

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS

ELZA MARIA DUARTE ALVARENGA DE MELLO RIBEIRO

Professora-orientadora extensionista do IFRJ - RJ, elza.ribeiro@ifrj.edu.br;

GIULIANNE BASTOS SERPA

Bolsista extensionista do Curso Médio-Técnico de Farmácia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ – RJ, giuliannebserpa@gmail.com

ANA BEATRIZ BARBOSA GODART CAVALCANTE

Bolsista extensionista do Curso Médio-Técnico de Farmácia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ – RJ, anabeatrizgodart@gmail.com

RESUMO

A formação de professores é um dos alicerces para a melhora na Educação de um país. Quando se trata do recorte apresentado por esse artigo, que é a do professor de línguas, fica claro que a especificidade para fins específicos, ou seja, LinFE, pouco é contemplada nas licenciaturas em Letras nas universidades brasileiras, mesmo havendo demanda e pouca mão-de-obra qualificada para tal. Por conta disso, o estágio em instituições que trabalhem nessa vertente se torna de grande importância a fim de oferecer uma formação mais macro, além de treinamento de determinada metodologia. Quanto maior for o repertório oferecido ao futuro professor de línguas, maiores serão as chances de sucesso em um trabalho tão diferenciado. Esse artigo tem por objetivo divulgar o estágio supervisionado no IFRJ e como isso contribui para a formação docente, no que tange ao conhecimento da abordagem LinFE e a sua relação com a prática de sala. É o desdobramento de um projeto de extensão acerca do tema. Para isso, utilizou-se o perfil qualitativo-interpretativista de natureza colaborativa. Dois estagiários foram participantes e os dados foram gerados por meio de excertos de falas nos encontros de orientação, os quais foram recortados para categorização, análise e discussão. Os resultados sugerem que estágios nesse formato e nesse tipo de instituição são relevantes para o futuro docente. Conclui-se, assim, que em não se tendo a formação para o trabalho LinFE na faculdade, o estágio cumpre um papel fundamental para melhor qualificar esse profissional.

Palavras-chave: Formação de Professores de Línguas para Fins Específicos, Formação Inicial de Professores, Estágio Supervisionado, Abordagem LinFE.

INTRODUÇÃO

A justificativa mais relevante dessa pesquisa-extensionista tem a ver com a falta de preparação dos futuros professores da língua para atuar com a abordagem de línguas para fins específicos (doravante LinFE) nos bancos universitários. A falta de uma disciplina, cuja ementa dê conta não só dos preceitos da abordagem, mas de um estudo sobre o perfil do profissional para trabalhar nessa perspectiva e as incumbências que esse professor acumula gera uma lacuna na formação inicial. Por isso, o estágio em instituições que trabalhem nessa vertente como, por exemplo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – *Campus* Rio de Janeiro (IFRJ), pode contribuir para suprir essa defasagem.

Historicamente na academia, sempre houve uma desvalorização da abordagem LinFE, que direta ou indiretamente reproduzia um discurso preconceituoso e excludente para essa forma de ensino de línguas. Haja vista não se ter uma disciplina dessa natureza obrigatória, que componha a grade curricular, em boa parte das universidades com licenciatura em Letras, mesmo com mercado de trabalho, em que o licenciando está prestes a ingressar, em franca expansão e cuja demanda para a área é bastante expressiva.

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

Ainda assim, não se contempla esse conteúdo curricular ou o apresenta ao licenciando de forma bastante superficial e limitada, concebida a partir de mitos da área, os quais são frutos da ignorância e da falta de aprofundamento das bases teóricas da abordagem.

Ao olhar para esse cenário de uma forma problematizadora, com um mínimo de visão crítico-reflexiva, o “não incluir” é uma forma de desmerecer ou de demonstrar a “não relevância/importância” do assunto na formação de futuros docentes.

A situação reflete a dificuldade de se perceber as possibilidades dessa forma de se trabalhar o ensino de línguas e toda a riqueza que circunda as práticas de sala de aula para fins específicos.

O resultado da exclusão são futuros docentes não formados para o exercício do magistério na perspectiva LinFE. Por conta desse panorama, os professores que atuam no IFRJ e que são regente dos estagiários oriundos

da UFRJ veem, ao regê-los, uma oportunidade de contribuir para a sua formação acadêmico-profissional.

