Práticas em Línguas para Fins Específicos

Organizadoras:

Marcela Iochem Valente
Elza Mello Ribeiro
Cláudia Rebello dos Santos

Pontes

Todos os direitos desta edição reservados à Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia sem a autorização escrita da Editora. Os infratores estão sujeitos às penas da lei. A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

PARECER E REVISÃO POR PARES
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V154p Valente, Marcela Iochem; Ribeiro, Elza Mello; Santos, Cláudia Rebello dos (org.).
Práticas em línguas para fins específicos / Organizadoras: Marcela Iochem Valente, Elza Mello Ribeiro e Cláudia Rebello dos Santos;
Prefácio de Antonio Ferreira da Silva Júnior.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2025; tabs.; quadros.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-217-0696-0
ISBN 978-85-217-0734-9 - Ebook PDF

1. Formação de Professores. 2. Linguística. 3. Prática Pedagógica.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Didática – Métodos de ensino instrução e estudo – Pedagogia. 371.3
3. Linguística. 410
4. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007

Práticas em Línguas para Fins Específicos

Organizadoras:

Marcela Iochem Valente
Elza Mello Ribeiro
Cláudia Rebello dos Santos

Copyright © 2025 - Das organizadoras representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Revisão: Yumi T. Melo
Capa: Acessa Design

Conselho Editorial:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)
Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)
Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)
Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)
Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)
Glaís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)
José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB – Brasília)
Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)
Suzete Silva
(UEL – Londrina)
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES
Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

Prefácio 7
Antonio Ferreira da Silva Júnior

Formação de Professores de Línguas para Fins Específicos no Brasil: desafios, questões e um relato de experiência na Pós-Graduação 17
Ester Guimarães Teixeira Carvalho
Laura Cunha Calzolari
Stephany Rocha Rei

Práticas Inovadoras em LinFE: integrando tecnologias digitais em curso preparatório para TOEFL 37
Vinícius Rafael Freire Lessa de Castro
Cátia Veneziano Pitombeira

Línguas para Fins Específicos: alemão para leitura no contexto acadêmico ..57
Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke

Atividade Social como prática transformadora na formação de professores de inglês em LinFE 79
Adolfo Tanzi Neto
Ulysses C. C. Diegues

Ensino de português como Língua para Fins Específicos na Força Aérea Brasileira .. 101
Jean Carlos da Silva Gomes

Análise de Necessidades de enfermeiros em um contexto de Línguas para Fins Específicos em Portugal.....129
Lorena Priscila Dantas de Luna
Ana Alexandra Silva

Tecnologias Digitais e Análise de Necessidades: uma confluência na abordagem LinFE.....149
João Felipe Tertuliano Pereira
William Gutierre da Silva Araujo

Onde o *ChatGPT* e o ensino de LinFE cruzam caminhos: um caso de ensino de inglês jurídico 167
Leonardo Cabral

Avaliação e seleção de materiais didáticos em LinFE: uma proposta focada no ensino de inglês para fins profissionais para alunos brasileiros iniciantes.....193
Fátima Machado
Aline Oliveira

Material didático como fator preponderante no ensino de Línguas para Fins Específicos 213
Iuri Leal Pacheco
Lucia Rosado Barcia

A questão da metodologia na abordagem LinFE 241
Ana Luiza Rodrigues Cabral
Juan Carlos Galdino Vieira da Silva

A elaboração de material didático de Línguas para Fins Específicos/inglês com ênfase em Tecnologia da Informação: uma pesquisa em um curso de formação inicial de professores 259
Ana Carla Lopes Monteiro
Marta de Faria e Cunha Monteiro

Repensando a análise de necessidades a partir de reflexões e demandas contemporâneas.....279
Marcela Iochem Valente
Fátima Machado

Sobre os autores 297

Índice remissivo 309

Prefácio

Foi com muita alegria que recebi o convite das professoras e pesquisadoras Marcela Iochem Valente, Elza Mello Ribeiro e Cláudia Rebello dos Santos para prefaciar mais uma obra desse coletivo no campo do ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE). Além de nosso laço de interesse pela área de LinFE, construímos, nos últimos anos, um vínculo de amizade e de luta pela resistência desse campo científico na formação do educador linguístico do Brasil. Nos últimos anos, temos fortificado uma parceria na organização das últimas edições do Congresso Nacional de LinFE e no intercâmbio de ideias para promoção de pesquisas que assumam tal abordagem nos cursos de formação inicial e em linhas dos programas de pós-graduação em Letras.

Demonstro também felicidade por acompanhar o surgimento de mais uma coletânea da área de LinFE com conceitos atualizados, interlocução entre prismas teóricos distintos e preocupada com novos contextos situacionais de atuação do profissional de LinFE. Nos últimos dez anos, tivemos a oportunidade de acompanhar uma atualização da área com obras focadas nesse propósito. Apesar do intervalo temporal entre algumas dessas publicações, as últimas coletâneas contribuíram para reforçar que a área de LinFE continua viva e questionando suas origens, fundamentos, abordagens e formas de trabalho. A produção acadêmica ativa na última década só demonstra como o campo de LinFE segue

existindo - mesmo com todas as críticas que esse âmbito teórico recebeu desde a implementação do projeto *English for Specific Purposes* (ESP) no Brasil, encabeçado por Maria Antonieta Alba Celani, e que permanece, ainda hoje, sob alguns ataques oriundos de outras correntes da Linguística Aplicada.

A seguir, resgato, de modo breve, algumas das últimas publicações para que o leitor da coletânea *Práticas em Línguas para Fins Específicos* perceba a relevância da vigente publicação e de como ela pode cooperar no fortalecimento da área no Brasil, em particular, seu debate nos cursos de Letras de nossas universidades.

Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: festschrift para Rosinda Ramos (Lima-Lopes; Fischer; Gazotti-Vallim, 2015), obra que presta homenagem a um dos maiores nomes nacionais da área, nasceu após uma longa ausência de livros a respeito de LinFE. O livro contribui para revisitar as bases do projeto ESP[1] e o sentido atribuído à sigla LinFE, revisitar o conceito de análise de necessidades e os mitos da área, aprofundar gêneros discursivos profissionais e acadêmicos de determinadas esferas profissionais, discutir o desenho de cursos a partir da elaboração de materiais didáticos e o uso de livros didáticos, aliar ferramentas tecnológicas no planejamento didático e, por fim, problematizar a formação do professor de inglês para fins específicos.

Formação de professores de línguas: lições aprendidas com Antonieta Celani (Almeida; Ravagnoli; Boa Sorte, 2019) é mais uma coletânea que rende homenagem a nossa matriarca da área e da Linguística Aplicada no Brasil. O livro não se define como sendo totalmente de LinFE, mas incorpora estudos importantes que revisitam o conceito de análise de necessidades, aponta caminhos para ações formativas de professores em serviço e inclui percepções de como as áreas de espanhol e francês se apropriaram

1 Projeto Nacional de Inglês Instrumental das Universidades Brasileiras.

de conceitos fundamentais dos fins específicos. A obra testemunha como a figura de Celani foi indispensável para a expansão de LinFE no Brasil.

Línguas para Fins Específicos: revisitando conceitos e práticas (Silva Júnior, 2019) apresenta-se como um livro destinado para leitores iniciantes na abordagem e para aqueles que precisam repensar seus conceitos. Com textos de pesquisadores de destaque no campo, a obra busca traçar percursos e equívocos da área, destacar a análise de necessidades na formação profissional e na elaboração de materiais, aprofundar a discussão sobre a consultoria linguística na área de LinFE, compreender correntes como a terminologia e as interações multimodais como recursos didáticos e, por último, refletir sobre as demandas e urgências da formação de professores para lidar com a abordagem em questão. O livro destaca a contribuição dos capítulos para repensar a abordagem para o contexto latino-americano, a partir do olhar de investigadores brasileiros.

Línguas para Fins Específicos: formação e prática docente (Valente; Ribeiro, 2022) traz a urgência por propor novas referências para pensar a área de LinFE, em particular, o campo da formação de professores, que se apresenta como uma das maiores carências desde a origem da abordagem. Devido aos impactos da pandemia da COVID-19 e certo silenciamento da área de LinFE, tal livro surge voltado para pensar línguas adicionais e contextos variados de atuação profissional e acadêmica. Assume como interesse atualizar a complexidade da abordagem por meio de relatos de pesquisa a respeito da formação inicial e contínua, discutir a análise de necessidades em cursos de diferentes naturezas formativas e refletir o uso de tecnologia para (re)pensar a abordagem e a produção de materiais didáticos com distintos focos e situações da vida social.

Línguas para Fins Específicos: revisitando conceitos e princípios em textos seminais da área (Valente; Ribeiro, 2023) apresenta uma

natureza muito particular entre as obras de LinFE, porque inova ao rediscutir textos da base teórica e metodológica da abordagem e atualizar os conceitos principais de forma a contemplar os novos contextos profissionais/acadêmicos/situacionais. Além disso, o livro inclui demandas contemporâneas ao tentar reduzir possíveis ruídos da literatura anteriormente produzida. Torna-se um livro de leitura primordial para se questionar o caminho trilhado pelo campo e como o mesmo pode assumir desafios para articular uma prática profissional que atenda aos novos tempos e os pressupostos da abordagem de LinFE.

As duas últimas obras referenciadas e a presente publicação, *Práticas em Línguas para Fins Específicos*, traçam o caminho de plena inovação que as autoras e organizadoras vêm percorrendo nos últimos anos para o campo teórico e prático de LinFE. O presente livro, fruto da parceria de professoras com ampla experiência prática no contexto universitário e na educação básica, reforça a sólida trajetória percorrida por elas. As investigadoras mostram como ainda é possível inovar nas pesquisas com a abordagem com vistas a um retrato em constante movimento das identidades de trabalho com LinFE no Brasil. A seguir, detalho a composição do aporte prático e teórico proposto pelos capítulos da corrente obra.

No capítulo "Formação de professores de Línguas para Fins Específicos no Brasil: desafios, questões e um relato de experiência na Pós-Graduação", Ester Guimarães Teixeira Carvalho, Laura Cunha Calzolari e Stephany Rocha Rei, por meio de relatos de experiências das pesquisadoras, revisitam de modo detalhado a formação de professores de LinFE e o fluxograma de universidades brasileiras com o objetivo de questionar os desafios da área no tocante à formação de novos investigadores e seus diferentes papéis no campo prático.

Os autores Vinícius Rafael Freire Lessa de Castro e Cátia Veneziano Pitombeira em "Práticas inovadoras em LinFE: integrando tecnologias digitais em curso preparatório para TOEFL" tratam como o diálogo entre a teoria da complexidade, a prática colaborativa, o uso de tecnologias e os pressupostos da abordagem de Línguas para Fins Específicos pode transformar práticas pedagógicas desenhadas para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas requeridas no teste de proficiência TOEFL.

Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke, em "Línguas para Fins Específicos: alemão para leitura no contexto acadêmico" problematiza o ensino de leitura de alemão para fins acadêmicos em duas ementas do curso de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro com base no conceito de análise de necessidades de aprendizagem a partir da situação-alvo. A pesquisadora foca, ainda, na descrição e na análise de materiais didáticos de docentes, que ministram a referida disciplina com o intuito de refletir sobre como as atividades didáticas podem auxiliar na mobilização dos conhecimentos prévios do aprendiz na leitura de textos acadêmicos em alemão.

Em "Atividade social como prática transformadora na formação de professores de inglês em LinFE", Adolfo Tanzi Neto e Ulysses C. C. Diegues propõem pensar a formação do docente atuante no ensino superior tecnológico, aliando os pressupostos de LinFE com as reflexões sobre a atividade social. Os autores sinalizam o descompasso entre as políticas institucionais e a prática docente, o ecletismo de abordagens metodológicas dos professores, a adaptação de materiais didáticos com vistas à ressignificação da atuação docente e atenção aos objetivos profissionais e sociais dos estudantes.

No texto "Ensino de português como Língua para Fins Específicos na Força Aérea Brasileira", Jean Carlos da Silva Gomes

apresenta o relato crítico de reformulação de um curso de língua portuguesa como língua adicional no contexto acadêmico-militar ofertado pela Universidade da Força Aérea. Com base em conceitos de LinFE, o capítulo discute como o novo formato do curso apresentou resultados positivos para o engajamento dos oficiais das nações amigas no desenvolvimento de habilidades linguísticas em situações comunicativas diversas do contexto acadêmico-militar.

Lorena Priscila Dantas de Luna e Ana Alexandra Silva em "Análise de necessidades de enfermeiros em um contexto de Línguas para Fins Específicos em Portugal" argumentam de modo crítico o processo de geração de dados, por meio de um questionário on-line, das demandas linguísticas de língua inglesa de estudantes universitários de Enfermagem de uma universidade portuguesa. O inglês tem presença constante em situações comunicativas entre profissionais da saúde e pacientes, além da circulação em textos da literatura da área. A partir dos dados obtidos, as pesquisadoras iniciam a reflexão do desenho de um curso para atender diferentes níveis de proficiência e objetivos do inglês voltado à saúde.

O capítulo "Tecnologias digitais e análise de necessidades: uma confluência na abordagem LinFE" de autoria de João Felipe Tertuliano Pereira e William Gutierre da Silva Araujo aborda como as ferramentas digitais disponíveis na atualidade podem auxiliar o levantamento da análise de necessidades para o desenho de um curso de LinFE. Além disso, o texto propõe uma integração entre a abordagem e as Tecnologias da Informação e da Comunicação na facilitação de novos desdobramentos para o campo teórico.

Em "Onde o ChatGPT E o ensino de LinFE cruzam caminhos: um caso de ensino de inglês jurídico", Leonardo Cabral reflete sobre como o *ChatGPT* pode funcionar como uma ferramenta diferenciada para o ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos, desde que seu uso seja proposto de modo ético e

responsável. O capítulo relata uma experiência de uso do recurso na seleção e na elaboração de materiais para a oferta de um curso de inglês para fins jurídicos.

Fátima Machado e Aline Oliveira no capítulo "Avaliação e seleção de materiais didáticos em LinFE: uma proposta focada no ensino de inglês para fins profissionais para alunos brasileiros iniciantes" expõem uma reflexão sobre avaliação de materiais didáticos de inglês para negócios, considerando níveis de proficiência, em especial, dando destaque aos aspectos sociais e educacionais de estudantes com pouca ou nenhuma desenvoltura em língua inglesa. As autoras elaboraram um questionário em diálogo com o referencial teórico de LinFE que possibilitou a adaptação de materiais didáticos já existentes no mercado de forma que o processo de ensino-aprendizagem se tornasse mais contextualizado e significativo.

Entender que o material de LinFE difere daquele produzido para o ensino para fins gerais é o tema do capítulo de Iuri Leal Pacheco e Lucia Rosado Barcia: "Material didático como fator preponderante no ensino de Línguas para Fins Específicos". Os autores problematizam as etapas de seleção, avaliação, adaptação e criação de materiais didáticos, seguindo as linhas teóricas de LinFE, com o objetivo de orientar e difundir novos estudos pautados na abordagem.

A interlocução entre a Pedagogia do Pós-Método e os construtos teóricos de LinFE é a temática de interesse de Ana Luiza Rodrigues Cabral e Juan Carlos Galdino Vieira da Silva no texto "A questão da metodologia na abordagem LinFE". Os pesquisadores aproximam tais metodologias como sendo formas de trabalho mais flexíveis e adaptáveis aos diferentes interesses dos estudantes de um curso com uma finalidade determinada. A ausência de um método fechado não implica limitações de aprendizagem, mas

sim maneiras de pensar e promover princípios mais próximos aos desejos dos participantes de um curso de LinFE.

Diante da carência de materiais didáticos de inglês com ênfase na tecnologia e pela urgência na produção de materiais mais personalizados para atender necessidades diversas dos estudantes, Ana Carla Lopes Monteiro e Marta de Faria e Cunha Monteiro, em "A elaboração de material didático de Línguas para Fins Específicos/inglês com ênfase em Tecnologia da Informação: uma pesquisa em um curso de formação inicial de professores", promovem um debate a respeito de como a produção de material didático em um curso de formação inicial de professores pode facilitar o exercício de uma prática pedagógica mais direcionada para a atuação em contextos profissionais.

No capítulo "Repensando a Análise de Necessidades a partir de reflexões e demandas contemporâneas" de autoria de Marcela Iochem Valente e Fátima Machado, as autoras exploram contribuições seminais e contemporâneas para o processo de Análise de Necessidades no contexto de LinFE no Brasil. As autoras argumentam que o processo de Análise de Necessidades precisa ir além da compreensão de questões linguísticas, incluindo também as especificidades sócio-histórico-culturais dos alunos. A contribuição do capítulo está em oferecer uma perspectiva mais alinhada ao cenário atual de ensino-aprendizagem de línguas no país, enfatizando a importância dos contextos sociais para a criação de cursos, programas e materiais significativos, crítico-reflexivos e eficazes no contexto de LinFE.

Pelo brevemente exposto anteriormente, os 13 capítulos desta coletânea justificam a concepção do termo "práticas" empregado como central no título da obra. O novo livro organizado por Marcela Iochem Valente, Elza Mello Ribeiro e Cláudia Rebello dos Santos fortalece a identidade de trabalho com LinFE como uma

área científica e de natureza prática. Conforme já havia defendido em 2021, entendo que a abordagem LinFE no Brasil gerou uma comunidade de pesquisadores interessados em compartilhar suas investigações e descobertas e, para além disso, tal grupo também foi motivado pelos conceitos da área a enxergar um novo desenho metodológico para suas pesquisas (Silva Júnior, 2021).

Os capítulos da coletânea ilustram como LinFE é uma proposição de natureza prática. A mescla de papéis entre professores e alunos como colaboradores e produtores de sentido na aula de línguas é um exemplo do exercício reflexivo constante da abordagem. Inclusive, os docentes também alteram constantemente as distintas funções assumidas no trabalho pedagógico. Essa mistura de atribuições é claramente percebida nos relatos deste livro, facilitando na compreensão de LinFE como uma área colaborativa e solidária.

Por fim, o livro *Práticas em Línguas para Fins Específicos* é mais uma demonstração de como a área de LinFE continua pujante e capaz de incitar pesquisadores para recuperar sua memória com o fim de vistoriar novas rotas e descobertas. A comunidade científica-prática instaurada nas páginas da obra só reforça que Línguas para Fins Específicos continua sendo um prestigioso capítulo para se (re)visitar na história do ensino de línguas no Brasil.

Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, março de 2025

Referências

ALMEIDA, C. S.; RAVAGNOLI, N. S. R.; BOA SORTE, P. (org.). **Formação de professores de línguas:** lições aprendidas com Antonieta Celani. Campinas: Pontes Editores, 2019.

LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. (org.). **Perspectivas em línguas para fins específicos**: *festschrift* para Rosinda Ramos. Campinas: Pontes Editores, 2015.

SILVA JÚNIOR, A. F. (org.). **Línguas para Fins Específicos**: revisitando conceitos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2019.

SILVA JÚNIOR, A. F. Espanhol e a área de línguas para fins específicos: uma introdução. **Blog APEESC**. Santa Catarina: Florianópolis, ago, 2021. Disponível em: https://apeesc.wordpress.com/category/publicacao/. Acesso em: 15 mar. 2025.

VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E. M. (org.). **Línguas para Fins Específicos:** formação e prática docente. Londrina: Editora Sorian, 2022.

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

Formação de Professores de Línguas para Fins Específicos no Brasil: desafios, questões e um relato de experiência na Pós-Graduação

Ester Guimarães Teixeira Carvalho (UERJ)
Laura Cunha Calzolari (UERJ)
Stephany Rocha Rei (UERJ)

Introdução

A globalização e a expansão das tecnologias digitais intensificaram as relações multiculturais, tornando o ensino de línguas – especialmente o inglês – fundamental para interações comerciais, acadêmicas e sociais (Jenkins, 2009). Esse cenário demanda um ensino que vá além do Inglês Geral, exigindo professores capacitados para atender a necessidades específicas de uso do idioma. Uma abordagem que responde a essa exigência é a de Línguas para Fins Específicos (LinFE), que, segundo Valente e Machado (2022), ainda recebe pouca atenção nos cursos de formação docente no Brasil.

Diante disso, surge a questão: as universidades preparam adequadamente os licenciandos para essa realidade? Os estudantes de Letras recebem, durante a graduação, a base necessária para atuar em contextos específicos ou precisam buscar formação complementar? Há pesquisas e publicações suficientes para respaldar esses profissionais?

Este capítulo discute os desafios e aspectos centrais da formação de praticantes de LinFE, destacando as particularidades desse profissional. Como aponta Strevens (1988), muitos docentes começam sua trajetória no ensino de Inglês Geral e, inesperadamente, precisam adaptar-se a um público com objetivos específicos. Para ampliar esse debate, analisamos o cenário brasileiro de formação docente, mapeamos pesquisas na área (cf. Cristóvão; Beato-Canato, 2016; Valente; Machado, 2021; 2022) e investigamos a presença – ou ausência – de LinFE nas ementas dos cursos de graduação. Além disso, compartilhamos nossa experiência como professoras de inglês e alunas da Especialização em Linguística Aplicada: Inglês como Língua Estrangeira na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), demonstrando como a disciplina "Tópicos Especiais na Abordagem Instrumental no Ensino de Língua Inglesa" impactou nossas práticas.

Ao final, buscamos contribuir para a discussão sobre LinFE, fornecendo subsídios que incentivem novos estudos e reflexões. Esperamos que docentes e discentes tenham maior acesso e compreensão dessa abordagem, que se torna cada vez mais essencial no mundo contemporâneo.

Os papéis do praticante de LinFE

Compreender os papéis do profissional de Línguas para Fins Específicos (LinFE), ou seja, do praticante de LinFE é fundamental para delinear as demandas formativas desse especialista. O praticante de LinFE: Inglês se difere sensivelmente do docente de inglês para fins gerais, pois assume funções que extrapolam a aplicação de um currículo fixo ou de um material padronizado (Valente; Machado, 2022). Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St John (1998) e Ribeiro (2022) destacam que esse profissional atua

como pesquisador, avaliador, designer de curso, desenvolvedor de materiais, colaborador, negociador, consultor, conselheiro, analista, observador, explorador, experimentador e problematizador de sua própria prática. Ou seja, o professor de inglês para fins gerais tem suas atribuições constantemente voltadas para as especificidades das metodologias/abordagens nas quais está inserido, como aponta o quadro a seguir, elaborado por Valente e Machado (2022), baseado em Brown (1994):

Quadro 1 – Atribuições do Professor de Inglês para Fins Gerais

Metodologia/Abordagem	Papéis do Professor
Gramática-tradução	Controlador Tradutor Repetidor Centralizador
Áudio-lingual	Fornecedor de Modelo Controlador e Manipulador de Aprendizagem Repetidor Reforçador
Abordagem Comunicativa	Facilitador da Comunicação Participante Negociador Fonte de Recurso Monitor/Supervisor

Fonte: Valente e Machado (2022), adaptado de Brown (1994).

Para abarcar a multiplicidade de papéis do praticante de LinFE, Swales (1985) propõe a noção de *practitioner*: o professor que, além de ensinar, reflete criticamente sobre sua prática, desconstrói e reconstrói saberes, num processo contínuo de autorreflexão (Ribeiro, 2022). Assim, quando exerce a função de pesquisador, por exemplo, o docente mapeia o contexto profissional ou acadêmico do aprendiz, investiga necessidades de uso da língua e propõe caminhos didáticos específicos. Enquanto avaliador, verifica o andamento do curso e o desempenho do estudante. Como de-

signer e desenvolvedor de materiais elabora e adapta conteúdos autênticos, impossíveis de serem plenamente atendidos por livros generalistas. Já no papel de negociador, procura equilibrar desejos e necessidades, pois, muitas vezes, o que o aluno almeja não coincide com sua real carência linguística.

Outras atribuições, como consultor, analista e conselheiro, implicam orientar o aprendiz nas diferentes etapas de estudo, além de avaliar lacunas e sugerir melhorias de modo individualizado (Valente; Ribeiro, 2023). O praticante de LinFE atua ainda como observador, explorador, experimentador e problematizador da própria prática, mantendo uma postura investigativa que busca respostas em diálogo constante com teorias e reflexões sobre metodologias específicas. Embora não haja um consenso absoluto sobre quantos e quais papéis o praticante de LinFE deve assumir (Valente; Ribeiro, 2023), é inegável sua pluralidade. Ademais, o estudante ocupa uma posição central como parceiro no processo de ensino-aprendizagem, pois, em contextos de LinFE, o aluno costuma ser o "especialista" do conteúdo com o qual se deseja trabalhar. Assim, os processos de construção de conhecimento se dão de maneira colaborativa e interativa (Ramos, 2005 *apud* Ribeiro, 2022).

Diante da complexidade dessas funções, revela-se imperativo que a formação de professores para o contexto de LinFE seja ampla, contemplando análise de necessidades, elaboração de materiais e práticas colaborativas. O domínio desses aspectos capacita o docente a lidar com contextos diversos – acadêmicos, profissionais ou situacionais – e torna clara a necessidade de promover uma formação específica para esse tipo de atuação. Por isso, na próxima seção, discutem-se os caminhos e desafios para desenvolver tais competências no cenário brasileiro.

A formação do profissional de LinFE no Brasil

Como apontado por Cristóvão e Beato-Canato (2016), os licenciandos em Letras não recebem preparação suficiente para enfrentar as demandas reais de ensino. Embora a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e resoluções oficiais posteriores enfatizem a necessidade de associar teoria e prática e de contemplar as especificidades de cada etapa da educação (Brasil, 1996), a maioria dos cursos de graduação em Letras ainda apresenta disciplinas essencialmente teóricas, com poucas oportunidades de prática efetiva em sala de aula. Essa dicotomia compromete a formação dos futuros docentes, que acabam buscando alternativas de qualificação externa, como cursos, minicursos, oficinas e eventos on-line (Ribeiro, 2022).

Entretanto, tal formação continuada, ainda que válida, não supre por completo a ausência de LinFE nas ementas dos cursos de Letras. O próprio desconhecimento acerca dessa abordagem impede que os alunos se interessem ou procurem caminhos para aprofundar-se no tema. Como resultado, a formação desses profissionais evolui em ritmo inverso à crescente demanda por professores que atendam necessidades específicas de uso da língua. De acordo com Valente e Machado (2022), quando essa formação ocorre, geralmente se dá apenas na pós-graduação ou por iniciativas próprias de pesquisa, visto que a graduação em Letras raramente oferece disciplinas que contemplam LinFE.

Diante disso, textos e pesquisas sobre essa área tornam-se fundamentais para subsidiar a formação de professores, fornecendo bases teóricas e metodológicas para sua atuação. Compreender os desafios e especificidades do ensino de LinFE permite que os docentes desenvolvam práticas mais eficazes e alinhadas às demandas reais dos alunos. Razão pela qual, na seção seguinte,

abordamos a produção de pesquisas acadêmicas voltadas a esse contexto, destacando sua importância para a consolidação e expansão dessa abordagem no Brasil.

Levantamento: pesquisas acadêmicas sobre a formação docente para o ensino de LinFE

Para o presente capítulo, com base na busca inicial feita por Cristóvão e Beato-Canato (2016) e Valente e Machado (2021, 2022) no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), decidimos replicar o levantamento no acervo de periódicos da CAPES em outubro de 2023 usando os seguintes parâmetros: materiais (todos os tipos – teses, artigos, dissertações, periódicos etc.) publicados nos últimos dois anos cujos títulos ou qualquer campo contêm as seguintes combinações (chaves): "formação professor LinFE; formação professor ESP;[1] formação professor IFE;[2] formação professor inglês instrumental; formação professor Línguas para Fins Específicos; formação professor Inglês para Fins Específicos" (Valente; Machado, 2021, p. 9). Organizamos em dois quadros os resultados encontrados. Repetimos a busca no *Google* e encontramos resultados semelhantes aos da busca mencionada nos quadros a seguir:

1 *English for Specific Purposes*.
2 Inglês para Fins Específicos.

Quadro 2 – Pesquisas sobre a formação do professor de LinFE entre 2021 e 2023

Termo de busca	Título	Autor	Instituição	Ano
Formação Professor LinFE	*A Formação de professores de língua inglesa para fins específicos no Brasil: uma experiência em tempos de pandemia*	VALENTE, Marcela Iochem; MACHADO, Fátima de França	UERJ	2021
Formação Professor ESP	Nenhum trabalho relevante dentre os resultados.			
Formação Professor IFE	*Os efeitos da internacionalização das universidades na formação inicial de professores de língua inglesa*	RAMOS, Samantha Mancini; BRENER, Fernanda Machado; BELO, Areta Estefane	UEL	2023
	A percepção de ser docente de inglês para fins específicos: um estudo com professores da UFAM	MEDEIROS, Eliana de Macedo; DA SILVA, Vera Lúcia Reis	UFAM	2023
Formação Professor de Inglês Instrumental	Nenhum trabalho relevante dentre os resultados.			
Formação Professor Línguas para Fins Específicos	*A Formação de professores de língua inglesa para fins específicos no Brasil: uma experiência em tempos de pandemia*	VALENTE, Marcela Iochem; MACHADO, Fátima de França	UERJ	2021
	Os efeitos da internacionalização das universidades na formação inicial de professores de língua inglesa	RAMOS, Samantha Mancini; BRENER, Fernanda Machado; BELO, Areta Estefane	UEL	2023
	Estado do conhecimento sobre formação de professores de inglês para crianças: o que revelam os estudos publicados nos últimos dez anos?	LIMA, Ana Paula; KAWACHI- FURLAN, Cláudia Jotto	UFPR	2021

Formação professor Inglês para Fins Específicos	*A Formação de professores de língua inglesa para fins específicos no Brasil: uma experiência em tempos de pandemia*	VALENTE, Marcela Iochem; MACHADO, Fátima de França	UERJ	2021
	Os efeitos da internacionalização das universidades na formação inicial de professores de língua inglesa	RAMOS, Samantha Mancini; BRENER, Fernanda Machado; BELO, Areta Estefane	UEL	2023
	A percepção de ser docente de inglês para fins específicos: um estudo com professores da UFAM	MEDEIROS, Eliana de Macedo; DA SILVA, Vera Lúcia Reis	UFAM	2023
	Estado do conhecimento sobre formação de professores de inglês para crianças: o que revelam os estudos publicados nos últimos dez anos?	LIMA, Ana Paula; KAWACHI- FURLAN, Cláudia Jotto	UFPR	2021

Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao texto *Estado do conhecimento sobre formação de professores de inglês para crianças: o que revelam os estudos publicados nos últimos dez anos?* (Lima; Kawachi-Furlan, 2021), embora não mencione explicitamente os termos da pesquisa no título ou no resumo, consideramos que ele se situa em um contexto de LinFE, pois sua proposta abrange especificidades etárias. Essa perspectiva dialoga com Lopes (2022), que aponta como muitos profissionais ainda vinculam LinFE apenas às necessidades acadêmicas ou profissionais, deixando de lado abordagens específicas para crianças ou terceira idade, por exemplo. Valente e Ribeiro (2023) atribuem essa insegurança ao fato de Hutchinson e Waters (1987) terem proposto inicialmente um mapeamento focado apenas em contextos acadêmicos e profissionais. Assim, demandas como o ensino para crianças ou para idosos ficavam fora do escopo. Para contemplar esses cenários, as autoras sugerem atualizar a "árvore" de LinFE, inserindo, além de Línguas para Fins Acadêmicos e Línguas para Fins Ocupacionais, a categoria Línguas para Fins Situacionais, abrangendo outros contextos de uso da língua.

