor é, antes de tudo, o de um mentor que orienta e acompanha, ensina e corrige, aprende e se autocorrige”. Por certo, as experiências positivas e ou negativas são possibilidade que inspiram outro modo de fazer da educação um espaço para uma sociedade melhor.

Enfatizando o relato de **Selma**, recorremos ao pensamento de Pimenta e Anastasiou: (2014, p. 79).

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não eram em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos positivos e negativos nos quais se espelham para reproduzir ou negar.

As experiências pessoais como estudante vivenciadas por **Selma**, serviram para momentos de reflexão-crítica frente aos desafios de uma educação mais inclusiva.

Selma continuou sua narrativa sobre sua metodologia em sala de aula.

Eu acho que a Língua Inglesa acaba não sendo nem o foco, porque eu busco uns textos tão relevantes que eu julgo serem a própria questão da proficiência em Língua Inglesa. Em alguns momentos eu acabo pecando por não dar tanta ênfase, mas eu também tento dividir 50% do material para a vida e 50% do material para a vida acadêmica. Eu, também, levo

muitos artigos acadêmicos, artigos científicos, eu sempre peço um seminário, uma apresentação para conferir se eles de fato compreenderam aquele texto, eu acho que eu sou 50% metodologia para a vida e 50% metodologia para os estudos e a ciência.

A professora **Selma** não está preocupada apenas em transmitir o conteúdo, mas em fazer com que os alunos leiam textos e baseados neles consigam criar um pensamento crítico. Percebam, também, que a sala de aula é um cenário para o debate e a construção de suas identidades como futuros docentes ou profissionais a serem inseridos no mercado de trabalho e estarem preparados para os desafios da sociedade. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 77) dizem que “é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se busca os referenciais para modificá-la”.

A professora **Selma** não hesitou em falar de uma de suas dificuldades em relação a sua saúde.

Eu busco nas minhas aulas não ser muito longa, eu não consigo, porque eu não consigo manter a atenção por muito tempo por causa das minhas questões de saúde, eu não fico 2h na sala de aula, dando aula, eu não consigo. Então, eu tenho uma consciência muito plena das minhas limitações como profissional, até porque a minha instituição me adoeceu, e eu tenho consciência disso. Assim, eu digo para eles, olha, a gente vai ver o capítulo X da nossa apostila, e eu já dou um texto para trabalharmos e digo, quando a gente fechar o objetivo da aula vocês podem sair.

Sobre o adoecimento a que a professora se refere, algumas pesquisas já trazem dados que o trabalho docente tem causado para esta categoria profissional transtornos de saúde física e emocional. De acordo com Diehl e Marin (2016, p. 79) “alguns fatores que levam ao adoecimento dos professores são comuns a todos os níveis de ensino investigado, e estão relacionados a organização do trabalho, falta de reconhecimento, problemas comportamentais dos alunos [...]”. Esses fatores listados pelas autoras são questões que precisam ser pensadas pelas equipes pedagógicas e pelos órgãos educacionais, levando em consideração que não se pode ser um bom profissional se sua saúde, tanto física quanto mental, não esteja bem.

Diehl e Marin (2016, p. 80), citam que:

Considerando que a saúde e a educação são condições preponderantes para o desenvolvimento humano e social, é importante atentar aos professores. Frente aos problemas e demandas atuais, esses profissionais precisam de competência pedagógica, social e emocional e estimular a construção crítica dos indivíduos para que aprendam a ser e a conviver na sociedade como sujeitos conscientes, reflexivos e participativos, mas para isso é fundamental que também estejam física e mentalmente saudáveis.

Desta forma, se faz necessário uma política educacional que preze pela saúde dos professores, e uma das maneiras de ajudar os profissionais da educação é garantir um ambiente

agradável, um salário que o ajude a ter uma qualidade de vida melhor, formação continuada, entre outros fatores que faça com que os professores se sintam valorizados na sua profissão.

Mesmo diante das dificuldades da professora, percebemos sua preocupação para com seus alunos, ao dizer que:

Eu sempre procuro pensar neles. Não sigo um material didático específico, todo mês eu faço uma busca de uns três ou quatro textos. Eu tenho um banco de dados de atividades prontas. Quando eu vejo que um determinado texto não vai servir, tudo bem, eu faço outro, se eu tiver que toda semana preparar alguma atividade diferente, eu não vejo nenhum problema, pois eu sinto prazer em preparar matérias didáticas.

Essa narrativa demonstra que ser professora de Línguas para Fins Específicos é, também, ter a sensibilidade de sentir a necessidade dos alunos para adaptar o material didático, pois nessa abordagem nada é fixo, o material deve ser estruturado para atender as necessidades dos alunos e sanar, por exemplo, as lacunas linguísticas.

Na visão de Cristovão e Beato-Canato (2016, p. 60):

O professor de línguas para fins específicos deve ser capaz de: analisar a situação; avaliar as dificuldades dos alunos; perceber as origens das necessidades; realizar levantamento prévio do que o aluno vai precisar e do que já sabe, de sua familiaridade com a área; estudar os discursos e gêneros necessários; encontrar materiais. Com todas essas tarefas, o professor poderá ter um papel mais ou menos importante dependendo de sua formação e compreensão do contexto. Também reforça a necessidade de formação do futuro professor com uso de abordagens com base em gêneros para atuação em contextos de trabalho com línguas para fins específicos como, por exemplo, em cursos técnicos no ensino médio.

Desta forma, o professor de IFE precisa de uma formação inicial que o capacite a saber como organizar suas aulas em prol de uma prática condizente com a necessidade de seus alunos, e no decorrer de sua carreira profissional existam formações continuadas para que este profissional continue buscando melhores estratégias de aprendizagem.

5.3.2 Interação no processo do ensinar e do aprender

Em relação a segunda pergunta do terceiro eixo Interação no processo do ensinar e do aprender, o professor **Antônio** respondeu da seguinte maneira:

No início, para os alunos, era um pouco diferente, porque eles estavam acostumados numa perspectiva onde o professor fala praticamente quase 4h, a aula inteira e quando eu os colocava para trabalhar, para produzir, para eles falarem, eles ficavam de certa forma um pouco incomodados, pois não estavam habituados a esse tipo de situação. Quando você coloca o aluno para produzir, para falar, mostrar o que eles sabem, é um pouco desafiador. Percebi que eles não estavam muito acostumados, achavam que a gente ia só pegar o texto e tudo mais, mas minhas aulas eram organizadas para eles serem os protagonistas da aula. Eu só levava as atividades, guiava-os e eles tinham que mostrar que conseguiram através das técnicas propostas para os trabalhos.

O professor **Antônio**, também ratifica o que outros professores entrevistados falaram anteriormente. Isso demonstra a necessidade que os professores têm de fazerem a diferença em suas práticas pedagógicas e, assim, romper com o ensino que silencia e inibe os alunos, que mesmo estando no ensino superior, demoram a se desvencilhar dos costumes do ensino tradicional.

Mudar paradigmas são extremamente difíceis, ainda mais quando se trata de uma herança cultural e educacional que foi enraizada por muitos anos. Mas, temos que pensar que essa ruptura deve ser feita, pensar que o ensino tradicional serviu e teve seus benefícios em outras épocas, com outra forma de pensar a sociedade, uma era tecnicista, hoje, porém, a realidade é outra, vivemos a era do conhecimento, da informação, das tecnologias digitais, devemos pensar na prática pedagógica do professor como um espaço de participação e construção de autonomia para ensinar e a para aprender. Franco e Gilberto (2011, p. 218) corrobora esse pensamento falando: “os tempos mudaram, os alunos apresentam um novo perfil e a compreensão do fazer pedagógico está exigindo reflexão sobre novas perspectivas para a prática docente”.

Por sua vez, **Orlando** narrou sobre a percepção que tem frente a seus alunos em relação a interação na metodologia de ensino.

De forma geral, eles tendem a gostar, se sentem confortáveis, aquilo que eu já mencionei, que ainda tenho um pouco daquele resquício tradicional que eles estão acostumados, mas ao mesmo tempo com aquela pitada de cobrança que tem que haver com desafio, é claro. Sempre faço questão de citar e, também, de utilizar a questão da autonomia. Para quem vê de fora, deve pensar, esse professor cospe giz, aparentemente sim, mas vai para uma aula minha! É diferente, tem espaço, tem prazos para fazer as atividades, são cobrados para isso.

Nessa narrativa podemos perceber que o professor **Orlando** reconhece que suas aulas ainda tem um pouco do ensino tradicional, mas faz questão de citar que por mais que, ainda, utilize esse método de ensino, ele, também, prepara suas aulas com o objetivo de os alunos construïrem sua autonomia educacional.

Quebrar paradigmas não é um processo rápido, se faz através do tempo e dos conhecimentos que o docente vem adquirindo ao longo de sua carreira profissional, e este professor tem consciência do que está fazendo, demonstrando que faz com as melhores intenções em prol do aprendizado dos alunos.

Nosso protagonista continuou seu relato mencionando que a leitura é a habilidade escolhida na ementa do curso, e que os alunos precisam ler para se aprofundarem no conhecimento e alcançarem o objetivo da disciplina.

Como a habilidade proposta pela ementa é a leitura, então tem que ler! Eu não posso ler por vocês, eu digo, porque aí não será a habilidade de leitura, será listening, eu também não vou querer que vocês falem, porque seria speaking, então, tem que ler, então esse componente meio tradicional é em virtude do contexto, da habilidade leitura. Para ler é preciso sentar-se a cadeira e ler. Não importa se é a distância, pela tela do computador, do tablet, do celular, tem que ler e compreender, claro que eu como professor tenho que mediar esse processo.