Sendo assim, os docentes buscam implementar não só um modelo de estágio mais participativo, ativo, significativo e relevante para a formação dos licenciandos, mas também que possibilite uma introdução deles à teoria e à prática, ou seja, experimentar a práxis do ensino de línguas no viés da abordagem LinFE.

O presente artigo tem por objetivo apresentar, em linhas gerais, o aporte teórico que embasa a prática do ensino de línguas para fins específicos, as características do profissional que trabalha nessa perspectiva e o formato de estágio desenvolvido no IFRJ, concluindo como esse tipo de trabalho torna a experiência do estágio mais rica no processo de formação de professores de línguas no contexto em questão.

1. APORTE TEÓRICO

1.1 Abordagem LinFE

Muito embora essa seção seja destinada mais especificamente para as questões teóricas da abordagem LinFE, é indispensável que se parta de um cenário macro, visto que a compreensão das novas formas de ensinar em tempos multimodais, hipersemiotizados, digitais e globais depende, minimamente, do entendimento das novas configurações da contemporaneidade. Com isso, é referido o processo de globalização, que, nos últimos anos, vem se caracterizando pelo forte estreitamento na conectividade e na interdependência entre povos (DUBOC, 2014). Nesse contexto, o ato de ensinar ganha outros contornos. Com relação à prática docente, Hooks (2013, p.25) defende que “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do mais profundo e mais íntimo”. Logo, diante desse mundo globalizado atual, a sala de aula torna-se um espaço propício para romper barreiras entre campos do saber e mostrar aos aprendizes que a frequentam novos formatos possíveis do processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, um lugar no qual uma abordagem holística e progressiva possa ser adotada e que, conseqüentemente, possibilite aos alunos e professores se posicionarem de forma ativa, com o propósito de agirem e refletirem sobre o mundo a fim de modificá-lo, como defendia Paulo Freire.

Seguindo a linha de pensamento, é possível reflexionar sobre o trabalho com a abordagem LinFE tendo em mente múltiplos olhares.

O primeiro deles está relacionado ao compromisso de trazer novos conhecimentos e mudanças nas práticas docentes em sala de aula, já que a abordagem chega ao Brasil com o objetivo de suprir uma demanda então crescente. O argumento encontra respaldo nas palavras de Ramos (2009), que elenca dois motivos para a necessidade da implementação da abordagem no Brasil: (i) uma grande quantidade de professores universitários que não se sentiam confiantes e bem-preparados para oferecer cursos para fins específicos; e (ii) quantidade significativa de cursos de mestrado sendo oferecidos em território nacional, que demandavam de professores universitários de diversas áreas a leitura de textos em inglês para o desenvolvimento de pesquisas.

Para atender a primeira análise de necessidades no Brasil, a disciplina foi denominada Inglês Instrumental e ficou altamente vinculada ao ensino de estratégias para a leitura em língua inglesa. Unicamente por esse motivo, Inglês Instrumental se tornou sinônimo de Inglês para leitura de forma equivocada.

O segundo olhar desvendou uma situação que foi gerada a partir do primeiro e promoveu entre os professores de inglês da época uma visão deturpada com relação à prática, como menos nobre que as demais praticadas. Uma vez institucionalizada em território brasileiro – via o que foi intitulado Projeto Nacional de Inglês Instrumental pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) –, a abordagem continuou vinculada e circundada por uma multiplicidade de mitos, que aumentaram com o passar dos anos e concepções errôneas que intensificaram estereótipos com relação à prática e que permanecem até os dias de hoje.