No tocante à busca pela combinação "formação professor ESP", vale destacar que nenhuma publicação pertinente foi encontrada, possivelmente devido à mescla de termos em português (formação, professor) e inglês (ESP). Ao pesquisarmos "ESP *teacher training*" entre 2021 e 2023, houve mais resultados, embora sem relação com o Brasil. Ampliando para textos de 2020, localizamos apenas uma publicação referente ao país, evidenciando a carência de estudos nacionais sobre o tema no período considerado. Esse cenário reforça a necessidade de maior investimento em pesquisas voltadas à formação de professores de ESP no Brasil, incentivando debates acadêmicos e iniciativas que supram essa lacuna.

Quadro 3 – Resultado da pesquisa "ESP *teacher training*" no contexto do Brasil

Termo de busca	Título	Autor	Instituição	Ano
ESP teacher training	*In defense of a pedagogical application of specialized lexicography/terminography with the aid of corpus linguistics in ESP professor's training* (Título em português: Em defesa de uma aplicação pedagógica da Lexicografia Especializada e Terminografia com o auxílio da Linguística de Corpus na formação do professor de ESP)	FADANELLI, Sabrina Bonqueves	UFRGS	2020

Fonte: Elaboração própria.

Dada a extensão deste capítulo, nosso levantamento não foi exaustivo, de modo que alguns estudos relevantes podem ter ficado de fora por não contemplarem as palavras-chave adotadas. Ainda assim, os resultados corroboram Cristóvão e Beato-Canato (2016) e Valente e Machado (2021, 2022), indicando que a produção de textos e pesquisas voltadas à área de LinFE no Brasil permanece aquém das demandas. Soma-se a isso a confusão terminológica que surge quando "IFE" se confunde com "IFES" (Institutos Federais de Ensino Superior), além de existirem variações como "ELFE",[3] "EALFE"[4] e "inglês instrumental", este último amplamente difundido desde a década de 1970 (Celani, 2008), porém associado quase exclusivamente à leitura (Ramos, 2005). Essa diversidade de nomenclaturas pode gerar desencontros e dificultar pesquisas na área. Conforme Ramos (2005), grande parte da abordagem LinFE não deveria se restringir à leitura, e o próprio termo "inglês instrumental" se mostra insuficiente

3 Ensino de Línguas para Fins Específicos.
4 Ensino e Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos.

para abranger todas as possibilidades de ensino de línguas com foco em finalidades específicas. Além disso, a falta de consenso terminológico fragiliza a consolidação de estudos, mesmo após a adoção oficial do termo LinFE, cunhado por Rosinda Ramos em 2012 (Rossini; Belmonte, 2015), como um desdobramento nacional do que se entendia por ESP (*English for Specific Purposes*) (Ribeiro, 2022).

Salienta-se, portanto, a relevância de difundir a nomenclatura LinFE de forma padronizada, assegurando maior clareza conceitual e auxiliando tanto na busca e divulgação de pesquisas quanto na formação de professores. Na seção subsequente, analisaremos as investigações de Cristóvão e Beato-Canato (2016) e Valente e Machado (2021) sobre fluxogramas de cursos de Letras, aprofundando o debate sobre a oferta de disciplinas relativas a LinFE nesses currículos.

A formação docente para o Ensino de LinFE – a questão dos fluxogramas em cursos de graduação em Letras: uma análise das autoras

Na presente seção, discutimos fluxogramas e ementas de cursos de Letras a partir de estudos de Cardoso (2022), Cristóvão e Beato-Canato (2016) e Valente e Machado (2021), sem refazer levantamentos anteriores, pois se presume pouca alteração nas matrizes curriculares desde então (Valente; Machado, 2022). Ao analisar ementas de disciplinas para a formação de professores, Cardoso (2022) identifica grande ênfase na leitura, reforçando mitos apontados por Celani (2008) e Ramos (2005) de que LinFE se limitaria apenas a essa habilidade. Ainda assim, o autor sugere incluir outras disciplinas de LinFE, como inglês para a terceira idade ou crianças, e inglês voltado a contextos acadêmicos,

ampliando a oferta de forma eletiva e adequada às necessidades profissionais dos graduandos.

Cristóvão e Beato-Canato (2016) mostram que a inserção de qualquer componente curricular focado em LinFE é escassa no Paraná; refazendo essa busca em 50 universidades bem classificadas no ranking de 2019 da *Folha de S. Paulo*, Valente e Machado (2022) concluíram que, em nível nacional, ainda não há disciplinas obrigatórias capazes de suprir a formação necessária em LinFE. Embora cursos de extensão ou matérias livres possam expandir essa formação, não foram considerados nessas pesquisas por não integrarem, de fato, a trilha obrigatória do licenciando. Cardoso (2022) reforça, porém, a possibilidade de adaptação, defendendo a participação ativa dos discentes na elaboração curricular por meio de análise de necessidades e diálogo contínuo, o que possibilita a formação de profissionais mais críticos e reflexivos.

Em consonância, Bell Hooks (2019) destaca a importância de se contemplar as necessidades dos alunos para manter vivo o entusiasmo pelo aprendizado. Tal princípio não se limita aos aprendizes de LinFE, mas envolve também aqueles que elaboram as ementas nos cursos de Letras, devendo considerar as demandas dos professores em formação para que estes se tornem aptos a exercer, de modo autônomo e flexível, a prática docente em contextos específicos.

Relato de experiência

A partir dos pontos apresentados até aqui, percebemos que nossas trajetórias acadêmicas na graduação seguem o padrão discutido ao longo deste capítulo: enquanto alunas de Letras, não tivemos acesso relevante à abordagem de Línguas para Fins Específicos. Apenas tivemos contato com ela mais tarde, na for-

mação continuada, durante a disciplina "Tópicos Especiais na Abordagem Instrumental no Ensino de Língua Inglesa", parte da Especialização em Linguística Aplicada: Inglês como Língua Estrangeira oferecida pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Entendemos que esse espaço é propício para compartilhar nossas vivências, pois a experiência se revelou fundamental para compreender os desafios e possibilidades na formação e prática docente em LinFE.

A disciplina "Tópicos Especiais na Abordagem Instrumental no Ensino de Língua Inglesa"

Já na primeira aula, percebemos o quanto o desconhecimento sobre LinFE era comum, mesmo entre professores de inglês experientes. Perguntas como "O que vocês sabem sobre LinFE?" e "Já tiveram algum contato com a área?" evidenciaram percepções focadas apenas em "inglês instrumental" ou "inglês para leitura", o que corroborou a literatura, segundo a qual boa parte dos licenciandos finaliza o curso de Letras sem real domínio desse campo (Valente; Machado, 2022). O formato da disciplina, dividida em blocos teóricos e práticas vinculadas, sustentou um processo dinâmico de aprendizagem. Inicialmente, lemos textos seminais – inclusive referências centrais sobre análise de necessidades e o surgimento do ensino instrumental no Brasil –, assim, desfizemos mitos arraigados sobre LinFE e compreendemos melhor como a abordagem pode abranger múltiplas habilidades para além da leitura.

Na etapa seguinte, aprofundamos a análise de necessidades e realizamos atividades práticas para conceber questionários e planejar aulas ajustadas às demandas específicas de grupos de aprendizes. Discutimos também metodologias e desenvolvimento

de materiais didáticos, participando ativamente da construção do conhecimento por meio de apresentações e debates coletivos. Posteriormente, analisamos o percurso de LinFE no contexto brasileiro, revisitando obras de autores como Celani (2008), Holmes e Celani (2006) e Valente e Machado (2021), o que fortaleceu nossa noção de como a abordagem se consolidou no país. Ao final, o ciclo de reflexões e estudos culminou na elaboração de textos e apresentações, consolidando um aprendizado que enxergamos como ponto de partida para nossa atuação contínua enquanto praticantes de LinFE.

Vivências em diferentes contextos de ensino

Diante desse novo referencial, passamos a repensar nossas práticas como professoras de inglês em cursos de idiomas regulares, onde costumávamos seguir calendários e materiais predefinidos. O maior contato com LinFE nos possibilitou refinar estratégias de adaptação e avaliação de materiais, buscando atentar mais efetivamente às necessidades de cada aluno ou turma. Mesmo sem uma abordagem formal de LinFE nesses ambientes, notamos que o foco no aluno e a prática de inserir conteúdos contextuais podem agregar muito valor às aulas, embora a estrutura das escolas muitas vezes limite a autonomia docente.

Já na atuação como professoras de aulas particulares, onde prevalece ampla liberdade didática, enxergamos o potencial de LinFE para planejar cursos centrados nas finalidades reais dos alunos: seja para entrevistas de emprego, objetivos acadêmicos ou fins situacionais diversos. O contato com a disciplina "Tópicos Especiais" nos ajudou a compreender, de forma sistematizada, como conduzir uma boa análise de necessidades, selecionar materiais autênticos e criar um percurso formativo mais alinhado ao

que cada aprendiz busca. Esse despertar teórico veio ao encontro das dificuldades comuns ao professor autônomo, para quem cada aluno representa um cenário único de demandas específicas.

Ademais, emergiram reflexões quanto aos chamados "fins situacionais". Se antes víamos LinFE como algo restrito à leitura ou a contextos profissionais/acadêmicos, hoje compreendemos sua relevância em aulas de conversação personalizadas, cursos preparatórios para exames de proficiência e outros cenários que envolvem objetivos pontuais. No caso de turmas dedicadas à conversação ou à preparação para certificados internacionais, aprendemos a aplicar estratégias de análise de necessidades e diagnóstico já nas primeiras aulas, compondo um plano de estudo que se adeque ao tempo e às metas de cada grupo. A abordagem LinFE, portanto, não se limita a um material específico ou a um conjunto de jargões, mas opera como um método de olhar para o aluno como protagonista, cocriador do processo de ensino-aprendizagem.

Essa conscientização sobre a pluralidade de papéis do praticante de LinFE – pesquisador, designer de curso, avaliador, conselheiro e, sobretudo, colaborador do aluno – transformou nossa forma de atuar. Se, por um lado, o professor de cursos regulares de inglês pode se ver constrangido pela rigidez institucional, por outro, o docente autônomo lida com a total liberdade de planejar o curso, encarando o desafio de equilibrar desejos e necessidades do aprendiz. Quando se trata de grupos específicos, como crianças, idosos, pessoas que visam exames de proficiência ou focam em conversação, LinFE se mostra igualmente eficaz ao oferecer ferramentas teóricas e práticas para desenhar aulas sob medida, fortalecendo a interação e o progresso em curto ou médio prazo.

Em síntese, a experiência na disciplina de formação continuada elucidou como LinFE, muitas vezes, já permeava nossa

prática, embora de modo intuitivo e pouco sistematizado. Com a fundamentação teórica, passamos a confiar mais em decisões didáticas que privilegiem a análise de necessidades e a construção colaborativa de conhecimento com o aluno. Observamos o quanto essa abordagem se alinha aos desafios contemporâneos de um ensino voltado a contextos específicos, sejam eles profissionais, acadêmicos ou situacionais, e como o desconhecimento desse referencial na graduação faz com que muitos professores só o descubram tardiamente, perdendo oportunidades de tornar as aulas mais significativas e eficazes desde o início de suas carreiras.

Considerações finais

Neste capítulo, apresentamos os papéis do praticante de Línguas para Fins Específicos (LinFE) e sua formação no Brasil, analisando produções acadêmicas recentes (2021-2023) e problematizando como ementas e fluxogramas universitários contemplam (ou não) esse campo. Também discutimos nossas experiências no curso de especialização, momento em que tivemos contato efetivo com LinFE. Constatamos a carência de disciplinas específicas na graduação em Letras, o que dificulta ao futuro professor descobrir e pesquisar essa área por iniciativa própria.

Apesar de existirem possibilidades de formação continuada, a escassez de estudos e a falta de divulgação do termo LinFE evidenciam a importância de ampliar pesquisas, eventos e publicações que abordem finalidades específicas na aprendizagem de línguas. Em nossas práticas, tanto no ensino geral de inglês quanto em contextos específicos, notamos mudanças significativas a partir do conhecimento de LinFE. Uma investigação que inclua cursos livres e programas de extensão nas universidades, ainda na graduação, contribuiria para uma visão mais abrangente sobre

a formação de professores. Também se ressalta a necessidade de iniciativas destinadas à formação continuada de profissionais que já concluíram a graduação sem ter acesso a tais conteúdos.

Concluímos, portanto, que apresentar a abordagem LinFE e combater mitos antigos deve fazer parte do repertório formativo do professor de línguas no século XXI. É essencial que os futuros docentes compreendam a relevância dessa abordagem e estejam aptos a aplicá-la em diferentes contextos educacionais e profissionais. Expressamos a expectativa de que, em um futuro próximo, os licenciados saiam das universidades já preparados para trabalhar com o ensino voltado a necessidades específicas, garantindo maior aderência às demandas reais de seus alunos e promovendo um aprendizado mais significativo e contextualizado.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **LDBEN**: lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 nov. 2023.

BROWN, H. D. **Teaching by principle:** an interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CARDOSO, J. S. Relatos e reflexões sobre a formação de docentes para atuarem com LinFE. *In*: VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E. M. (org.). **Línguas para Fins Específicos:** formação e prática docente. Londrina: Editora Sorian, 2022. p. 65-83.

CELANI, M. A. A. When myth and reality meet: Reflections on ESP in Brazil. **English for Specific Purposes,** v. 27, n. 4, p. 412-423, 2008.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M. A formação de professores de Línguas para Fins Específicos com base em gêneros textuais. **D.E.L.T.A.,** v. 32, n. 1, p. 45-74, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/6SMHZSsNyZgCM5KsW8yNkXQ/. Acesso em: 2 nov. 2023.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. **Developments in ESP:** a multi-disciplinary approach. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

FADANELLI, S. B. In defense of a pedagogical application of Specialized Lexicography/Terminography with the aid of Corpus Linguistics in ESP professor's training. **Calidoscópio**, *[S.l.]*, v. 18, n. 1, p. 216-224, 2020. DOI: 10.4013/cld.2020.181.12. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.181.12. Acesso em: 3 nov. 2023.

HOLMES, J.; CELANI, M. A. A. Sustainability and local knowledge: The case of the Brazilian ESP Project 1980-2005. **English for Specific Purposes,** v. 25, n. 1, p. 109-122, 2006.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade**.** 2. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2019.

HUTCHINSON. T; WATERS, A. **English for specific purposes:** a learning-centred approach. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1987.

JENKINS, J. English as a lingua franca: Interpretations and attitudes. **World Englishes**, v. 28, n. 2, p. 200-207, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227663650_English_as_a_Lingua_Franca_interpretations_and_attitudes. Acesso em: 31 out. 2023.

LIMA, A. P.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Estado do conhecimento sobre formação de professores de inglês para crianças: O que revelam os estudos publicados nos últimos dez anos? **Revista X**, *[S.l.]*, v. 16, n. 3, p. 643-663, jun. 2021. ISSN 1980-0614. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79311. Acesso em: 3 nov. 2023.

LOPES, P. R. L. Inglês para terceira idade na UNATI/UERJ: um contexto de LinFE? *In*: VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E. M. (org.). **Línguas para Fins Específicos:** formação e prática docente. Londrina: Editora Sorian, 2022. p. 171-190.

MEDEIROS E.; SILVA, V. A percepção de ser docente de inglês para fins específicos: um estudo com professores da UFAM. **Revista Exitus** [on-line], v. 13, n. 1, p. 1-20, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/367257975_A_PERCEPCAO_DE_SER_DOCENTE_DE_INGLES_PARA_FINS_ESPECIFICOS_UM_ESTUDO_COM_PROFESSORES_DA_UFAM. Acesso em: 27 out. 2023.

RAMOS, R. 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**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005.

RAMOS, S. M.; BRENER, F. M.; BELO, A. E. Os efeitos da internacionalização das Universidades na formação inicial de professores de língua inglesa. **The ESPecialist,** v. 44. n. 1, p. 137-154, 2023. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9013042. Acesso em: 27 out. 2023.

RIBEIRO, E. M. Formação continuada de professores LinFE: uma solução possível. *In*: VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E. M. (org.). **Línguas para Fins Específicos:** formação e prática docente. Londrina: Editora Sorian, 2022. p. 31-45.

ROSSINI, A. M. Z. P.; BELMONTE, J. Panorama do Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos: histórico, mitos e tendências. *In*: LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. (org.). **Perspectivas em línguas para fins específicos:** Festschrift para Rosinda Ramos. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 347-359.

STREVENS, P. The Learner and Teacher of ESP. *In*: CHAMBERLAIN, D.; BAUMGARDNER, R. (ed.). **ESP in the classroom**: practice and evaluation. London: Modern English Publications in association with the British Council,1988. p. 39-44.

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

VALENTE, M. I.; MACHADO, F. A formação de professores de língua inglesa para fins específicos no Brasil: uma experiência em tempos de pandemia. **The ESPecialist**, v. 42, n. 2, p. 1-16, 2021. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/54210. Acesso em: 27 out. 2023.

VALENTE, M. I.; MACHADO, F. A formação do professor de línguas para fins específicos no Brasil: algumas questões e desafios. *In*: VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E. M. (org.). **Línguas para Fins Específicos:** formação e prática docente. Londrina: Editora Sorian, 2022. p. 17-30.

VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E. M. (org.). **Línguas para Fins Específicos:** formação e prática docente. Londrina: Editora Sorian, 2022.

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

Práticas Inovadoras em LinFE: integrando tecnologias digitais em curso preparatório para TOEFL

Vinícius Rafael Freire Lessa de Castro (UFAL)
Cátia Veneziano Pitombeira (UFAL)

Introdução

É fato que a globalização afeta a sociedade e, concomitantemente, por ela é afetada, nos unindo e ao mesmo tempo nos dividindo em um processo vivo, dinâmico e recursivo em que vivenciamos muitas de nossas práticas sociais imersas em tecnologias digitais.

A globalização tanto divide como une; divide enquanto une – e as causas da divisão são idênticas às que promovem a uniformidade do globo. Junto com as dimensões planetárias dos negócios, das finanças, do comércio e do fluxo de informação, é colocado em movimento um processo "localizador", de fixação no espaço. Conjuntamente, os dois processos intimamente relacionados diferenciam nitidamente as condições existenciais de populações inteiras e de vários segmentos de cada população. O que para alguns parece globalização, para outros significa localização; o que para alguns é sinalização de liberdade, para muitos outros é um destino indesejado e cruel do século XXI e é marcada pela

forte presença das tecnologias digitais em suas práticas sociais (Bauman, 1999, p. 7-8).

Para além do âmbito social, a multidimensionalidade das tecnologias digitais atravessa diversos setores como o econômico, financeiro, ambiental, educacional, entre outros. Ainda nessa discussão, refletindo sobre as questões de ensino-aprendizagem de línguas, destacamos a urgência de rever e repensar nossas práticas de sala de aula de modo a contemplá-las também no ambiente escolar.

Com esses matizes em mente, integramos as tecnologias digitais em um curso preparatório do exame de proficiência em língua inglesa TOEFL[1] oferecido na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) pelo Programa Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras no ano de 2024.

O curso foi embasado no diálogo entre a epistemologia da complexidade (Morin, 2005), a auto-heteroecoformação de professores (Brauer; Freire, 2023; Freire, 2009; Freire; Leffa, 2013) e a abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) (Dudley-Evans; St John, 1998; Hutchinson; Waters, 1987; Valente, 2021), apresentados na seção teórica. Em seguida apresentamos nosso contexto de pesquisa qualitativo-interpretativista. Na seção seguinte, descrevemos as práticas oriundas do processo de planejamento do curso e finalmente tecemos as considerações finais.

Sociedade e tecnologias digitais em diálogo

A globalização, conforme analisada por Bauman (1999), intensifica as conexões entre culturas e pessoas, criando uma compreensão do tempo e do espaço que reconfigura as interações

1 *Test of English as a Foreign Language*.

humanas. Esse processo promove uma circulação mais rápida de informações e tecnologias, mas também expõe as limitações das estruturas tradicionais, incluindo a escola, em acompanhar a dinâmica acelerada dessa sociedade digitalizada. No campo educacional, isso evidencia a necessidade de reformulação das práticas pedagógicas, incorporando as mais diversas tecnologias digitais de forma crítica para atender às demandas de um mundo (inter)conectado e em constante (re)transformação.

Nesse cenário, a epistemologia da complexidade, proposta por Edgar Morin (2005), emerge como um caminho para confrontar a inadequação de modelos educacionais fragmentados diante das demandas contemporâneas. Essa visão sustenta que o conhecimento deve ser compreendido como um tecido interligado, em que as partes dialogam com o todo, promovendo uma integração que transcende abordagens tradicionais. Conforme argumentam Brauer e Freire (2023, p. 4):

> a complexidade possibilita diálogos com diversos saberes, valorizando a conexão sistêmica entre várias áreas do conhecimento, contrariamente ao pensamento linear que entende a fragmentação e simplificação como únicas formas de compreensão. A epistemologia complexa procura estabelecer um diálogo entre disciplinas, assim como entre os pensamentos linear e sistêmico, ou seja, busca religar saberes oriundos dessas formas de pensar.

Essa perspectiva desafia as estruturas convencionais de ensino-aprendizagem, apontando para a necessidade de estratégias pedagógicas que articulem múltiplas dimensões do conhecimento e que favoreçam a adaptação às constantes mudanças do ambiente e realidades educacionais. Nesse sentido, Morin (2005, p. 192) enfatiza que:

> [o] método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca os dar por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para estabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras.

A incorporação das tecnologias digitais na educação, sob essa perspectiva, transcende a ideia de simples modernização das práticas pedagógicas. Conforme argumenta Freire (2009), a presença desses recursos demanda uma reestruturação dos processos formativos, transformando os ambientes educacionais em espaços de mediação crítica e de novos sentidos. Essa possibilidade demanda dos professores uma postura reflexiva, capaz de integrar ferramentas tecnológicas de maneira alinhada às necessidades específicas de seus contextos e aprendizes.

Cardoso e Castro (2020) destacam que o uso de tecnologias digitais deve ser acompanhado por uma reflexão crítica sobre o papel do professor como mediador do conhecimento, pois, ao articular diferentes formas de saber e explorar as potencialidades desses recursos, o educador amplia as possibilidades de aprendizagem, promovendo práticas contextualizadas e relevantes que transformam a maneira como o conhecimento é construído.

Nesse contexto, a educação encontra-se diante do desafio de integrar as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais às demandas de uma sociedade marcada pela interconexão e pela complexidade. Isso requer não apenas a adoção de ferramentas inovadoras, mas, sobretudo, uma transformação nas formas de (re) pensar o processo de ensino-aprendizagem, com base em princípios que valorizem a articulação de saberes, a contínua adaptação

e o olhar crítico para os recursos utilizados. Assim, ambientes formativos têm o potencial de se tornar espaços de diálogos e criações, alinhando-se às dinâmicas de um mundo em constante transformação e promovendo aprendizagens significativas que preparem os indivíduos para navegar nas múltiplas dimensões do conhecimento da atual sociedade digitalizada.

Discutir o caminho de diálogo entre a sociedade, tecnologias digitais e questões de ensino-aprendizagem, nos leva ao fator essencial nessa interlocução que é a formação de professores, sob a perspectiva da auto-heteroecoformação apresentada na seção a seguir.

Auto-heteroecoformação de professores

A formação docente no século XXI é desafiada por uma sociedade em constante transformação, marcada pela globalização, digitalização e complexidade das mais diversas interações humanas. Nesse contexto, o conceito de auto-heteroecoformação, proposto por Freire (2009) e ampliado por Freire e Leffa (2013), apresenta-se como uma abordagem inovadora e holística, integrando três dimensões fundamentais da formação: a autoformação, a heteroformação e a ecoformação. Esses pilares, interconectados, posicionam o professor como protagonista de seu próprio desenvolvimento, em contínua interação com seus pares e o ambiente em que está inserido. Conforme destacam Brauer e Freire (2023, p. 3), essa perspectiva:

> articula o individual, o social e o ecológico, responsivo às características, às mudanças e às exigências da contemporaneidade, destacando os agentes e o contexto como basilares no entendimento da formação e do desenvolvimento profissional.

A autoformação destaca a autonomia do professor como um dos eixos centrais de sua trajetória formativa. Esse aspecto sugere que o docente não apenas reconheça suas próprias necessidades, mas também desenvolva estratégias para enfrentá-las de forma proativa, utilizando recursos diversos e ajustando-se às demandas do ambiente educacional, pois, como apontam Brauer e Freire (2023, p. 6, *grifo dos autores*), "a formação comporta *personalização*, quando o indivíduo se responsabiliza pela própria formação (autoformação)". Consolidando-se, assim, como um processo de reflexão contínua, em que o professor atua ativamente na construção de seu percurso formativo.

Contudo, o percurso formativo não se limita à reflexão individual. A heteroformação, ao privilegiar a colaboração e o aprendizado compartilhado, reforça o papel coletivo na construção de saberes e na (res)significação das práticas pedagógicas, sendo compreendida como "a ação de indivíduos uns sobre outros, caracterizando a dimensão social da formação" (Freire, 2009, p. 18). Essa dinâmica evidencia a relevância das interações humanas no processo formativo, demonstrando que o desenvolvimento docente se constrói em constante diálogo com os outros, isto é, de maneira social.

A ecoformação, por sua vez, insere o ambiente como um agente ativo da formação docente, indo além de uma concepção do mesmo como cenário passivo. Essa dimensão reconhece que contextos físicos, sociais e digitais influenciam diretamente as práticas pedagógicas, moldando tanto os desafios quanto as oportunidades atribuídas a esses espaços, sendo, portanto, "a ação do meio ambiente sobre os indivíduos, revelando a dimensão ambiental e ecológica do processo formativo" (Freire; Leffa, 2013, p. 69). Logo, é nesse polo que se manifesta a interação entre os sujeitos e o meio, permitindo que os professores desenvolvam uma

visão mais crítica de suas ações, adaptando estratégias e criando práticas alinhadas às necessidades do(s) contexto(s) em que estão inseridos. Refletindo sobre essas três dimensões formativas, Freire (2009) sintetiza sua concepção no seguinte quadro:

Figura 1 – Concepção ternária dos processos formativos: visão contrastiva

		POLOS		
		Autoformação (personalização)	**Heteroformação** (socialização)	**Ecoformação** (ecologização)
DIMENSÕES	**AÇÃO**	Individual (ação do indivíduo sobre si mesmo)	Social (ação de indivíduos uns sobre os outros)	Ambiental (ação do meio ambiente sobre os indivíduos)
	SUJEITO	Sujeito individual	Sujeito social	Sujeito ecológico
	OBJETO DA FORMAÇÃO	O sujeito	A coformação	A relação entre o humano e o ambiente
	RELAÇÕES	Internas (prioritariamente)	Externas (prioritariamente)	Ecológicas (prioritariamente)

Fonte: Freire (2009, p. 19).

A integração das três dimensões formativas, conforme ilustrado na figura apresentada, transforma a formação docente em um processo dinâmico e não linear, sustentado pela constante interação entre a personalização, a socialização e a ecologização (Freire, 2009; Freire; Leffa, 2013). Esse conceito evidencia que a autoformação, a heteroformação e a ecoformação não operam isoladamente, mas se fortalecem mutuamente, compondo uma visão complexa da formação. Nesse sentido, a auto-heteroecoformação de professores reflete "uma visão complexa dos processos formativos que destaca os agentes envolvidos, o contexto em que atuam e as inter-relações sistêmicas de uns sobre os outros" (Brauer; Freire, 2023, p. 6).

Essa perspectiva também enfatiza a necessidade de romper com os modelos tradicionais e homogêneos de formação docente que, frequentemente, reduzem os percursos formativos a etapas desvinculadas das realidades vividas pelos professores. Ao reconhecer a singularidade de cada trajetória e a diversidade dos contextos, a auto-heteroecoformação promove uma abordagem flexível e adaptativa, alinhada ao que Santos (2022, p. 80) pontua ao afirmar que "flexibilidade e adaptabilidade são características da prática docente, sendo acessadas costumeiramente no contexto escolar das práticas pedagógicas". Esse processo reforça, assim, a valorização tanto das experiências individuais dos sujeitos quanto das dinâmicas coletivas, respondendo às demandas específicas de cada realidade.

No que tange à sua relação com as tecnologias digitais, a auto-heteroecoformação assume um papel essencial em uma formação que "atenda às características do momento em que vivemos e, assim, forme e desenvolva professores capazes de responder às demandas educacionais de uma sociedade em processo de digitalização" (Freire, 2009, p. 20). Em um cenário cada vez mais interconectado, o domínio das tecnologias digitais não apenas amplia as possibilidades de ensino-aprendizagem, mas também desafia os docentes a se distanciarem de práticas repetitivas e da mera transmissão do conteúdo. Nesse contexto, torna-se imprescindível que o professor se mostre:

> investigador e crítico para que assim possa distanciar-se das práticas transmissivo-repetitivas e da transposição de materiais presenciais para o meio digital passando a empregar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) em práticas inovadoras planejadas para as especificidades da ambientação inédita na qual também passa a atuar (Freire; Leffa, 2013, p. 76).

Diante de todo o exposto, e sem a pretensão de esgotar a discussão no campo da formação de professores, a auto-hetero-ecoformação não se limita a oferecer um modelo teórico de formação, mas configura-se como uma proposta que pode ser aplicada a diferentes contextos. Sua ênfase na interação entre personalização, socialização e ecologização fornece subsídios para que os professores desenvolvam competências críticas e inovadoras, essenciais para enfrentar as constantes transformações dos mais diversos ambientes educacionais, desenvolvendo "um sujeito ativo na construção, *desconstrução* e/ou reconstrução do conhecimento, inserindo-se e agindo crítica e reflexivamente nos dois mundos em que, então, habita" (Freire; Leffa, 2013, p. 75, *grifo dos autores*).

É na auto-heteroecoformação de professores, capaz de atender as demandas deste século, que nos amparamos para propor um curso a partir do conceito e características de Línguas para Fins Específicos (LinFE) a ser discutido na seção seguinte.

Línguas para Fins Específicos: características

Línguas para Fins Específicos (LinFE) é uma abordagem de ensino-aprendizagem com foco direcionado às necessidades comunicativas específicas de natureza pessoal, profissional ou acadêmica dos aprendizes. Os propósitos específicos embasam as escolhas do conteúdo, materiais e desenho do curso: "Assim, diferente dos cursos de inglês geral, a proposta da abordagem LinFE é propiciar cursos voltados às particularidades dos aprendizes, onde há plena consciência do porquê e do para que a língua está sendo estudada" (Valente, 2021, p. 21).

Apesar de ser frequentemente associada ao ensino de leitura, LinFE pode também adotar múltiplas habilidades linguísticas e

o que a difere do ensino de inglês geral, por exemplo, é o professor partir de um desenho e planejamento de curso com foco nas necessidades comunicativas inerentes à situação-alvo. Essa característica no ensino de LinFE indica que:

> [e]mbora o trabalho com a leitura possa sim ser uma das muitas possibilidades no ensino de LinFE, essa abordagem nos oferece diversas outras possibilidades que serão analisadas e definidas a partir do processo de análise das necessidades do aprendiz e que não necessariamente estão ligadas ao desenvolvimento de uma habilidade específica e sim ao uso da língua para algum fim específico (Valente, 2021, p. 23).