Podemos inferir por esta fala que o professor **Orlando** nos deixa entender o motivo do método tradicional de ensino em suas aulas, pois sua preocupação maior está no domínio da leitura que é a habilidade escolhida para esse público da IFE.

Antonieta, por sua vez, ao ser questionada sobre a interação de seus alunos frente a sua prática de ensino no processo de ensinar e aprender fez as seguintes ponderações.

Eu tenho percebido, especialmente este ano, quando retornei do doutorado, que a interação deles foi muito maior. Então, eu acho que nem quando eu tinha o contato presencial com os alunos em 2015 e 2016, em que eu era muito próxima deles, alguns viraram meus amigos depois que saíram da universidade, mas eu percebo que nem assim a interação era tão grande como está sendo agora, especialmente, essas duas turmas que estão escrevendo no diário de aprendizagem.

A metodologia de ensino utilizada que a professora denomina de **diário de aprendizagem** teve uma interação, envolvimento e desenvolvimento mais perceptível. Para Ferreira e Marques-Schafer (2016, p. 106) “os diários são vistos como documentos que estimulam a reflexão, a conscientização sobre valores pessoais e teorias implícitas, contribuindo, assim, não só para examinar conhecimentos, mas para gerar conhecimento”. Essa conceitualização vai ao encontro da narrativa da nossa protagonista que consegue ver em seus alunos uma interação maior através dessa metodologia.

Antonieta continuou sua narrativa falando o quanto ela tem aprendido com seus alunos através desse novo método de ensino.

Eu tenho aprendido muito com esses alunos, eu os vejo comentando, às vezes, eles estão na aula, aí começam a viajar durante a aula. E eles escrevem isso, por exemplo, teve uma aluna que escreveu assim: Nossa! A professora estava dando aula e eu comecei a pensar isso e comecei a escrever, depois ela escreveu a devolutiva. Eu não escrevi no diário, mas sim nos comentários à parte para não interferir na escrita. E essa aluna depois que comentei o que ela tinha escrito no diário, falou: Meu Deus do céu professora! Eu não sabia nem que a senhora lia o que eu estava escrevendo, a senhora é uma pessoa tão ocupada que eu nunca pensei que a senhora fosse responder o que eu escrevi.

Podemos inferir que o diário de aprendizagem foi uma metodologia que deu certo e trouxe retorno para a professora e para os discentes, pois foi uma forma que possibilitou aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem uma interação, um diálogo entre alunos e professores. Na visão de Franco (2015, p. 604), “a educação se faz em processos, em diálogos, nas múltiplas contradições que são inexoráveis entre sujeitos e natureza, que mutuamente se transformam”. A professora **Antonieta** abriu espaço em suas aulas para que os

alunos pudessem ter voz através da escrita, e com sua devolutiva viram a importância de serem ouvidos.

Nossa protagonista continuou relatando que:

Como ela percebeu que eu li, que li atentamente, que comentei o que ela escreveu, depois ela escreveu vários comentários embaixo do meu falando de coisas sobre ela, que ela não tinha dito no diário de aprendizagem, por exemplo, ela comentou que ela tinha TDAH¹⁴, e que ela não recebeu apoio dos pais, que uma amiga dela da faculdade não entendia porque ela tinha tanta dificuldade. e ela começou a contar que ela não conseguia prestar atenção nas aulas, que isso vinha acontecendo desde o ensino fundamental e que só um professor de matemática tinha conseguido arrumar um jeito de dar aula que prendesse a atenção dela, e quando ela chegou na faculdade ela sofreu muito. Quando as aulas eram presenciais ela dormia e os professores achavam que isso era uma afronta. No ensino remoto, ela disse que tem gostado muito mais porque como as aulas são gravadas, ela não assiste as aulas ao vivo, ela assiste as gravações, pois ela pode pausar, anotar, voltar, ver de novo.

Esse comentário nos mostra que a prática pedagógica conseguiu extrair dessa discente o inimaginável, a confiança de expor para a professora o seu dilema enfrentado desde o início de sua vida escolar. Na docência, os professores se deparam com situações desafiadoras, pois nem sempre ele está preparado ou tem condições profissionais de diagnosticar determinados problemas, mas pode orientar para que se busque apoio profissional, e verificar uma maneira de planejar sua aula para incluir aqueles que apresentam alguma deficiência, como no caso exposto.

Antonieta continuou sua narrativa falando mais a respeito dos comentários de seus alunos.

Ela fez diversos comentários, disse que uma amiga da faculdade comentou com ela, será que tu não tens TDAH, porque eu já ouvi falar sobre isso e tu descreves muitas características. Então, ela resolveu comentar com os pais e parece que os pais não receberam bem e disseram: Tu é tão inteligente para umas coisas e tão burra para outras, não está vendo que isso não existe! E o modo como ela escreve no diário e como escreve nos comentários, eu percebo que ela se sente muito insegura e muito incapaz, especialmente, por conta disso e por não haver o apoio da família. Olha só que espaço de interação que isso surgiu! Eu acho que essa aluna se tivesse tido esse mesmo espaço no ensino fundamental talvez a psicopedagoga da escola pudesse ter ajudado a ver uma forma de diagnosticar, ver se é isso mesmo, e se não é isso, o que está acontecendo então? Agora ela tem esse espaço e como não sou formada em educação, embora eu esteja fazendo doutorado em educação, eu não tive essa formação de reconhecer quando é TDAH ou quando é outra particularidade. Mas, como essa já é a segunda aluna que me relatou no diário de aprendizagem que desconfia que tem TDAH, eu preciso pesquisar sobre isso e ver com pessoas da área como diagnosticar, como posso ajudá-las, porque alguém precisa fazer alguma coisa. Então, eu percebo que a interação aumentou muito.

¹⁴ O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Ele é chamado às vezes de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção). Em inglês, também é chamado de ADD, ADHD ou de AD/HD.

Mais uma vez, a professora dá destaque para as possibilidades surgidas na escrita por meio do diário. Ferreira e Marques-Schafer (2016) ao tratar sobre o diário de aprendizagem dizem que essa estratégia de ensino é um elemento fundamental para que os alunos se vejam como protagonistas de seus processos de aprendizagem, especialmente, quando existe uma baixa motivação nos estudos e uma suposta crença de autossuficiência das aulas presenciais.

Podemos perceber que as estratégias metodológicas adotada pela professora **Antonietta** possibilita um espaço de interação favorável ao ensino e a aprendizagem, pois ela não apenas está preocupada em ministrar suas aulas, ou em concluir o que está na ementa do curso, mas sua atenção está voltada para uma construção do conhecimento, onde todos tem a oportunidade de dizer se estão conseguindo aprender ou não, relatando suas próprias histórias de vida por meio da escrita.

Fica uma reflexão nesse ponto, quantos alunos não passam por situações semelhantes em suas vidas acadêmicas, alguns desistem no meio do caminho, outros são taxados como se não fossem capazes de aprender, esse relato mostra a importância de profissionais envolvidos na educação que tem consciência de sua função social.

Antonietta relatou outro caso de um aluno que viu no diário de aprendizagem uma oportunidade de ser ouvido.

Teve outro aluno que é fantástico em literatura, comecei a ler o diário de aprendizagem daquele menino, parece que ele está escrevendo crônicas, a gente até se perde lendo o que ele está escrevendo, você até esquece que é um diário de aprendizagem, parece um livro publicado. Então, eu fui comentar o que ele escreveu, e ele me retornou no comentário surpreso porque não achava que eu fosse fazer isso, porque a experiência que ele tem é de professores que criticam o que ele faz, ou criticam a visão que ele tem de mundo, sei lá!, Eu disse para ele, menino, tu tem um potencial enorme, eu acho que depois que tu terminar a faculdade, se de repente tu quiseres escrever, eu vejo um escritor em ti, tamanho o potencial que tu tem. A visão que ele tem de literatura, se você vê o menino! Estudou todo o compêndio, ele fala de teorias literárias com uma propriedade que nem eu que fiz licenciatura sei falar. Literatura não é a minha área. Eu fiquei impressionadíssima. Aí ele foi lá e comentou. Ele disse: Professora, já que você deu esse espaço para a gente, porque percebemos é que nas aulas a maioria das vezes a gente tem mais do mesmo, e se eu for fazer um comentário como esse na aula eu posso ser rechaçado por causa disso. Os professores não gostam da minha visão de literatura.

A metodologia usada pela professora foi de encontro à necessidade dos discentes, a de se expressarem e até mesmo de descoberta de talento. Não fosse essa metodologia, por certo, dificilmente ela saberia as particularidades pessoais e acadêmica de alguns de seus alunos. Nessa linha de pensamento, podemos constatar que quando o docente oportuniza aos discentes um ambiente onde exista segurança e motivação, esse ambiente transforma, literalmente, em espaço de aprendizado.

Antonieta continuou sua narrativa falando mais a respeito do diário de aprendizagem como metodologia de ensino.

É uma forma de incentivá-los, de mostrar o potencial que eles têm que, às vezes, só pelo fato de eles estarem na graduação, eles se enxergam assim, ah! Eu sou só um mero mortal da graduação. Teve uma aluna que usou até essa expressão no diário de aprendizagem dela. Então, eu acho que, às vezes, isso é um reflexo de como os professores os tratam. Ah, porque eu sou um doutor, eu sou um pós-doutor e você é um aluno da graduação. Com essas autoavaliações e o diário de aprendizagem, eu acho que melhorou muito essa interação com os alunos, primeiro porque eles perceberam que alguém realmente se preocupa com a aprendizagem deles, segundo, porque eles tem um espaço em que podem realmente se manifestar, ter voz, terceiro porque parece que tem alguém próximo deles, onde eles começam a ser empoderados de alguma forma. Eu acho que é esse termo mesmo, eles começam a ser empoderados, porque além de ter um espaço para falar e que alguém está realmente ouvindo o que eles estão dizendo, eles começam a confiar mais no potencial que eles têm e a buscar aproveitar isso, mesmo durante a graduação.