O terceiro olhar tem como compromisso ir à contramão das ideais acima explicitadas a fim de desconstruir tais mitos. Com base nos mitos apresentados por Ramos (2004; 2005), lista-se alguns deles, dentre outros persistentes, tais como: (a) instrumental é leitura; (b) a aprendizagem é manca, (c) aula de instrumental é Inglês técnico; (d) só dá para ensinar depois que o aluno domina o “Inglês básico”. Por certo, poderíamos elencar uma multiplicidade deles, mas cabe a nós problematizar as questões, na tentativa de desconstruí-los para reconstruí-los, ultrapassá-los, rompê-los. Esses mitos (e tantos outros) fazem parecer que o ensino para fins específicos é pragmático, tecnicista, e que, desse modo, não leva em consideração o indivíduo-aluno como um todo. No entanto, as aulas dos estágio no IFRJ mostraram que não é bem

assim, ou melhor, que essa concepção vai de encontro ao que acontece numa sala LinFE. Por exemplo, a análise de necessidades é o principal processo para identificar com precisão a demanda de um grupo seja ela a leitura, a escrita, a comunicação ou a compreensão oral/escrita. Por meio dela, serão preparados materiais e atividades que possam colaborar para o aprendizado que o grupo precisa. Desse modo, o professor pode sim optar por fazer um trabalho que o possibilite ouvir os professores de outras matérias do curso, os alunos e o mercado.

Especialmente esse último deve ser levado muito em consideração sobre o que é esperado do futuro técnico, no caso do IFRJ, em termos de desempenho na língua também, pois será, em breve, o contexto de atuação dos novos técnicos em formação.

Destarte, em relação à abordagem LinFE, é possível perceber que, independentemente do curso do aluno (Química, Biomédica, Meio Ambiente, Alimentos, entre outros), a adoção de uma perspectiva crítica e problematizadora é completamente viável. Nesse ponto, admitir LinFE como uma abordagem meramente tecnicista e pragmática, por exemplo, é um erro.

O quarto olhar tem a ver com como abrir a mente para o fato que o trabalho na perspectiva da abordagem vai muito além de trabalhar estratégias de leitura e de tradução em língua inglesa, propiciando aos alunos um suporte que os permita se tornarem capazes de alcançar autonomia no tocante à compreensão global de diversos gêneros textuais em suas áreas de atuação. Constata-se que se pode oferecer espaço para problematizações de questões relevantes à vida social dos alunos, por exemplo, por meio de pesquisas que são realizadas por professores da equipe.

Nessa perspectiva, LinFE pode passar a ser compreendido também como um espaço holístico e progressista propenso para transgredir (Hooks, 2013), no qual professores e alunos são convidados a se posicionarem ativamente na construção de sentidos, discursos e modos de fazer na esfera global.

1.2. Perfil do professor LinFE

É evidente que uma série de qualidades é esperada de um professor dentro do panorama da Educação no sentido mais macro em qualquer área que ele venha a trabalhar. Quanto ao professor de línguas para fins específicos, como deixam claro Hutchinson & Waters (1987), o papel do professor de ESP é multifacetado. Tendo essa percepção em mente, Swales (1985) chega

a ressignificar a função e denomina tal profissional como ESP *practitioner*, ou seja, praticante. Tal ressignificação do termo tem por objetivo tentar abarcar, minimamente, as múltiplas habilidades e atividades a serem desempenhadas pelo professor, que vão muito além das funções ordinárias de sala de aula de fins gerais, como o próprio Swales (1985) reforça. Hutchinson & Waters (1987, p. 157), na tentativa de elencar as atribuições relacionadas ao docente em questão, afirmam que “o professor de ESP terá que lidar com análises de necessidades, desenvolvimento de currículo, materiais escritos ou adaptação e avaliação.” É claro que essas características estão longe de condizer com a totalidade do que é esperado do professor, cuja função é mais complexa. Além das qualidades já mencionadas nesse texto, é essencial, para que se desempenhe um trabalho de qualidade, seguir os preceitos LinFE parafraseados a seguir (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.160-164):