Desse modo, atender as necessidades dos aprendizes torna-se uma tarefa indispensável nas práticas da abordagem, o que posiciona a análise de necessidades como um instrumento essencial aos cursos de LinFE, atuando como um processo que identifica demandas específicas dos aprendizes e direciona o ensino de forma relevante. Dudley-Evans e St John (1998, p. 121, tradução nossa), sintetizam sua importância ao definir que a "análise de necessidades é o processo que estabelece o quê e o como de um curso".[2] Sob essa perspectiva, pode-se inferir que um minucioso processo de análise de necessidades emerge como ponto essencial para a concretização da proposta da abordagem de LinFE.

Nesse processo, a análise de necessidades desempenha um papel crucial ao identificar as particularidades e especificidades que devem nortear o planejamento pedagógico. Valente (2021, p. 8) sinaliza que "embora possamos encontrar diferentes definições de acordo com diferentes autores, é fato que, nos estudos

2 No original: "*Needs analysis is the process of establishing the what and how of a course.*"

de LinFE, a análise de necessidades sempre ocupa uma posição central nas discussões".

Hutchinson e Waters (1987) destacam três pilares que fundamentam essa abordagem:

- as necessidades dos aprendizes (*needs*): necessidades comunicativas específicas da situação-alvo;

- as lacunas (*lacks*): os espaços percebidos entre a atual situação linguística do aprendiz e os objetivos que esperam ser alcançados;

- os desejos (*wants*): o que os aprendizes esperam e anseiam alcançar com o curso.

Compreender esses pilares é essencial para que os praticantes de LinFE (como são chamados os professores de LinFE na contemporaneidade) possam desenvolver cursos, currículos, conteúdo e materiais didáticos que sejam autênticos, relevantes e alinhados com os objetivos dos aprendizes. Contudo, para alcançar o resultado de aprendizagem, é necessário que o processo de análise de necessidades seja realizado minuciosamente.

Como instrumentos para a análise de necessidades podemos utilizar, por exemplo, questionários, entrevistas, observações, capazes de fornecer dados para construir um perfil detalhado dos aprendizes (Valente, 2021), identificando suas metas, desafios e contextos específicos de uso da língua. Não é um processo estático, mas algo dinâmico, que requer revisões e atualizações constantes, sendo imprescindível que ele seja reavaliado periodicamente ao longo do curso. Nesse sentido, Valente (2021, p. 36) ressalta:

> [é] fundamental que a análise de necessidades ocorra antes mesmo da definição do programa do curso. Po-

> rém, também é de grande importância que ela ocorra ao longo do processo para que alterações de rota sejam feitas, se necessário. Também é muito importante que ela ocorra ao final de todo o processo para que se verifique o sucesso ou não do caminho trilhado.

Esse processo contínuo de reavaliação possibilita adaptações que mantêm o curso alinhado às demandas em constante evolução dos aprendizes, assegurando, assim, a eficiência no processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, a análise de necessidades não é apenas um alicerce essencial para o desenvolvimento de cursos de Línguas para Fins Específicos (LinFE), mas também um mecanismo que em sua dinamicidade sustenta a adaptação dos conteúdos, das práticas pedagógicas e da evolução contínua do curso. Essa dinâmica é evidenciada por Dudley-Evans e St John (1998, p. 139, tradução nossa), que ressaltam a relevância de um processo de reflexão e ajustes ao afirmarem que:

> [p]or trás dos cursos bem-sucedidos de Inglês para Fins Específicos (ESP) há um processo contínuo de questionamento. Isso inclui determinar o conteúdo do curso e como ele deve ser conduzido; verificar constantemente a validade das respostas iniciais e a eficácia das ideias que elas geraram; e descobrir o que funciona melhor e por quê.[3]

Essa visão reforça a ideia de que a análise de necessidades deve ser um movimento constante de revisão e aprimoramento, consolidando-se como peça-chave da abordagem. A partir dessas

3 No original: "*Behind successful ESP courses is a continuous process of questioning. Ascertaining what a course should contain, how it should be run; checking throughout how valid the original answers were and how effective the ideas they led to are; discovering what works best and why*".

considerações teóricas, apresentamos o contexto e o percurso metodológico da pesquisa.

Contexto e percurso metodológico

Esta pesquisa qualitativa se insere no campo da Linguística Aplicada (LA), ciência transdisciplinar capaz de legitimar a importância de outros conhecimentos e saberes a fim de compreender os fenômenos da linguagem. Como um campo de investigação das Ciências Sociais (Moita Lopes, 2006), a Linguística Aplicada se reconhece como "uma área de pesquisa que tem como objetivo criar inteligibilidade sobre os problemas sociais nos quais a linguagem tem um papel central" (Moita Lopes, 2009, p. 37-38) em uma perspectiva interpretativista.

Mobilizamos conceitos apresentados na seção teórica supracitada com o objetivo de planejar um curso preparatório do exame TOEFL como parte integrante do Programa Idiomas sem Fronteiras da Rede Andifes ministrado em 2024 na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O curso teve uma carga horária de 48 horas, distribuídas em dois encontros semanais realizados entre agosto e novembro de 2024. A turma foi composta por estudantes com idades entre 20 e 30 anos, provenientes de cursos de graduação e pós-graduação, como Medicina, Farmácia, Engenharia Civil, Mestrado em Informática, entre outros. Ao final do curso, o grupo contava com cinco participantes. As leituras realizadas antes do início do curso foram focadas na abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) e nas práticas de ensino. Paralelamente, reflexões antes, durante e após as aulas foram registradas em um diário reflexivo, documentando as experiências pedagógicas, os desafios enfrentados e os avanços observados ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, os planos de aula, elaborados com base nos conceitos teóricos estudados, foram previamente discutidos com a coordenadora, permitindo ajustes e melhorias antes de sua execução. A prática desenvolvida em cada aula fornecia subsídios para o planejamento do encontro seguinte, configurando um ciclo recursivo e contínuo de reflexões, adaptações e aprimoramentos. Dessa maneira, é possível reconhecer que a dinâmica desse processo foi essencial para atender às necessidades específicas dos cursistas, às demandas do exame TOEFL e às práticas da abordagem de LinFE, contribuindo para a construção de um planejamento de curso fundamentado e capaz de promover uma aprendizagem efetiva e crítica. Esse percurso e contexto subsidiam as escolhas do planejamento do curso na seção seguinte.

Planejamento do curso

O planejamento do curso preparatório para o TOEFL, desenvolvido no programa Idiomas sem Fronteiras no ano de 2024 na Universidade Federal de Alagoas UFAL), teve como fundamento a proposta de ultrapassar a mera instrumentalização linguística. Valendo-se das teorias discutidas anteriormente, buscou-se articular as habilidades exigidas pelo exame às temáticas contemporâneas, promovendo reflexões e discussões críticas com questões locais e globais. Essa visão possibilitou um ambiente formativo em que as tecnologias desempenharam um papel importante como mediadoras de práticas pedagógicas significativas.

A análise de necessidades, pilar central da abordagem de LinFE, foi realizada por meio de um questionário inicial respondido pelos estudantes em que foram identificados aspectos como o histórico de aprendizado de língua inglesa, suas metas e expectativas em relação ao curso e as habilidades que desejavam

aprimorar, revelando aspectos centrais que orientaram a construção das práticas pedagógicas. Esse processo buscou não apenas mapear os interesses e necessidades dos participantes, mas também conhecê-los em sua totalidade, "como pessoas, usuários da língua e aprendizes dela" (Dudley-Evans; St John, 1998, p. 126, tradução nossa).[4] Entre os interesses identificados, destaca-se o desejo de aprimorar as habilidades de produção oral e escrita, além da necessidade percebida de expansão de vocabulário, o que reforçou a importância de conectar as atividades às demandas reais dos aprendizes, alinhando o planejamento às suas especificidades, e ainda, através de temáticas atuais, promover um aprendizado que transcende a simples preparação técnica e estratégica para o exame TOEFL.

Portanto, durante o planejamento, priorizou-se também a adaptação das práticas pedagógicas às diferentes realidades e experiências dos participantes, reconhecendo a diversidade de saberes e vivências como um elemento enriquecedor do processo formativo. Essa perspectiva permitiu que discussões sobre questões contemporâneas fossem exploradas em sala de aula, ampliando as conexões entre as práticas linguísticas e as vivências dos aprendizes. Esse cenário fomentou um ensino sensível às especificidades individuais e coletivas, evidenciando a relevância de um currículo capaz de integrar habilidades técnicas e reflexões críticas em um único movimento formativo.

O conceito da epistemologia da complexidade, conforme discutido por Morin (2005), foi essencial na orientação de um planejamento que visou superar a fragmentação do conhecimento, promover uma prática que integrasse diferentes dimensões de saberes e incentivar a articulação entre o tradicional e o inovador. Dessa forma, temas como mudanças climáticas, respeito à comu-

4 No original: "*As people, as language users and as language learners*".

nidade LGBTQIA+, participação feminina nos esportes e impacto das tecnologias foram trabalhados de maneira a conectar as quatro habilidades linguísticas com reflexões críticas em sala, demonstrando, assim, a necessidade de colocar em diálogo o ensino da língua com os desafios sociais e culturais da contemporaneidade. Por exemplo, em uma aula sobre mudanças climáticas utilizou-se uma das metodologias ativas, rotação por estações, em que práticas da habilidade de escuta para o TOEFL, jogos on-line e criação de postagens para redes sociais foram integrados a debates reflexivos, promovendo um aprendizado dinâmico que articula diversas habilidades (linguísticas ou não) com uma compreensão mais ampla dos problemas ambientais locais e globais.

Outras temáticas como desertificação, emoções e acessibilidade para pessoas com deficiência também foram incorporadas de maneira a enriquecer as discussões e conectar o aprendizado linguístico a questões de relevância social. Esses tópicos permitiram que os aprendizes desenvolvessem seus vocabulários e argumentação, enquanto refletiam sobre as (inter)conexões entre os desafios locais e globais da atualidade, criando um percurso formativo que dialogasse com a realidade pós-moderna.

Nesse processo, a auto-heteroecoformação de professores revelou-se como um ponto de convergência entre o planejamento e a execução do curso, promovendo uma prática pedagógica não só dinâmica, mas também reflexiva. A autoformação manifestou-se no aprofundamento dos temas abordados e na adaptação de nossas práticas às necessidades emergentes dos cursistas. Já a heteroformação foi evidenciada não apenas nas trocas entre o professor em formação inicial (PFI), a coordenação do curso e os cursistas, que possibilitaram a criação de estratégias didáticas colaborativas e inovadoras, mas também no diálogo constante e no afeto criado com os aprendizes, cujas experiências e *feedbacks* enriqueceram

o processo de ensino-aprendizagem, fomentando uma construção conjunta de saberes e incentivando o PFI a sempre buscar o melhor em suas práticas pedagógicas. Por sua vez, a ecoformação destacou-se na adaptação das atividades aos contextos sociais e culturais dos aprendizes, reforçando a necessidade de um ensino que dialogue diretamente com a realidade e promova uma conexão entre os saberes trabalhados em sala de aula e os desafios desse mundo cada dia mais globalizado e digitalizado.

Sob esse ângulo de visão, as práticas desenvolvidas neste curso encontram respaldo na ideia de que:

> [o] exercício de uma postura questionadora, reflexiva e crítica esclarece o professor e o distancia de práticas repetitivas, intuitivas, voltadas para a transmissão de conteúdos, permitindo que continue indagando e não se acomode diante de dificuldades e situações problemáticas. Por isso, os caminhos da autorreflexão e/ou da reflexão compartilhada, além de empoderadores, fornecem subsídios para programas de formação docente, em um sentido amplo, e de formação tecnológica, em um âmbito mais particular, gerando questionamentos sobre quais instrumentos tecnológicos usar, quando, para que, como e por quê (Freire, 2009, p. 21).

Em nosso contexto, as tecnologias digitais transcenderam o papel de ferramentas auxiliares, atuando como recursos que enriqueceram a dinâmica das aulas e incentivaram o engajamento dos participantes. A utilização de ferramentas como *Kahoot!*,[5] por exemplo, desempenharam um papel importante na revisão e ampliação de vocabulário, enquanto outras atividades como a criação de postagens para redes sociais conectaram o aprendizado

5 Uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos.

linguístico às realidades tecnológicas dos cursistas, oferecendo oportunidades para que utilizassem a língua inglesa de maneira prática. Assim, o uso estratégico das tecnologias dinamizou as práticas pedagógicas, além de reforçar a conexão entre os conteúdos trabalhados em sala e os contextos globalizados vivenciados pelos participantes.

Desse modo, a auto-heteroecoformação marcou uma forte presença nas decisões e orientações de cada etapa do curso, possibilitando seu alinhamento às demandas específicas dos cursistas e promovendo um ambiente formativo dinâmico, colaborativo e sensível às particularidades do contexto educacional em que esteve situado.

Considerações finais

O planejamento e a execução do curso "TOEFL iBT: Preparatório", na edição de 2024 do Idiomas Sem Fronteiras na UFAL, destacaram-se como uma experiência formativa que integrou teorias e práticas pedagógicas alinhadas às demandas de uma sociedade em processo de globalização e digitalização. Fundamentado na epistemologia da complexidade (Morin, 2005), na auto-heteroecoformação de professores (Brauer; Freire, 2023; Freire, 2009; Freire; Leffa, 2013) e na abordagem de LinFE (Dudley-Evans; St John, 1998; Hutchinson; Waters, 1987; Valente, 2021), o curso foi concebido como um espaço de articulação entre saberes linguísticos, crítico-reflexivos e específicos do exame, promovendo experiências e práticas que valorizassem a conexão entre os aprendizes, seus contextos e as realidades local e global.

Dessa forma, neste trabalho (re)afirmamos que cursos de Línguas para Fins Específicos, quando embasados em teorias e metodologias sólidas e práticas inovadoras, podem transformar a

experiência de ensino-aprendizagem em um percurso que prepara os participantes para situações específicas e concomitantemente os conecta às complexidades do mundo atual. Assim sendo, ao integrar criticidade e inovação aos contextos sociais e culturais, nosso curso exemplifica como a formação linguística pode ser uma prática transformadora, contribuindo para a construção de um sujeito integral, consciente, autônomo e preparado para enfrentar as dinâmicas de um mundo em constante (trans)formação.

Referências

BAUMAN, Z. **Globalização:** as consequências humanas. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BRAUER, K. C. N.; FREIRE, M. M. Formação de professores de língua portuguesa sob a perspectiva da complexidade. *In:* BRAUER, K. C. N.; HAUSMANN, R. B. S.; BARTHO, V. D. O. R. (org.). **Linguagem, literatura e educação:** discursos e complexidade. Ponta Grossa, PR: Atena, 2023. [E-book].

CARDOSO, R. S.; CASTRO, R. M. M. O professor na educação 3.0 e a teoria da complexidade de Edgar Morin. **Revista Plurais - Virtual**, Anápolis, v. 10, n. 3, p. 311-330, 2020. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/12125. Acesso em: 29 nov. 2024.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. **Developments in English for specific purposes:** a multi-disciplinary approach. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

FREIRE, M. M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando... *In*: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (org.). **Linguagem, educação e virtualidade:** experiências e reflexões. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto–heteroecoformação tecnológica. *In:* MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes:** a learning-centred approach. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1987.

MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. **Linguística aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

SANTOS, C. F. **Formação ou auto-heteroecoformação?** a capacitação/desenvolvimento tecnológico de professores em uma escola particular. Orientador: Maximina Maria Freire. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

VALENTE, M. I. Ensino de inglês na abordagem LinFE. *In:* RIBEIRO, F. (org.). **Práticas de ensino de inglês**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 21-38. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/01/Praticas-de-Ensino-de-Ingles-1.pdf. Acesso em: 19 nov. 2024.

Línguas para Fins Específicos: alemão para leitura no contexto acadêmico

Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke (UERJ)

Introdução

Um dos pilares para a compreensão de textos escritos em uma língua estrangeira[1] é o engajamento de conhecimentos prévios, como o conhecimento de mundo, para a construção do sentido, tal como afirma Paulo Freire (1989, p. 9), em *A importância do ato de ler*: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra". Pode-se inferir da afirmação do pedagogo brasileiro que o conhecimento prévio é imprescindível para que se compreenda o texto escrito, isto é, para que se construa o sentido do que se materializa no texto, é preciso que o conhecimento linguístico esteja em interação com o conhecimento de mundo, bem como com o conhecimento textual. Dessa forma, pode-se conceber a leitura como um processo interativo, pois, conforme afirma Kleiman (2004b, p. 13), "é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento

1 Neste artigo não faremos distinção entre termos como *língua estrangeira*, *segunda língua* ou *língua adicional*, apesar da discussão relevante e pertinente em torno destes. Para a área de Alemão, indica-se a revisão e a reflexão tecidas por Uphoff (2021) acerca dos termos "alemão como língua estrangeira" (*Deutscha als Fremdsprache*, *DaF*), "alemão como segunda língua" (*Deutscha als Zweitsprache*, *DaF*), "alemão como língua adicional" (*Deutsch als língua adicional*) e "alemão como língua terciária" (*Deutscha als Tertiärsprache*, *DaT*).

lingüístico, o textual, o de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto".[2] Assim, pode-se compreender, de acordo com a autora, que "porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo" (Kleiman, 2004b, p. 13).

O processo de leitura e a compreensão leitora, no entanto, são guiados pelos objetivos que o leitor tem em mente ao interagir com um texto. Esses objetivos nortearão os diferentes tipos de leitura, isto é, se um texto é lido de forma detalhada, seletiva ou global. No âmbito acadêmico, por exemplo, o estudante ou pesquisador pode ler o resumo de alguns trabalhos científicos de forma mais rápida e superficialmente, ou seja, de forma global, para ter uma primeira ideia acerca de seu conteúdo e então selecionar os trabalhos que estão de acordo com suas necessidades e seus interesses acadêmicos para uma leitura seletiva de capítulos que contribuam com sua área de pesquisa, para então ler de forma detalhada aquilo que precisa para preencher as lacunas de seu objeto de pesquisa e estudos.

O objetivo deste artigo é apresentar o trabalho realizado na disciplina de Língua Alemã Instrumental para Leitura oferecida pelo Setor de Alemão do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), um curso de língua alemã para o fim específico da leitura no âmbito acadêmico. Com base em uma metodologia de pesquisa qualitativa de cunho descritivo-interpretativista, foram selecionados alguns materiais didáticos produzidos por docentes[3] que ministram ou ministraram as referidas disciplinas, de modo a ilustrar o trabalho realizado para

2 O acordo ortográfico da língua portuguesa que aboliu o trema passou a vigorar no Brasil a partir de 2009. Como a edição da obra utilizada neste artigo data de 2004, as citações serão grafadas conforme seu original.

3 Para preservar a identidade dos participantes deste breve estudo, e seguindo os preceitos da ética nas pesquisas em Ciência Humanas (Celani, 2005), os docentes serão identificados pela letra D, seguida pelo número da ordem em que responderam o contato iniciado pela autora.

o desenvolvimento da compreensão leitora em língua alemã dos estudantes que as frequentam. De acordo com Minayo (2009), a abordagem qualitativa, em detrimento da quantitativa, centra-se no significado, que por não ser de natureza visível precisa ser exposto e interpretado, em princípio, pelo próprio pesquisador (Minayo, 2006). Desse modo, neste trabalho, apenas a visão da autora foi contemplada nas análises aqui apresentadas. Passamos, assim, para dar início à discussão proposta neste capítulo, a um breve panorama histórico da área de Línguas para Fins Específicos.

Línguas para Fins Específicos: breve pano de fundo histórico

O surgimento das diferentes línguas voltadas para fins específicos está ligado à divisão do trabalho (Fluck, 1980, p. 27), a qual foi ampliada pela Revolução Industrial em diversos setores da sociedade, conforme destaca Steinmüller (1994, p. 57, tradução própria), fazendo com que emergisse "uma ampla variedade de formas de comunicação linguística, alinhadas à diversidade de espaços sociais de existência e de atuação".[4] No entanto, essa mudança econômica, política e social não significa que as Línguas para Fins Específicos não fossem empregadas anteriormente, conforme adverte Steinmüller (1994, p. 57), apontando que já em 1697, Leibniz evidenciava o registro no dicionário de termos bem peculiares a determinados "modos de vida" (*Lebensarten*) e das "artes" (*Künste*), assim como no ano de 1845, Jacob Grimm se referia à linguagem profissional (*Berufssprachen*) e à linguagem de determinada profissão (*Standessprachen*). Já Dudley-Evans e St John (1998) destacam na Antiguidade Clássica, em tempos dos impérios grego e romano, o emprego de línguas para fins específicos, neste caso para a comunicação entre conquistadores e conquistados.

4 No original: "[...] *entsprechend der Vielfalt der gesellschaftlichen Existenz- und Tätigkeitsbereiche eine Vielfalt sprachlich- kommunikativer Tätigkeitsformen".*

Na área do ensino de Línguas para Fins Específicos, Howatt (1984) considera que os primeiros livros didáticos teriam surgido para ensinar as classes mercantilistas a fazer negócios. Tal fato é corroborado por Bloor (1996), destacando manuscritos datados de 1415 para o ensino de vocabulário específico de mercadores de lã e produtos agrícolas.

No período pós-Segunda Guerra Mundial, de acordo com Hutchinson e Waters (1987), houve uma rápida expansão das atividades científicas, tecnológicas e comerciais em escala internacional através do mundo unificado pelo comércio e pela tecnologia, o que fez emergir a necessidade de uma língua internacional. Além disso, segundo Ramos (2005), fazia-se necessário capacitar linguisticamente os imigrantes que trabalhavam na reconstrução da Europa. Esses fatores deram margem ao surgimento de aprendizes com necessidades específicas para a aprendizagem de línguas, em especial o inglês, devido à supremacia do poder econômico e geopolítico norte-americano (Dudley-Evans; St John, 1998; Robinson, 1991; Stevens, 1988), consolidando principalmente o inglês para fins específicos, em seu termo original, *English for Specific Purposes* (ESP).

Tendo apresentado um breve panorama histórico da área de Línguas para Fins Específicos, passamos, na próxima seção, à discussão dos termos "ESP", "instrumental" e "LinFE" com ênfase no contexto brasileiro.

De ESP a Instrumental, de Instrumental a LinFE: a abordagem LinFE e o contexto brasileiro

O ensino de LinFE no Brasil tem como marco o "Projeto Nacional de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras", a partir dos anos 1970, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (Celani *et al*., 1988). O projeto tinha o "objetivo de melhorar o

uso do inglês por parte de pesquisadores, professores de disciplinas científicas e técnicos brasileiros, especialmente no que diz respeito à leitura de publicações especializadas e técnicas" (Celani *et al.,* 1988, p. 234).[5] Nos anos 1980, "O Projeto Nacional de Inglês Instrumental" abrangia a participação de 20 universidades e 24 escolas técnicas de 18 estados brasileiros. No final dos anos 1990, funcionando já de forma autossustentável, o projeto reunia 40 universidades e 34 escolas de ensino médio, entre técnicas e não técnicas, distribuídas em 22 estados do território nacional (Celani, 1998).

A ênfase na leitura, de acordo com Celani *et al.* (1988), para o projeto foi resultado de uma análise de necessidades, a qual demonstrou que os cursos de inglês eram considerados como meio de acesso a informações técnicas e científicas. Assim, consolidou-se, no Brasil, o termo "instrumental", tornando-se o termo "inglês para fins específicos", ou "*English for Specific Purposes*" (ESP), praticamente sinônimo de "inglês instrumental", ou seja, de inglês para o fim específico da leitura de textos escritos (Martins, 2006; Monteiro, 2004; Sedycias, 2002; Stanke, 2008, 2011). Entretanto, como adverte Monteiro (2004, p. 81), o ensino de Línguas para Fins Específicos não se limita apenas ao desenvolvimento da habilidade de leitura e compreensão textual, já que "o termo também é adequado ao abordar diferentes habilidades".[6]

De acordo com Hutchinson e Waters (1987, p. 19), o ESP é uma abordagem para o ensino de línguas que parte das necessidades dos alunos, tendo como fundamento a pergunta "Por que este aprendiz precisa aprender uma língua estrangeira?" (*Why does this learner need to learn a foreign language?*). Respondida essa questão, surgirão outras relacionadas aos próprios alunos, à natureza

5 No original: "[...] *its aims to improve the use of English of Brazilian researchers, science teachers and technicians especially with regard to reading specialist and technical publications".*

6 No original: "*Der Terminus stimmt auch, wenn von verschiedenen Fertigkeiten gesprochen wird".*

da língua que será utilizada pelos aprendizes e outras ao próprio contexto de aprendizagem. O processo de ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos pode ser, nesse sentido, concebido como uma abordagem na qual todas as decisões são baseadas nas razões do aprendiz para aprender determinada língua (Hutchinson; Waters, 1987, p. 19).

Para Hutchinson e Waters (1987, p. 17), a abordagem de Línguas para Fins Específicos tem sua base no "Ensino de Línguas" (*Language Teaching*), que por sua vez tem suas raízes na "Aprendizagem" (*Learning*) e na "Comunicação" (*Communication*), conforme se observa na "Árvore do Ensino de Língua Inglesa (ELT)" proposta pelos autores em 1987. O "Ensino de Línguas" (*Language Teaching*) origina o "Ensino de Língua Inglesa", "*English Language Teaching*" (*ELT*), que por sua vez se ramifica em "Inglês como Língua Materna" (*English as a Mother Tongue – EMT*), "Inglês como Língua Estrangeira" (*English as a Foreign Language – EFL*) e "Inglês como Segunda Língua" (*English as a Second Language – ESL*). Dessa ramificação, na árvore de Hutchinson e Waters (1987), surge o "Inglês para Fins Específicos" (*English for Specific Purposes – ESP*), que por sua vez origina o ramo "Inglês para Ciência e Tecnologia" (*English for Science and Technology – EST*) e este dá origem ao "Inglês para Fins Acadêmicos" (*English for Academic Purposes – EAP*).

Embora a árvore de Hutchinson e Waters (1987) seja uma grande contribuição para os estudos de LinFE, mapeando e sistematizando a área, por surgir em um contexto anglófono, ela acaba por não incluir as demais línguas e contextos de ensino-aprendizagem que não estejam ligados ao âmbito acadêmico ou ao meio profissional. Buscando ampliar o escopo da área e incluir tais demandas, Valente e Ribeiro (2023) revisitam a árvore de Hutchinson e Waters (1987) e desenvolvem uma nova árvore com vistas a incluir as demais línguas e os contextos não

profissionais e acadêmicos. Assim, em vez de restringir a árvore ao ensino de língua inglesa, as autoras apresentam a "Árvore do Ensino de Línguas", propondo as ramificações "Ensino de Língua Materna" e "Ensino de Língua Adicional". A partir desse último, Valente e Ribeiro (2023, p. 77) propõem as ramificações "Ensino de Línguas para Fins Específicos" e "Ensino de Línguas para Fins Gerais". Partindo do ramo "Ensino de Línguas para Fins Específicos", as autoras trazem mais uma contribuição para a área, a saber, a inclusão de uma nova ramificação que chamam de "Ensino de Línguas para Fins Situacionais", que juntamente com o "Ensino de Línguas para Fins Ocupacionais" e o "Ensino de Línguas para Fins Acadêmicos", compõe o universo LinFE. No caso da breve pesquisa aqui apresentada, o objetivo de estudo da língua alemã é a leitura de textos acadêmicos de assuntos variados ligados às ciências sociais e humanas. Dessa forma, o alemão para o fim específico da leitura de textos acadêmicos seria um "galho" fruto da ramificação "Ensino de Línguas para Fins Acadêmicos", conforme Valente e Ribeiro (2023).

O desenho de curso na abordagem LinFE consiste no processo de analisar as informações sobre as necessidades de aprendizagem. Essa análise envolve o uso de dados teóricos e empíricos para definir o conteúdo programático, selecionar, adaptar ou elaborar materiais didáticos, desenvolver uma metodologia de ensino e estabelecer os procedimentos de avaliação (Hutchinson; Waters, 1987).

De acordo com Hutchinson e Waters (1987, p. 65), o levantamento e a análise das necessidades representam o ponto inicial para o planejamento de um curso de LinFE. Os autores identificam dois tipos principais de necessidades: (i) da situação-alvo, que correspondem ao que o aprendiz precisa realizar nesse contexto; e (ii) de aprendizagem, relacionadas ao que é necessário para que

o aluno possa aprender. As necessidades da situação-alvo são subdivididas em três categorias: as necessidades reais de uso da língua (*necessities*), as lacunas (*lacks*) e os desejos (*wants*) (Hutchinson; Waters, 1987, p. 53-64). Valente e Ribeiro (2023, p. 29) acrescentam ainda um quarto pilar a essa análise de necessidades: os contextos sociais.

As necessidades reais de uso da língua dizem respeito às demandas específicas do contexto-alvo, como o tipo de discurso, aspectos funcionais, gramaticais e lexicais que o aprendiz precisa dominar para desempenhar adequadamente uma função naquele cenário. As lacunas dizem respeito ao que o aprendiz ainda não domina ou desconhece para desempenhar determinada função em uma situação-alvo. Elas correspondem à diferença entre o nível de proficiência linguística exigido no contexto-alvo e o nível que o aprendiz já possui (Hutchinson; Waters; Breen, 1979). Os desejos, por sua vez, estão relacionados ao que os aprendizes gostariam de aprender durante o curso. De acordo com Hutchinson e Waters (1987, p. 56), os desejos são subjetivos, enquanto as necessidades e as lacunas são consideradas objetivas. Contudo, os autores (Hutchinson; Waters, 1987, p. 57) enfatizam que, devido à importância da motivação no processo de aprendizagem, os desejos dos aprendizes não devem ser negligenciados. Os contextos sociais, de acordo com Valente e Ribeiro (2023, p. 29) estão ligados às interações sociais nos mais variados contextos, de atuação, educacional ou acadêmico. De acordo com as autoras "como seres sociais que somos, existem muitos outros contextos nos quais interagimos e que nos constituem como pessoas" (Valente; Ribeiro, 2023, p. 30).

Nesta seção foram discutidos os termos "ESP", "instrumental" e a abordagem LinFE, passamos a seguir a discorrer sobre a área de Línguas para Fins Específicos tendo como foco o desenvolvimento da habilidade da leitura.

LinFE e o Fim Específico da leitura

A leitura, conforme Kleiman (2004a, p. 13), é uma atividade complexa que, assim como outras tarefas cognitivas, envolve fatores como a percepção, a atenção e a memória, que são fundamentais para a compreensão textual. Sendo assim, de acordo com Fulgêncio e Liberato (2004), para o professor que trabalha com a habilidade de leitura em sala de aula, é imprescindível que se conheça como essa atividade se processa. As autoras também concebem a leitura como um processo complexo, no qual estão em interação os conhecimentos de mundo, textual e linguístico, além de fatores como a motivação e o interesse dos aprendizes. Fulgêncio e Liberato (2004, p. 13) acrescentam ainda que que "conhecer como atua cada um desses fatores é imprescindível para a discussão da prática do ensino da leitura".