Podemos inferir que a professora acertou na metodologia de ensino e influenciou a participação dos alunos com essa forma de ensinar. Na visão de Passos (2009, p. 44), “a aula deve ser momento de interação entre pessoas e, portanto, um momento de troca e influências”. Essa metodologia possibilitou o protagonismo dos discentes, além de possibilitar a relação professor-aluno de maneira mais humana, ao perceberem que tem alguém que se importa com eles e com suas aprendizagens.

A professora **Selma** ao ser questionada sobre a interação de seus estudantes frente a sua metodologia de ensino fez sua narrativa.

Eu acho que eles gostam bastante, porque a gente não deixa de estudar, não deixamos de aprender, fazemos todas as atividades, mas eu procuro deixá-los à vontade. Quando são mais jovens, eu seguro um pouquinho o freio e quando são mais maduros, eu solto um pouquinho, pois os mais maduros já têm o senso de responsabilidade que a própria turma tem.

Esta professora tem a compreensão que cada grupo, cada turma, cada faixa etária tem suas particularidades o que requer uma metodologia adequada. Então, nesse aspecto, o olhar atento do professor é necessário para saber como estruturar sua metodologia para que todos consigam aprender. Passos (2009, p. 45) diz que “Não existe um único procedimento didático que tenha dado o mesmo resultado com todos os alunos ou todas as classes. O ensino torna-se muito mais eficaz quando o professor conhece a natureza das diferenças entre os alunos [...]”.

A professora **Selma** narrou a respeito de como ela percebe a aprendizagem dos seus alunos fazendo um comparativo entre os cursos que ela ministra as aulas de Inglês para Fins Específicos.

Eu observo que depende muito do curso, quando eu ministro aulas na Faculdade de Tecnologia, eu vejo que não faz muita diferença, pois a maioria dos alunos já estavam se preparando para serem engenheiros, sabiam que precisariam aprender inglês, então a

maioria já é fluente nas quatro habilidades, é como se metade da turma fosse fluente para aquela metade que já é fluente, não faz muita diferença no sentido de aprendizagem da língua inglesa, talvez a discussão dos textos, o conteúdo dos textos que eu levo para a vida possa ter feito alguma diferença. Nas turmas de humanas, a maioria dos estudantes não é fluente, e eu vejo que eles de fato aprendem, eles levam alguma coisa das aulas. As turmas de biológicas e da Terra não tem tanto conhecimento linguístico de inglês como as da tecnologia, mas tem bastante alunos que já sabem inglês, já lê muita coisa em inglês. Já o pessoal das Exatas, desculpa a expressão, são péssimos em inglês, entendem de números, mas de letras, não importa a língua que esteja, o pessoal de matemática e estatística você tem que fazer o B-A-BA, da Língua Inglesa. Na minha experiência, não estou generalizando, pelo menos nas turmas que eu tive, mas eu entendo que isso é uma questão de habilidade, eles são ótimos com números, eles fazem maravilhas com os números, é uma questão de habilidade, dependendo da área a aprendizagem pode ser mais ou menos significativa.

Podemos perceber nessa narrativa que a professora **Selma** entende que cada curso tem suas especificidades, quer seja na facilidade, quer seja na dificuldade com o idioma. Nas turmas que ela percebe que os alunos têm um conhecimento maior da língua inglesa, ela se concentra mais nos debates de textos que eles utilizarão em suas vidas, já nas turmas que ela percebe que os alunos têm um conhecimento menor do aspecto linguístico do inglês, ela organiza suas aulas mais na aprendizagem das técnicas de leitura. Isso demonstra que o ensino de Inglês para Fins Específicos, independente se o aluno tem ou não um conhecimento maior ou menor da língua, pode ser organizado em prol das necessidades dos alunos.

Para Passos (2009, p. 46) “O professor precisa aprender a lidar com o desconhecido, com os conflitos, com o inusitado, com os erros, com as dificuldades, a transformar a informação em conhecimento, buscando na pesquisa as alternativas para os problemas que surgem”. Então, diante do exposto da professora **Selma**, podemos constatar que ela organiza sua metodologia de ensino baseada nas informações que obtém dos seus alunos, e consegue através dessas informações, organizar suas aulas de modo que exista uma aprendizagem para cada turma, independentemente do nível de conhecimento linguístico.

5.3.3 As contribuições da metodologia para o ensino e aprendizagem da disciplina.

Com o intuito de conhecer as contribuições da metodologia para o ensino e a aprendizagem da disciplina IFE foi perguntado sobre **as contribuições da metodologia para o ensino e aprendizagem da disciplina**.

Antônio respondeu da seguinte forma:

Leitura de fato acaba se tornando uma atividade bem passiva, então em muitos casos não existe uma receita pronta para engajar. Eu acredito que um dos caminhos para tornar a aula mais dinâmica é fazer com que os alunos sejam protagonistas nesse processo de ensino e aprendizagem, desmiuçando, tentando deixar mais exemplificado o que leu. E em cima do texto, ele vai aplicar as técnicas de leitura, vai mostrar quais foram as descobertas

na leitura e, baseado nisso, ele compartilha com os outros colegas. Acredito que eles compartilhando exista uma troca mútua de conhecimento, uma coisa que um descobriu e o outro não descobriu, e juntos constroem o conhecimento. Nessa interação, nessa troca mútua, você percebe que a interação fica bem mais intensa. Você fica observando o que eles estão descobrindo, então, você dá uma dica ali, uma informação necessária e, assim, vai orientando. Aí dá para perceber que eles estão produzindo muito mais do que se você estivesse na frente falando, dando palestras.

Na visão do professor **Antônio** é importante que o aluno seja protagonista no processo de sua aprendizagem nas aulas de IFE-Leitura. Então, podemos inferir que sua metodologia oportuniza aos alunos uma leitura mais detalhada e aprofundada, assim a capacidade deles é aguçada para usarem a criatividade e acharem a melhor técnica ou estratégia de compreensão dos textos lidos e depois socializarem seus achados com os colegas. De acordo com Zabalza (2004, p. 169), “Antes do compromisso com sua disciplina, está o compromisso do docente com seus alunos”. Assim, compreendemos a importância de o professor organizar as aulas para a construção de aprendizagens, usando metodologias mais atrativas como forma de conduzir os discentes para o aprendizado do que é ensinado na sala de aula. Então, uma das funções do professor é “servir como facilitador, fazendo o que estiver ao seu alcance para que os alunos tenham acesso intelectual aos conteúdos e as práticas da disciplina”. (ZABALZA, 2004, p. 169).

Orlando, por sua vez fez as seguintes ponderações.

Para a melhoria da disciplina, primeiramente, seria a alteração do nome Inglês Instrumental para Inglês para Fins Específicos – Leitura, porque dessa forma você direciona para qual habilidade o curso está sendo conduzido. Talvez nessa habilidade poderia haver mais necessidade, por exemplo, IFE-elaboração de artigos científicos, IFE-Apresentações orais. Tem a ver com as habilidades, mas é uma necessidade, por exemplo, IFE-apresentação oral para participação em um evento internacional, que tem duração de 15 minutos. O primeiro ponto seria esse, alterar o nome da disciplina, consertar o nome da disciplina IFE- e a habilidade ou a necessidade linguística.

Nessa narrativa, fica explícito a necessidade de reestruturação na ementa da disciplina, pois, o nome Instrumental não mais condiz com a função que a disciplina tem na atualidade e na forma que é conduzida pelos docentes, (RIBEIRO, 2020). Desta forma, para que a disciplina atenda a necessidade de cada curso e/ou a necessidade dos discentes, uma opção é ouvi-los, uma vez que cada curso tem níveis de conhecimentos linguísticos diferentes e com suas especificidades distintas.

Orlando continuou sua narrativa falando a respeito da criação da disciplina de IFE em cursos onde ela não é ofertada, dizendo: “O segundo ponto seria a criação dessa disciplina nos cursos onde ela não existe, porque não adiante só você melhorar o que tem e deixar o restante sem ela”.

Esse excerto demonstra que **Orlando** percebe a importância que a disciplina de IFE tem na formação dos discentes dos cursos de graduação. Sobre isso, podemos inferir que é uma possibilidade de aproximação deste idioma, uma vez que para a publicação de artigos científicos exigem o *abstract* e, muitas vezes, não se tem noções mínimas para uma leitura sobre essas produções, por exemplo.

Orlando continuou sua narrativa falando a respeito da valorização da disciplina de IFE.

O terceiro ponto seria a valorização da disciplina e saber porque a disciplina está sendo retirada dos PPCs de alguns cursos. Saber quais cursos estão retirando a disciplina e o porquê. Será que não tem demanda para isso? Porque, mais do que o impacto acadêmico de se perder uma disciplina, seria a implicação disso, já não diz respeito exclusivamente daquela coordenação de curso, daquele curso ou aquele Instituto onde ela estava, mas a instituição UFAM.

Na percepção do professor, a disciplina não é vista como deveria, uma vez que não é valorizada por outros cursos, chegando ao ponto de ser retirada do currículo. E, quando existe, na maioria das vezes, ela é oferecida aos professores substitutos que, em alguns casos, desconhecem a abordagem. (IVAN JR, 2015).

Outro ponto citado por **Orlando** faz referência a importância de existir uma união de professores de LinFE.