- Ter o conhecimento fundamental dos princípios da área: qualidade basilar, cujo conhecimento se configura fundamental para que a prática do ESP seja, de fato, eficiente. Assim sendo, a fim de corroborar para o exercício da prática, é necessário que o professor tenha um posicionamento positivo e se dedique ao aprofundamento e à capacitação contínuos relativos aos novos caminhos a desbravar por meio de novos conhecimentos produzidos acerca da abordagem ESP.
- Esforçar-se para o conhecimento, tanto do uso, quanto de assuntos da língua que estão além da sua experiência linguística até então: cabe ao professor buscar formas de aprimorar seu conhecimento em relação à língua, assim como, dos conteúdos a serem trabalhados (minimamente); entretanto, é importante ressaltar que, como afirmam Hutchinson & Waters (1987), não cabe ao professor tornar-se um especialista na área dos alunos (Farmácia, Meio Ambiente, Alimentos, Biotecnologia, Química, como no caso do contexto do IFRJ). Ao contrário, é papel do professor ser “um aluno interessado no conteúdo/assunto trabalhado em sala de aula” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.63), tornando-se assim, em linhas gerais, responsável pelo seu próprio desenvolvimento em parceria com seus estudantes que, em determinados casos, serão os pares mais competentes em um processo educativo que se caracteriza como colaborativo e interativo, baseado em preceitos de coconstrução de conhecimento em uma via de mão dupla (Ramos, 2009).

- Ter em mente que o conhecimento não é uma mercadoria: o “Inglês como mercadoria” (*English as a commodity*) é um conceito trabalhado por uma multiplicidade de autores (RUDBY & TAN, 2008; CAMERON, 2012; BLOMMAERT, 2014). Na abordagem LinFE, esse conceito também se faz presente e adquire uma importante função, sendo essa a de conscientizar o professor que a língua não é estática, um bloco monolítico, ou seja, ela está sempre em constante mutação a fim de suprir as necessidades de seus usuários. Termos surgem, outros desaparecem; gêneros “nascem”, enquanto outros “morrem”.
- Ser um negociador: esse aspecto tem a ver com a capacidade de trabalhar em parceria com colegas especialistas em determinadas áreas, que são responsáveis pela formação técnica do aluno e que são fonte potencial de material a ser utilizado na aula de língua. Esse quesito elencado é interessante, pois evidencia que deve existir uma colaboração entre os professores LinFE e os demais professores da Instituição. Desse modo, evidencia-se a natureza multi-, trans- e interdisciplinar na produção de materiais que sejam de fato relevantes na formação dos discentes.

Grosso modo, é possível chegar à conclusão que o professor LinFE tem que ser polivalente, uma vez que se exige dele o domínio de uma multiplicidade de funções, que vão muito além da aula propriamente dita. Dentre elas, cita-se: constante e contínua produção, adaptação e avaliação de materiais, por exemplo, que, às vezes, não poderão ser reaproveitados em semestres/módulos posteriores. Por isso, esse profissional está sempre na zona de desconforto, com desafios novos a serem superados a cada semestre ou turma. É necessário ter posicionamento ativo e ser proativo, crítico e reflexivo frente às demandas e às necessidades a fim de que, mais do que um professor, ele também exerça sua função de educador e contribua para a formação integral do cidadão.

1.3. Estágio supervisionado no IFRJ

O desafio de contribuir na formação de futuros docentes coloca os professores regentes em uma situação de enorme responsabilidade, já que entendem que a melhora na Educação do país passa por uma formação docente de qualidade. Como consequência, não haverá uma formação eficiente e eficaz enquanto o estágio não for um momento de significância

com moldes mais contemporâneos de atividades, de ações, de percepções, de reflexões, de posicionamentos, etc. A partir do acima exposto, é conveniente que seja aberta uma seção onde se explicita a visão de estágio que a equipe de Línguas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - *Campus* Rio de Janeiro compartilha.

É evidente de que no passado remoto e, infelizmente ainda muito próximo, quiçá ainda vigente em outros contextos, o estágio supervisionado tem ligação com ideias de: observação pela mera observação; passividade frente a alunos e práticas de sala de aula; sentimento de reverência ao professor regente; ausência de reflexão sobre práticas, atitudes e postura do mesmo; aceitação de práticas observadas como exemplos a serem seguidos, sem considerações sobre a peculiaridade de contextos, de alunos, de identidades, da diversidade; falta de problematização sobre questões cotidianas de sala de aula compartilhada entre os pares; pouco diálogo aberto para discussões, críticas e sugestões.