Segundo Brown e Lee (2015, p. 401), "para a maioria dos aprendizes de segunda língua que já são letrados numa língua anterior, a compreensão leitora é principalmente uma questão de desenvolver estratégias de compreensão adequadas e eficientes".[7] De acordo com os autores essas estratégias são as seguintes:

7 No original: "For most second language learners who are already literate in a previous language, reading comprehension is primarily a matter of developing appropriate, efficient comprehension strategies".

Quadro 1 – Estratégias de compreensão leitora

1. Identificar o objetivo da leitura; 2. Usar regras e padrões grafêmicos para ajudar na decodificação *bottom-up;* 3. Usar técnicas eficientes de leitura silenciosa para melhorar a fluência; 4. Folhear o texto em busca das ideias principais; 5. Examinar o texto para obter informações específicas; 6. Utilizar o mapeamento semântico ou o agrupamento; 7. Supor quando não tiver certeza; 8. Analisar o vocabulário; 9. Distinguir entre significados literais e implícitos; 10. Capitalizar os marcadores discursivos para processar relações.

Fonte: Brown e Lee (2015, p. 401-406).

Dentre os objetivos elencados no Quadro 1, vale destacar o primeiro, "Identificar o objetivo da leitura", ressaltando que se entende a importância de cada um deles no processo de leitura. Segundo Brown e Lee (2015), o objetivo da leitura faz com que o leitor tenha em mente qual informação busca no texto e, dessa forma, poderá ler de forma mais eficiente. De acordo com Kleiman (2004b), estabelecer objetivos de leitura é um fator-chave para a compreensão, pois assim a capacidade de processamento e memória do leitor torna-se mais efetiva no processo de leitura. Quando se tem em mente um objetivo de leitura específico, os leitores tendem a reter com mais facilidade os detalhes de um texto, ou seja, eles conseguem compreender e se recordar das informações que são relevantes para atender ao seu propósito.

Outro aspecto relevante ligado aos objetivos de leitura são os gêneros textuais, que também delimitam os estilos de leitura (global ou extensiva, seletiva e detalhada ou intensiva). Nesse sentido, Koch e Elias (2006, p. 19) argumentam que os objetivos

de leitura também norteiam a maneira como se lê, por exemplo, de forma mais rápida ou lentamente, com mais ou menos atenção, com maior ou menor interação. Segundo Kleiman (2004b, p. 33), "o objetivo geral ao ler o jornal é diferente daquele quando lemos um artigo científico". Koch e Elias (2006, p. 19) também compartilham dessa ideia, ao afirmarem que há textos que lemos porque queremos nos manter informados (jornais e revistas), há outros que lemos para realizar trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, livros, periódicos científicos); há, ainda, outros textos cuja leitura é realizada por prazer, puro deleite (poemas, contos, romances); textos que lemos para consulta (dicionários, catálogos), que somos "obrigados" a ler de vez em quando (manuais, bulas), que nos caem nas mãos (panfletos) ou nos são apresentados aos olhos (outdoor, cartazes, faixas).

É importante ainda acrescentar que os objetivos de leitura, segundo Kleiman (2004b), contribuem particularmente para a formulação de hipóteses – que também se relaciona à estratégia 7, "Adivinhe quando não tiver certeza", apresentada por Brown e Lee (2015), conforme quadro anteriormente exposto. De acordo com Koch e Elias (2006), ao ler um texto, o leitor proficiente levanta hipóteses e faz antecipações com base em seus conhecimentos sobre o autor, seu meio de veiculação, o gênero, o título, a organização e apresentações das informações no texto. Durante a leitura, essas hipóteses são testadas, podendo ser confirmadas ou rejeitadas. Se rejeitadas, o leitor formula novas hipóteses, que serão novamente avaliadas, com base nos conhecimentos armazenados em sua memória – sobre a língua, o mundo, os gêneros e tipos textuais – que são ativados no processo de leitura. Esse ciclo de reformulação de hipóteses ocorre tantas vezes quanto os conhecimentos e a criatividade do leitor permitirem.

Ao abordar a atividade de leitura e como ela se processa, passamos à seção na qual se discute o ensino de alemão para o fim específico da leitura de textos acadêmicos nessa língua-alvo.

Línguas para Fins Específicos: a leitura de textos acadêmicos em alemão na UERJ

No Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Língua Alemã para Fins Específicos, LinFE/Alemão, é oferecida pelo Setor de Alemão da instituição através da disciplina Língua Alemã Instrumental para Leitura, oferecida em dois semestres letivos, sendo a Língua Alemã Instrumental para Leitura I pré-requisito para cursar a Língua Alemã Instrumental para Leitura II. Como seu próprio nome mostra, o objetivo das disciplinas é o desenvolvimento da compreensão leitora de textos escritos, o que pode ser constatado também na descrição constante em seu formulário, disponibilizado de forma on-line pelo Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica (DEP/PR-1) da universidade I e II.[8]

Na ementa das disciplinas há uma gradação no que concerne ao desenvolvimento dessa compreensão leitora. No primeiro semestre da disciplina, faz-se um trabalho de conscientização do aprendiz sobre a importância de engajar seu conhecimento de mundo, ou seja, o seu conhecimento sobre o tema e o assunto sobre o qual se trata o texto, para a construção do sentido. Além disso, o conhecimento a respeito dos diversos tipos e gêneros textuais também é trazido ao nível consciente do estudante, de modo que ele possa lançar mão desse conhecimento prévio para

8 As ementas das disciplinas estão disponíveis em: https://www.ementario.uerj.br/ementa.php?cdg_disciplina=9979 (Língua Alemã Instrumental p/ Leitura I) e https://www.ementario.uerj.br/ementa.php?cdg_disciplina=9981 (Língua Alemã Instrumental p/ Leitura II). Acesso em: 8 jan. 2025.

compreender o texto na língua-alvo. Por fim, faz-se também um trabalho sobre as diferentes estratégias de aprendizagem e de leitura que o aprendiz pode empregar para a compreensão textual e sobre o uso consciente e eficiente do dicionário, conforme se observa na ementa oriunda do formulário da disciplina (cf. nota 9).

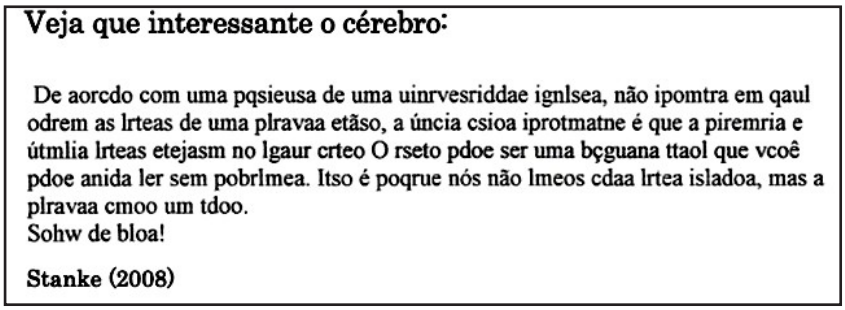
No segundo semestre da disciplina, faz-se um trabalho mais centrado e aprofundado em torno dos diferentes gêneros acadêmicos e tipos de textos com graus diversificados de complexidade. São geralmente trabalhados gêneros textuais que fazem parte do contexto acadêmico do estudante universitário como verbetes de dicionários de uso geral ou especializados, resumos (*abstracts*), resenhas e artigos científicos. Todos eles trabalhados com vistas a uma leitura crítica dos textos. Há ainda o trabalho de sensibilização intercultural no que tange à organização dos gêneros textuais em língua alemã e aqueles redigidos em língua portuguesa no contexto brasileiro.

Apesar de já ter um objetivo definido e uma ementa delimitada, os docentes que assumem as disciplinas de Língua Alemã Instrumental para Leitura I e II têm como tarefa central a elaboração de material didático com base na análise das necessidades da situação-alvo (*target needs*) e das necessidades de aprendizagem (*learning needs*), um dos fundamentos de toda prática de LinFE, conforme Hutchinson e Waters (1987, p. 59-63). Assim, paralelamente à conscientização da importância da mobilização dos conhecimentos prévios do aprendiz acerca do mundo e dos tipos e gêneros textuais, o conhecimento linguístico vai sendo construído ao longo dos dois semestres da disciplina de Língua Alemã Instrumental, de modo que esses três níveis de conhecimento (linguístico, textual e de mundo) se complementem na construção do sentido (Kleiman, 2004b) e os estudantes desenvolvam a sua habilidade de leitura de textos acadêmicos em alemão. Dessa

forma, contemplando as necessidades, as lacunas e os desejos dos estudantes (Hutchinson; Waters, 1987) e os contextos sociais (Valente; Ribeiro, 2023) de uso do idioma, os docentes engajam-se na tarefa de seleção, adaptação e elaboração de material didático para os cursos de Língua Alemã Instrumental para Leitura I e II.

Esse trabalho de conscientização da importância da mobilização dos conhecimentos prévios para a construção do sentido do texto por parte do docente, pode ser observado a seguir (Figura 1), a exemplo do material utilizado por D1 nas aulas do primeiro semestre da disciplina:

Figura 1 – Conscientização sobre o processo de leitura



Veja que interessante o cérebro:

De aorcdo com uma pqsieusa de uma uinrvesriddae ignlsea, não ipomtra em qaul odrem as lrteas de uma plravaa etãso, a úncia csioa iprotmatne é que a piremria e útmlia lrteas etejasm no lgaur crteo O rseto pdoe ser uma bçguana ttaol que vcoê pdoe anida ler sem pobrlmea. Itso é poqrue nós não lmeos cdaa lrtea isladoa, mas a plravaa cmoo um tdoo.
Sohw de bloa!

Stanke (2008)

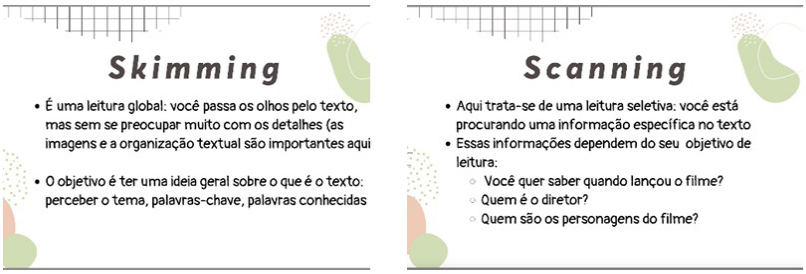
Fonte: Stanke (2008)[9] – material adaptado por D1.

Com o emprego desse material em aula, o docente tem por objetivo conscientizar o aprendiz sobre o que é o processo de leitura: não se trata de uma mera decodificação letra por letra, ou mesmo palavra por palavra, mas de construção do sentido, através do qual o leitor engaja seus conhecimentos prévios – linguístico, textual e de mundo – para a compreensão

No exemplo a seguir (Figura 2), observamos o material elaborado por D3 para a conscientização do emprego das estratégias de leitura para a compreensão textual:

9 Disponível em: http://blog.brasilacademico.com/2010/03/8-exercicios-para-o-seu--cerebro.html. Acesso em: 8 jan. 2025.

Figura 2 – Conscientização das estratégias de leitura



Fonte: Material elaborado por D3.

Por meio desse material, D3 conscientiza os estudantes acerca das formas como podemos ler um texto e dos estilos de leitura, os quais podem ser guiados pelo gênero textual e pelos objetivos de leitura.

No exemplo a seguir (Figura 4), podemos observar o material selecionado e elaborado por D1 para a conscientização do aprendiz a respeito da mobilização de seus conhecimentos prévios (de mundo, textual e linguístico) para a construção do sentido do texto.

Figura 4 – Mobilização do conhecimento de mundo e textual



Fonte: Tech-Magazine *nextpit*[10] – material didático elaborado por D1.

10 Disponível em: https://www.nextpit.de/top-5-kamera-apps-fotografieren. Acesso em: 8 jan. 2025.

Na reportagem apresentada – um gênero textual já conhecido pelos estudantes universitários de Língua Alemã Instrumental – os aprendizes podem levantar hipóteses – também uma estratégia de leitura que pode ser trazida ao nível consciente dos estudantes – sobre o que lerão engajando seus conhecimentos (i) textual: o título, as imagens e a organização textual da reportagem fornecem "pistas" sobre o tema e o conteúdo do texto; (ii) de mundo: o que já conhecem, por exemplo, "sistema Android" e "IOS", "download", "qualidade de fotos", "aplicativos de câmera" etc., possibilita levantar hipóteses sobre o que lerão; e (iii) linguístico: palavras "transparentes" como *Kamera-Apps*, *Android*, *IOS*, *Fotos*, *Download* poderão auxiliar o aprendiz a "adivinhar" – estratégia de compreensão, cf. Brown e Lee (2015) –, por exemplo, já na manchete – no título – da reportagem, o sentido de palavras e construções em alemão como *die besten* = "as melhores", *für* = preposição "para", *und* = conjunção "e", *bessere* = "melhores" e *per* = "por".

No exemplo a seguir (Figura 5), pode-se observar o material selecionado por D2 para uma de suas aulas: um poema do escritor austríaco Ernst Jandl.

Figura 5 – Mobilização do conhecimento de mundo e textual



Fonte: Material elaborado por D2

Apesar do gênero literário poesia poder, em princípio, ser considerado "difícil", este poema de Jandl, de caráter experimental e inovador do ponto de vista da linguagem e da estrutura, assim como outros do autor, apresenta um vocabulário reduzido e simples, o que contribui para a motivação de estudantes da área de Letras – público-alvo também das disciplinas de Língua Alemã Instrumental para Leitura – na leitura desse tipo de texto, por exemplo. Com esse material, além do trabalho linguístico é possível abordar o gênero literário poesia, bem como questões socioculturais.

Considerações finais

Pudemos observar neste artigo o ensino de alemão para o fim específico da leitura de textos acadêmicos no âmbito das

disciplinas Língua Alemã Instrumental para Leitura I e Língua Alemã Instrumental para Leitura II, oferecidas pelo Setor de Alemão do Instituto de Letras da UERJ. Tendo como ponto de partida a pergunta "Por que este aprendiz precisa aprender uma língua estrangeira?" (*Why does this learner need to learn a foreign language?*), realiza-se a análise das necessidades da situação-alvo (*target needs*) e das necessidades de aprendizagem (*learning needs*), aspecto central na abordagem LinFE, de acordo com Hutchinson e Waters (1987), além da análise dos contextos sociais de uso da língua, conforme Valente e Ribeiro (2023).

Contemplando as necessidades, as lacunas e os desejos dos estudantes (Hutchinson; Waters, 1987) e os contextos sociais (Valente; Ribeiro, 2023), os docentes engajam-se na tarefa de seleção, adaptação e elaboração de material didático para que o fim específico da leitura de textos acadêmicos em língua alemã seja alcançado pelos estudantes ao final dos dois semestres letivos da disciplina Língua Alemã Instrumental para Leitura.

Através dos materiais analisados, é possível inferir a prática adotada pelos docentes em sua sala de aula, tendo como objetivo o desenvolvimento da compreensão leitora de textos acadêmicos em língua alemã por parte de seus estudantes, conforme observado por Stanke (2008, 2011). Em um primeiro momento ocorre a conscientização sobre o que é atividade de leitura, entendida como compreensão e não mera decodificação de um código linguístico; em um segundo momento, a importância da mobilização dos conhecimentos de mundo, textual e linguístico do leitor (Kleiman, 2004a, 2004b), que ocorrem paralelamente à construção do conhecimento linguístico "de" e "em" alemão; em um terceiro momento, acontece o fomento e desenvolvimento das estratégias de leitura; e por fim a elaboração do material didático de acordo com a análise de necessidades. É importante ressaltar,

no entanto, que esse processo não acontece de forma linear, ou em ordem cronológica.

Finalmente, vale ressaltar que em pesquisas futuras é importante que se contemplem também a perspectiva dos docentes e a dos estudantes a respeito do material e seu emprego em sala de aula, e não apenas a visão da pesquisadora para a análise dos dados gerados, à qual se restringiu este trabalho, pois com ele pretendeu-se de fato observar apenas um aspecto: o material didático elaborado pelos docentes. Contemplar a visão de docentes e discentes é fundamental, já que todo processo de ensino-aprendizagem é dialógico e polifônico, devendo-se assim considerar as vozes de seus diferentes atores.

Referências

BLOOR, M. The English language and ESP teaching in the 21st century. *In*: MEYER, F. *et al*. (ed.). **ESP in Latin America**. Mérida, VE: Universidade de los Andes; CODEPRE., 1996. p. 1-3.

BROWN, H. D.; LEE, H. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 4. ed. Nova York: Pearson, 2015.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CELANI, M. A. A.; HOLMES, J.; RAMOS, R. C. G.; SCOTT, M. **The Brazilian ESP project**: an evaluation. São Paulo: EDUC, 1988.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. **Developments in English for specific purposes.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

FLUCK, H.-R. **Fachsprachen**. München: Francke Verlag, 1980.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

HOWATT, A. P. R. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes:** a learning-centered approach. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1987.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A.; BREEN, M. P. An English Language Curriculum for Technical Students. **Practical Papers in English Language Education**. Lancaster: Institute for English Language Education/University of Lancaster, 1979. v. 2

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2004a.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas: Pontes Editores, 2004b.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, P. E. P. **O ensino reflexivo em uma turma de inglês para fins específicos**. Orientadora: Maria José Pereira Monteiro. 2006. 265 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 9. ed. ampliada e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-29.

MONTEIRO, M. J. P. Fachsprachen und Deutsch für besondere Zwecke in Brasilien. *In*: HESS, H. W. (hrsg.). **Didaktische Reflexionen**: „Berliner Didaktik“ und Deutsch als Fremdsprache heute. Band 3. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2004.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. *In*: FREIRE, M; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F (org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 109-123.

STANKE, R. C. S. F. **O ensino do alemão para o fim específico da leitura**: conscientização, estratégias, compreensão. Orientadora: Maria José Pereira Monteiro. 2008. 208 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

STANKE, R. C. S. F. O papel do professor no ensino de alemão para o fim específico da leitura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 935-961, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1984-63982011000400008. Acesso em: 10 jan. 2025.

STEINMÜLLER, U. Technik und Sprache – Kommunikation, Information, Dokumentation. *In*: BOCK, G. (hrsg.). **Weiterbildung zum Technikautor**. Frankfurt am Main, 1994.

UPHOFF, D. DaF, DaZ, DaT, Língua adicional: Wissensordnungen und Subjektpositionen. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 24, n. 43, p. 38-65, 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837244338. Acesso em: 8 jan. 2025.

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

Atividade Social como prática transformadora na formação de professores de inglês em LinFE

Adolfo Tanzi Neto (UFRJ)
Ulysses C. C. Diegues (UFRJ)

Introdução

O mundo inter-multicultural contemporâneo avança em um ritmo acelerado e sem precedentes, mergulhando-nos em um fluxo contínuo de acontecimentos que frequentemente nos desafiam em nossos modos de agir no mundo. Segundo Diegues (2025), nesse cenário dinâmico e em constante transformação, os professores de língua inglesa enfrentam o desafio significativo de preparar e orientar seus alunos para essa realidade inter-multicultural, marcada por conexões humanas sociais e digitais cada vez mais multifacetadas e fluídas. Nesse sentido, os professores desempenham um papel fundamental, atuando como potencializadores de atividades sociais que podem conduzir os alunos por um vasto universo de informações, conexões e experiências, desenvolvendo-os para novas formas de entender o mundo sob diversos prismas sócio-histórico-culturais.

Isso posto, a língua inglesa, consolidada como língua franca global (Leite; Oliveira; Coura, 2020) é essencial para comunicação, negócios, educação e ciência, sendo um requisito fundamental na contemporaneidade, especialmente no trânsito entre empresas

multinacionais que a adotam como língua oficial. Entretanto, entendemos que essas demandas da globalização (Valente; Ribeiro, 2023) podem ser vistas como espaços para a superação de desigualdades sociais, a busca por agência profissional e equidade no mercado de trabalho (Diegues, 2025).

Este capítulo, situado no campo da Linguística Aplicada, propõe, por meio da atividade social, uma abordagem sócio-histórico-cultural, discutir em uma formação de professores o ensino de inglês como Língua para Fins Específicos (LinFE) no ensino superior tecnológico, enfatizando a mobilidade de seus envolvidos nos seus modos de agir no mundo e a reconfiguração de significados em diferentes contextos sócio-histórico-culturais. Para tanto, analisamos um encontro de formação de professores no desenvolvimento de uma proposta de ensino-aprendizagem em LinFE baseada em Atividade Social.

Línguas para Fins Específicos (LinFE)

O ensino de LinFE, conhecido internacionalmente como *English for Specific Purposes* (ESP), teve sua expansão significativa a partir da década de 1960, impulsionado pelo cenário pós-Segunda Guerra Mundial, em que o inglês se tornou essencial devido à influência geopolítica dos Estados Unidos (Valente; Ribeiro, 2023). Esse crescimento foi amplificado pela globalização e avanços tecnológicos, que demandaram a aprendizagem de línguas de forma rápida e direcionada a necessidades específicas. No entanto, essa abordagem, embora útil em contextos profissionais e acadêmicos, é criticada por sua visão instrumentalizada da linguagem, negligenciando aspectos culturais, históricos e sociais. Valente e Ribeiro (2023) defendem a incorporação de contextos sociais como um dos pilares da área com o objetivo de

evitar uma formação linguística restrita e promover uma visão mais crítica e transformadora.

Para Diegues (2025), o ensino tradicional de LinFE, ao focar em necessidades imediatas de grupos específicos (como profissionais de negócios ou turistas), tende a reduzir a língua a um instrumento funcional, ignorando sua dimensão cultural, afetiva e identitária. Isso limita o potencial dos alunos de engajarem-se de forma criativa e profunda com a língua, além de reforçar uma lógica utilitarista que desconsidera o poder transformador da linguagem. Bourdieu (2022) ressalta que a linguagem é um campo de poder, e o ensino de LinFE, ao privilegiar grupos específicos sem que os contextos sociais sejam considerados, pode perpetuar hierarquias sociais, em vez de promover inclusão e emancipação.

A terminologia LinFE surgiu como uma evolução de conceitos e termos anteriores, buscando uma nomenclatura mais abrangente e inclusiva, que não se limite ao inglês e combata a ideia de hegemonia linguística. No Brasil, o termo "Inglês Instrumental", que acaba por ser associado principalmente ao ensino de leitura, é utilizado juntamente ao termo ESP, que enfatiza os "fins" (*purposes*) específicos do aprendizado, alinhando objetivos claros com as necessidades instrumentais dos alunos.

Para Hutchinson e Waters (1987), o ESP é uma abordagem, não um produto, baseada em pressupostos teóricos sobre linguagem e aprendizagem. Almeida Filho (2015) reforça que a abordagem reflete concepções sobre linguagem, ensino e papéis de professores e alunos, influenciando todas as etapas do processo educacional.

Em estudos recentes, para Diegues (2025) os estudos em LinFE devem transcender o campo epistemológico ainda restritivo da língua como instrumento para o mercado, ou seja, não

apenas para questões acadêmicas e profissionais, como também defendido por Valente e Ribeiro (2023), mas para um caráter mais agentivo[1] de transformação social de todos os envolvidos. Para processos de ensino-aprendizagem que propiciem espaços de posicionamento semiótico crítico colaborativo, ético-ideológico em busca de transformação/justiça social (Tanzi Neto; Mazuchelli; Mota, 2021).

Análise de necessidades em LinFE

O ensino de LinFE é uma abordagem que se concentra nas necessidades linguísticas, comunicativas e nos gêneros textuais exigidos por estudantes em contextos profissionais e acadêmicos. Seu núcleo está fundamentado em três pilares propostos por Hutchinson e Waters (1987): *necessidades, lacunas e desejos*, complementados pela análise de necessidades, um processo essencial para identificar as demandas dos alunos e moldar cursos, metodologias e objetivos. Valente e Ribeiro (2023) ampliaram essa base teórica ao incluir um quarto pilar: *contextos sociais*, reconhecendo a importância do ambiente social do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem.

A abordagem LinFE não se restringe a contextos profissionais e acadêmicos, mas se expande para situações como viagens, terceira idade e educação infantil, adaptando-se às demandas contemporâneas. A análise de necessidades, conforme Anthony (2018), é uma ferramenta crucial para professores e elaboradores de cursos, pois identifica as habilidades comunicativas e os gêneros necessários para atuação em diversos contextos. Essa análise

1 Para o recorte deste capítulo não nos debruçaremos no conceito de agência, mas no campo investigativo, agência pode ser entendida como rupturas de padrões pré-estabelecidos de ação nos papéis dos sujeitos de tomar iniciativas para transformá-los (Tanzi Neto; Mazuchelli; Mota, 2021).

é fundamental para planejar cursos e unidades didáticas, como destacam Alcântara, R. Oliveira e J. Oliveira (2019) e Ramos (2004).

Basturkmen (2010) ressalta que a análise de necessidades vai além da identificação de habilidades linguísticas, envolvendo também a compreensão da situação atual e desejada do aprendiz, além de suas aspirações. No entanto, esse processo não é totalmente objetivo, pois depende da perspectiva dos analistas, como observa Robinson (1991). Além disso, a análise de necessidades é dinâmica, podendo evoluir ao longo do tempo e influenciar ajustes contínuos no curso, conforme Lopes (2021).

Instrumentos como questionários, entrevistas, observações e análise de interações são comumente utilizados para realizar a análise de necessidades. Hutchinson e Waters (1987) diferenciam necessidades da situação-alvo (conhecimentos necessários para atuar em um contexto específico) e necessidades de aprendizagem (como o aprendiz adquire essas habilidades). Esses conceitos, juntamente com necessidades, desejos e lacunas, formam a base da abordagem LinFE.

Ribeiro (2020) destaca que LinFE é uma tradição em constante renovação, pois a prática se atualiza a cada nova análise de necessidades, mantendo sua base epistemológica original. Essa flexibilidade permite que professores e alunos adaptem suas práticas às variáveis sociais, históricas e culturais, tornando a abordagem dinâmica e contextualizada.

Em resumo, LinFE é uma abordagem que combina tradição e inovação, fundamentada na análise de necessidades e nos contextos sociais dos alunos. Para ressignificar o ensino-aprendizagem, a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Atividade Social oferecem bases teóricas que ampliam a compreensão do desenvolvimento e da agência dos alunos,

alinhando-se aos processos de ensino-aprendizagem mais equitativos em busca da transformação epistemológica do que entendemos por LinFE.

Atividade Social para o ensino-aprendizagem em LinFE

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural destaca que os sujeitos, inseridos em um contexto sócio-histórico-cultural, são agentes ativos na construção e transformação do conhecimento e do mundo. Nessa perspectiva, a Atividade Social surge como um motivador central no processo de ensino-aprendizagem, em que os indivíduos agem como criadores e transformadores, refletindo sobre suas ações e impactos (Liberali, 2009). A Atividade Social é vista como um organizador curricular que conecta a escola à vida real, permitindo que os alunos relacionem o que aprendem com as demandas do mundo (Liberali; Santiago, 2018).

A Atividade Social, baseada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Engeström, 1999; Leontiev (1977, 1978); Vygotsky, 2001 [1934]), enfatiza ações coordenadas por grupos para alcançar objetivos específicos, focando na satisfação das necessidades dos participantes no contexto da "vida que se vive" (Marx; Engels, 2006). Em uma sociedade com múltiplas demandas e formas de representação da realidade, a Atividade Social promove a participação crítica e analítica, capacitando os sujeitos a fazer escolhas conscientes sobre quem são e como desejam agir (Liberali; Santiago, 2018).

Rodrigues (2012) reforça que o ensino-aprendizagem deve considerar as necessidades individuais e coletivas dos alunos, influenciadas pelo seu contexto sócio-histórico-cultural. A Atividade Social cria cenários que simulam situações reais, permitindo que os alunos participem ativamente e desenvolvam habilidades

relevantes para sua vida. Nessa perspectiva, os sujeitos são motivados por um propósito comum, mediado por artefatos e regras, em um processo colaborativo (Liberali, 2009; Vendramini-Zanella; Delboni, 2021).

A incorporação do ensino de línguas baseado em Atividade Social é viável e enriquecedora, pois desenvolve as potencialidades dos alunos por meio de experiências significativas e conectadas à vida real. Richter (2015) destaca que essa abordagem capacita os indivíduos a transformar seu contexto e sociedade, impulsionando-os a buscar maior participação social e cidadã. Vieira e Liberali (2021) acrescentam que o ensino de línguas deve potencializar o domínio de gêneros discursivos relevantes, enriquecendo o desenvolvimento pessoal e cultural dos alunos.

Com a finalidade de elucidar os componentes de uma atividade, isto é "agentes (sujeito) que percebem suas necessidades, que são motivados por um propósito (objeto), o qual é mediado por artefatos (instrumentos) por meio de uma relação entre indivíduos (comunidade), que se constitui por regras e pela divisão de trabalho" (Liberali, 2009, p. 19), e então, relacioná-los à atividade desta pesquisa, apresentamos o Quadro 1, a seguir, dos componentes da atividade propostos por Liberali (2009) com base na representação gráfica de Engeström (1999).

Quadro 1 – Componentes da Atividade Social propostos por Liberali

Componente	Descrição
Sujeitos	São aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade.
Comunidade	São aqueles que compartilham o objeto da atividade por meio da divisão de trabalho e das regras.
Divisão do trabalho	São ações intermediárias, realizadas pela participação individual na atividade, mas que não alcançam independentemente a satisfação da necessidade dos participantes. São tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade.
Objeto	É aquilo que satisfará a necessidade, o objeto desejado. Tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. Trata-se da articulação entre o idealizado, o sonhado, o desejado, que se transforma no objeto final ou produto.
Regra	São as normas explícitas ou implícitas na comunidade.
Artefatos Instrumentos Ferramentas	São os meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário, revelam a decisão tomada pelo sujeito; usados para o alcance de fim predefinido (instrumento para o resultado) ou constituído no processo de atividade (instrumento e resultado) (Newman; Holzman, 2014).

Fonte: Liberali (2009, p. 12).

Em síntese, a Atividade Social no ensino de línguas promove a conexão entre aprendizagem e vida cotidiana, enfatizando ações coletivas para alcançar objetivos comuns. Essa abordagem, fundamentada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, valoriza a motivação, a colaboração e a transformação social, preparando os alunos para atuarem de forma crítica e participativa em seu contexto.

Formação de professores

A formação de professores, tanto no Brasil quanto internacionalmente, é um tema central e contínuo, mas ainda enfrenta

desafios para atender às demandas atuais. Gatti e Barreto (2009) destacam que muitos países lutam para estabelecer padrões mínimos que garantam uma formação docente de qualidade, essencial para o desenvolvimento de uma sociedade reflexiva e progressiva. A formação de professores vai além da transmissão de conhecimentos técnicos, exigindo a capacidade de lidar com a diversidade cultural, social e econômica presente nas salas de aula. Ferenc e Mizukami (2005) ressaltam que, desde a década de 1970, as reformas educacionais na América Latina buscam alinhar a formação docente às demandas da reestruturação produtiva e do Estado.