O quarto ponto seria uma discussão institucional a respeito da própria abordagem de Inglês para Fins Específicos, não é mais instrumental, se quiser usar instrumental não cabe mais, não tem mais serventia. Quem utiliza é porque não conhece as implicações da abordagem LinFE. Então, eu penso que nós, aí eu falo não nós os professores de Inglês Instrumental, mas todos os professores de LinFE, os professores de Letras de maneira geral, os docentes, os alunos de mestrado, todos os que estão nessa seara, deveríamos nos unir, e com esse peso poder apresentar a instituição e demandar exatamente tudo o que mencionei, além, é claro, do que cada um de nós teríamos como contribuição. De qualquer maneira, a curto prazo, dentre tudo o que mencionei, o mais exequível é a alteração do nome da disciplina IFE – Português para Fins Específicos, Espanhol para Fins Específicos, etc.

Nesse relato podemos inferir que essa percepção de mudança não é necessária apenas no nome da disciplina, mas na forma como os professores a apresentam aos alunos e como ela é trabalhada em suas práticas pedagógicas. Na visão de Ochiucci (2015, p. 17) devemos “encontrar soluções que atendam às exigências do mundo moderno, frente a multiplicidade de públicos, as novas tecnologias e a diversidade de ambientes de formações em língua estrangeira sob um viés crítico-reflexivo”. Essa mudança deve ocorrer o mais breve possível, não se pode mais continuar sob uma ótica que não contempla mais a realidade de nossos alunos, onde a atual nomenclatura não atende a finalidade da disciplina e dos cursos.

Neste sentido, para que haja mudanças devemos pensar também na formação inicial desses docentes que se veem na iminência de ser professores de LinFE, (VIAN JR, 2015). “[...]”

a formação inicial deve contemplar abordagens de gêneros em sua exposição e intervenção de perspectivas teórico-metodológica, no sentido de preparar o futuro professor para agir na docência, também, em contextos de demandas de Línguas para Fins Específicos”, (CRISTÓVÃO; BEATO-CANATO, 2016, p. 47). Portanto, a disciplina precisa ser vista com mais atenção, não somente nos cursos de Língua Inglesa, mas em todos os cursos de Letras e suas habilidades. Nessa linha de pensamento Ochiucci (2015, p. 18-19) retrata a adequação que devemos pensar em relação a abordagem LinFE.

[...] as pessoas buscam aprender uma língua estrangeira com propósitos definidos e tempo delimitado, procurando atender as suas necessidades e urgências, de resgatar as bases que fundaram essa abordagem para reconhecer o trabalho de seus percursos e a pertinência desse ensino em nossos dias.

É nesse sentido que nosso protagonista relata sua percepção a respeito da disciplina de IFE. Devemos olhar para a disciplina de modo como ela é, com finalidades específicas, e com o objetivo de contemplar a necessidade do curso e/ou do aluno, além de haver formação inicial e continuada para os docentes dessa abordagem. Como cita Ochiucci (2015, p. 26):

Algumas dessas mudanças podem ser percebidas, a meu ver, pela vigência nos dias atuais da era pós-método¹⁵ que, de certa forma, reafirma os princípios básicos orientadores do ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos, se baseando nas razões que justificam determinado ensino (porque ensinar), em seus objetivos (para qual finalidade ensinar), no modo (como ensinar) e no conteúdo (o que ensinar).

Orlando continuou sua narrativa, relatando a necessidade de haver formação na graduação para o profissional de LinFE.

Outro ponto seria ter uma disciplina de formação na graduação e redimensionar essa disciplina nos cursos. Acho que a gente deveria ter um grande grupo no WhatsApp dos professores de IFE para termos representatividade, saber que nós existimos, não é só leitura, porque quem vai, por exemplo, elaborar a prova da COMPEC de proficiência em Língua Inglesa, ou em Línguas para doutorandos e mestrandos, são os professores de Letras, e é uma prova para um fim específico, inclusive tem uma dissertação ou tese, não lembro exatamente, que mencionei na minha dissertação. Essa, em particular, trata do TOEFL que é um exame de proficiência, será que não caberia também um exame de proficiência como as do TOEFL nas provas da COMPEC? Como é que a prova de proficiência da COMPEC da UFAM é elaborada? Por que ela é elaborada assim? Quem elabora? Como elabora? Para quem ela é elaborada? Nós não sabemos, sabemos que são professores do curso de Letras, daquela determinada área linguística, que mais? Isso não sabemos, não temos essas informações.

A necessidade de existir disciplinas de formação ao professor de LinFE está em Ramos (2005), Monteiro (2009). E, para Vian Jr (2015, p. 187), “o profissional de IFE deve lidar com

¹⁵ A era pós-método é aqui definido como o ensino baseado em uma pedagogia construída pelo professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas. Leffa (2012, *apud* OCHIUCCI, 2015, p. 26).

linguagens específicas de acordo com a área de atuação dos aprendizes, que esperam ter sua necessidade atendida”. Estudos desses autores trazem a importância da formação inicial, não somente para esse público em questão, mas para todos os profissionais de qualquer área. Cristóvão e Beato-Canato (2016, p. 45) mencionam que “[...] os cursos de Letras não têm dado a devida atenção a essa formação e que uma disciplina com esse foco poderia contribuir significativamente”.

Todo o profissional deve ter em sua formação inicial uma base sólida, com um bom embasamento teórico consolidado com a prática. E a formação do profissional de IFE não pode ser uma exceção. Como cita Cristóvão e Beato-Canato (2016, p. 70), “[...] essa formação deve constituir parte obrigatória do currículo dos cursos de formação de professores, com ao menos uma disciplina específica e outra optativa”.

Outra questão que nosso protagonista traz está relacionada ao fato de não existir informações claras a respeito das provas de proficiência elaboradas pela universidade. Neste sentido, como o próprio professor menciona, falta aos professores de IFE representatividade ativa e participativa, para evitar que fiquem à margem de todo o processo que diz respeito a eles e às disciplinas que ministram.

A professora **Antonietta**, também, em sua narrativa, pontuou o que o participante anterior já havia exposto, ao dizer que:

Primeiro temos que mudar o nome da disciplina, porque Inglês Instrumental já não se usa mais. Eu comentei isso em uma reunião do colegiado que participei, e eu aprendi isso estudando para poder ministrar o Inglês Instrumental nesse semestre. Faz muito tempo que não se usa mais esse nome, você deve usar Inglês para Fins Específicos ou Inglês para Fins Acadêmicos.

Podemos inferir que a professora, também, demonstra a preocupação em relação ao nome da disciplina. Inglês Instrumental era o nome usado no início do projeto, pelos anos 70, mas desde sua pulverização e estudos que mostraram que o uso da língua vai muito além de uma visão tecnicista que não cabe mais esse termo, tanto que a disciplina então conhecida como Inglês Instrumental se transformou em Inglês para Fins Específicos ou Línguas para Fins Específicos, este último pelo fato de abranger as línguas no geral. (RIBEIRO, 2020).

Em palestra realizada em 2009, durante o XXII Seminário Nacional de Inglês Instrumental e o X Seminário Nacional de Línguas Instrumentais, ocorrido em UESC/Ilhéus, Ramos propõe a mudança de nomenclatura de língua instrumental para línguas para fins específicos, em uma tentativa de desvincular a abordagem de todos esses mitos e pensar em novas possibilidades de trabalho. (CRISTÓVÃO E BEATO-CANATO, 2016, p. 51)

Devemos ter em mente que somente a troca do nome da disciplina não se efetivará no que almejamos. Como cita Cristóvão e Beato-Canato (2016, p. 54):

Para atuar nesse contexto bem como nos demais contextos específicos nos quais a abordagem de línguas para fins específicos tem sido requisitada, o professor precisa estar preparado, caso contrário, corre o risco de gramaticalizar o gênero e focar em estratégias de leitura unicamente, não preparando o aprendiz para atuar em tais contextos de maneira efetiva. Por isso, acreditamos que a simples mudança de nomenclatura de (inglês instrumental para línguas para fins específicos) não trará resultados positivos para a abordagem, sendo necessário uma ampla formação de professores pré e em serviço de modo a conscientizá-lo e instrumentalizá-lo para esse trabalho, tendo em vista a necessidade de mudança de perspectiva por parte do professor que precisa compreender a linguagem como socialmente construída e o texto como prática social, além de estar aberto para coconstruir conhecimento com um grupo de alunos *expert* em determinada área do conhecimento, com o qual o professor deverá guiar o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo o diálogo contínuo e considerando o conhecimento dos aprendizes.

A professora **Antonieta** continuou sua narrativa falando da necessidade de os cursos repensarem o porquê precisam dessa disciplina em suas matrizes curriculares.

Eu acho que os cursos que precisam, que tem essa disciplina na sua matriz, devem pensar o porquê eles precisam dessa disciplina. Cada curso precisa conhecer seu público. Eles precisam conhecer a necessidade de seus alunos em relação a aprendizagem do Inglês Instrumental, vou falar Inglês Instrumental porque ainda é o nome que está nas ementas dos cursos aqui. Por que nossos alunos precisam de Inglês Instrumental? O quê que a gente espera que nossos alunos aprendam nessa disciplina? Onde nossos alunos usarão o Inglês Instrumental? Ele vai fazer alguma apresentação? Ele vai escrever artigo? Ele vai ler? Ele vai precisar ver e ouvir palestras em inglês? O que o nosso aluno precisa saber? Se você pensa em uma disciplina que é voltada para as necessidades daquele público, a tendência de ela ser significativa e proveitosa é muito maior.