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

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

A priori, o estágio hoje apresenta características bem diferenciadas e específicas nas aulas de línguas no IFRJ. A primeira delas, que demanda maior cuidado dos professores regentes de cada um dos licenciandos, isto é, o cuidado para que a práxis efetivamente se concretize, ou seja, que a aproximação da teoria com a prática atinja o ponto em que não haja separação possível entre ambas. Urge que se desperte nos estagiários a percepção de que não há teoria sem que uma prática a preceda, ao passo que uma prática sem uma teoria que a embasa torna-se vazia e muito intuitiva.

Dentre as demais características, a participação passa a ter papel de destaque. Há o abandono do papel passivo e apagado de um docente em formação inicial e se busca o desenvolvimento de práticas reflexivas sobre

aulas, troca de experiências prévias sobre determinado assunto e/ou situação. Propõe-se momentos de críticas, avaliações, juízo de valor, sugestões e compartilhamento de angústias mútuas frente a problemas de alunos e turmas.

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

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

A função do regente, nesses termos, é crucial. Ele assume o papel de formador, aquele que precisa oferecer o aparato teórico e propor discussões sobre a teoria, além de desmitificar o discurso trazido na universidade, alargando a concepção da abordagem LinFE.

Em tempo, ser regente é mostrar na prática observada, compartilhada e coparticipada, acertos e erros, momentos fáceis e difíceis, facilidades e dificuldades do processo de ensino-aprendizagem. É estimular o estudante ao abandono do conceito de estágio estabelecido no senso comum de que estar em sala é observar, anotar, ser passivo e manter-se calado. Essa atitude implica em abandonar qualquer concepção de estagiário como mero expectador e consumidor de conhecimento e possibilitar a ele momentos de protagonismo na sala de aula, nas interações com alunos e nas participações em atividades previamente preparadas por eles, ou não.

Além disso tudo, é possibilitar a troca de experiências entre pares competentes (regente-licenciando) em igualdades de condições para solução de problemas enfrentados na trajetória do estágio. Isso sempre na tentativa de

formar o (não)formado e que, na verdade nunca assim o estará, dado a natureza de incompletude que é inerente à função do educador. É ser parceiro na sala de aula, na vida educacional e acadêmica e, quando possível, em participações, apresentações e publicações em eventos da área.

Enfim, nesse modelo de estágio aqui concebido, ser regente é ser apaixonado por sua prática pedagógica e despertar a mesma paixão nos colegas de trabalho temporários, que ao se despedirem, deixam mais marcas no regente do que levam deles.

METODOLOGIA

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

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

Yin (2016) entalza, no entanto, que se deve respeitar as características próprias desse jeito de pesquisar. Assim, ele apresenta cinco características que delimitam uma pesquisa dessa natureza:

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo;
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte. (YIN, 2016, p.7)

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

locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais. (FLICK, 2009, p.37)

Segundo o paradigma interpretativista, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois não é um relato passivo, mas de um agente ativo, participante, inserido e engajado no contexto social em que desenvolve seu estudo. A esse respeito, Denzin e Lincoln (2006, p. 37) postulam que “não existe uma verdade interpretativa [...] o que existe são múltiplas comunidades interpretativas, cada qual com seus critérios para avaliar uma interpretação.”

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

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

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

Quanto à categorização dos dados, foram criados quadros cada um dos quais intitulados como mitos apresentados no artigo em discussão no dia do encontro gravado com as respectivas pontuações de dois dentre os estagiários.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção do artigo, os dados estarão em diálogo com a teoria dos mitos sobre a abordagem LinFE por meio de quadros, nos quais as falas

escolhidas e transcritas, dados da pesquisa, foram divididas, levando-se em consideração a temática em questão. Cada quadro será comentado posteriormente, o que se configurará na discussão dos dados.

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

Mito sobre a obrigatoriedade do uso do português em sala

“Vejo que não necessariamente, mas é essencial para os tipos de textos e vocabulários, especialmente porque acompanhamos turmas mais básicas.”

“Ele não é obrigatório, mas aparece bastante.”

“Com as turmas mais avançadas, alguns se arriscam a falar mais.”

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

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

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

Quadro 2 - Mito sobre a interdisciplinaridade

Mito sobre a interdisciplinaridade

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

“Eu também imaginava que tinha relação com outras disciplinas, mas não tanto assim. Não

tem a divisão do conteúdo da área e da gramática, é tudo junto.”