A formação de professores de línguas, em particular, é crucial para o ensino eficaz de idiomas, exigindo não apenas domínio linguístico, mas também compreensão de aspectos culturais e interculturais (Costa Neto, 2021). Weisz (2019) enfatiza que a formação docente é um processo contínuo de desenvolvimento profissional, envolvendo estudos, atualizações e troca de experiências. No contexto do ensino de línguas, a formação deve promover uma identidade social reflexiva e aberta ao diálogo intercultural, preparando os professores para a heterogeneidade linguística e cultural das salas de aula (Celani, 2002).

A formação de professores de inglês no ensino superior é especialmente relevante, dada a demanda global por profissionais capacitados em contextos como negócios, turismo e tecnologia. No entanto, Marques e Margonari (2009) apontam que o currículo brasileiro muitas vezes separa teoria e prática, resultando em uma formação desarticulada. Richards e Farrell (2005) defendem uma formação que integre competências linguísticas, pedagógicas e interculturais, preparando os professores para a complexidade do ensino em diversos contextos sociais.

A globalização e a internacionalização do ensino superior ampliam a necessidade de professores qualificados para ministrar aulas em inglês e facilitar a integração de estudantes estrangeiros (Murray; Pérez, 2015). A formação continuada é essencial para que os docentes se atualizem em relação a novas tecnologias e abordagens pedagógicas, promovendo um aprendizado mais dinâmico e significativo (Leffa, 2012).

Em síntese, a formação de professores de línguas deve considerar abordagens mais inclusivas e contextualizadas, desafiando paradigmas tradicionais e incorporando diferentes práticas pedagógicas. Essa formação pode promover a reflexão crítica, a agência e a capacidade de adaptação dos professores, preparando-os para os desafios de um mundo globalizado e multicultural. A ressignificação do ensino de línguas por meio de atividades sociais e práticas contextualizadas é fundamental para formar profissionais potentes para contribuir para uma educação mais equitativa, crítica e transformadora.

Caminhos metodológicos: a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)

Esta discussão se insere em um contexto crítico e transformador da educação brasileira, buscando promover práticas de sala de aula que problematizem, compreendam e transformem as ações de alunos, professores e coordenadores por meio de trocas discursivas e colaborativas (Magalhães, 2006). Para tanto, adotamos uma perspectiva neovygotskyana e materialista-histórica, fundamentada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, que concebe a práxis como uma atividade humana real e transformadora, integrando teoria e prática (Marx, 2004 [1844]; Sánchez Vázquez, 2011). O objetivo, nesse sentido, é superar o modelo

de ensino bancário (Freire, 1970), no qual o professor atua como mero transmissor de conhecimento, promovendo, em vez disso, uma abordagem colaborativa e intervencionista.

Metodologicamente, nos baseamos na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), proposta por Magalhães (2006), que se enquadra no paradigma crítico de pesquisa. A PCCol é uma abordagem intervencionista que envolve todos os participantes na mediação, coleta, análise e transformação das práticas educativas. Ela se distingue por sua ênfase na colaboração crítica, que inclui contradições, conflitos, mediações e negociações, visando a transformação de realidades (Magalhães; Fidalgo, 2019). A PCCol parte do pressuposto de que a colaboração entre os participantes amplia suas potencialidades de ação, estimulando a reflexão crítica e a criatividade por meio de conflitos cognitivos e afetivos.

Nessa perspectiva, o professor-pesquisador investiga tanto as ações dos participantes quanto suas próprias práticas, promovendo um processo de cocriação de soluções e transformação dos contextos educativos. A PCCol oferece ferramentas para a análise e reorganização das práticas, considerando múltiplas vozes e perspectivas, e busca não apenas compreender a realidade, mas também intervir de forma proativa e transformadora (Diegues; Liberali, 2021; Magalhães, 2006).

A escolha pela PCCol se justifica pela sua convergência com as bases teóricas discutidas neste capítulo, que entendem o sujeito como constituído em práticas sociais, históricas e culturais. Essa metodologia permite: (i) aprofundar a compreensão do problema, considerando diferentes perspectivas e saberes; (ii) coletar dados de forma rica e abrangente, por meio da colaboração entre os participantes; (iii) analisar os dados de forma crítica e reflexiva, levando em conta os contextos e experiências dos envolvidos; e

(iv) transformar a realidade social por meio da ação coletiva e da produção de novos conhecimentos.

Em síntese, ao utilizarmos a PCCol, buscamos contribuir para a construção de processos de ensino-aprendizagem de LinFE mais justos, democráticos e transformadores, promovendo a reflexão crítica, a colaboração e a ação coletiva como ferramentas essenciais para a transformação das práticas educativas.

Os dados[2] foram gerados por meio de uma oficina de formação com oito encontros remotos de 2 horas cada, realizados via *Zoom* no segundo semestre de 2023 e foram investigados e analisados com base na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, adotando uma perspectiva dialógico-enunciativa, que compreende a linguagem como um fenômeno essencialmente interacional, aliada à abordagem da PCCol.

Análise e discussão dos dados

Para esta análise, apresentamos um recorte de um dos encontros da oficina de formação, como mencionado. Este encontro contou com a participação de quatro pessoas: o professor-pesquisador e três professoras-participantes.

No Quadro 2, a seguir, apresentamos o Excerto 1, que segue com a sua análise e discussão dos dados.

2 Os dados utilizados para este capítulo fazem parte de uma pesquisa maior intitulada: *Inglês em Línguas para Fins Específicos: Atividade Social como prática transformadora na formação de professores* (Diegues, 2025).

Quadro 2 – Encontro 6 – Excerto 1

Ulysses: eu acho que para a gente, sim. Agora quais valores perpassam o agir da instituição de ensino. Eu não sei se a instituição * tem muita ideia do que a gente faz. Que inglês que a gente dá, para quê, porquê escolher trabalhar com business e não gerar acho que isso a instituição. A sensação que eu tenho é que eles não sabem, não têm nem ideia do que acontece e porque acontece.

Lúcia: eu acho que aí acho que não sabe por quê, *? Pensando só nos dois lados porque a gente tem um documento de política linguística. Aí eu acho que assim, num grande modo talvez não saiba. Tipo, aí todas as unidades fazem tal, até porque nem todas fazem por exemplo LinFE. A gente sabe mas para o * para a entidade * eu acho que eles entendem que é que se alinhe.

Glória: Na verdade, na verdade a gente usa o Business Result também, mas lá é uma coisa muito doida porque não existe essa unidade que a gente tem. É porque tem pessoas com a minha funciona com a cabeça de outra forma tem professor que é muito assim engajado com essa questão do social da abordagem comunicativa e incluem o inglês para fins específicos como como uma prioridade mas não é todo mundo.

Joana: eu acho que alguns professores eles {...} adotam o inglês para fins específicos. Mas assim, cada um, eles têm liberdade para poder pesquisar material eles falam o que eles estão dando, qual é o material que está sendo que é adotado, mas assim, ele escolhe. O professor escolhe, comunica ao coordenador.

Lúcia: acho que isso muito tem a ver com a linha de trabalho de pesquisa do professor, a formação né? Porque tem gente que não sabe nem {...} o que é abordagem comunicativa quanto mais

Ulysses: LinFE

Lúcia: isso

Fonte: Diegues (2025).

O excerto analisado destaca uma discussão entre os participantes sobre o ensino de LinFE, abordando desafios relacionados à política institucional, liberdade docente e alinhamento com práticas pedagógicas. Os participantes refletem sobre a integração de LinFE como prática educativa, a formação docente e as tensões entre autonomia individual e diretrizes institucionais. Nesse processo, as contradições promovidas pela PCCol emergem como elementos centrais, permitindo a negociação de saberes e a ressignificação das práticas à luz das interações

e conflitos gerados no trabalho colaborativo. Essas contradições, longe de serem obstáculos, tornam-se oportunidades para um ensino mais dialógico e reflexivo, possibilitando uma compreensão crítica e aprofundada das práticas docentes e do contexto educacional.

A fala inicial de Ulysses critica o desconhecimento da instituição sobre as práticas pedagógicas dos professores, especialmente no ensino de inglês como LinFE, revelando uma desconexão entre os objetivos institucionais e as ações em sala de aula. Essa lacuna entre políticas educacionais e práticas docentes é complementada por Lúcia, que menciona a existência de um documento de política linguística, porém pouco implementado, resultando em uma autonomia desconexa e práticas individualizadas.

Glória aponta a heterogeneidade nas práticas docentes, onde alguns professores incorporam LinFE e abordagens comunicativas, enquanto outros não, destacando que o engajamento depende da formação e interesses individuais. Joana reforça a autonomia docente na escolha de materiais e abordagens, mas ressalta que essa liberdade gera disparidades, dificultando a construção de uma prática coesa e institucionalmente reconhecida. Lúcia também destaca a falta de formação adequada dos professores em LinFE, o que limita a implementação de práticas consistentes e impacta a eficácia das atividades sociais no contexto educacional.

O ensino de LinFE, alinhado à Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, requer a mediação de instrumentos (como materiais didáticos e políticas institucionais) e a consideração do contexto sócio-histórico-cultural. No entanto, a falta de formação adequada dificulta a aplicação dessas perspectivas de maneira potente, reduzindo o impacto das práticas pedagógicas. A Atividade Social no ensino de LinFE deve conectar o ensino à realidade profissional dos alunos, mas a falta de clareza institucional e a

autonomia descoordenada dificultam o desenvolvimento de atividades significativas e coletivas.

O uso de materiais didáticos internacionais também é criticado, pois muitas vezes eles não dialogam com as realidades locais, reforçando modelos linguísticos e discursivos distantes das práticas sociais dos alunos. Valente (2021) sugere que, embora existam materiais específicos para diferentes contextos, a análise de necessidades é essencial para adaptar e desenvolver materiais de forma crítica e contextualizada, promovendo um ensino mais reflexivo e decolonial.

A Atividade Social permite contextualizar o aprendizado e valorizar as experiências dos alunos, conectando suas necessidades profissionais e sociais ao processo educativo. Isso contribui para a formação de cidadãos críticos e potentes para agir, sentir e viver de forma significativa em seus contextos (Liberali, 2020). A análise do excerto evidencia desafios estruturais e pedagógicos na implementação de LinFE, destacando a necessidade de alinhar sujeitos, objetos e instrumentos para criar práticas coesas e transformadoras. A negociação de saberes (Magalhães, 2006) é fundamental para promover maior unidade e diálogo, garantindo que o ensino de LinFE se torne uma prática consistente e conectada às demandas reais dos alunos e às políticas institucionais.

Considerações finais

Este capítulo buscou explorar a Atividade Social como prática transformadora na formação de professores de inglês em LinFE, destacando a importância de uma abordagem crítica, colaborativa e contextualizada no ensino de línguas. A partir da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e da PCCol, foi possível analisar e refletir sobre os desafios e as potencialidades do ensino de LinFE

no contexto do ensino superior tecnológico, com foco na formação docente e na integração de práticas pedagógicas que promovam a transformação social.

A análise dos dados gerados durante a oficina de formação evidenciou que o ensino de LinFE enfrenta desafios estruturais e pedagógicos, como a desconexão entre políticas institucionais e práticas docentes, a heterogeneidade nas abordagens pedagógicas e a falta de formação adequada dos professores. Esses desafios refletem a necessidade de uma maior articulação entre teoria e prática, bem como de uma formação docente contínua que prepare os professores para lidar com as complexidades do ensino de línguas em um mundo globalizado e multicultural.

A Atividade Social emergiu como uma ferramenta poderosa para promover a reflexão crítica e a transformação das práticas educativas. Ao conectar o ensino de línguas às realidades profissionais e sociais dos alunos, a Atividade Social permite que os professores desenvolvam práticas mais contextualizadas e significativas, potentes para preparar os alunos para atuar de forma crítica e participativa em seus contextos. A negociação de saberes e a colaboração entre os participantes foram elementos centrais para a ressignificação das práticas docentes, permitindo que os professores enfrentassem as contradições e conflitos inerentes ao processo educativo de forma produtiva.

Além disso, a discussão sobre o uso de materiais didáticos internacionais destacou a importância de adaptar e contextualizar esses recursos às necessidades locais, evitando a reprodução de modelos linguísticos e discursivos que reforçam traços de colonialidade. A análise de necessidades mostra-se essencial para garantir que o ensino de LinFE seja relevante e transformador, promovendo a mobilidade linguística e a agência crítica dos alunos.

Em síntese, este trabalho reforça a importância de uma formação docente que vá além da transmissão de conhecimentos técnicos, incorporando uma visão crítica e reflexiva sobre as práticas educativas. A Atividade Social e a PCCol oferecem bases teóricas e metodológicas para promover um ensino de línguas mais inclusivo, equitativo e transformador, preparando os professores e alunos para os desafios de uma sociedade globalizada e inter-multicultural.

Por fim, sugerimos que a formação continuada e a reflexão crítica devem ser pilares centrais na formação de professores de LinFE, garantindo que eles estejam preparados para lidar com as demandas dinâmicas do ensino de línguas no século XXI. A colaboração crítica e a negociação das contradições de saberes entre professores, pesquisadores e instituições são fundamentais para construir práticas educativas que promovam a emancipação e a transformação social, contribuindo para uma educação mais justa e democrática.

Referências

ALCÂNTARA, A. C. B.; OLIVEIRA, R. B. S.; OLIVEIRA, J. P. A relevância da análise de necessidades para o design de cursos. *In*: SILVA JÚNIOR, A. F. da. **Línguas para Fins Específicos:** revisando conceitos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 85-98.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A página omissa: contribuições para uma história do ensino de línguas no Brasil. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 195-202, jul./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8059/5488. Acesso em: 10 dez. 2024.

ANTHONY, L. **Introducing English for specific purposes**. London; New York: Routledge, 2018. [Edição Kindle].

BASTURKMEN, H. **Developing courses in English for specific purposes**. Auckland: University of Auckland/Palgrave Macmillan, 2010.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: EdUSP, 2022.

CELANI, M. A. A. (org.). **Professores e formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

COSTA NETO, P. A. **Inglês arretado:** uma abordagem comunicativa intercultural para o ensino da língua inglesa na educação profissional como travessia para a formação humana integral. 2021. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão de Pernambuco, Pernambuco, 2021.

DIEGUES, U. C. C. **Inglês em línguas para fins específicos:** atividade social como prática transformadora na formação de professores. 2025. 191 f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

DIEGUES, U. C. C.; LIBERALI, F. C. A Hora da Brincada (live) como uma possibilidade de formação frente ao inédito viável. *In*: OLIVEIRA, G. C. A.; MARTINS, S. A.; LESSA, A. B. C. T. **Diálogos contemporâneos sobre educação:** formação de formadores em contextos diversos. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 109-124.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. *In*: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R (org.). **Perspectives on activity theory.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999. p. 19-38.

FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação de Professores, Docência Universitária e o Aprender a Ensinar. Formação Docente para o Ensino Superior. *In*: **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. UNESP– Pró-reitoria de Graduação, 2005. p. 3-11.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores:** aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília: UNESCO, 2009.

HUTCHINSON; T.; WATERS, A. **English for specific purposes**: a learning-centred approach. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1987.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, *[S. l.]*, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012. DOI: 10.17851/2237-2083.20.2.389-411. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/28616. Acesso em: 11 jul. 2024.

LEITE, P. M. de C. C.; OLIVEIRA, A. C. T. de; COURA, F. de. A. Inglês como língua franca, o mito da natividade e as implicações pedagógicas para o ensino/aprendizagem da língua inglesa. **Revista Trem de Letras**, v. 6, n. 1, p. 1-18, 2020. Disponível em: https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/743/979. Acesso em: 13 mai. 2024

LEONTIEV, A. N. Activity and consciousness. 1977. **Marxists Internet Archive.** Disponível em: http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm. Acesso em: 1 jul. 2023.

LEONTIEV, A. N. Activity, Consciousness, and Personality. 1978. **Marxists Internet Archive.** Disponível em: https://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/activity-consciousness-personality.pdf. Acesso em: 3 set. 2023.

LIBERALI, F. C; SANTIAGO, C. Atividade Social e Multiletramento. In: JUNIOR, A. P.; LIBERALI, F. C. (Orgs.) **Inglês: linguagem em atividades sociais**. São Paulo: Blucher, 2018 p. 19-33.

LIBERALI, F. C. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. (Org.) **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 13 – 21.

LOPES, P. R. L. **Línguas para Fins Específicos na UnATI/UERJ:** investigando as estratégias de aprendizagem de inglês de adultos da terceira idade. 2021. 262 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

MAGALHÃES, M. C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The ESP**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 169-184, 2006.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Reviewing Critical Research Methodologies for Teacher Education in Applied Linguistics. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 35, n. 3, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350301 Acesso em: 3 set. 2023.

MARQUES, S. M. K.; MARGONARI, D. M. Repensando a formação de professores de língua inglesa: percursos e perspectivas. *In*: **Anais do I seminário de história do ensino de línguas.** Universidade Federal de Sergipe, 2009.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos** [1844] (trad. Jesus Ranieri). São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS. F. [1845-46]. **A Ideologia alemã:** teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

MURRAY, M. C.; PÉREZ, J. Informing and performing: A study comparing adaptive learning to traditional learning. **Informing Science: the International Journal of an Emerging Transdiscipline**, v. 18, p. 111-125, 2015. Disponível em: http://www.inform.nu/Articles/Vol18/ISJv18p111-125Murray1572.pdf. Acesso em: 3 set. 2023.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky:** cientista revolucionário. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: proposta de aplicação em cursos de Língua Estrangeira para Fins Específicos. **The ESPecialist**, v. 24, n. 2, p. 107-129, 2004.

RICHTER, C. L. **O ensino de língua inglesa à luz de atividades sociais na esfera acadêmica local: quando a linguagem, a língua e a universidade encontram-se para oferecer escolhas ao aluno da graduação.** 2015. 276 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

RIBEIRO, E. M. **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. 187 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

RICHARDS, J. C.; FARRELL, S. C. **Professional development for language teachers**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005.

ROBINSON, P. **ESP today:** a practitioner's guide. Hertfordshire: Prentice Hall International, 1991.

RODRIGUES, P. A. **A atividade social nas aulas de língua espanhola:** uma relação dialética entre a vida do aluno e o processo de ensino-aprendizagem. 2012. 210 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANCHEZ VAZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2º Edição, 2011.

TANZI NETO, A; MAZUCHELLI, L. P.; MOTA, V. M. Linguística Aplicada de Resistência: agência radical, transgressões e política para transformação social escolar. *In*: TANZI NETO, A. (org.). **Linguística aplicada de resistência**: transgressões, discursos e política. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021.

VALENTE, M. I. Ensino de inglês na abordagem LinFE. In: RIBEIRO, F. **Práticas de ensino de inglês.** São Carlos: Pedro & João editores, 2021.

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

VENDRAMINI-ZANELLA, D. A.; DELBONI, B. O. Atividade criadora em momento de pandemia: relato de experiência das aulas de língua inglesa. **Signo,** Santa Cruz do Sul, v. 45, n. 86, p. 248-261, jan./abr. 2021.

VIEIRA, D. A.; LIBERALI, F. C. As atividades sociais como possibilidade para construção do currículo de português brasileiro para imigrantes. **Revista**

Brasileira de Linguística Aplicada, v. 21, n. 1, jan.-mar. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-6398202116739. Acesso em: 22 abr. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

WEISZ, T. **Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2019.

Ensino de português como Língua para Fins Específicos na Força Aérea Brasileira

Jean Carlos da Silva Gomes (UNIFA/UFRJ)

Introdução

A Força Aérea Brasileira (FAB) tem como missão "manter a soberania do espaço aéreo e integrar o território nacional, com vistas à defesa da pátria" (Brasil, 2018). Para tanto, adota como um dos valores relevantes para seu desenvolvimento a formação e a pós-formação de seus profissionais, considerando três domínios de competência: conhecimento, habilidade e atitudes. Dentre as unidades internas à FAB dedicadas ao aperfeiçoamento de pessoal encontra-se a Universidade da Força Aérea (UNIFA), que tem por objetivo "promover a pós-formação acadêmica e profissional de militares e civis, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com vistas ao desenvolvimento do Poder Aeroespacial Brasileiro" (Brasil, 2021).

Há, nessa universidade, um Centro de Idiomas destinado ao ensino de línguas adicionais visando ao aperfeiçoamento das habilidades comunicativas dos profissionais da instituição. Mais especificamente, o ensino de línguas nesse centro restringe-se a três idiomas: língua inglesa e língua espanhola, para falantes de português brasileiro do efetivo da FAB e demais forças armadas,

e língua portuguesa, para Oficiais das Nações Amigas que transladam ao Brasil para fazer cursos de pós-formação acadêmico-militar.

O ensino de língua portuguesa ocorre, mais especificamente, em um curso intensivo com duração de um mês que visa à adaptação linguístico-cultural dos Oficiais das Nações Amigas com a finalidade de prepará-los para a realização de pós-formação na FAB. A partir do ano de 2022, iniciou-se o processo de atualização desse curso.

Neste capítulo, apresenta-se a descrição do processo de reformulação do aporte teórico-metodológico do ensino de língua portuguesa no curso em questão com base em dois fatores: (i) adequação dos parâmetros de ensino de português como língua adicional com base em abordagens da Linguística Aplicada (LA); e (ii) configuração do ensino de português com base na abordagem de ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE). Tais atualizações levam em consideração o objetivo de preparar os discentes para adaptar-se à convivência diária no Brasil dentro e fora dos ambientes militares.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: na primeira seção, discorre-se sobre o ensino português como língua adicional na UNIFA; na segunda, descreve-se a abordagem de ensino de língua portuguesa adotada antes da inicialização do processo de atualização do curso; na terceira, apresentam-se os pressupostos teóricos da atualização; na quarta, discorre-se sobre as adaptações feitas; na quinta, discorre-se sobre as aplicações piloto da nova versão do curso; e, por fim, apresentam-se as considerações finais deste capítulo.

Contexto de ensino de português como língua adicional na Universidade da Força Aérea

A FAB estabelece acordos de cooperação com diversos países. A interação estabelecida por meio desses acordos faz com que tais países sejam considerados, dentro do escopo nacional, como Nações Amigas. Dentre os frutos dessa parceria, instaura-se a possibilidade de colaboração mútua na formação de seus profissionais. Sendo assim, todos os anos a FAB recebe Oficiais das Nações Amigas que realizam cursos de pós-formação acadêmico-militar no Brasil.

Mais especificamente, esses militares podem realizar o Curso de Comando e Estado-Maior, correspondente ao nível de especialização no meio civil, destinado a oficiais subalternos ou intermediários, ou seja, que possuem o posto de Tenente ou Capitão, ou o Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais da Aeronáutica, correspondente ao nível de mestrado no meio civil, destinado a oficiais superiores, ou seja, que possuem o posto de Major ou Tenente-Coronel.

Tais cursos possuem a duração de 11 meses e iniciam-se no mês de fevereiro. A fim de preparar tais discentes para sua vivência no Brasil e para a pós-formação acadêmico-militar, esses alunos, no mês de janeiro, realizam o Curso de Adaptação ao Idioma e à Cultura Brasileira (CAICB), ofertado pelo Centro de Idiomas da UNIFA. O CAICB tem por finalidade capacitar Oficiais das Forças Armadas de Nações Amigas para o emprego da língua portuguesa em situações cotidianas, a fim de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva, oral, de leitura e escrita, bem como promover a familiarização com os costumes militares e a cultura brasileira (Brasil, 2022).

Esse curso é ofertado na modalidade presencial e configura-se como formativo, ou seja, não há uma nota de corte mínima para que o discente obtenha aprovação, ainda que haja exames e avaliações ao longo de sua formação. O objetivo do CAICB, então, consiste em fazer com que o aluno desenvolva o máximo possível o conhecimento linguístico-cultural que possui.

No curso, são ministradas aulas de Língua Portuguesa, Cultura Brasileira, História das Forças Armadas no Brasil e outros temas socioculturais relevantes para a formação dos discentes. Além disso, os alunos do CAICB realizam também visitas externas guiadas com o objetivo de conhecer importantes lugares que representam marcos históricos militares brasileiros, como o Museu Aeroespacial, o Forte de Copacabana, a Fortaleza de Santa Cruz da Barra e o Monumento Nacional aos Mortos da Segunda Guerra Mundial.

Apesar da diversidade de disciplinas do curso, ressalta-se que a maior parte da carga horária destina-se ao ensino de língua portuguesa, abarcando 75 horas da carga horária total do curso. Por isso, é imprescindível que a abordagem nessa disciplina cumpra os objetivos a que se propõe. Na próxima seção deste capítulo, detalha-se a abordagem teórico-metodológica adotada no formato do curso oferecido até o ano de 2022.

Abordagem de ensino de língua portuguesa no modelo anterior do curso

Apesar de todas as disciplinas do CAICB serem ministradas em português, o ensino de idioma restringia-se apenas à disciplina Língua Portuguesa, que se encontrava dividida em 11 módulos com carga horária de 5 a 9 horas cada. Os conteúdos que norteavam os módulos baseavam-se em tópicos gramaticais, sendo utilizado o

livro didático *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*, produção de De Ponce, Burim e Florissi (2009).

Com relação ao modelo em questão, observaram-se diversas deficiências. A primeira delas dizia respeito à dissociação do conteúdo de língua portuguesa das demais temáticas do curso. Os tópicos de cultura brasileira, história do Brasil e rotina militar eram tratados apenas em disciplinas separadas.

Tal fato foi compreendido não apenas como uma inadequação do modelo de ensino, mas também como uma evidência da invisibilização do perfil do discente e dos reais objetivos do ensino de língua portuguesa para esse público-alvo. Tal atitude mostra que não houve tentativa de relacionar o ensino do idioma às necessidades do aluno.

Além disso, verificou-se também que o foco do ensino de língua portuguesa pautava-se apenas em tópicos gramaticais. A organização dos módulos/conteúdos da disciplina era apresentada tal qual um sumário de gramática, sem menção ao conceito de texto, gêneros discursivos ou qualquer outro elemento de contextualização do ensino de gramática. O Quadro 1, a seguir, retrata o conteúdo programático da disciplina disponibilizado no Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Quadro 1 – Distribuição dos conteúdos na disciplina de Língua Portuguesa

• Gramática 1: alfabeto; artigos; pronomes pessoais; substantivos e adjetivos; verbos no presente do indicativo. • Gramática 2: advérbio de tempo; conjunções coordenadas; preposição + artigo; pronomes possessivos e reflexivos; verbos reflexivos; verbos no pretérito perfeito. • Gramática 3: grau comparativo e superlativo; gerúndio; separação silábica; sílaba tônica e átona; verbos no pretérito imperfeito do indicativo. • Gramática 4: advérbio de frequência; tipos de frases; verbos no futuro do presente. • Gramática 5: acentuação – parte 1 (sílaba tônica, monossílabos); presente do subjuntivo; futuro do subjuntivo; pronomes oblíquos. • Gramática 6: acentuação – parte 2; imperfeito do subjuntivo; futuro do pretérito. • Gramática 7: plural dos substantivos; pronomes demonstrativos, indefinidos e de tratamento; imperativo. • Gramática 8: advérbio de lugar e de modo; discurso indireto; aumentativo e diminutivo; voz passiva. • Gramática 9: advérbio – de afirmação, dúvida, negação, tempo; artigos definidos. • Gramática 10: pronomes relativos; tempos compostos. • Gramática 11: crase.

Fonte: Brasil (2022).

Como se pode ver, não há um cuidado na seleção dos tópicos para que apresentem relevância para a formação do discente e tampouco há contextualização de conteúdos levando em consideração os distintos gêneros discursivos. Vale ressaltar ainda que a quantidade de tópicos gramaticais elencados é alta tendo em vista a carga horária destinada à disciplina, ofertada no período de um mês apenas.

A seleção de conteúdos não refletia, dessa forma, os principais tópicos de abordagem do português como língua adicional em curso rápido. A priorização de conteúdos como "separação silábica" e "classificação dos pronomes" e a ausência de conteúdos relevantes, tal como o papel dos conectores na construção

do discurso, por exemplo, revela a incoerência na estruturação da disciplina de Língua Portuguesa.

Nas normativas do curso, verificou-se uma valorização das regras gramaticais, com destaque em preceitos da gramática normativa. Tal fato é observado também nas sugestões de materiais complementares oferecidas aos discentes, que envolviam apenas a *Moderna Gramática Portuguesa* de Bechara (2015) e a *Gramática da Língua Portuguesa* de Pasquale e Ulisses (Infante; Cipro Neto, 2008). Vale salientar que tais gramáticas, mesmo para falantes nativos, não se configuram como documentos de fácil leitura e tampouco refletem a realidade linguística na qual estarão inseridos os discentes durante sua vivência diária no Brasil.

Quanto ao livro didático utilizado, destaca-se que esse já se encontrava demasiadamente desatualizado. Um dos fatores de sua defasagem diz respeito ao espaço temporal entre seu ano de publicação (2009) e o atual período de oferta do curso. Ademais, do ponto de vista cultural, ressalta-se que havia reprodução e reforço de estereótipos da imagem do Brasil e do brasileiro no material.

Quanto aos textos presentes tanto no livro quanto em outros materiais oferecidos pela instituição, verificou-se que havia baixa ocorrência de material de leitura, que, quando utilizado, servia apenas como suporte para discutir o tema gramatical selecionado, prática descrita por Marcuschi (2008) sob o rótulo "texto como pretexto". Além disso, quando havia textos, esses não eram autênticos e, normalmente, não apresentavam relevância social para a formação do discente em questão.

Quanto às atividades, verificou-se que havia pouco estímulo à interação oral entre os discentes, com baixíssimo quantitativo de tarefas que promoviam o uso efetivo da língua, sendo sempre priorizada a exposição dos conteúdos gramaticais. Em muitos

fragmentos do material didático, verificou-se que havia atividades infantilizadoras, o que é um fator de inadequação tendo em vista o perfil do discente, caracterizado em sua totalidade por Oficiais, ou seja, militares que, normalmente, ocupam cargos importantes, sendo muitos deles chefes de alguma seção de trabalho.

Todos os fatores relatados até aqui evidenciam que o material não se adequava aos objetivos do curso e tampouco alinhava-se aos pressupostos teórico-metodológicos vigentes na atualidade acerca do ensino de língua adicional e do ensino de Línguas para Fins Específicos. Dessa forma, entende-se que tal abordagem não permitia o alcance do objetivo do curso, tendo em vista que, por meio dela, não era possível preparar os discentes para participar de interações discursivas que poderiam realmente acontecer durante sua estadia no país.

Sendo assim, no ano de 2022, iniciou-se o processo de atualização do CAICB, a fim de adequá-lo à realidade discente. Na próxima seção deste capítulo, apresentam-se brevemente algumas das discussões que nortearam a atualização do curso, principalmente no que tange à disciplina de Língua Portuguesa.

Pressupostos teóricos para atualização

Para atualização da abordagem do ensino de Língua Portuguesa no CAICB, destacam-se três grandes blocos de adequação, a saber: o ensino de gramática, o ensino de Línguas para Fins Específicos e a contribuição da Linguística Aplicada.

Com relação ao ensino de gramática, destacam-se três tópicos. O primeiro deles diz respeito à inserção da ideia de ensino contextualizado de gramática (Antunes, 2014). Nessa direção, assinala-se a importância de conceber a linguagem como uma

interação social. Para tanto, faz-se necessário entender a função dialógica que ocupa o idioma e a abordagem dos tópicos gramaticais em sala de aula nas interações sociais as quais os aprendizes estarão inseridos.