Na narrativa da professora **Antonieta** podemos inferir que sua percepção está ancorada no fato dela, como docente de IFE, perceber que deve haver uma mudança tanto no nome da disciplina quanto nos objetivos. A disciplina de IFE deve ser organizada de modo a atender as necessidades dos cursos e dos alunos, levando em consideração que “o ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos continua sendo uma abordagem cada vez mais adequada ao momento em que vivemos”. (OCHIUCCI, 2015, p. 18). Mas, para que essa abordagem se efetive em sua essência se faz necessário que cada curso repense, como diz a professora **Antonieta** “o porquê eles precisam dessa disciplina”.

O objetivo de aplicar um questionário de necessidades na visão de Onodera (2010, p. 32), baseado em estudos de Duddley-Evans e St John (1998) “[...] assume grande importância, haja vista que existe uma maior variedade de situações vivenciadas pelos alunos, que têm na maior parte das vezes uma ideia clara do que eles precisam [...]”, e aplicar esse questionário, tanto para os discentes quanto para os docentes dos cursos, ajudará organizar de forma mais

clara uma ementa que contemple a necessidade do curso e, como diz **Antonieta**, “a tendência de ela ser significativa e proveitosa é muito maior”.

Outro ponto enfatizado na fala da professora **Antonieta** faz referência ao fato de nas ementas dos cursos de graduação da UFAM, a única habilidade enfocada é de leitura, levando em consideração que as necessidades dos discentes perpassam essa habilidade.

Terceiro, se você chama de Inglês Instrumental e oferece só leitura para os alunos da universidade inteira, sabendo que você tem alunos que precisam escrever em inglês, tem uma necessidade que está deixando de ser atendida. Então, primeiro de tudo, os cursos precisam saber o porquê os alunos precisam estudar Inglês Instrumental, ou como que os alunos vão usar esse inglês, é para escrever? Para ouvir? Quais habilidades precisam ser trabalhadas no IFE no nosso curso? Por exemplo, quais habilidades trabalhar no curso de Estatística, no curso de Engenharia, de Enfermagem, etc.?

Esta narrativa reforça, especialmente, no que tange o ensino de Línguas para Fins Específicos, que deve ser estruturado de modo a atender as reais necessidades dos discentes, e para que ocorra uma aprendizagem que tenha significado para eles, é importante repensar as necessidades que contemple o público a que está sendo ofertado. Como diz Celani (2009, p. 23), “Insistimos na aprendizagem com um propósito bem definido, no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem saudáveis”.

A professora **Antonieta** continuou sua narrativa falando sobre suas percepções a respeito de como os coordenadores e professores de línguas poderiam fazer para que houvesse uma mudança significativa no ensino e na aprendizagem do IFE.

Quarto, os professores, os coordenadores, os cursos poderiam contar com os professores de Inglês para descobrir isso, porque as vezes nem eles sabem. Uma sugestão que eu tenho é que, da mesma forma que a gente aplica questionário de necessidades com os alunos, talvez fosse interessante aplicar o questionário de análise de necessidades com os professores desses cursos, para saber o que eles esperam do ensino de Inglês para seus cursos. Como é que esses professores estão vendo isso? Se você for marcar uma reunião e for perguntar, talvez eles não digam isso, mas se você aplicar um questionário de análise de necessidades, você vai ver como é diverso os objetivos que cada um tem ali para os alunos. O aluno precisa escrever? Precisa ler? Precisa ouvir? A partir do momento que aplique o questionário de necessidades para os docentes, eles enxergam as necessidades e confrontam isso, e quando tiverem noção desses objetivos confrontados, eu acho que aí a gente vai conseguir ter uma noção real do que o curso espera do ensino de Língua Inglesa para os alunos deles, isso é essencial.

Ouvir o outro, saber quais necessidades eles precisam que sejam atendidas é uma forma de transformar essas necessidades em mudanças significativas. Franco (2015), defende o diálogo entre os pares para uma transformação educacional que contemple a realidade do mundo que vivemos e, Celani (2009, p. 25), diz que “Fazer com que os outros vejam sentido na aprendizagem de línguas, para quaisquer fins, específicos ou gerais, é o que todos aqueles que ensinam línguas para fins específicos almejam”. Então, nessas perspectivas, podemos entender que para haver um ensino conduzido para uma construção de conhecimento eficaz,

pensado na necessidade daquele grupo, é preciso uma conversa entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Um trabalho semelhante a proposta enfatizada por nossa protagonista foi feito por Cristóvão e Beato-Canato (2016), através de suas experiências com a disciplina de IFE e as avaliações feitas pelos alunos, que deveriam ouvi-los para ofertar um curso que atendesse suas necessidades.

A necessidade de reformulação foi identificada nas próprias avaliações, nas quais os alunos manifestaram o anseio de lerem textos da área [...]. A pesquisa foi realizada com a aplicação de um questionário e envolveu duzentos informantes de diferentes programas de pós-graduação na área de humanas. Os resultados obtidos possibilitaram a reelaboração do curso [...]. (CRISTÓVÃO E BEATO-CANATO, 2016, p. 52).

Outro destaque mencionado pela professora **Antonieta** faz referência a sua experiência no ensino remoto. Nesse ponto, ela fala a respeito de se pensar em disciplina ofertadas à distância.

Quinto, eu penso que a partir da experiência que eu tive no ensino remoto, talvez fosse interessante que essa disciplina fosse ofertada a distância, também. Que existisse essa possibilidade, vou te dizer porquê. Se a gente, considerando que o ensino a distância você tem aulas gravadas, você tem apostilas, conteúdos para os alunos lerem, responder e tudo, e você tem a situação da tutoria, que você pode ouvir o aluno, tirar dúvidas, etc. Eu acho que talvez essa experiência fosse muito melhor. Se você for parar para pensar, hoje na universidade, eu não sei te dizer quantos cursos tem Inglês Instrumental, só sei que aqui na capital são inúmeros. Mas, tem cursos que há vários semestres não tem professor, nem para o próprio curso!

Antonieta percebeu pontos positivos no ensino remoto. Pensando pela sua ótica, podemos inferir que ela obteve sucesso em suas aulas à distância, como descreveu “*você tem aulas gravadas, você tem apostilas, conteúdos para os alunos lerem, responder e tudo, e você tem a situação da tutoria que você pode ouvir o aluno, tirar dúvidas, etc. Eu acho que talvez essa experiência fosse muito melhor*”. Esses seriam os pontos a serem levados em consideração se houvesse algumas disciplinas ofertadas nessa modalidade, além do fato de qualquer aluno, dependente de onde ele estivesse matriculado, na capital ou interior, pudesse estudar, caso não tivesse professor naquele semestre para ofertar presencialmente.

A professora **Antonieta** continuou falando a respeito dos benefícios que uma disciplina de IFE de forma remota poderia ter.

Sexto, considerando que talvez essa experiência do ensino à distância com o instrumental possa ajudar a diminuir a ansiedade do aluno que estão ali precisando aprender. Tem uma situação que eu observei com essa turma desnivelada em que a gente encontra muitos alunos, especialmente, aqueles que tem pouco conhecimento de inglês, eles acabam criando uma outra barreira para aprender, porque eles estão vendo que tem muitos alunos na turma que sabem muito. Talvez, a gente criando cursos a distância, talvez por níveis, a gente conseguisse que os alunos aproveitassem melhor a disciplina, é uma possibilidade. Eu já ouvi falar que a PROEG andou conversando com o pessoal do meu colegiado para saber da possibilidade de ofertar essa disciplina à distância. Eu vejo potencial nisso, não só porque

falta professor não, mas eu penso muito no aluno, que a experiência do aluno estudando dessa forma, talvez ajudasse muito mais ele. Em um ambiente virtual de aprendizagem, e eu falo por mim que faço cursos assim, às vezes, a gente estuda no nosso tempo, respondemos as coisas no nosso tempo, e o fato de você saber que tem alguém ali um tutorial para tirar as suas dúvidas e, às vezes, não fazem isso no presencial por medo de chegar com o professor e perguntar, eles têm medo de parecer com isso ou aquilo. Então, penso que será um ganho enorme para a universidade.

No estudo de Silva *et al* (2020, p. 298), podemos constatar que os benefícios relacionados ao ensino remoto estão na “flexibilização de horários e diminuição de gastos”. Também, mencionados nos estudos de Arieira *et al* (2022, p. 336), “os pontos forte da metodologia EaD são a flexibilização e a possibilidade de utilizar o tempo”. Esses benefícios vão ao encontro dos pontos mencionados pela professora **Antonietta**. Porém, nos estudos de Silva *et al* (2020) e de Arieira *et al* (2022), em que ouviram alunos, também, foram listadas desvantagens do ensino remoto no período pandêmico. Para Silva *et al* (2020, p. 298) a desvantagem está “relacionada não só ao acesso a internet e equipamentos, mas também, a modalidade de ensino imposta, afetando a qualidade do ensino e da aprendizagem”, e para Arieira *et al* (2022, p. 336), a “desvantagem é a ausência do professor ensinando e guiando diretamente o aprendiz”.

Então, podemos inferir que o ensino remoto pode trazer vantagens e desvantagens, e que somente ouvindo docentes e discentes pode ser pensado o delineamento do ensino pós-pandemia para essa questão levantada.

A professora **Selma** ao ser questionada sobre as contribuições para o ensino e aprendizagem da disciplina e como, em sua percepção, seria as contribuições para a melhoria da disciplina, respondeu:

Eu acho que falta um pouco de valorização da nossa disciplina porque, muitas vezes, o pessoal pensa que vai apenas ler uns textinhos e pronto, e eu acredito que o Inglês para Fins Específicos vai muito além do conhecimento linguístico, ele vai além da leitura em Língua Inglesa. É uma leitura, como fala Paulo Freire, uma leitura de mundo, tudo o que trabalha com leitura tem que ter conscientização social. Temos que ter essa consciência de classe, porque a leitura muda a forma como pensamos. Então, qualquer disciplina que trabalha com leitura tem que ter uma supervalorização, pois mudamos a perspectiva de mundo dos alunos, a partir do momento que oportunizamos um espaço para eles lerem textos, seja em inglês, em português ou outra língua, então tem que ter a valorização da importância da nossa disciplina, pois, muitas vezes, o aluno nem quer cursar o IFE. Ele pensa: Ah! eu já sei inglês, não quero. E ele vai lá e pede aproveitamento.