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

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

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

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

Quadro 3 - Mito sobre a formação do professor LinFE

Mito sobre a formação do professor LinFE
<i>“Realmente é muito mais que um professor para fins gerais porque você tem muito mais coisa, você aprende muito com aluno.”</i>
<i>“Verbos que fazem parte do dia-a-dia do professor linfe: avaliar, se avaliar, inovar, negociar.”</i>
<i>“O aluno tem esse papel quase pedagógico com o professor. Ele ensina muita coisa ao professor que muito aprende.”</i>
<i>“É uma troca, realmente faz a gente pensar no ensino como troca.”</i>

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

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

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

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

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

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

“Eles trabalham muito o speaking e textos de diversos gêneros.”

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

Com relação aos mitos de forma de trabalho, foi ressaltado a concepção do caráter meramente instrumental dirigido à disciplina.

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

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

Quadro 5 - Mito sobre a aula LinFe ser monótona

Mito sobre a aula LinFe ser monótona

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

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

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

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

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

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

Quadro 6 - Mito sobre a autonomia do professor LinFE

Mito sobre a autonomia do professor LinFE
<i>“Não tinha parado para pensar nisso. Antes de entrar para o estágio, não sabia a questão de livros e material, como é que iria ser. Apenas usava o livro adotado no curso em que trabalho. Aí, quando cheguei aqui, foi assim uma surpresa ver que tudo era feito, é o professor que faz tudo. Isso dá um trabalho a mais, mas é bem leal porque o professor dá aula realmente com o que a turma precisa. É muito legal ver o professor com liberdade para trabalhar a aula dele da maneira que ele acha que vai fazer mais sentido para aqueles alunos.”</i>
<i>“É uma autonomia que a gente não vê em outros colégios, nem particular, nem federal, porque o professor usa e segue o livro e não adapta para as necessidades da turma que é o que a gente está vendo aqui, um conteúdo totalmente adaptado, totalmente criado pela professora.”</i>
<i>“É uma autonomia bem legal, eu principalmente que dou aula e curso não tenho autonomia para nada, tenho que seguir totalmente o livro.”</i>

Esse mito dialoga um pouco com o mito anterior que trata do perfil do professor LinFE.

O mito sobre a autonomia foi um dos mais impactantes para os estagiários. Tal fato ocorreu por conta do professor ser ativo no processo de criação do curso, de seleção de matérias e de transformação dos mesmos em material didático, baseado nas necessidades analisadas previamente.

Ao comparar o que veem em seus contextos de atuação com o que acontece na sala de aula do IFRJ, os estagiários percebem o quanto é importante a autonomia para o desenvolvimento do trabalho com fins específicos, sem amarras a materiais de mercado e a metodologias pré-estabelecidas.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos ao IFRJ e ao CNPq pelo auxílio financeiro por meio de bolsas PIBIEX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do apresentado ao longo desse artigo, evidencia-se que o estágio no IFRJ é uma experiência ímpar, uma vez que proporciona o contato com uma perspectiva de ensino de línguas que muitos licenciandos não tiveram experiência até então, nem mesmo durante a graduação.

Complementarmente, esse contato colabora para a quebra de muitos mitos e paradigmas que giram em torno da abordagem ESP.

Por certo, ficou claro também a necessidade de uma nova configuração na relação professor-aluno baseada na coautoria e parceria a fim de garantir uma aula produtiva e significativa.

Reiterando as palavras de Hutchinson & Waters é função do professor tornar-se “um aluno interessado no conteúdo/assunto trabalhado em sala de aula.” Essa construção, no entanto, não deve ocorrer isoladamente, a troca de conhecimento professor-aluno é essencial para o sucesso de ambos.

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

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

REFERÊNCIAS

BLOMMAERT, J. Ideologias linguísticas e poder. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (Orgs.). **Nova pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 67-77.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (org.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DUBOC, A. P. M. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões**. Campinas: Pontes, 2014, p. 21-47.

CAMERON, D. The commodification of language: English as a global language. In: NEVALAINEN, T. & TRAUOGOTT, E. C. **The Oxford Handbook of the History of English**. OUP, 2012.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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