Assim, o ensino contextualizado de gramática leva em consideração que toda situação comunicativa está permeada por um contexto (uma determinada situação social) em que o que se diz possui um determinado sentido e cumpre uma determinada função comunicativa (Antunes, 2014). Logo, no ensino de língua, os distintos níveis de análise da linguagem (fonético-fonológico, lexical, morfológico, sintático, semântico e pragmático) não devem ser apresentados de forma dissociada, tendo em vista que, no uso corrente da língua, todos esses níveis integram-se para que se desenvolva a comunicação.

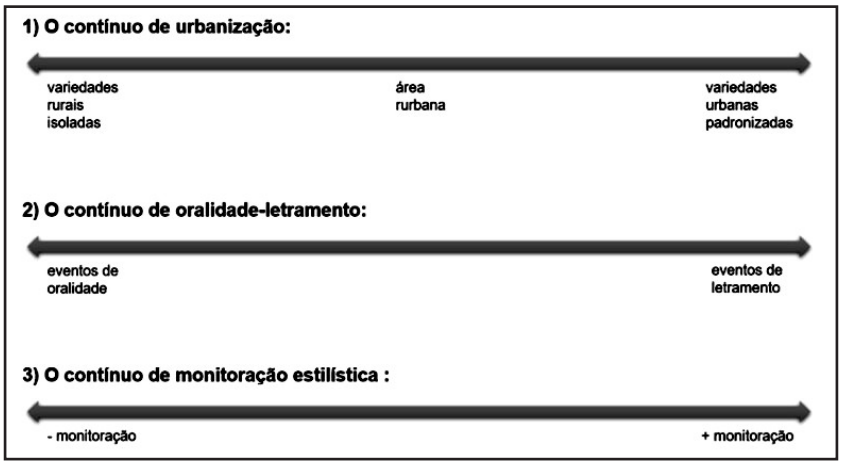
A situação linguística é inegavelmente contextualizada. Dessarte, o ensino dos tópicos de gramática precisa atrelar-se necessariamente a uma determinada situação social. Sobre o assunto, Antunes (2014, p. 47) destaca que a "Gramática Contextualizada é gramática à serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer".

O segundo tópico refere-se à adoção do ensino de gramática em três eixos, tal como assinala Vieira (2018). De acordo com essa autora, o primeiro eixo caracteriza-se pelo desenvolvimento de uma abordagem reflexiva da gramática. Sendo assim, considera-se o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo). O segundo eixo, por sua vez, caracteriza-se pela análise dos recursos expressivos na construção do sentido do texto. Nessa direção, busca-se permitir o acesso às práticas de leitura e de produção de textos orais e escritos, de modo a fazer com que o aluno reconheça

e utilize os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos (Souza; Silva, 2020). Por fim, o terceiro eixo proposto por Vieira (2018) relaciona-se com o desenvolvimento do conhecimento relacionado às instâncias de manifestação de normas/variedades, propiciando condições para que o aluno identifique a caracterização das variedades e compreenda a pluralidade de normas de uso, entendendo a noção de norma de prestígio e combatendo as práticas de preconceito linguístico.

Esse último aspecto, por sua vez, abre margem para relação com o terceiro tópico de relevância no que diz respeito ao ensino de gramática, que é a referência aos três contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004). Essa autora destaca que não há fronteiras rígidas entre as variedades do português brasileiro, sendo, na verdade, a variação representada por meio de contínuos. Neles, certos elementos linguísticos encontram-se mais próximos de uma fronteira ou mais distantes dela. A autora defende que há três contínuos que caracterizam o português brasileiro: o contínuo de urbanização, relacionado à localização dos falares; o contínuo de oralidade-letramento, relacionado ao uso de elementos mais característicos a eventos da escrita ou da oralidade; e o contínuo de monitoração estilística, relacionado ao controle do uso de elementos linguísticos feito pelo falante durante sua produção. Os três contínuos encontram-se ilustrados na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Os três contínuos de variação linguística no português brasileiro segundo Bortoni-Ricardo (2004)



Fonte: Adaptado de Bortoni-Ricardo (2004, p. 52-62).

O segundo pressuposto de atualização leva em consideração a noção de ensino de Línguas para Fins Específicos. Como relatado, o CAICB é destinado a um grupo de Oficiais estrangeiros que residem no Brasil durante um ano e realizam um curso de pós-formação acadêmico-militar. Sendo assim, é preciso que o ensino de português se alinhe aos fins pelos quais os discentes estudam o idioma.

Para tanto, buscou-se adotar na atualização do curso pressupostos relevantes para tal escopo de ensino, tais como: planejamento para atender às necessidades dos alunos, utilização de metodologia e atividades da disciplina à qual o ensino de português estiver relacionado e enfoque nos tópicos de estudo, discurso e gêneros relevantes para os objetivos dos discentes (Dudley-Evans, 2001; Ramos, 2019).

Nessa direção, buscou-se verificar as reais necessidades de aprendizagem e comunicação dos discentes com base em dois

conceitos de importante relevância: "necessidade" e "especificidade" (Vilaça, 2019). As necessidades compreendem o que o aluno precisa aprender na língua-alvo para que possa utilizá-la em situações futuras.

Vilaça (2019) destaca que, na análise de necessidades, devem ser delimitadas as habilidades linguísticas, competências, funções comunicativas, tópicos lexicais e outros assuntos que sejam relevantes na formação do discente. Esses tópicos caracterizam-se como as motivações para o estudo da língua. Assim, na seleção de conteúdos, gêneros e composição de atividades para o ensino de Línguas para Fins Específicos, deve-se tomar como base a seguinte pergunta "O que os alunos precisam fazer com essa língua?" (Dudley-Evans, 2001; Vilaça, 2019).

Sobre o assunto, ressalta-se que Cardoso (2022), recuperando as proposições de Celani (2009), discute que a noção de "necessidade" no escopo do ensino de línguas alterou-se com o passar do tempo. No lugar do foco na situação-alvo, o contexto passou a ser considerado um elemento relevante na definição das necessidades.

Nessa direção, como destacam Eres-Fernández e Bedin (2019), dois conceitos que regem o cenário de ensino de Línguas para Fins Específicos são "contexto" e "contextualizar". Sendo assim, faz-se necessário verificar a pertinência de uma determinada unidade didática para um curso específico, buscando sempre aportes teóricos e práticos para selecionar um caminho proveitoso que possua efetivamente utilidade e aplicabilidade nas situações futuras de uso do idioma por parte dos discentes.

Por fim, buscou-se também adotar pressupostos advindos da Linguística Aplicada. Em especial, destaca-se a contribuição de sua etapa recente marcada pela noção de letramento crítico

como uma postura pedagógica no ensino de línguas adicionais (Silva-Júnior, 2022). Mais especificamente, três contribuições da Linguística Aplicada ganharam destaque na atualização do CAICB.

A primeira relaciona-se com a necessidade de integrar os resultados e contribuições dos estudos linguísticos no ensino de línguas, estabelecendo assim uma relação entre teoria linguística e ensino (Paraquett, 2012). Tal prática remonta preceitos da primeira etapa da Linguística Aplicada no Brasil, cuja contribuição mantém-se válida até a década atual.

A segunda relaciona-se com o entendimento de que o ensino de línguas não deve se restringir à abordagem do uso do código nas situações comunicativas, mas deve também ser concebido como uma estratégia de transformação social (Kleiman, 2013). Assim, busca-se também que sejam discutidos de forma crítica os pilares da construção social com foco em um olhar para o Sul epistemológico, conceito primordial para o desenvolvimento de pesquisas na terceira etapa da Linguística Aplicada no Brasil.

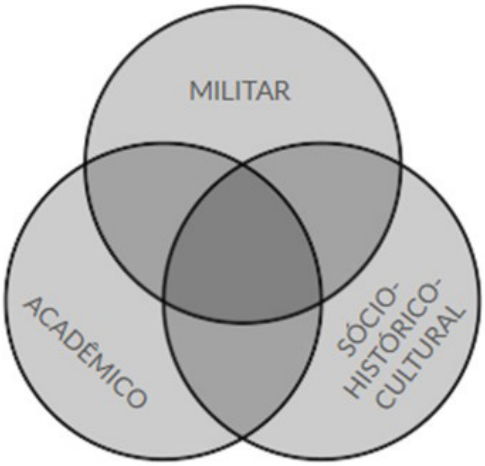
Vale ressaltar que tal curso se encontra inserido em uma unidade militar e, portanto, nem sempre todos os tópicos de relevância para transformação social podem ser explicitados claramente nos materiais disponibilizados. Sendo assim, faz-se necessária a adoção da terceira contribuição da LA, o conceito de brechas (Duboc, 2014), caracterizado pela viabilização de momentos frutíferos para aprender, refletir e problematizar os tópicos de discussão nos materiais selecionados para a aula como uma alternativa para auxiliar na inserção do letramento crítico no ensino de línguas.

Adaptação no ensino de português como Língua para Fins Específicos

Com base nos pressupostos apresentados anteriormente, foram realizadas diversas medidas de atualização do CAICB no que tange ao ensino de língua portuguesa. Inicialmente, buscou-se integrar a disciplina com as demais que compõem o curso.

Tal integração ocorreu por meio do estabelecimento de uma interseção entre três eixos principais do CAICB, conforme ilustrado na Figura 2 e descritos em seguida:

Figura 2 – Interseção dos eixos de formação no CAICB



Fonte: Elaboração própria.

• Eixo Militar: o discente encontra-se inserido dentro de uma instituição militar e, portanto, precisa compreender os aspectos básicos do militarismo brasileiro;

• Eixo Acadêmico: o discente, após finalizar o curso, iniciará um curso de pós-formação acadêmica e, portanto, precisa compreender e produzir gêneros dentro desse escopo;

• Eixo Sócio-Histórico-Cultural: o discente está inserido em território brasileiro e, portanto, precisa compreender aspectos básicos da interação sócio-histórica-cultural estabelecida no país para vivência diária dentro e fora das unidades militares.

A fim de atender tal aspecto, elaborou-se um tema transversal para a disciplina de Língua Portuguesa, a saber: "Aspectos linguístico-discursivos brasileiros no ambiente acadêmico-militar para Oficiais das Nações Amigas". Esse tema desmembra-se em quatro temas transversais que são abordados semanalmente em todas as disciplinas do curso. Os temas são:

• Semana 1: História, conduta e ética militar na FAB: aproximações às dinâmicas das Forças Armadas das Nações Amigas;

• Semana 2: Valores e competências das Forças Armadas Brasileiras;

• Semana 3: A consolidação da aviação brasileira e aspectos histórico-geográficos nacionais;

• Semana 4: A identidade brasileira e a formação dos oficiais superiores na FAB.

Além disso, buscou-se, especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, reformular a concepção de ensino. Para tanto, passaram a ser desenvolvidas estratégias que visavam ao desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas. Ademais, foi feita uma seleção de conteúdos com base nas necessidades comunicativas e interacionais dos discentes nos três eixos mencionados. No Quadro 2, a seguir, apresenta-se o formato de organização de uma das semanas de estudo na disciplina de Língua Portuguesa, conforme consta no Plano de Unidades Didáticas disponibilizado pela instituição.

Quadro 2 – Organização da unidade após reformulação

UNIDADE 1	
Tema Transversal	História, conduta e ética militar na FAB – aproximações às dinâmicas das Forças Armadas das Nações Amigas.
Objetivos Específicos	a) Identificar o uso do tempo verbal pretérito; b) Identificar os aspectos gerais do uso do discurso direto e indireto; c) Identificar uso dos conectores argumentativos; d) Identificar as estruturas introdutórias de argumentação nos textos.
Objetivos Operacionalizadores	a) Identificar os tempos do pretérito, discursos direto e indireto, conectores argumentativos e estruturas introdutórias de argumentos; b) Utilizar os recursos temáticos gramaticais em relato de experiência, debate e relatório no gênero discursivo; c) Analisar e elaborar os gêneros discursivos notícias, fragmentos de artigos e reportagens.

Fonte: Brasil (2023, p. 9-10).

Abandonou-se a adoção de um livro didático, de forma que o material passou a ser produzido pelos próprios docentes. Exigiu-se que os materiais utilizados fossem autênticos, a fim de que os discentes pudessem ter contato com o uso real da língua. Também foi solicitado que os tópicos abordados fossem contextualizados por meio de um gênero ou temática discursiva, além de estarem integrados aos temas transversais propostos para a semana em questão.

Além disso, buscou-se assegurar que os discentes realizariam atividades de produção oral e escrita desde o início do curso, incluindo também os processos de revisão e reescrita como etapas necessárias no decurso das produções textuais (Gomes; Sebold, 2019).

A fim de auxiliar a contextualização do ensino de língua portuguesa, para cada tópico selecionado, foi ofertado ao docente um conjunto de gêneros discursivos relevantes para a formação do discente em seu contexto de ensino-aprendizagem. Assim, o docente deveria selecionar os gêneros que deveria trabalhar de modo a construir sua sequência didática.[1]

Com o intuito de assegurar que houvesse um alinhamento metodológico do ensino de língua portuguesa no curso, realizaram-se instruções aos docentes acerca das adaptações na metodologia e no referencial teórico a serem adotados.[2] Na mesma direção, foi atualizada a lista de referências bibliográficas disponibilizada tanto para os docentes quanto para os discentes, a fim de oferecer um material adequado para consulta por parte dos integrantes do curso.

Para os discentes, ofereceu-se como indicação de material complementar o livro *Gramática para Aprendizes de Português Brasileiro* de Carvalho e Bagno (2023), tendo em vista que o material se encontra atualizado nas descrições linguísticas do idioma e apresenta-se como um documento de fácil leitura e consulta de tópicos gramaticais.

1 A nível de exemplificação ressalto minha experiência como docente do curso. Na aplicação piloto da atualização, foi-me atribuído o conteúdo "Estruturas introdutórias de argumentos" juntamente a uma lista de possíveis gêneros os quais eu poderia abordar em sala de aula. Em minha sequência didática, abordei o gênero discursivo "Debate", tendo em vista que se configura como um gênero recorrente nas práticas acadêmicas dos discentes em sua pós-formação no Brasil. Para tanto, nessa aula, foram abordadas características do gênero; informações sociolinguístico-culturais relevantes, como (in)formalidade e (des)cortesia; foram analisados, a partir de materiais autênticos, debates orais; posteriormente, foram sistematizadas as estruturas introdutórias de argumentos com base nos materiais analisados, com enfoque nos sentidos expressos por conectores; e, por fim, os discentes performaram em um debate acadêmico feito em uma aula posterior.

2 Considera-se que a formação continuada seja um dos melhores caminhos para a formação do professor de ensino de línguas para fins específicos, haja vista evidências de valorização de tal prática (Cardoso, 2022; Celani, 2009; Ribeiro, 2022). No entanto, levando em consideração a necessidade de atuação imediata dos docentes, optou-se pelo oferecimento de informações norteadoras acerca das adequações teórico-metodológicas feitas no curso.

Dado que os discentes realizam cursos de pós-formação acadêmica nos quais a gramática normativa da língua portuguesa é exigida em textos escritos, optou-se por indicar também como material complementar a *Gramática do Português Contemporâneo* de Cunha e Cintra (2013). Os dois fatores para a escolha dessa gramática tomam como base o fato de que apresenta menor complexidade na descrição dos tópicos gramaticais e contém informações acerca da variação linguística observada no idioma.

Com relação ao material disponibilizado aos docentes para consulta, optou-se por listar materiais que apresentem uma descrição do português brasileiro com base nas evidências advindas da Linguística e que contenham uma discussão acerca de uma abordagem adequada ao uso do texto em sala de aula, como verificado no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Referências Bibliográficas destinadas aos docentes disponibilizadas no Projeto Pedagógico de Curso do CAICB

ALBUQUERQUE, C. T. *Livros didáticos de espanhol na década de 1940*: concepção de língua e concepção do ensino da escrita. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *O ensino do Português para estrangeiros*: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 1997.

ANTUNES, I. *Gramática contextualizada*: limpando "o pó das ideias simples". São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CANÇADO, M. *Manual de semântica*: noções básicas e exercícios. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COELHO, F. A.; PALOMANES, R. *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2019.

ELIAS, V.; KOCH, I. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2014.

GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GONÇALVES, C. A. *Linguística para o ensino superior*: Morfologia. São Paulo: Parábola, 2019.

JÚDICE, N. P. M.; DELL'ISOLA, R. L. P. Gêneros textuais no planejamento e na elaboração de módulos para o ensino de Português do Brasil a estrangeiros. *In*: JÚDICE, N.; DELL'ISOLA, R. L. P. (org.). *Português-Língua Estrangeira*: Novos diálogos. Niterói: Intertexto, 2009. p. 11-34.

KOCH, I. V. *Introdução à Linguística Textual*: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

MARCUSCHI, L A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PERINI, M. A. *Linguística para o ensino superior*: Sintaxe. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SILVA, T. C. *Fonética e Fonologia do português*: roteiro de estudos e guia de exercícios. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. *Ensino de gramática*: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2014.

Fonte: Brasil (2023, p. 12-13).

Na próxima proposta de reformulação dos documentos de ensino, serão inseridas ainda referências bibliográficas que abarquem o escopo de outros pressupostos teórico-metodológicos adotados no curso, incluindo textos sobre Linguística Aplicada, Ensino de Língua Adicional e Ensino de Línguas para Fins Específicos.

Ademais, três outras modificações em outras disciplinas foram feitas. A primeira delas diz respeito às aulas de reforço de Língua Portuguesa. Nas versões anteriores, as aulas de reforço caracterizavam-se pela exposição repetida e resumida do conteúdo já abordado ao longo do curso. Porém, tal método configura-se como inadequado pela restrição à exposição bem como pela repetição do conteúdo sem verificação das reais necessidades dos discentes.

Sendo assim, tais aulas passaram a ter como premissa importante também a verificação do conteúdo desenvolvido ao longo de uma semana de estudos por meio de práticas linguístico-discursivas. A avaliação do desempenho do aluno permite ao docente reforçar os tópicos que precisam ser revisados tendo em vista o desenvolvimento do aluno na atividade proposta.

Outra adaptação foi feita nas disciplinas de visitas externas. Buscou-se integrar tal disciplina às práticas de Língua Portuguesa. Sendo assim, a partir dessas visitas, os docentes desenvolvem atividades que permitem a prática do idioma bem como a avaliação dos discentes com vistas à elaboração de estratégias para desenvolvimento da língua adicional.

Ao longo do curso, foi inserida uma nova disciplina, a de Seminário. Dado que os discentes precisam desenvolver Trabalhos de Conclusão de Curso ao longo de sua formação acadêmica posterior ao CAICB, optou-se por incluir neste curso uma prática inicial que permita que os discentes iniciem seus contatos com os gêneros

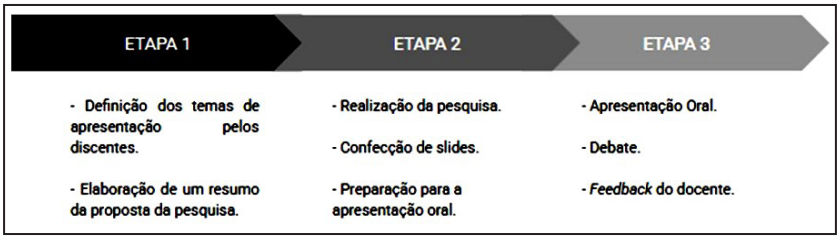
acadêmicos já em seu período de adaptação. Assim, durante as aulas de Seminário, os discentes aprendem as especificidades do uso da língua portuguesa no escopo do letramento acadêmico.

Nessa direção, os alunos passaram a ter como atividade obrigatória o desenvolvimento de um Trabalho de Conclusão de Curso apresentado em língua portuguesa para uma audiência formada pelos militares envolvidos nas atividades acadêmicas da UNIFA. Para tanto, os discentes são orientados por dois professores desde a primeira semana de curso, a fim de que desenvolvam o trabalho em questão.

A disciplina de Seminário envolve tanto a discussão sobre os gêneros acadêmicos de relevância quanto a elaboração de tais gêneros, como a exposição oral e o resumo. Assim, os professores orientadores auxiliam na seleção do tema, delimitação do escopo do trabalho, definição de título, organização de *slides*, revisão dos materiais, *feedback* da apresentação e outras atividades que possam ser necessárias no período em questão.

Mais especificamente, a disciplina de Seminário configura-se em três etapas. As etapas são dialógicas, ou seja, não são definidas como um evento estático, já que são permeadas pelos processos de orientação, revisão e reescrita. Na Figura 3, a seguir, apresenta-se uma breve descrição das etapas em questão.

Figura 3 – Etapas na disciplina de Seminário



Fonte: Elaboração própria.

De igual forma, houve uma reformulação nas avaliações e exames que compõem o curso tendo em vista os preceitos teórico-metodológicos apresentados na seção anterior.

Com base no descrito ao longo desta seção, argumenta-se que a reformulação do CAICB faz com que a disciplina de Língua Portuguesa enquadre-se no escopo do ensino de Línguas para Fins Específicos, posto que, por meio dela, visa-se capacitar um determinado grupo de pessoas para uso da língua em contextos acadêmico-militares. Na próxima seção, apresentam-se dados de duas aplicações do novo formato de curso, uma ocorrida em 2023 e outra em 2024.

Aplicações da nova abordagem

A primeira aplicação da nova versão do CAICB ocorreu em janeiro de 2023. As aulas de Língua Portuguesa foram ministradas por nove docentes ao todo: duas doutoras, dois doutorandos, uma mestra e quatro especialistas. O curso foi coordenado por uma pedagoga mestranda e por uma docente de língua portuguesa especialista. O curso contou com sete discentes, sendo um da Argentina, um do Chile, um do Peru, uma dos Estados Unidos da América, um do Canadá, um da Índia e um da África do Sul, sendo este apenas aluno ouvinte.

Os resultados da aplicação piloto inicial mostraram-se satisfatórios. Os discentes demonstraram, por meio de fichas de avaliação do curso, que a formação havia acrescido muito em sua formação linguística, cultural e acadêmica no país. Os docentes, por sua vez, ressaltaram que a nova abordagem para ensino de língua portuguesa mostrava-se mais eficiente e permitia que os conteúdos fossem abordados de forma relevante para a formação dos alunos.

Em especial, nessa oferta, foi a primeira vez em que foi realizada a disciplina de Seminário e os discentes desenvolveram os seguintes trabalhos:

1. Os principais dilemas envolvidos no uso de Sistemas de Armas Autônomas Letais;

2. O dilema da segurança: a participação das Forças Armadas do Chile em tarefas não bélicas;

3. A missão da Força Aérea Peruana e a Aviação de Caça na atualidade;

4. O emprego de Combate Ágil na Força Aérea dos EUA;

5. Mudanças no regulamento de uniformes para inclusão na Força Aérea Canadense.

Nessa primeira apresentação, tanto os discentes quanto os docentes e demais integrantes da audiência salientaram a contribuição do Seminário na formação dos discentes como etapa prévia à realização dos cursos de pós-formação no Brasil. O mesmo êxito foi observado na oferta realizada em 2024.

No ano de 2024, especificamente, contou-se com a contribuição de dez docentes, sendo três doutoras, dois doutorandos, duas mestras e três especialistas, tendo sido coordenado pelas mesmas profissionais do ano anterior. Dessa vez, foram acolhidos seis discentes, sendo um da Argentina, uma do Chile, um do Peru, uma dos Estados Unidos da América, uma da Índia e um do Senegal. Os trabalhos apresentados no ano em questão foram:

1. A Força Aérea Argentina na missão de paz das Nações Unidas em Chipre;

2. Força Aérea do Chile: operações de apoio à comunidade chilena;

3. A Força Aérea Peruana em apoio às comunidades indígenas do Centro-Norte do país;

4. Acelere a mudança ou perca: levando a inovação acessível aos militares da Força Aérea dos EUA;

5. O efeito do 5G nas Forças Armadas Indianas;

6. A participação da Força Aérea do Senegal na luta contra a emigração clandestina em cooperação com a agência europeia FRONTEX.

Sendo assim, verifica-se que houve êxito na atualização do modelo de ensino de português como língua adicional na Força Aérea Brasileira ao adotar pressupostos relacionados ao ensino de Línguas para Fins Específicos. Dessa forma, foi possível adequar o CAICB às reais necessidades dos discentes nele inseridos.

Considerações finais

A aplicação piloto do CAICB evidenciou que a reformulação da abordagem de ensino de língua portuguesa mostrou-se satisfatória, pois os resultados obtidos por meio das fichas de avaliação preenchidas pelos discentes apontaram alto nível de satisfação e engajamento dos alunos. Ademais, o retorno oferecido pelos docentes ressaltou a eficiência das estratégias adotadas e a promoção de desenvolvimento das habilidades linguísticas e acadêmicas dos Oficiais das Nações Amigas.

Como passos futuros, pretende-se realizar a elaboração de um material didático complementar de apoio aos discentes e desenvolver novas estratégias para discentes que necessitem de acompanhamento por apresentarem baixo rendimento ao longo do curso.

Espera-se que este capítulo possa estimular professores e pesquisadores a desenvolverem estratégias de reformulação de ensino de línguas adicionais com base nos pressupostos do ensino de Línguas para Fins Específicos quando adequáveis ao contexto de ensino em que estiverem inseridos.

Referências

ANTUNES, I. **Gramática Contextualizada:** limpando "o pó das ideias simples". São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa.** 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BORTONI-RICARDO, S. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. [DCA 11-45]. **Concepção Estratégia Força Aérea 100**. Brasília: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.fab.mil.br/Download/arquivos/DCA%2011-45_Concepcao_Estrategica_Forca_Aerea_100.pdf. Acesso em: 3 fev. 2024.

BRASIL. [ROCA 21-6]. **Regulamento da Universidade da Força Aérea**. Brasília: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www2.fab.mil.br/unifa/images/ACS/09-SET-22/REGULAMENTO_DA_UNIVERSIDADE_DA_FORA_AREA.pdf. Acesso em: 3 fev. 2024.

BRASIL. **Projeto pedagógico de curso para o curso de adaptação ao idioma e à cultura brasileira** – Módulo B (CAICB-B). Brasília: Presidência da República, 2022.

BRASIL. [ICA 37-943]. **Plano de Unidades Didáticas** - Curso de Adaptação ao Idioma e à Cultura Brasileira – Módulo B (CAICB-B). Brasília: Presidência da República, 2023.

CARDOSO, J. Relatos e reflexões sobre a formação de docentes para atuarem com LinFE. *In:* VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E. M. (org.). **Línguas para Fins Específicos:** formação e prática docente. Londrina: Editora Sorian, 2022. p.65-83.

CARVALHO, O.; BAGNO, M. **Gramática para aprendizes de português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2023.

CELANI, M. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. *In*: CELANI, M.; FREIRE, M.; RAMOS, R. (org.). **A abordagem instrumental no Brasil:** um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas: EDUC, 2009. p. 17-34.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Gramática do português contemporâneo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DE PONCE, M.; BURIM, S.; FLORISSI; S. **Bem-vindo!** A Língua Portuguesa no mundo da Comunicação. São Paulo: Editora SBS, 2009.

DUBOC, A. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. *In*: TAKAKI, N.; MACIEL, R. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 195-207.

DUDLEY-EVANS, T. English for specific purposes. *In*: CARTER, R.; NUNAN, D. (org.). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge, MA: Cambridge, 2001. p. 131-136.

ERES-FERNÁNDEZ, G.; BEDIN, M. La enseñanza de lenguas con fines específicos y la formación docente: realidad y necesidades. *In*: SILVA-JÚNIOR, A. (org.). **Línguas para Fins Específicos:** revisitando conceitos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 71-84.

GOMES, J.; SEBOLD, M. El borrador: o processo de reescrita de textos nas aulas de espanhol como língua estrangeira. **Revista Línguas & Ensino**, v. 2, p. 62-75, 2019. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/le/article/view/26480. Acesso em: 3 fev. 2024.

INFANTE, U.; CIPRO NETO, P. **Gramática da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Scipione, 2008.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In:* MOITA LOPES, L. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente** – Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PARAQUETT, M. A língua espanhola e a linguística Aplicada no Brasil. **Revista Abehache**, v. 1, n. 2, p. 225-239, 2012.

RAMOS, R. De instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. *In*: SILVA-JÚNIOR, A. (org.). **Línguas para Fins Específicos**: revisitando conceitos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 23-42.

RIBEIRO, E. Formação continuada de professores LinFE: uma solução possível. *In*: VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E. M. (org.). **Língua para fins específicos**: formação e prática docente. Londrina: Editora Sorian, 2022. p. 31-46.

SILVA-JÚNIOR, A. Discursos sobre ensino crítico de língua inglesa e sua contribuição para a área dos estudos hispânicos. *In*: SILVA-JÚNIOR, A. (Org.). **Linguística aplicada e hispanismo.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 15-30.

SOUZA, V.; SILVA. L. A proposta de um ensino de gramática em três eixos. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 2, p. 1-7, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.25189/rabralin.v19i2.1620. Acesso em: 3 fev. 2024.

VIEIRA, S. Três eixos para o ensino de gramática. *In*: VIEIRA, S. (org.). **Gramática, variação e ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2018. p. 47-59.

VILAÇA, M. Para entender o ensino de inglês para fins específicos: princípios, características e ramos. *In*: SILVA-JÚNIOR, A. (org.). **Línguas para Fins Específicos**: revisitando conceitos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 57-70.

Análise de Necessidades de enfermeiros em um contexto de Línguas para Fins Específicos em Portugal

Lorena Priscila Dantas de Luna (UÉvora)
Ana Alexandra Silva (UÉvora)

Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar um estudo baseado na análise das necessidades dos estudantes de enfermagem da Escola de Enfermagem de São João de Deus (EESJD), Universidade de Évora (UÉvora), Portugal, no contexto de Línguas para Fins Específicos – Inglês (LinFE-Ing).

O contexto teórico utilizado no estudo é baseado na literatura de análise de necessidades (AN) (Serafini *et al.*, 2015). Em geral, entende-se que as necessidades dos alunos refletem os requisitos do futuro posto de trabalho, delineando o conhecimento linguístico que eles devem adquirir para um desempenho bem-sucedido. Dudley-Evans e St John (1998) enfatizam a natureza evolutiva da AN como uma área em constante mudança, pois é necessário ajusta-la às mudanças, aos contextos e aos requisitos dos alunos. Essa adaptabilidade é essencial para garantir que os programas de LinFE-Ing permaneçam relevantes. Estudos de caso e pesquisas recentes fornecem valiosas contribuições para a

aplicação dessa análise aos alunos da graduação em Enfermagem, na UÉvora. Como Serafini *et al*. (2015) observaram, a AN permite entender as lacunas entre as competências atuais dos alunos e as competências necessárias em situações-alvo. Isso é especialmente relevante para a área da enfermagem, onde a procura por proficiência em inglês vai além da leitura de literatura científica para incluir competências práticas de comunicação em contextos multiculturais e multilíngues. Por meio de abordagens como a Análise da Situação-Alvo e a Análise da Situação Presente (Serafini *et al*., 2015), é possível desenvolver currículos que permitam aos alunos aumentar a sua empregabilidade e a sua capacidade de contribuir para ambientes de prática clínica globalizados.