O mito que o ensino de Inglês para Fins Específicos é voltado especificamente para a habilidade de leitura, ainda, se perpetua. Na UFAM, isso acontece pelo fato das ementas dos cursos serem voltadas, exclusivamente, para a leitura de textos acadêmicos, porém, como foi mencionado em outros momentos, é preciso uma reformulação das ementas, com a troca do nome da disciplina, um olhar atento dos cursos de Letras para a formação desse profissional e

com aplicação de um questionário de necessidades, para que a disciplina possa atingir seu objetivo que é uma finalidade específica para atender de maneira mais objetiva a necessidade de cada curso.

A professora **Selma** relatou, também, a respeito de alguns alunos não se interessarem pelo estudo da disciplina.

Eu fiz muitos processos de aproveitamento em 2019, e assim, eles cumpriam os critérios para aproveitarem a disciplina sim, eles aproveitavam e não cursavam. Mas, o que eles perderam enquanto formação humana? O que eles perderam sobre as discursões daqueles textos? O que eles perderam quando a gente discutiu? Por exemplo, um texto em Língua Inglesa sobre a importância da profissão que eles estão se formando! O que perderam sobre o mercado de trabalho para os engenheiros no Brasil? Sobre os rumos que a literatura está tomando no ensino de Língua Portuguesa? São textos que poderiam enriquecer a formação daquele profissional, mas como eles não cursaram, não tiveram essa formação.

A importância da leitura é primordial na formação do ser humano. Para Cristóvão e Beato-Canato (2016, p. 62-63), “trabalhar em outras línguas permite entrar em outro universo cultural e distanciar-se do próprio”, e a leitura em qualquer idioma que seja, conduz o leitor a ver a realidade por uma outra ótica, de forma crítica, reflexiva, mudar sua perspectiva e/ou confirmar seu pensamento a respeito de um determinado assunto. Não existe conhecimento sem leitura. Só haverá uma mudança real na educação a partir do momento que os alunos consigam pensar por si mesmo, e esse pensamento crítico está fortemente ligada a leitura crítica.

Nessa linha de pensamento, Cristóvão e Beato-Canato (2016, p. 63), ao se referirem sobre a habilidade de leitura em relação ao ensino de IFE, dizem que, “adotamos uma concepção de leitura e produção como ação de linguagem, isto é, como uma atividade social em que há interação de um sujeito com o texto e a construção de sentido em um determinado contexto”. As leituras dos textos enfatizados por nossa protagonista demonstram que ela enfatiza em suas aulas com foco na habilidade da leitura uma construção da identidade do profissional que está sendo formado, e os debates referente a esses textos ajudará a construir um conhecimento mais profundo em relação a formação.

A professora **Selma** continuou sua narrativa falando a respeito da falta de valorização da disciplina de IFE.

A valorização da disciplina é um trabalho de conscientização da sua importância, e ofertar a disciplina em âmbito mais amplo, por exemplo, não é só dentro da academia que as pessoas leem textos em Língua Inglesa. As pessoas estão cada vez mais buscando informações em sites do New York Times. Muita gente está procurando informações para saber como é que o mundo está vendo o Brasil em tempos de governo Bolsonaro, a gente está vendo-o de forma péssima, mas e o mundo? O que os outros países estão dizendo? Será que a percepção é a real? Os alunos, não só eles, mas a sociedade tem que ter a oportunidade de aprender, de conhecer o que a mídia mundial está dizendo.

O conhecimento da Língua Inglesa se torna essencial para o estudante, independentemente do nível de escolarização. Para Castro e Oliveira (2015, p. 2), “o domínio de LE surge como meio de acesso e divulgação da pesquisa e produção científica, além de sua vinculação ao acesso à tecnologia e a informação concretizados pelo fenômeno da globalização”. Sabendo que o conhecimento desse idioma auxilia o aprendiz a ter acesso a informações de qualquer natureza, e se torna essencial que essa disciplina seja cada vez mais valorizada nos âmbitos educacionais e que a formação docente do professor de línguas se torne mais eficiente e condizente com a necessidade da sociedade vigente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino superior insere-se no contexto social global que determina e é determinado, também, pela ação dos sujeitos que aí atuam. Em se tratando da discussão das finalidades da universidade, é preciso situá-la, analisá-la e criticá-la como instituição social que tem compromissos historicamente definidos. As alterações que a instituição universitária vem experimentando no decorrer das últimas décadas põem em discussão esses compromissos e a sua relação com a sociedade em que está inserida. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 161).

Ao escrever as considerações finais desta dissertação, recordo o quanto árduo foi chegar neste momento. E ao refletir sobre esta jornada retomo ao questionamento central que me levou a fazer a pesquisa e sugestões são propostas para possíveis trabalhos, ainda, que sejam com a mesma temática, certamente, outros achados serão evidenciados, pois muito se tem, ainda, que pesquisar no campo das LinFE, principalmente no IFE.

Ao pensar sobre a temática central, não posso deixar de omitir a motivação que levou-me ao desenvolvimento deste trabalho, entre outras razões, a principal foi refletir a respeito da minha prática como docente de Inglês para Fins Específicos e, desta forma, conhecer outras práticas pedagógicas de professores que, também, ministram essa disciplina no intuito de melhorar minha docência e por meio desta dissertação contribuir com outros estudos nessa área do conhecimento.

Respondendo a questão central, referente a percepção que os docentes têm em relação as práticas pedagógicas na docência universitária, as narrativas possibilitaram reflexões diversas e, uma delas baseia-se na necessidade de haver preparação para os que ministram ou ministrarão a disciplina IFE, bem como a necessidade de ser ofertada, também, nos cursos de Letras, visando melhor preparo desde a formação inicial em relação a conhecimentos específicos, e não apenas voltada à habilidade de leitura.

A pesquisa, também, revelou que as necessidades dos discentes sejam diagnosticadas por meio de questionário específico, isso possibilita o repensar sobre as ementas e os objetivos dos cursos em que a disciplina é ofertada, bem como o repensar da nomenclatura que, ainda, persiste como Inglês Instrumental. Outra reflexão que pode-se ser feita é a seguinte: Como que se produz uma disciplina acadêmica nos cursos de graduação, seja de licenciatura ou de bacharelado, quais as possibilidades formativas, quais os campos de atuação profissional, essas necessidades emergem do contexto universitário ou do contexto social, esses questionamentos são possibilidades de futuras pesquisas, principalmente quando se trata de IFE, que ora foi uma disciplina muito valorizada e depois se percebe essa desvalorização ao longo da sua trajetória como disciplina.

Em relação ao primeiro objetivo específico, verificar as percepções que os professores têm de si como docentes do ensino superior da disciplina de IFE, foi evidenciado pontos que demonstram pontos positivos e negativos, como: o despreparo dos alunos que ingressam na universidade em relação ao conhecimento linguístico e da língua inglesa; o desafio que os docentes que ingressam como docentes universitários, uma vez que, a graduação em licenciatura não prepara professores para a educação superior; a desvalorização do docente e o adoecimento deste profissional; as possibilidades do professor universitário ter autonomia e espaço maior para pesquisa.

Em relação ao segundo objetivo, identificar as experiências significativas emergidas das práticas pedagógicas foi evidenciado que: o uso da tecnologia, no período pandêmico, contribuiu com as práticas pedagógicas dos professores, com ênfase às metodologias ativas, como o diário de aprendizagem, aula invertida, elaboração de materiais didáticos que suscitaram experiências significativas.

O terceiro objetivo, descrever as metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem de IFE foi evidenciado: que o ensino tradicional ainda permeia nas aulas, mas as metodologias ativas ganham espaço como metodologias usadas pelos professores, como exemplo, o diário de aprendizagem que se revelou propício para o diálogo, a interação e confiança pessoais, escolares e acadêmicas.

O quarto objetivo, explicitar a compreensão dos professores sobre as práticas pedagógicas de IFE na docência universitária, evidenciou: a necessidade de expandir a disciplina para outros cursos; diagnosticar as reais necessidades dos discentes por meio de um questionário em relação ao ensino e a aprendizagem de IFE.

Outros pontos foram mencionados nos dados coletados: melhoria da disciplina de IFE; mudança da nomenclatura Inglês Instrumental para IFE com especificidade da habilidade pretendida pelos cursos. A criação dessa disciplina na estrutura curricular dos cursos de Letras. A valorização da disciplina nos *campi* da Universidade.

As reflexões feitas durante toda a jornada desta dissertação e em referência a problemática levantada “percepção que os docentes têm em relação as práticas pedagógicas na docência universitária” trouxe em evidência que ministrar a disciplina de IFE é, também, uma atividade complexa e cheia de desafios, que carece de mais pesquisas e mais atenção por parte da instituição, e a formação continuada é um dos caminhos a ser trilhado por quem almeja seguir a docência universitária.

Em relação aos benefícios dessa pesquisa para a pesquisadora posso confirmar que valeu a pena cada hora de pesquisa, estudo e dedicação, pois foi através deste trabalho “trabalhoso”

que pude aprender mais sobre IFE, conhecer teorias, professores e grupos de estudos que se dedicam a aprendizagem significativa da abordagem instrumental. Sabendo que este foi apenas o ponto de partida, e que a aprendizagem é contínua para tornar minhas aulas significativas, tanto para mim quanto para meus alunos.

Em se tratando das discussões das finalidades da universidade é preciso situá-la, analisá-la e criticá-la como instituição social que tem compromisso historicamente bem definidos. As alterações que as instituições universitárias vêm experimentando no decorrer das últimas décadas põe em discussão estes compromissos e a sua relação com a sociedade que está inserida, neste contexto, faz-se necessário compreender como as universidades ou as instituições do ensino superior vem privilegiando, ou não, as disciplinas de IFE nos cursos de licenciatura.

Essa compreensão se faz necessário pelo fato desta pesquisa constatar que no contexto da Universidade Federal do Amazonas a disciplina de IFE é secundarizada e desvalorizada, no sentido de não haver formação dos futuros professores de IFE, e devido a isso, os professores se sentem isolados e sem acompanhamento necessário para lidar com uma disciplina que merece um preparo maior.

Como sugestão para futuras pesquisas foi percebido a necessidade de estudos que investiguem porque os cursos de Letras ou a própria UFAM não tem cursos voltados para a formação de professores de LinFE, levando em consideração que essa disciplina está nas ementas de vários cursos de graduação e precisa atender, também, os professores da educação básica em sua formação continuada. Desta forma, seria possível fomentar mais discussões a respeito desta temática.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Leticia Carneiro; TEIXEIRA, Tatiani Fernandes. O docente da educação superior brasileira: contexto de atuação e formação. **Revista olhar do professor**. 2019, vol. 22.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Metodologia de ensino: primeiras aproximações. **Educar em Revista** [online]. 1997, n. 13.

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016. (Prática pedagógica).

ARAKI, Ligia Enomoto. **A disciplina inglês instrumental no ensino superior e as representações de seus professores**: um estudo de caso. 2013, 143f. Dissertação (Mestrado – Linguística aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

APPENZELLER, Simone et al. Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. 2020, v. 44.

AZEVEDO, M. C. **O trabalho do professor formador**: O caso de uma professora formadora em uma universidade pública no interior da Amazônia. 2015. 264 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação. Área de concentração: Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL, Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno**. Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, homologado pela Portaria MEC nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, publicada no DOU de 20 de dezembro de 2019, Seção 1, pág. 142. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019.

BEATO-CANATO, Ana Paula, Marques. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online]. 2011, v. 11, n. 4.

BERNARDES, Clinger Cleir Silva; REZENDE FILHO, Luiz Augusto Coimbra de. A análise de conteúdo aplicada a um episódio da seção de cartas do globo rural. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.10, n.28, p.125 a 146, 2019.

BARBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. 1998, v. 2, n. 2.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. V. **Pesquisa narrativa sociocultural**: Estudos sobre a formação docente. (org.). BOLZAN, D. P. V. Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE). Curitiba: Appris, 2019.

CACHAPUZ, A. *et al.* Da educação em ciências as orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. **Ciências & Educação**, v. 10, n. 3, p. 363-381. 2004.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 6 (2), jul./dez. p. 179-191. 2013.

CASSÃO, Pamela Aparecida; CHALUH, Laura Noemi. Da solidão do trabalho docente a necessidade do trabalho coletivo na escola: Relatos de professores iniciantes. **Rev. educ. PUC-Campinas**, 23(2):191-207, maio/ago., 2018.

CAMPOS, Edson Nascimento. *et.al.* Saberes pedagógicos e atividade docente. *In* Selma Garrido Pimenta (org). **Saberes da docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CARDOSO, Zélia Cemin. **Uma proposta pedagógica de implementação de gêneros para cursos de inglês instrumental**: evidências de aprendizagem. 2008. 290f. Tese (Doutorado – Linguística aplicada e estudo da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CARVALHO, Keila Rocha de. **Análise de necessidades para a disciplina de língua inglesa**. 2008. 248f. Tese (Doutorado – Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2008.

CARVALHAES, Lídia Nunes de Ávila. **Leitura em língua inglesa**: a colaboração na compreensão de textos numa abordagem técnico-profissional. 2013. 144f. Dissertação (Mestrado em estudo linguístico). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

CELANI, Maria; RAMOS, Rosinda; GAZOTTI-VALLIM, Maria. Formação pedagógica via EaD e o desenvolvimento profissional de um professor formador: um estudo de caso. Teccogs: **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, TIDD | PUC-SP, São Paulo, n. 16, p. 54-68, jul-dez. 2018.

CELANI, M. A. AL. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. *In*: CELANI, M. A. AL; *et al* (org.). **A abordagem instrumental no Brasil**: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas, SP: Mercado de Letras, EDUC, 2009.

CELESTINO, Elizia Peres. **A docência e a prática pedagógica na percepção de egressos do curso de pedagogia do IEAA**. 2020. 162 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades). Universidade Federal do Amazonas.

COSTA, Mayara Barbosa. O processo de docência no ensino superior brasileiro. **Anais VII CONEDU** - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69114>. 2020.

COGGILO, Osvaldo. **A segunda guerra mundial**: causas, estruturas, consequências. Ed. Livraria da Física, 2015.

CHIARO, Tania Regina Peccinnini. **O aluno adulto e suas representações acerca do saber e aprender**: uma investigação em um contexto de ensino de inglês para fins específicos. 2009. 160f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CHOCOLATE, F. A. M. **Docência no ensino superior no ISCED-Cabinda (Angola)**: formação de professores – atuação – práticas pedagógicas. 2016 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

COSTA, D. C. S. **Docência universitária e Formação pedagógica**: O estágio de docência na pós-graduação stricto sensu. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. **A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais**. D.E.L.T.A., 32.1, 2016 (45-74).

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência no ensino superior. **Rev. Bras. Estud. Pedagógicos**. Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017.

CUNHA, E. R. **Práticas pedagógicas de bacharéis professores na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)**: Trajetórias, conhecimentos e desafios. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes teóricos e reflexões da prática: A emergente reconfiguração dos currículos universitários. *In*: MASETTO, Marcos. **Docência na universidade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. *In*: Maria Isabel Cunha (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara. SP: Junqueira & Marin. Brasília-DF, CAPES. CNPq. 2010. p. 19-34.

DAMIÃO, Silvia Matravolgyi. **Desenho e redesenho de um curso instrumental de inglês mediado pela construção de um site**: uma experiencia com tecnologia. 2006. 261f. Tese (Doutorado – Linguística aplicada e estudos da linguagem). Universidade Católica de São Paulo.

DIEHL, Liciane; MARIN, Ângela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: Revisão sistemática da literatura. **Estudos interdisciplinares em psicologia**, Londrina, v. 7, n.2, p. 64-85, 2016.

DIFICULDADE com a internet e o trabalho home-office. **Educ.ufam.edu.br**. Informativo UFAM. Junho 2020, Nº18. Disponível em: <https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/3373/1/Card%20ed.18%20-DIFICULDADES%20COM%20A%20INTERNET%20E%20O%20TRABALHO%20HOME%20OFFICE%20%281%29.pdf>

Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário. V. 2, INEP-RIES, 2006.

ENRICOME, Délcia. (org.). **A docência na educação superior: sete olhares**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FARIA, I. M. S. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber livro, 2014. 18p.

FAZIO, Bernardete Spessoto Rodrigues. **Aluno letrado, professor iletrado digitalmente?** Reflexões sobre a docência de inglês em cursos superiores de informática. 2008. 81f. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada e estudos da linguagem). Universidade Católica de São Paulo.

FERNANDES, A. N. O. **Redimensões pessoais e profissionais da prática pedagógica na docência universitária: Narrativas (auto) biográficas**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015.

FERREIRA, M.; MARQUES-SCHAFER, G. A consultoria individual e o diário de aprendizagem como instrumento para o desenvolvimento de autonomia no contexto de ensino de alemão como língua estrangeira. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 19, n. 28, set. Out. 2016, p. 101-123

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**, Brasília. 2. ed. Liber Livro Editora, 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**, Brasília, 5. Ed. Autores Associados, 2018.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A prática docente e a construção dos saberes pedagógicos. **Revista Teias** v. 12 • n. 25 • 212-224 • maio/ago. 2011 – Ética, Saberes & Escola.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e ressignificações. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2016, v. 97, n. 247.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 10a ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

HYPPOLITO, Fernando de Barros. **Ensino e aprendizagem de inglês para fins específicos**: um estudo de caso. 2017, 166f. Dissertação (Mestrado em linguística e língua portuguesa). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara).

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

ISAIA, S.M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 65-86.

INGLES no Enem é obstáculos entre alunos de escola pública e a faculdade. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 27set, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/02/ingles-no-enem-e-obstaculo-entre-aluno-de-escola-publica-e-a-faculdade.shtml>. Acessado em: 24/9/21.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In.: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Pontes, 2005. p. 203-218.

KOBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, dez. 2001.

LEMOS, Denise. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. **Caderno CRH** [online]. 2011, v. 24, pp. 105-120.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas: Átomo e Alínea, 2005 p.01-34.

LIMA, A. C.R.E. **A experiência na docência**: por uma formação que faça sentido aos professores universitários. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

LOPES, Cleusa Leite. **As representações de alunos de um curso superior de turismo e hotelaria acerca da disciplina de inglês instrumental**. 2014, 115f. Dissertação (Mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACEDO, K. D. S; *et al.* **Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde**. EEAN.edu.br. Esc. Anna Nery, 2018.

MAGALHÃES, M. L. T. **Os saberes pedagógicos de professores do curso de pedagogia da Universidade Regional do Cariri/URCA: Um estudo sobre a racionalidade pedagógica nas narrativas docentes**. Dissertação. 2018. 218 f. (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de pesquisa**, n. 115, p. 207-232. Março/2002.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: Um profissional da educação na atividade docente. *In*: MASETTO, Marcos. **Docência na universidade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

MASETTO, Marcos Tarciso. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. *In*: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na universidade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. Rev. São Paulo: Summus, 2012.

MELLO, Gabriela Barichello; CORTE, Marilene Gabriel Dalla. Contexto emergentes da educação superior nas produções acadêmicas do período de 2012 a 2018. **Revista do Instituto de Estudo Brasileiros**. n. 62. dez. p.164-183. 2015.

MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-63, jul./set. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145897>.

MENEZES, C. C. O.; Silva, V. L. R. Formação continuada de professores da educação básica a luz do estado do conhecimento. **Revista: Humanidades e Inovação**. V. 8(55), p. 41-54. 2021.

MENEZES, C. C. O. **A formação continuada na interface da prática pedagógica de professores: um estudo com docentes da educação básica**. 2021. 152f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades). Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Amazonas, 2021.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professor de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental: um estudo de caso**. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em

Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, 2009.

MONTEIRO, M. F. C. Formando professores para o ensino-aprendizagem da leitura: Uma experiência na Ufam. *In: LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; FISCHER, Cynthia Regina; GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida (orgs.). **Perspectivas em Línguas para fins específicos**: Festschrift para Rosinda Ramos. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 41. Campinas, SP: Pontes Editora, 2015.*

MORAES, Maria da Graça. A trajetória didático-pedagógica do ‘inglês instrumental’ na Unicamp: uma reflexão sobre as implicações dos seus aspectos teórico-metodológicos e ideológicos na formação dos professores de língua inglesa. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 44(1): 9-18, jan./jun. 2005.

MOTTA-ROTH, D.; FLORÊNCIO, J. A. O gênero livro didático de inglês e o letramento científico. *In: LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; FISCHER, Cynthia Regina; GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida (orgs.). **Perspectivas em Línguas para fins específicos**: Festschrift para Rosinda Ramos. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 41. Campinas, SP: Pontes Editora, 2015. p. 53-80.*

MOURA, D. C. *et al.* O aluno pesquisador. Trabalho apresentado no XV ENDIPE – Belo Horizonte. Painel: iniciação científica na educação básica: níveis de engajamento, o aluno pesquisador. **Educação & Tecnologia**, n. 2, 2008.

MUYLAERT, C. J. *et al.* Entrevistas Narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, p. 193-199, 2014.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47. n.166 p.1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, H. M. Narrativa in practice and in research on students’ mathematical investigations. *In: JAQUET, F. **Proceedings of the CIEAEM 50***. Neuchâtel: Switzzeland, 1999.

PALHARES, Isabela. **Folha de São Paulo**. 22 set. 2021.disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/09/mais-de-70-dos-alunos-brasileiros-tem-aula-de-ingles-com-professor-sem-formacao-adequada.shtml>. Acessado em: 24/9/21.

PENTEADO, Regina Zanella e SOUZA, Samuel de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e Sociedade** [online]. 2019, v. 28, n. 1

PEREIRA, Jullie. **Amazonas atual**. 16 maio 2020. Disponível em: <https://amazonasatual.com.br/falta-e-instabilidade-da-internet-dificultam-aulas-em-casa-para-os-professores/> acessado em: 18/10/21.

PAVENELO, E.; LIMA, R. Sala de aula invertida: a análise de uma experiência na disciplina de calculo I. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 31, n. 58, p. 739-759. Ago. 2017.

PEDUZZI, Marina *et al.* Trabalho em equipe: uma revisita ao conceito e a seus desdobramentos no trabalho interprofissional. **Trabalho, Educação e Saúde** [online]. 2020, v. 18.

PEREIRA, D. C. **Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade.** Dissertação. 2016. 188 f. (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

PIRES, Sueli Maria de Sousa. **Significados e sentidos constituídos por professores sobre o aprender a ensinar e que medeiam sua prática pedagógica** / Sueli Maria de Sousa Pires. – 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In:* PIMENTA, Selma Garrido; GUEDIN, Evandro. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut e ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. Avaliando a aprendizagem e o ensino com pesquisa no Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2008, v. 16, n. 60.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. A história da abordagem instrumental na PUC. *In:* CELANI et al (orgs). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos.** Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: EDUC, 2009. p. 35-45.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. *In:* FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs). **Linguística aplicada e contemporânea.** Campinas: Pontes, 2005, p. 109-124.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra; FIDALGO, Sueli Salles; SPRENGER, Terezinha Maria. Formação inicial de professores de língua inglesa: o glocal em articulações entre universidade e escolas. **The ESpecialist.** Vol.39 No.1 jan./jul. 2018.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The ESpecialist,** vol. 25, nº 2 (107-129) 2004.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na linguística. **The ESpecialist.** v. 39. n. 3. 2018.

RIBEIRO, Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello. **A contribuição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) na formação de professores de Línguas para Fins Específicos (LinFE).** 2020. 185 p.; Tese (Doutorado em Estudo de Línguas) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

RIBEIRO, Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello; "Relato de experiência: a produção de material LINFE no IFRJ", p. 134-139. *In:* **Anais do V Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Língua Estrangeira & do IV Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos,** v.2, n.6. São Paulo: Blucher, 2015.

ROSSINI, Adriana Marroni Z. P; BELMONTE, Juliana. Panorama do Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos: história, mitos e tendências. *In: LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; FISCHER, Cynthia Regina; GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida (orgs.).* **Perspectivas em Línguas para fins específicos:** Festschrift para Rosinda Ramos. Campinas, SP: Pontes Editora, 2015. p. 347-361.

SANTOS, Geórgia Maria Ricardo Félix dos; SILVA, Maria Elaine da e Belmonte; REGO, Bernardo do. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil** [online]. 2021, v. 21.

SANTOS, C. R. **Ética, moral e competência dos profissionais da educação.** AVERCAMP, 2004.

SCHAFRANSKI, Márcia Derbli. **Pedagogia no ensino superior.** Sociedade cognitiva. 6 tir. Curitiba: Juruá, 2009.

SILVA, Walkyria Magno e. Prefácio. *In: In: LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; FISCHER, Cynthia Regina; GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida (orgs.).* **Perspectivas em Línguas para fins específicos:** Festschrift para Rosinda Ramos. Campinas, SP: Pontes Editora, 2015.

SILVA, Vera Lucia Reis da. **Docentes universitários em início de profissão:** movimentos e experiências da docência universitária. Curitiba, PR: CRV, 2019.

SILVA, Liciane Mateus da; ESTEVINHO, Lúcia de Fátima Dinelli(Re) Contextos da Prática como Componente Curricular: formação inicial de professores de Ciências e Biologia. **Ciência & Educação** (Bauru) [online]. 2021, v. 27.

SILVA, *et al.* O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Diálogos.** São Paulo, n. 36, p. 298-315, set./dez. 2020.

SILVA, Adilson, et.al. Formação e profissionalização dos professores: A constituição do ser docente. *In: BIEGING, Patrícia, et.al. (org.)* **Formação de professores e práticas educativas** São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. p. 01-26.

SILVA, Kleber Aparecido da; BARTHOLOMEU, Maria Amélia Nader e Claus; KONDO, Maristela M. Autoavaliação: uma alternativa contemporânea do processo avaliativo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online]. 2007, v. 7, n. 1

SOUSA, M. G. S.; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes,** São Paulo, v. 33, n. 2, p. 149-158, 2015.

SOUZA, G. B. **Formação continuada de professores do ensino superior:** Composição organizativa da identidade docente. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SOUZA, A. E. **Concepções, práticas e desafios da pesquisa de professores do ensino superior de tecnologia.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau: FURB, 2016.

SOUZA, E. L.; MONTEIRO, M. F. C. Representações de inglês para fins específicos-leitura e algumas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas. **Revista: The Specialist**, V. 41, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino. Biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**. v. 4. ed. 2. p. 37-50. 2008.

SCHIMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. 2. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

SCHÖN, D.A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

OCHIUCCI, Maria Stela Marques. Do projeto nacional de inglês instrumental ao LinFE. A contribuição dos estudos de Rosinda de Castro Guerra Ramos ao ensino de línguas para fins específicos: A aventura continua. *In*: LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; FISCHER, Cynthia Regina; GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida (orgs.). **Perspectivas em Línguas para fins específicos**: Festschrift para Rosinda Ramos. Campinas, SP: Pontes Editora, 2015. p. 17-30.

OLIVEIRA, I. A. A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia com crianças. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n. 7, p. 228-253, jul./dez. 2017.

ONODERA, Jorge. **Análise de necessidades do uso da língua inglesa na execução de tarefas em uma empresa multinacional**. 2010. 119f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ONODERA, Jorge. Análise de necessidades em Inglês para negócios. *In*: LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; FISCHER, Cynthia Regina; GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida (orgs.). **Perspectivas em Línguas para fins específicos**: Festschrift para Rosinda Ramos. Campinas, SP: Pontes Editora, 2015. p. 323-346.

TEIXEIRA, F.C. **A construção dos saberes docentes por professores formadores**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ULIANA, Jéssica Lara de Araújo Esgoti. Inglês Instrumental: a (co)construção de conhecimentos sob a perspectiva sociocultural. *In*: DELLAGNELO, Adriana de Carvalho Kuerten; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (orgs.). **Estudo sobre Ensino-Aprendizagem e formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2020. p. 319-346.

VIAN JR. Orlando. Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios. **D.E.L.T.A**, Vol. 15, n. especial, 1999. p. 437-47.