Uma AN, organizada em cinco seções, foi aplicada usando a plataforma *Google Forms*. A primeira seção identificou o ano em que o aluno está atualmente no programa de enfermagem de quatro anos, o seu conhecimento de inglês e onde esse conhecimento foi adquirido. A segunda seção pediu que os alunos autoavaliassem a sua proficiência atual em inglês. A terceira seção concentrou-se no uso do inglês em ambientes acadêmicos, particularmente na leitura de artigos para fins informativos. A quarta seção reuniu as opiniões dos alunos sobre a importância do inglês nas suas futuras carreiras. Finalmente, a quinta seção incluiu perguntas específicas sobre o papel do inglês na enfermagem e procurou aferir as preferências dos participantes em relação às abordagens de aprendizagem de idiomas.

A análise preliminar dos resultados do questionário mostra que os níveis de proficiência em inglês dos alunos variaram entre B1 e B2, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR) (Council of Europe, 2020). Nenhum dos participantes havia feito anteriormente um curso de inglês especificamente adaptado para a área da saúde. Isso indica que, embora os

alunos possuam um nível intermediário de proficiência, eles não tiveram exposição formal ao inglês específico da área da saúde. Essa lacuna pode influenciar a forma como utilizam a língua em contextos acadêmicos e profissionais, especialmente na leitura e compreensão de artigos científicos. Assim, torna-se relevante analisar não apenas a proficiência declarada, mas também as dificuldades enfrentadas pelos estudantes ao lidar com terminologia específica e comunicação profissional em inglês. Na sequência, apresentaremos a fundamentação dos conceitos trabalhados neste estudo, nomeadamente a questão da AN para LinFE-Ing.

Fundamentação teórica: Análise de Necessidades em Línguas para Fins Específicos – Inglês

Línguas para Fins Específicos - Inglês (LinFE-Ing)[1] tem como alvo a língua e as competências necessárias para campos acadêmicos, profissionais ou vocacionais específicos, como enfermagem, negócios ou engenharia. Em contraste, o Inglês Geral (IG) foca no desenvolvimento de competências linguísticas amplas para a comunicação cotidiana, cobrindo tópicos e vocabulário aplicáveis a vários contextos. Para Touran Ahour e Fateme Mohseni (2015), no IG, muitas vezes há uma percepção de que as necessidades dos alunos não podem ser especificadas em detalhes. Em contraste, os cursos de LinFE são especificamente adaptados para atender às necessidades identificadas, tornando a AN uma pedra angular do currículo. Dado seu papel na formação de programas de LinFE relevantes e focados, a AN foi escolhida para este estudo para garantir que, no futuro, o currículo se alinhe estreitamente com os objetivos profissionais dos alunos e as necessidades linguísticas específicas do contexto.

1 Para uma mais completa abordagem do conceito de Línguas para Fins Específicos – Inglês consultar Valente e Ribeiro (2023) e Ramos (2019).

A AN é um método[2] de geração de dados usado para informar o desenvolvimento de um programa ou currículo adaptado às necessidades específicas dos alunos em um campo particular de estudo ou trabalho. A AN tem uma forte tradição no desenvolvimento de programas de LinFE (Serafini *et al.*, 2015), abrangendo várias etapas que incluem:

1. Análise da situação-alvo: envolve a identificação das necessidades linguísticas dos alunos para prepará-los para o sucesso nos seus programas acadêmicos e carreiras futuras;

2. Análise da situação atual: avaliação dos pontos fortes e fracos atuais dos alunos em termos de língua, competências e experiências de aprendizagem;

3. Análise de Situação de Aprendizagem: considera as necessidades e preferências subjetivas dos alunos, bem como os processos que os ajudarão a envolver-se efetivamente e afetivamente com o material. Vai além dos requisitos objetivos da situação-alvo para explorar fatores como estilos de aprendizagem, atitudes e motivação.

As necessidades dos alunos refletem as futuras necessidades ocupacionais da situação-alvo, detalhando o que os alunos devem saber para funcionar efetivamente. Essas necessidades são consideradas objetivos a serem alcançados. Embora as necessidades dos alunos possam derivar de suas experiências subjetivas, é, no entanto, crucial abordá-las. As lacunas dos alunos, ao nível da sua proficiência linguística atual, indicam o que eles não conseguem alcançar. Entender essas lacunas ajuda a identificar a situação inicial ou real para atender às suas necessidades em termos linguísticos do design do curso. Os desejos dos alunos abrangem as

2 O método é um conjunto de processos pelos quais se torna possível atingir determinado objetivo ou conjunto de objetivos (Lakatos; Marconi, 2017).

suas expectativas e aspirações em relação à aquisição da língua e são instrumentais na formação do conteúdo do curso.

Ao longo dos anos, vários autores exploraram a análise de necessidades em LinFE, trazendo diversas perspectivas sobre a importância da sua aplicação. Hutchinson e Waters (1987) afirmam que uma AN bem conduzida deve considerar não apenas o que os alunos precisam aprender (necessidades objetivas), mas também como eles preferem aprender (necessidades subjetivas). Essa abordagem dupla permite o uso da metodologia[3] de ensino mais eficaz e centrada no aluno. Nesse caso, os alunos de enfermagem da Universidade de Évora preferem aulas com questionários e jogos em vez de aulas tradicionais.

Dudley-Evans e St John (1998) destacam a natureza dinâmica da análise de necessidades, sugerindo que ela deve ser um processo contínuo e flexível, capaz de se adaptar a mudanças no contexto e às necessidades dos alunos. Essa flexibilidade é crucial para manter a relevância dos programas de LinFE. Hoje em dia, os alunos precisam de mais flexibilidade quando se trata de métodos de aprendizagem, o que enfatiza a importância de incorporar estratégias de aprendizagem ativa. Técnicas como aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso e projetos colaborativos não apenas envolvem os alunos de forma mais eficaz, mas também promovem o pensamento crítico, a autonomia e a aplicação prática do conhecimento. A aprendizagem ativa garante que os programas de LinFE permaneçam dinâmicos, promovendo competências que se alinham com contextos profissionais do mundo real.

Belcher (2009), no seu livro *English for Specific Purposes in Theory and Practice*, ressalta a necessidade de adaptar as práticas de análise de necessidades a contextos específicos e envolver

3 Metodologia é o estudo dos métodos e técnicas utilizados na pesquisa e no ensino, buscando garantir a eficácia dos processos aplicados (Lakatos; Marconi, 2017).

ativamente os alunos. Hyland (2006), em *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*, aborda a análise de necessidades em contextos acadêmicos e discute como ela pode ser aplicada para desenvolver materiais e currículos mais eficazes. O autor enfatiza a importância da análise detalhada das tarefas acadêmicas e da compreensão das expectativas de diferentes partes interessadas, como professores, alunos e administradores. A AN conduzida na UÉvora levou em consideração as necessidades e os desejos dos alunos.

Brown (2016) fornece uma visão dos métodos de análise de necessidades e sua aplicação em LinFE. Ele enfatiza o envolvimento de todas as partes interessadas – alunos, professores e empregadores – no processo de análise de necessidades para garantir que os cursos correspondam às expectativas e procura do mercado.

Em um caso semelhante ao nosso estudo, mas com estudantes de obstetrícia, as descobertas de Hidayati e Haryati (2018) revelaram que muitos estudantes enfrentam dificuldades significativas na leitura de textos acadêmicos em inglês, principalmente relacionados com a complexidade do vocabulário técnico. A análise de necessidades identificou áreas específicas em que os estudantes precisam de mais apoio, como entender textos complexos, adquirir vocabulário acadêmico e desenvolver estratégias de leitura eficazes.

As implicações para o ensino são profundas. Hidayati e Haryati (2018) recomendaram que programas de leitura acadêmica sejam desenvolvidos com base nas necessidades identificadas. Isso inclui a criação de materiais instrucionais específicos que abordem as dificuldades dos alunos e incorporem estratégias de leitura adaptadas às suas necessidades.

Um aspecto essencial do estudo de Hidayati e Haryati (2018) é

a ênfase no contexto local. Eles destacaram que a análise de necessidades deve considerar as particularidades do ambiente em que os alunos estão situados. Na Indonésia, os desafios e as necessidades dos alunos de LinFE podem diferir significativamente de outros contextos, tornando essencial uma abordagem contextualizada.

Essas contribuições destacam a evolução contínua da análise de necessidades em LinFE, ressaltando a importância de métodos personalizados e flexíveis para atender às variadas necessidades dos alunos e do mercado de trabalho. Todas as estruturas teóricas aqui apresentadas serviram de base para a construção do nosso questionário, que será mais bem detalhado nas próximas seções.

Análise de Necessidades dos estudantes de Enfermagem da Escola São João de Deus, Universidade de Évora

É importante destacar que as contribuições deste estudo são altamente relevantes, uma vez que os estudantes de enfermagem, tanto no exercício da prática profissional quanto no âmbito acadêmico, procuram proficiência em língua inglesa. Essa exigência torna-se especialmente pertinente no contexto da integração de Portugal na União Europeia, que tem resultado em um elevado fluxo de turistas no país, particularmente na cidade de Évora. Além disso, é crucial observar que esses estudantes participam ativamente de diversos processos de internacionalização promovidos pela universidade, incluindo o programa Erasmus e outras iniciativas de intercâmbio acadêmico.

Diante desse cenário de crescente demanda por proficiência em língua inglesa, tornou-se essencial compreender quais são as dificuldades e necessidades específicas enfrentadas pelos estudantes de enfermagem. Para isso, foi conduzido um estudo

exploratório que permitisse mapear as competências linguísticas desses alunos.

O estudo

Este estudo seguiu um referencial metodológico exploratório[4] para identificar as necessidades de língua inglesa dos estudantes de graduação em enfermagem da Escola Superior de Enfermagem São João de Deus (ESESJD) da UÉvora. Os dados foram gerados em janeiro de 2024 e servirão de base para o desenvolvimento de um curso de inglês adaptado aos alunos dessa universidade. Para garantir a ética na pesquisa, os participantes receberam uma Declaração de Privacidade de Dados, sendo informados de que as respostas seriam utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e não conteriam informações que permitissem sua identificação.

O instrumento de geração de dados incluiu questões de múltipla escolha e uma questão aberta opcional, com um tempo estimado de resposta de até 10 minutos. O questionário foi enviado ao Diretor do Curso, que o encaminhou a todos os alunos. A ESESJD matricula, em média, 90 alunos por ano, e o programa de enfermagem de quatro anos acomoda aproximadamente 360 alunos, dos quais cerca de 25% desistem antes de concluir a formação.

A pesquisa recebeu 100 respostas válidas, representando 37% do total de alunos aptos a concluir o curso. A partir do segundo ano, os estudantes iniciam estágios em hospitais, centros de saúde e outras unidades de atendimento, o que inviabilizou a aplicação presencial do questionário. Apenas os alunos do primeiro ano permanecem regularmente nas instalações da ESESJD, tornando a distribuição digital do questionário a opção mais viável.

4 A pesquisa exploratória busca tornar um problema mais explícito e sugerir hipóteses para futuras investigações (Lakatos; Marconi, 2017).

Resultados do estudo

A primeira seção da pesquisa perguntou sobre o ano atual do aluno no programa de graduação de quatro anos. Ela avaliou a sua experiência anterior com o estudo de inglês, seja por meio do ensino secundário, escolas de línguas, universidade ou autoestudo. A primeira pergunta era sobre em qual ano do programa de graduação de quatro anos os alunos estão atualmente: 16% dos alunos estão no primeiro ano, 31% no segundo ano, 29% no terceiro ano e 24% no quarto ano. Essa distribuição mostrou uma representação relativamente uniforme de alunos de cada ano do programa. A segunda pergunta pretendia saber se o aluno já estudou inglês em algum momento da vida. Apenas 5% dos entrevistados admitiram nunca ter estudado inglês. Para os 95% que responderam "sim", a pergunta de acompanhamento revelava que 86% deles estudaram inglês no ensino secundário. Além disso, 6% dos que responderam "sim" estudaram inglês na universidade, como disciplina optativa. Uma pequena percentagem relatou ter sido exposta ao inglês por meio de escolas de línguas (3%) ou autoestudo (5%).

Tabela 1 – Onde estudou inglês e em que ano da graduação está?

Em que ano do curso de enfermagem você está?		Você estudou/ estuda inglês?		Se sim, onde você estudou?	
1º ano	15,8%	Sim	95%	Ensino Secundário	86,1%
2º ano	30,7%	Não	5%	Escola de línguas	4%
3º ano	29,7%	-	-	Na universidade (como disciplina optativa)	5,9%
4º ano	23,8%	-	-	Por si mesmos	4%
TOTAL	100,00%	TOTAL	100,00%	TOTAL	100,00%

Fonte: Elaboração própria.

A segunda seção da pesquisa focou na autoavaliação da proficiência em inglês em três competências: ouvir, compreender e falar. Os níveis de proficiência foram classificados de A2 a C1, com cada nível acompanhado por uma breve explicação baseada em declarações do tipo "Eu sou capaz de [...]". Essas declarações descreviam as competências e os requisitos específicos para cada nível. Supôs-se que aqueles que nunca estudaram inglês (5% da amostra) não seriam capazes de avaliar as suas habilidades, pelo que não foram contabilizados.

Os alunos exibiram níveis variados de proficiência em habilidades de compreensão auditiva em inglês. Trinta e dois por cento da amostra relataram o nível C1, o que significa que eles podem entender apresentações longas, mesmo que não sejam claramente estruturadas ou se as conexões entre ideias forem apenas implícitas, eles também são capazes de compreender programas de televisão e filmes, com facilidade. Quinze porcento dos alunos se identificaram como B2, indicando que podem entender apresentações e palestras longas e acompanhar argumentos mais complexos, desde que o tópico lhes seja familiar. Vinte e três por cento dos alunos se classificaram como B1, o que significa que podem entender os pontos principais de sequências faladas sobre tópicos familiares, como trabalho, escola ou lazer. O nível A2 foi escolhido por 30% dos alunos, indicando que eles só conseguem entender expressões e vocabulário usados com frequência relacionados com interesses pessoais, como família, compras, trabalho e ambiente. O nível B, que inclui B1 e B2, representa 38% da amostra, em comparação com 30% em A2 e 32% em C1. Essa distribuição sugere que os alunos ingressam na universidade com diversos níveis de proficiência em inglês, indicando que qualquer curso personalizado precisará abordar essa variedade de proveniências.

As habilidades de compreensão de leitura também mostraram uma gama de autoavaliações entre os alunos. Enquanto 32% dos alunos se classificaram no nível C1 para compreensão auditiva, apenas 13% o fizeram para compreensão de leitura. Isso indicou que apenas 13% da amostra consegue entender textos longos e complexos, tanto literários quanto não literários, e consegue distinguir entre diferentes estilos. Treze porcento da amostra sentiu-se confortável com artigos especializados e instruções técnicas longas.

Em contraste, 30% dos alunos classificaram-se no nível B2 para a compreensão de leitura, em comparação com apenas 15% para compreensão auditiva. Isso sugeriu que os alunos se sentem mais confiantes lendo artigos e relatórios sobre questões contemporâneas do que a ouvir sobre esses mesmos assuntos. No nível B1, a percentagem é ligeiramente maior para compreensão de leitura em 27%, em comparação com 23% para compreensão auditiva. Os alunos reconheceram a sua capacidade de entender textos que usam linguagem cotidiana ou linguagem relacionada com o trabalho. Da mesma forma, 30% dos alunos no nível A2 (o mesmo que na compreensão auditiva) admitiram que só conseguem ler textos curtos e simples. Essa disparidade sugeriu que fornecer materiais de leitura adequados a diferentes níveis de proficiência é crucial para maximizar a eficácia da aprendizagem.

As habilidades de fala dos alunos variaram significativamente. Uns notáveis 45% só conseguem se comunicar em situações simples e rotineiras que exigem trocas diretas de informações, colocando-se no nível A2. Essa foi a maior proporção no nível A2 em comparação com outras habilidades, como leitura e audição (30%). Em contraste, apenas 6% dos alunos conseguem expressar-se fluentemente e espontaneamente no nível C1. Dezesseis por cento relatam ser capazes de se envolver em conversas com flu-

ência e espontaneidade suficientes para interagir naturalmente com falantes nativos, classificando-se no nível B2. Enquanto isso, 33% consideraram estar no nível B1, pois conseguem lidar com a maioria das situações que podem surgir ao viajar em um país onde o idioma é falado ou participar de discussões sobre tópicos familiares sem preparação prévia. Esses resultados destacaram a necessidade de prática intensiva de conversação e atividades que promovam a interação verbal em variados contextos.

Tabela 2 – Compreensão auditiva, compreensão de leitura e habilidades de fala

Compreensão de fala – ouvir		Compreensão de leitura – ler		Produção oral – falar	
A2	30%	A2	30%	A2	45%
B1	23%	B1	27%	B1	33%
B2	15%	B2	30%	B2	16%
C1	32%	C1	13%	C1	6%
TOTAL	100%	TOTAL	100%	TOTAL	100%

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 2 apresentou a distribuição de alunos em diferentes níveis de proficiência para três habilidades: compreensão de fala, compreensão de leitura e produção oral. Cada habilidade foi categorizada pelos níveis A2, B1, B2 e C1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR). A tabela mostrou a porcentagem de alunos em cada nível para cada habilidade, totalizando 100% para cada habilidade.

A maioria dos alunos teve desempenho no nível A2 em conversação, com 45% neste nível, o que é maior em comparação com a compreensão auditiva e a compreensão de leitura (ambas 30%). Para a compreensão de fala, o maior grupo estava no nível C1 (32%), enquanto para compreensão de leitura, os níveis A2 e B2

ficaram empatados com 30%. A conversação apresentou a menor porcentagem no nível C1 (6%), indicando que menos alunos foram capazes de falar fluentemente e espontaneamente neste nível, em comparação com suas habilidades em compreensão oral e leitura.

No geral, os dados sugeriram que, embora um número significativo de alunos estivesse no nível A2 em conversação, havia uma distribuição maior em níveis avançados para compreensão oral. A compreensão de leitura mostrou uma distribuição mais equilibrada entre os níveis em comparação com a conversação.

A próxima seção do questionário avaliou a importância do inglês no programa de graduação em enfermagem dos alunos. Quando se perguntou sobre a frequência com que precisam ler materiais em inglês (como artigos, ensaios e outros documentos), 27% relataram que isso acontece com frequência, 52% indicaram que ocorre ocasionalmente e apenas 21% mencionaram que a necessidade de usar inglês para trabalhos acadêmicos é rara.

A pergunta seguinte foi semelhante à primeira, mas mudou o foco para a compreensão auditiva. Quarenta e cinco por cento dos entrevistados indicaram que há pouca necessidade de usar inglês em atividades de audição, como palestras de professores estrangeiros ou vídeos educativos. Comparáveis, 41% dos alunos acreditavam que ouvir inglês desempenha um papel importante nas suas atividades curriculares e extracurriculares. Enquanto isso, apenas 14% relataram que há uma necessidade frequente de ouvir inglês durante seu programa de graduação.

A pergunta final dessa seção focou na necessidade dos alunos de procurar bibliografia em inglês, seja em formato papel ou em plataformas digitais, para se preparar para exames ou apresentações. Metade dos entrevistados (50%) admitiu que ocasionalmente precisa usar bancos de dados de língua inglesa para apresentações

orais ou exames escritos. Trinta e seis por cento relataram precisar de material de pesquisa em inglês com mais regularidade, enquanto apenas 14% disseram que raramente precisam de recursos em inglês.

Os dados mostraram que, embora a leitura em inglês seja um requisito frequente para alguns alunos (27%), a maioria usa-o ocasionalmente, ou raramente, para tarefas de leitura e compreensão oral. No entanto, em relação à pesquisa para exames ou apresentações, o inglês é uma ferramenta a que recorrem com mais frequência, com 50% dos alunos reconhecendo a sua importância. Isso sugere que o inglês é particularmente valorizado na pesquisa acadêmica, mas o seu uso em outras áreas, como a compreensão oral, é menos frequente.

A seção final do questionário explorou as percepções dos alunos de graduação sobre o papel que o inglês desempenhará nas suas futuras carreiras. Quando questionados sobre a importância para seu futuro profissional, 98% dos alunos reconheceram que o inglês é importante. Além disso, 99% expressaram o desejo de melhorar as suas competências linguísticas. Apenas uma pequena porcentagem de alunos não vê o inglês como um bem valioso para as suas carreiras.

A Tabela 3 resume as percepções dos alunos sobre a importância do inglês para suas futuras carreiras, bem como suas experiências no uso da língua em ambientes profissionais. A maioria dos alunos (98%) considera o inglês importante para suas carreiras, e 99% desejam melhorar suas habilidades no idioma. Entre os alunos do 2º, 3º e 4º ano, que compreendem 84% da amostra e têm estágios em hospitais e centros de saúde, 66% encontraram situações em que o inglês era necessário, enquanto 34% relataram não precisar utilizar a língua inglesa durante os estágios. O uso do inglês é influenciado pela localização do estágio, com maior

procura em grandes cidades e regiões como o Algarve, onde uma parte considerável da população é constituída por expatriados, o que aumenta a necessidade de comunicação em inglês.

Tabela 3 – Resumo das percepções dos alunos e do uso do inglês em contextos profissionais

Pergunta/Contexto	Percentagem	Informações adicionais
Estudantes que acreditam que o inglês é importante para suas carreiras	98%	
Alunos interessados em melhorar suas habilidades em inglês	99%	
Alunos que usaram o inglês em uma situação profissional	66% (54 alunos)	Alunos do 2º, 3º e 4º ano em estágios em hospitais/centros de saúde
Alunos que nunca usaram inglês durante estágios (contexto profissional)	34%	
Porcentagem da amostra de alunos do 2º, 3º e 4º ano	84%	
Importância da localização (pequena vila vs. cidade grande)	Varia	O uso do inglês tende a ser maior nas grandes cidades e em algumas regiões como o Algarve.

Fonte: Elaboração própria.

As perguntas a seguir avaliaram o interesse dos alunos em um curso de inglês direcionado para tópicos da área da saúde. Todos os alunos responderam afirmativamente. A próxima pergunta procurou determinar o conteúdo que eles consideravam valioso em tal curso. Os alunos poderiam escolher várias opções, sendo solicitados a selecionar aquelas que mais se coadunam com os seus interesses. As opções incluíam: (i) aprender vocabulário técnico; (ii) aprender como se comunicar com pacientes; (iii) ler artigos científicos e (iv) outros.

Das opções supracitadas, 34,4% dos alunos desejaram concentrar-se em aprender vocabulário técnico, enquanto 44,8% preferiram melhorar suas competências de comunicação com pacientes. Oito alunos (7,3%) sentiram que serem capazes de ler artigos científicos era importante. Dos cinco alunos restantes que escolheram a opção "outro", três acreditavam que todas as opções eram igualmente importantes. Um aluno enfatizou a comunicação com os pacientes como a habilidade mais relevante, enquanto outros dois priorizaram o vocabulário técnico e consideraram a leitura de artigos científicos uma habilidade valiosa.

Quanto ao formato do curso, os alunos declararam que um curso on-line funcionaria para 47%, enquanto 39% defenderam um formato híbrido. Apenas 14% dos alunos mostram preferência pelo presencial. Já 94% dos alunos mostram interesse em receber materiais adicionais de autoestudo, como recursos on-line. Enquanto 68% preferem que as aulas sejam ministradas usando jogos, em oposição a 32% que preferem aulas de carácter mais tradicional.

Tabela 4 – Preferências dos estudantes de enfermagem quanto ao formato do curso e métodos de aprendizagem

Aspecto	Opção	Percentagem
Formato de curso preferido	On-line	47%
	Híbrido	39%
Interesse em autoestudo adicional	Presencial	14%
	Sim	94%
	Não	6%
Método de ensino preferido	Usando jogos	68%
	Aulas tradicionais	32%

Fonte: Elaboração própria.

Os dados gerados revelaram que a maioria dos alunos reconhece a importância do inglês para suas carreiras, especialmente na leitura e compreensão de artigos científicos e materiais técnicos. A análise destacou uma forte demanda por cursos especializados de inglês para a enfermagem, com ênfase no vocabulário técnico e na comunicação com pacientes. Em relação ao formato do curso, a maioria dos estudantes demonstrou preferência por um modelo híbrido, combinando aulas presenciais e on-line, além de considerar a disponibilidade de materiais de autoestudo um recurso valioso. Essa análise de necessidades forneceu uma base sólida para o desenvolvimento de um curso de inglês adaptado à realidade dos estudantes de enfermagem da Universidade de Évora, abordando as principais áreas identificadas e contribuindo para o aprimoramento das competências linguísticas essenciais à prática profissional.

Considerações finais

A análise de necessidades (AN) desempenha um papel essencial na adaptação de programas de ensino às demandas específicas dos alunos, permitindo o desenvolvimento de currículos alinhados às exigências acadêmicas e do mercado de trabalho. Nesse contexto, a pesquisa evidenciou a importância de abordar as necessidades de inglês dos estudantes de enfermagem da Universidade de Évora, destacando a crescente relevância da proficiência na língua para sua atuação profissional em um setor cada vez mais globalizado.

Os dados gerados fundamentam a criação de um curso piloto de 16 horas, marcando o início de um projeto mais amplo no doutorado em linguística. A pesquisa revelou a necessidade de um programa que contemple diferentes níveis de proficiência, com foco em vocabulário técnico e comunicação com pacien-

tes. Além disso, os alunos demonstraram preferência por um formato híbrido, com materiais de autoestudo e abordagens interativas, sugerindo que um curso dinâmico e flexível atenderia melhor às suas expectativas. Assim, esta investigação oferece uma base sólida para o desenvolvimento de um curso de inglês que não apenas supra lacunas linguísticas, mas também prepare os alunos para os desafios da enfermagem em um ambiente internacional.

Referências

AHOUR, T.; MOHSENI, F. Investigating EFL learners' perception of needs: Necessities, wants, and lacks in different language skills taught in general English courses. Modern **Journal of Language Teaching Methods**, v. 5, n. 1, p. 236, 2015.

BELCHER, D. **English for specific purposes in theory and practice.** Ann Arbor: University of Michigan Press, 2009.

BROWN, J. D. **Introducing needs analysis and English for specific purposes**. London: Routledge, 2016.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages:** Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. Disponível em: https://www.coe.int/lang-cefr. Acesso em: 20 jul. 2024.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in English for specific purposes:** a multi-disciplinary approach**.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

HIDAYATI, D.; HARYATI, S. Target and learning needs in English for midwifery students. **Leksema: Jurnal Bahasa dan Sastra**, v. 3, n. 1, p. 71-80, 2018. DOI: 10.22515/ljbs.v3i1.1122.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes:** a learning-centred approach. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1987.

HYLAND, K. **English for academic purposes**: an advanced resource book. London: Routledge, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A**. Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RAMOS, R. C. G. De instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. *In*: SILVA JÚNIOR, A. F. (org.). **Línguas para Fins Específicos**: revisitando conceitos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2019.

SERAFINI, E. J.; LAKE, J. B.; LONG, M. H. Needs analysis for specialised learner populations: essential methodological improvements. **English for Specific Purposes**, v. 40, p. 11-26, 2015.

VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E. M (org.). **Línguas para Fins Específicos:** revisitando conceitos e princípios em textos seminais da área. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

Tecnologias Digitais e Análise de Necessidades: uma confluência na abordagem LinFE

João Felipe Tertuliano Pereira (UERJ)
William Gutierre da Silva Araujo (UERJ)

Introdução

O ensino de línguas, área de estudo da Linguística Aplicada, permeia, desde os seus primórdios, todos os setores da sociedade em suas diferentes fases e formas, compreendendo práticas essenciais à vida em sociedade. Na atualidade, a grande necessidade e demanda por competências linguísticas, relacionadas principalmente às línguas adicionais, parece não ser devidamente atendida pelos famosos cursos regulares de idiomas, pois o ensino generalizado de uma língua adicional, frequentemente não é capaz de atender as necessidades específicas dos alunos, devido a fatores como metodologia engessada, números de alunos por turma e carga horária, entre outros.

Considerando que os princípios teóricos e práticos que regem a abordagem Línguas para Fins Específicos (LinFE),[1] fomentam a criação de um curso de edição única, baseado nas necessidades específicas dos alunos, esta torna-se, então, uma alternativa

1 No presente capítulo, utilizaremos o termo Línguas para Fins Específicos (LinFE), contudo algumas citações traduzidas do inglês utilizam o termo *English for Specific Purposes* (ESP), em português Inglês para Fins Específicos (IFE).

interessante e eficiente para aqueles que precisam aprender uma língua de forma direcionada e não se encaixam nos moldes tradicionais dos cursos de idiomas, que há muito se perpetuam como meio mais difundido para se aprender uma língua adicional.

Viabilizando a criação de um curso totalmente exclusivo e que vá de encontro com as reais necessidades dos alunos, a abordagem LinFE parte de uma etapa crucial chamada análise de necessidades, cujo foco é o levantamento de informações pertinentes para o direcionamento, design, do curso que será ofertado. Apresentando, então, razões pelas quais os estudantes podem obter melhores resultados em menos tempo, visto que o formato diferenciado, direcionado, e individualizado busca, em sua essência, ensinar aos alunos apenas o que será relevante para eles, possibilitando a sua instrumentalização/capacitação em sua área específica de maneira mais objetiva e concisa.

Com o intermédio das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TDIC),[2] tal processo pode se tornar mais dinâmico, fácil e efetivo, para professores e alunos, em seu desenvolvimento e aplicação. Contudo, vale ressaltar que para isso, há a necessidade de capacitação específica, uma vez que esse processo precisa ser cuidadosamente pensado, planejado e motivado.

De acordo com Ramos (2016), a tecnologia tem um fim específico e seu uso precisa ser consciente, criando uma ponte direta entre as duas áreas que aqui serão discutidas, TDIC e LinFE. Tal interseção de saberes fornece parâmetros para um diálogo que corrobora com a aplicação de recursos tecnológicos e digitais na abordagem de ensino de Línguas para Fins Específicos, alinhando ideias complementares capazes de criar novos meios de ensinar, avaliar, acompanhar e dar *feedbacks*.

2 No presente capítulo, utilizaremos o termo Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), entretanto algumas citações e referências utilizam o termo Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

O profissional qualificado para o contexto LinFE deve exercer funções como designer de curso, autor de materiais, pesquisador, colaborador, examinador, avaliador, analista, observador da sua prática, explorador e experimentador da sua realidade docente (Celani, 2012; Dudley-Evans; St John, 1998; Hutchinson; Waters, 1987; Valente, 2021; Valente; Machado, 2021). Para atingir tais objetivos, faz-se necessário a colaboração de profissionais capacitados para o trabalho com fins específicos, pois há uma grande falta de profissionais qualificados em LinFE se comparado à grande demanda de público necessitado e interessado na abordagem. Assim, acreditamos ser essencial a necessidade de capacitação para uma prática efetiva na abordagem LinFE, com especial atenção à análise de necessidades que é a bússola para o desenvolvimento de um curso direcionado e focado no aluno. Por fim, argumentamos que é possível alinhar as TDIC a essa etapa inicial como forma de aprimorar o processo de avaliação e fundamentar o trabalho desenvolvido com dados concretos e relevantes para a criação de um curso mais completo e eficiente.

Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na educação

A contemporaneidade apresenta inúmeros desafios e demandas, mas traz consigo, também, grandes possibilidades e recursos. Recursos esses que são, em sua maioria, tecnológicos. Mas afinal o que é tecnologia? Segundo Anjos e Silva (2018) tecnologia é todo instrumento criado pelo homem a fim de mediar o trabalho e intervir na natureza. Contudo, o que caracteriza a tecnologia do século XXI é o termo *digital*, que vai além do simples uso de um aparelho e expande sua funcionalidade a partir de sua conexão com a internet, criando assim as tecnologias da informação e comunicação, mais conhecidas como TDIC, pois permitem o

compartilhamento de informações e a interação entre pessoas de forma dinâmica e eficaz ao redor do mundo globalizado.

As TDIC apresentam muitas alternativas de uso e, por isso, são utilizadas em diversas áreas como segurança, saúde e educação, além de estarem diretamente atreladas a áreas como o marketing e mídias digitais, por exemplo. A versatilidade e potencialidade de um trabalho desenvolvido nessa perspectiva são aplicáveis em diferentes contextos. A relação do uso da tecnologia com a educação fica clara, uma vez que é possível identificar a necessidade de aprendizagem tecnológica que a atualidade traz, pois precisamos cada vez mais conhecer e saber como lidar com as tecnologias digitais, já que elas estão em toda parte, como descrito na Base Nacional Comum Curricular:

> A contemporaneidade é fortemente marcada pelo desenvolvimento tecnológico. Tanto a computação quanto as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida de todos, não somente nos escritórios ou nas escolas, mas nos nossos bolsos, nas cozinhas, nos automóveis, nas roupas etc. Além disso, grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente. Isso denota o quanto o mundo produtivo e o cotidiano estão sendo movidos por tecnologias digitais, situação que tende a se acentuar fortemente no futuro (Brasil, 2018, p. 473).

Nas últimas décadas, as tecnologias digitais da informação e da comunicação alteraram nossas formas de trabalhar, de se comunicar, de se relacionar, de aprender e continuam nesse processo. Na área educacional, as TDIC têm sido internalizadas às práticas docentes como meio para gerar aprendizagens mais profundas e significativas, com o objetivo de apoiar os docentes

na implementação de metodologias ativas de aprendizagem, alinhando o processo de ensino à realidade dos estudantes e despertando maior interesse e engajamento dos alunos. Tal fato está diretamente atrelado à mudança na maneira de pensar e agir na sociedade contemporânea, pois ela é permeada pelas tecnologias digitais, que se apresentam e transformam o mundo a cada dia, com suas facilidades e modernidades que aos poucos se tornam imposições, criando a necessidade de adaptação a esse novo modo de vida para, de fato, estar incluído na sociedade moderna.

> Do ponto de vista analítico, as TICs também podem ser vistas de diferentes maneiras. Podem ser tratadas como desencadeadoras de efeitos e recomposições nas formas de produzir bens, organizar e armazenar conteúdos, acessar e disseminar informações, comunicar, socializar e reorganizar modos de socialização e trabalho. Não há dúvidas a respeito da participação dessas tecnologias nos processos de transformação econômica, social e mesmo política, dadas as múltiplas possibilidades de reorganização das arenas públicas e privadas em função de sua disseminação. Também não há questionamentos quanto a padrões geracionais no uso das tecnologias, padrões de classe, de acesso a serviços, e ao seu potencial para mobilizar opiniões e configurar movimentos de crítica, alianças e reivindicações sociais (Silva; Ziviani; Ghezzi, 2019, p. 9).

Aos poucos as tecnologias ganharam espaço e hoje estão inseridas em todos os setores da sociedade. Na área da educação, há muito vêm intervindo, desde o simples uso de um projetor na sala de aula, até uma aula completamente à distância. Tais exemplos nos permitem ver o quanto as tecnologias se integraram de forma complementar nessa área, que ainda necessita de muito auxílio

para garantir um ensino de qualidade a todos. Ferramentas específicas voltadas para a educação têm sido desenvolvidas por especialistas na área de desenvolvimento de *software*, programação e Tecnologia da Informação (TI). Plataformas *Moodle*, aplicativos de celulares, jogos educativos on-line e offline, quadros interativos, *e-books*, *podcasts*, entre vários outros recursos, prometem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de alunos em diferentes fases e modalidades, mas seu acesso, infelizmente, nem sempre é possível por questões financeiras, estruturais e/ou geográficas.

Grandes redes particulares de ensino investem na aquisição de equipamentos e ferramentas tecnológicas voltadas para a educação como forma de melhorar o desempenho de alunos e professores. Já as redes públicas de ensino não conseguem inserir tais recursos em suas escolas, devido ao alto custo e ao grande número de escolas para atender, criando uma distância ainda maior entre a qualidade do ensino ofertado e, consequentemente, uma defasagem futura na formação qualificada para as demandas do mercado de trabalho moderno.

> Outro fator determinante para o acesso à internet está relacionado com o alto custo do serviço, conforme destacado. Aspectos socioeconômicos como raça, emprego, condição de atividade na PEA, renda, idade e gênero também impactam os hábitos dos usuários. A análise dos dados nos possibilita dizer que a falta de acesso à rede repete as mesmas adversidades e exclusões já verificadas na sociedade brasileira no que se refere a analfabetos, menos escolarizados, negros, população indígena e desempregados. Isso significa dizer que a internet, se não produz diretamente a exclusão, certamente a reproduz, tendo em vista que os que mais acessam são justamente os mais jovens, escolarizados, remunerados, trabalhadores

> qualificados, homens e brancos. Não seria a rede, então, produto de uma classe dominante? (Silva; Ziviani; Ghezzi, 2019, p. 46).

Analisando as facilidades e os desafios que a tecnologias digitais envolvem, cria-se o questionamento a respeito de sua utilização trazer mais benefícios ou problemas para a sociedade como um todo. Em relação a isso, é necessário levar em consideração alguns fatores que interferem diretamente no seu uso, demonstrando que a tecnologia, bem como sua utilização, reflete problemas sociais ao mesmo tempo em que os cria e permite que sejam analisados.

Em resumo, as tecnologias digitais da informação e da comunicação possuem dois lados, o que apresenta inúmeros benefícios e o que gera distrações e necessita de controle. Cabe a nós, portanto, enquanto professores e pesquisadores, analisar criticamente seu uso no que concerne ao ensino de Línguas para Fins Específicos, buscando e analisando quais ferramentas e recursos podem, de fato, agregar positivamente no processo de análise de necessidades, pedra angular da abordagem, que será melhor detalhada na próxima seção, pois esta ferramenta permite examinar amplamente a realidade vivida pelos alunos e assim alcançar melhores resultados nos processos de criação de um curso de LinFE.

Análise de Necessidades na abordagem LinFE

A análise de necessidades é um elemento crucial na abordagem de LinFE, pois se trata do passo inicial dessa abordagem que busca avaliar as reais necessidades que deverão ser desenvolvidas no curso que será elaborado. A utilização correta desse instrumento avaliativo permite direcionar o trabalho que será

realizado pelo praticante de LinFE de modo a atender satisfatoriamente o que o aluno precisa, sem generalizações ou concepções pré-concebidas. De acordo com Dudley-Evans e St John (1998), a análise de necessidades é o processo de estabelecimento "do que" e "como" de um curso.[3]

> Tal como acontece com a maioria dos desenvolvimentos na atividade humana, o Inglês para Fins Específicos não foi um movimento planejado e coerente, mas sim um fenômeno que surgiu de uma série de tendências convergentes. Essas tendências aconteceram de diversas maneiras em todo o mundo, mas podemos identificar três razões principais comuns ao surgimento do Inglês para Fins Específicos (Hutchinson; Waters, 1987, p. 6, tradução nossa).[4]

As forças da tecnologia e do comércio, impulsionadas pelas demandas do novo mundo capitalizado, criaram a necessidade de uma língua internacional que atendesse as relações comerciais e, devido ao poder econômico dos Estados Unidos no pós-guerra, essa tarefa ficou a cargo do inglês, gerando assim uma crescente procura, e consequentemente, oferta por cursos desse idioma. Esses cursos, a princípio, ensinavam o inglês tradicional, baseado na gramática. Contudo, estudos e pesquisas da época mostraram que o uso real da língua variava de acordo com o contexto de uso, o que levou a uma mudança na forma de ensinar o idioma, até que a psicologia da educação, junto à área da linguística, contribuiu com valiosos estudos sobre o envolvimento do aprendiz no processo de aprendizagem, e a demanda por cursos de inglês para neces-

3 No original: *"Needs analysis is the process of establishing the what and how of a course".*

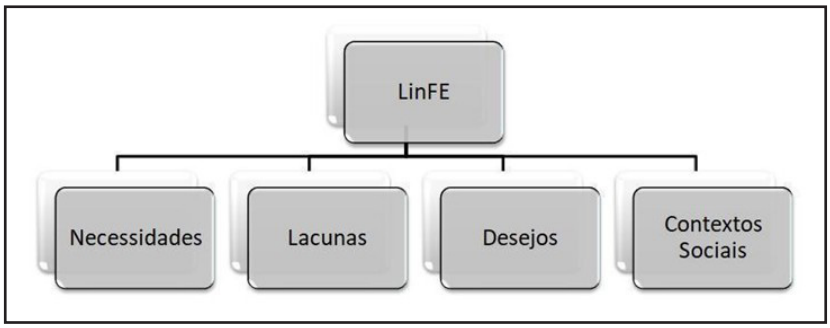
4 No original: "*As with the most developments in human activity, ESP was not a planned and coherent movement, but rather a phenomenon that grew out of a number of converging trends. These trends have operated in a variety of ways around the world, but we can identify three main reasons common to the emergence of all ESP".*

sidades particulares aumentou, proporcionando, dessa forma, o amadurecimento da abordagem de Língua para Fins Específicos.

Segundo Hutchinson e Waters (1987), a análise das necessidades centra-se nas necessidades de aprendizagem e na situação-alvo dos alunos. A primeira refere-se ao que o aluno precisa aprender e a segunda ao que o aluno deve fazer na situação-alvo, ou seja, o que o aluno precisa saber sobre o idioma para ter um desempenho satisfatório em seu contexto acadêmico ou profissional. Por isso, a análise de necessidades torna-se um diagnóstico fundamental para o planejamento de cursos com finalidades específicas e de uso da língua em um determinado contexto, seja acadêmico, profissional ou para outra finalidade.

A abordagem LinFE apresenta, na contemporaneidade, quatro pilares, assim concebidos por Valente e Ribeiro (2023): "lacunas" que podemos compreender como a falta de conhecimento que precisa ser preenchida para que o aprendiz alcance seus objetivos; "desejos" interpretados como as vontades do aprendiz, o que ele quer ou pensa querer aprender; "necessidades" concebidas como funções comunicativas e habilidades linguísticas essenciais ao aprendiz em seus objetivos futuros; e, por último, "contextos sociais" que representam o panorama social em que o aluno está inserido.

Figura 1 – Os quatro pilares de LinFE – Releitura dos três pilares propostos por Hutchinson e Waters (1987)



Fonte: Valente e Ribeiro (2023).

O desejo dos alunos deve ser levado em consideração no momento da análise de necessidades, segundo Hutchinson e Waters (1987), visto que eles serão os consumidores finais do curso. Lembrando, também, que nem sempre esse desejo vai ao encontro das expectativas dos professores ou da área, mas devem ser, de alguma forma, satisfeitos para manter a motivação e interesse dos alunos. Faz-se necessário, então, um balanço entre os mesmos, uma vez que sua importância recai sobre o curso e seu possível desempenho. Visto que essa é uma importante e complexa tarefa dentro da abordagem LinFE, Dudley-Evans e St John (1998) destacam alguns pontos relevantes que segundo eles devem ser considerados no processo de análise de necessidades, são eles:

Figura 2 – Esquema das informações que a análise de necessidades deve identificar



Fonte: Traduzido por Onodera (2010) de Dudley-Evans e St John (1998, p. 123).

O diagrama da Figura 2 estabelece, segundo Dudley-Evans e St John (1998), os aspectos essenciais que o professor de LinFE, denominado na contemporaneidade praticante de LinFE, precisa buscar no processo de análise de necessidades. Dessa forma, será capaz de construir um curso que, de fato, seja considerado LinFE e atenda às necessidades pessoais, linguísticas, acadêmicas, profissionais, entre outras dos estudantes.

Seguindo as palavras de Celani (1997, p. 153), a abordagem LinFE está relacionada com o reconhecimento da situação-alvo, tornando-se "[...] principalmente pragmática, nascida da prática, e preocupada notadamente com a precisão de propósitos na fixação dos objetivos, que vão partir da decomposição das necessidades e dos desejos dos aprendizes". Assim sendo, concordamos com Celani (1997) ao pontuar que essa abordagem se baseia, originalmente, em uma decomposição de necessidades rigorosas, com o sentido

de reconhecer o quanto os aprendizes precisam se desenvolver, linguisticamente, para obter sucesso em uma situação de comunicação. Nessa direção, as necessidades de assimilação dos aprendizes tornam-se a semente da preparação de qualquer segmento da abordagem LinFE (Holmes, 1981; Hutchinson; Waters, 1987).

Sendo assim, verificamos que a abordagem LinFE depende radicalmente de uma boa e precisa análise de necessidades para seu sucesso, visto que seu fundamento, o ensino com especificidade centrado no aluno, se torna possível apenas após uma profunda análise do aluno e suas lacunas, desejos, necessidades e contextos sociais, tal qual sua área para com o trato da língua. Podendo desenvolver tais desdobramentos, numa visão mais atualizada, através da utilização de recursos tecnológicos e digitais que sejam capazes de viabilizar uma análise de necessidades mais integrada e moderna, que será desenvolvida na próxima seção.

Confluências entre TDIC e LinFE

Com o avanço das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), tornou-se possível ter acesso a uma ampla gama de recursos on-line relacionados a várias áreas específicas, como medicina, engenharia, negócios, direito e muitas outras. Esses recursos possibilitam que praticantes de LinFE tenham acesso a materiais autênticos e relevantes na área de estudo de seus alunos, o que melhora a autenticidade do curso e o foco do aprendizado.

Moodle, *Blackboard* e outras plataformas têm sido utilizadas para fornecer cursos de LinFE on-line. Com isso, os estudantes têm a possibilidade de entrar em contato com materiais didáticos, participar de atividades e realizar avaliações a partir de qualquer local, o que torna o ensino mais flexível e acessível. No entanto,

considerando a falta de uma análise adequada das necessidades, o uso dessas plataformas de ensino não pode ser verdadeiramente caracterizado como LinFE.

As tecnologias disponibilizam uma variedade de recursos de comunicação e (tele)colaboração, como videoconferências, fóruns on-line e redes sociais, possibilitando que os alunos interajam com colegas e instrutores, mesmo quando estão separados pela distância. As interações mencionadas são extremamente valiosas tanto para aperfeiçoar suas habilidades na língua quanto para aprofundar a discussão de assuntos específicos. Há *softwares* e aplicativos criados com finalidades específicas, como simulações na área de medicina, programas de tradução especializados e bancos de dados dedicados à terminologia específica, entre outras possibilidades. Isso proporciona aos estudantes a oportunidade de se familiarizar com as ferramentas que serão indispensáveis em suas carreiras futuras.

Possibilitando a customização do ensino, ajustando o material e as tarefas às necessidades específicas de cada aluno, as TDIC aliadas à abordagem LinFE apresentam grandes e vantajosas mudanças no jeito de ensinar e aprender uma língua, respeitando as diferentes necessidades linguísticas dos estudantes. Através do uso de ferramentas digitais, é possível tornar o acompanhamento, a avaliação e o *feedback* mais eficientes para ambos, aluno e professor.

> Em termos de contribuições para o letramento digital dos participantes do curso, esta esfera representa a possibilidade de articularem seus saberes didáticos ao uso criativo das TDIC para gerenciar as informações que foram encontradas para elaborar MED para ensino da língua inglesa. As expectativas relativas aos objetivos propostos é que, a partir de novos

> estímulos, os participantes do curso tenham autonomia, confiança e criticidade para fazer escolhas embasadas em relação ao uso de ferramentas para fins específicos (Ramos, 2016, p. 150).

A utilização de recursos tecnológicos e digitais no ensino de línguas possui inúmeras vantagens, dentre elas a coparticipação dos discentes no processo de desenvolvimento de aulas, como a escolha de um tema a ser trabalhado, por exemplo. As TDIC, também, permitem que o ensino seja interativo e dinâmico, oferecendo meios de comunicação que podem estreitar os laços entre aprendizes, professores e falantes nativos da língua em estudo. Além do mais, esses recursos desenvolvem a autonomia do estudante, que desenvolve múltiplas competências ao utilizar diferentes meios para o estudo de uma língua.

A partir dos recursos citados, é possível pensar na formulação de um curso de LinFE totalmente on-line, onde professor e aluno não precisariam, necessariamente, ter nenhum encontro presencial, apenas aulas on-line através de uma plataforma *Moodle*, por exemplo, onde o professor criaria tarefas virtuais e utilizaria o *Google* e o *YouTube* para pesquisar conteúdos diversos sobre a área do aluno. Outras ferramentas como os aplicativos do *Microsoft Office* também seriam de grande valia nessa alternativa de LinFE on-line, que pode ser a melhor opção para pessoas com pouco tempo para estudar presencialmente, com dificuldade de locomoção ou até mesmo a única opção em momentos como a pandemia da Covid-19, por exemplo.

Vale destacar a possibilidade de se realizar a análise de necessidades por meio de formulários do *Google* e entrevistas em plataformas como o *Zoom* ou *Google Meet*, por exemplo. Em prá-

tica temos o curso UnATI[5]/UERJ[6] de inglês para a terceira idade, no qual o questionário de análise de necessidades foi feito pelo *Google Forms* e as entrevistas complementares com os idosos foram realizadas via *Google Meet* (Lopes, 2021). Isso mostra que, independentemente da idade do corpo de alunos em questão, as TDIC podem e devem estar presentes para uma análise de necessidades mais completa.

Devido à pandemia da Covid-19, as TDIC tiveram um crescimento considerável na área educacional, porém esse crescimento já vinha sendo visto nas últimas décadas, acentuando-se durante o período pandêmico. Com a impossibilidade de estar presencialmente no ambiente físico escolar, a aprendizagem móvel foi a saída encontrada pela maioria das instituições de ensino dando como opção, ou única forma, para seus alunos sugestões de aplicativos de videoconferência como *Google Meet* e *Zoom*.

Entretanto, o site *G1* no ano de 2021 mostrou, como resultado de uma pesquisa realizada a respeito do ensino remoto, que cerca de 86% dos alunos tiveram dificuldades de acesso à internet e a dispositivos tecnológicos durante o período pandêmico (Santos, 2021). Isso mostra que, mesmo com o crescimento das TDIC, o acesso a elas, em território nacional, ainda é insuficiente, tendo em vista a necessidade do público-alvo e a falta de capacitação para o uso efetivo. Fato esse que demonstra a necessidade de capacitação de alunos e professores para o uso efetivo de tais recursos tecnológicos.

Seja para complementar a forma como já é feita ou reformular sua aplicação, as tecnologias da informação e da comunicação surgiram para somar na abordagem LinFE, principalmente em seu eixo fundamental, a análise de necessidades, que pode se

5 Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI).
6 Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

beneficiar significativamente através das possibilidades que seus recursos fornecem, tais como agilidade, precisão, flexibilidade e autenticidade. Apresentando, dessa forma, bons resultados tanto para o professor de LinFE, quanto para o aluno, que terá suas reais necessidades analisadas e atendidas de forma condizente com a realidade em que vive e passará a atuar.

Considerações finais

Considerando, a princípio, as tecnologias da informação e da comunicação, podemos compreender que seu desenvolvimento e finalidade possuem um fim específico, porém que são usadas de diferentes formas e em diversas áreas da sociedade contemporânea. Dessa forma, criam uma ideia de versatilidade e, por vezes, necessitam de reflexão sobre o seu uso e aplicação. Afinal, o simples acesso a uma ferramenta tecnológica, digital e de ponta, sem saber usá-la corretamente e explorar todas as suas funcionalidades, não garantirá a efetividade de sua utilização.

Em um segundo momento, discorremos sobre a abordagem LinFE, apresentando brevemente uma visão geral sobre a mesma, e, em seguida, nos aprofundamos no processo de análise de necessidades, sua peça fundamental, descrevendo suas características que nos levaram a crer que essa avaliação inicial é de suma importância para a correta aplicação e desenvolvimento de um curso de LinFE, e que sem ela não seria possível compreender as reais lacunas, necessidades, desejos dos alunos, bem como os contextos sociais em que os mesmos estão inseridos.

Pensando, pois, na junção dessas duas áreas e considerando que a primeira, TDIC, fornece ferramentas específicas e possíveis de serem aplicadas em diferentes áreas, aspiramos sua exequível utilização na área de Línguas para Fins Específicos. Além disso, a

indispensabilidade de recursos no processo de análise de necessidades, tais como questionários, entrevistas, utilização de materiais autênticos, além de outros, faz com que as duas áreas possam atuar de forma complementar, buscando facilitar o processo de análise inicial a partir do uso de ferramentas digitais, poupando tempo, esforço, recursos e facilitando o processo de elaboração de um curso de LinFE.

Com base no exposto até então, podemos considerar a real possibilidade de confluência entre as duas áreas aqui abordadas, percebendo, entretanto, que ainda há muito o que se pesquisar e discutir a respeito, pois, como apresentado anteriormente, o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação é aplicável a diferentes áreas de diversas formas, independentemente de possuírem ou não um fim específico.

Em síntese, a partir das concepções e ideias aqui apresentadas e discutidas, esperamos poder contribuir para futuras pesquisas e debates acerca do uso das TDIC na abordagem LinFE, especialmente no que concerne a sua etapa inicial, a análise de necessidades, estimulando reflexões e trabalhos que visem corroborar os pressupostos em relação a essas duas áreas que ainda têm muita a oferecer para alunos, professores e pesquisadores da área de Linguística Aplicada.

Referências

ANJOS, M. A.; SILVA, G. E. G. **Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação**. Brasília: Secretaria de Tecnologia Educacional; Universidade Federal do Mato Grosso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC/SAEB, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 2 nov. 2023.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: _____. (Org.) **Ensino de segunda língua: redescobrindo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997. p.147-161.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. **Developments in English for specific purposes**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998. p. 121-140.

HOLMES, J. **What do we mean by ESP?** Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental. Working Paper 2. São Paulo, PUC-SP, 1981.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. Needs Analysis. *In*: HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes**: a learning centered-approach. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1987. p. 53-63.

LOPES, P. R. de L. **Línguas para Fins Específicos na UNATI/UERJ:** investigando as estratégias de aprendizagem de inglês de adultos da terceira idade**.** 2021. 260 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ONODERA, J. **Análise de necessidades do uso da língua inglesa na execução de tarefas em uma empresa multinacional**. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

RAMOS, S. T. M. **Contribuições do curso elaboração de material educacional digital -** nível básico para o letramento digital de professores de inglês. São Paulo: PUC-SP, 2016.

SANTOS, E. Falta de internet na casa dos alunos dificultou ensino remoto em 8 de cada 10 escolas, aponta levantamento do Cetic. **Portal G1**, São Paulo, 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/31/pesquisa-cetic-ensino-pandemia.ghtml. Acesso em: 5 nov. 2023.

SILVA, F. A. B.; ZIVIANI, P.; GHEZZI, D. R. **Texto para discussão (TD) 2470**: As tecnologias digitais e seus usos. Rio de Janeiro: IPEA, 2019.

VALENTE, M. I. Ensino de inglês na abordagem LinFE. *In*: RIBEIRO, F. **Práticas de ensino de inglês**. São Carlos: Pedro & João editores, 2021.

VALENTE, M. I; MACHADO, F. F. A formação de professores de língua inglesa para fins específicos no Brasil: uma experiência em tempos de pandemia. **The ESPecialist**, v. 42, n. 2, 2021.

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

Onde o *ChatGPT* e o ensino de LinFE cruzam caminhos: um caso de ensino de inglês jurídico

Leonardo Cabral (UFRJ)

Professores particulares de inglês, tenham ou não formação em ensino de Línguas para Fins Específicos, frequentemente se deparam com demandas muito particulares que requerem aulas personalizadas (ou seja, livros didáticos não serão suficientes). Este capítulo abordará justamente um caso desse tipo, de ensino de inglês para fins jurídicos, para explorar o potencial do *ChatGPT* (e outras Inteligências Artificiais generativas como ele) no ensino de Línguas para Fins Específicos, em especial para preparar materiais, aulas e até mesmo atividades.

No cerne deste trabalho, ainda provendo a base para esta experiência que envolve a aplicação de uma ferramenta atual e inovadora, está o conceito de Línguas para Fins Específicos (LinFE). Apesar de não ser recente, mantém-se o tripé que guia o ensino e a aprendizagem dos estudantes: o que o aluno precisa, o que deseja e o que falta (Hutchinson; Waters, 1987; Souza *et al.*, 2016; Valente, 2021). A esse tripé, Valente e Ribeiro (2023) acrescentam os Contextos Sociais nos quais os estudantes estão inseridos. Em termos de necessidades, retoma-se a ideia de necessidades-alvo e necessidades de aprendizado (Hutchinson; Waters, 1987), já que não somente a análise de necessidades de conteúdo foi uma

constante, mas também a adaptação em termos de necessidades metodológicas para o processo de aprendizagem. O reconhecimento por parte do campo de LinFE quanto às necessidades de aprendizado se enquadram bem com perspectivas de aquisição de segunda língua que destacam a forma complexa como ocorre o aprendizado nesse caso (cf. Larsen-Freeman, 1997; Paiva, 2014), que envolve reconhecer os vários fatores que influenciam o processo para cada aprendiz. Nesse aspecto, o professor de LinFE exerce vários papéis para além do ensino, devendo também ser pesquisador e colaborador (Valente; Caldas, 2022).

As considerações aqui realizadas facilmente se aplicam a outros contextos em que os desafios postos são semelhantes. Ao trabalharmos Línguas para Fins Específicos (aqui trataremos de inglês), devemos personalizar ao máximo o conteúdo de nossos cursos para nossos alunos. Exceto que isso será mais fácil em alguns tópicos do que em outros: o material disponível, seja no formato de livro ou através de *websites*, para temas como inglês para viagens, inglês acadêmico ou inglês para negócios é farto e acessível. O que fazer então quando você se depara com alunos que necessitam lidar, por exemplo, com impostos e contratos?

Talvez em um esforço mais prolongado, com auxílio de ferramentas de *corpora*, consultas a livros (o que torna o empreendimento menos financeiramente acessível), variados *templates* de contratos e artigos sobre cada tema, seja viável preparar um curso e materiais. Com tanto custo e tempo a ser despendido por esses meios, uma tecnologia que se apresenta para contribuir com esse trabalho de forma mais rápida e com qualidade é a Inteligência Artificial (IA) generativa, em especial o *ChatGPT*.

Este capítulo será dividido da seguinte forma. Na primeira seção, explicar-se-á em mais detalhes o que são as IAs generativas, com o *ChatGPT* no centro, seus benefícios significativos e seus

riscos (igualmente significativos). A segunda seção apresentará de forma suscinta o que constituiria o inglês para fins jurídicos que o distingue de outros fins. Por fim, na terceira seção, exemplificarei usos do *ChatGPT* para preparar materiais, aulas e atividades, assim como realizarei algumas considerações finais.

Inteligências Artificiais generativas, *ChatGPT* e seus riscos e benefícios

Muito debatidas desde o lançamento do *ChatGPT* 3 para o público, em 2022, as inteligências artificiais generativas são programas capazes de gerar textos escritos, imagens, sons, vídeos e outros. O apelo está na forma como elas geram a partir de mensagens (ou *prompts*) dados pelos usuários: você pede, a IA gera.

Há vários exemplos de IAs generativas. A que mais interessa ao presente capítulo, e que será o foco aqui, é o *ChatGPT*. Seu nome significa *Chat Generative Pre-Trained Transformer* (Conversa Transformadora Pré-Treinada Generativa, tradução provida pelo *ChatGPT*). O *software* foi criado pela empresa OpenAI e se enquadra em um tipo de IA generativa conhecida como "modelo de linguagem grande" (*large language model*), que é treinada com uma grande quantidade de dados de linguagem, neste caso escrita (Hallissy; Hurley, 2024). Sua capacidade de "conversar" decorre de seu uso de um outro tipo de tecnologia, o "processamento de linguagem natural" (*natural language processing*). A ampla base com a qual foi treinado permite ao *ChatGPT* interagir com o usuário de forma altamente precisa em termos de uso da língua, seja por perguntas e respostas ou mesmo, por exemplo, em um formato de debate. Ao contrário de outras IAs com maiores restrições, o *ChatGPT* é capaz de uma multiplicidade de ações: pode sugerir receitas, criar roteiros, fazer planos de aula,

explicar assuntos, resumir textos e até mesmo analisar e oferecer *feedback* sobre textos do usuário. Ainda assim, o *ChatGPT* se enquadra em uma categoria de IAs conhecidas como "IAs fracas", já que ainda se restringe àquilo que foi pré-programado a fazer, em contraposição com "IAs fortes", que excederiam funções pré-programadas e constituiriam uma "inteligência geral artificial" (Kaplan-Rakowski *et al*., 2023).

Riscos e desafios

Mesmo sendo uma IA fraca, como apontado, o *ChatGPT* é capaz de realizar uma série de funções que trazem riscos e desafios. Como o uso da ferramenta requer cautela e precaução do usuário, é de extrema importância que se tome conhecimento de seus problemas inerentes antes que se possa tirar proveito dela. Eis, um a um, cada risco, relacionado ao uso do *ChatGPT*: (i) privacidade, (ii) viés, (iii) transparência, (iv) veracidade das informações, (v) plágio, perda de autonomia e pensamento crítico e (vi) abismo digital.

A privacidade se refere principalmente ao que acontece com nossos dados quando usamos o *ChatGPT* e como eles são protegidos. O *ChatGPT* publicamente anuncia que os dados compartilhados pelos usuários ficam registrados e que ele utiliza as interações para aprimorar seu funcionamento. Não diferentemente do que acontece com outros serviços on-line (buscadores, e-mail, sites de compras etc.), informações particulares inseridas no site são armazenadas pela empresa, com um potencial ainda mais perigoso, já que um usuário não precavido pode compartilhar fatos de cunho íntimo via interação sem ter a garantia de que eles não serão vazados, ou de como serão utilizados. A recomendação aqui é a precaução.

Quanto ao viés, o *ChatGPT* retorna textos e informações aos usuários de forma imediata e, muitas vezes, didática. Mas o usuário

deve ser extremamente crítico com o que lê: se a IA generativa é treinada em cima de textos disponíveis e estes textos são parciais ou enviesados, esses vieses serão refletidos nos textos gerados pela IA. Isso representa um grande perigo para minorias sociais, culturais e/ou étnicas, já que usuários podem se apoiar no *ChatGPT* para se informar sem saber que há viés discriminatório naquilo que estão lendo. Kasneci *et al*. (2023) ressaltam a importância de medidas de correção para esse problema, como o treinamento em conjuntos variados de dados e monitoramento do desempenho do modelo.

Como os dados são usados para gerar as previsões que são a base da geração de textos? A crescente complexidade do sistema faz com que a transparência do funcionamento do *ChatGPT* se torne mais ofuscada (Ray, 2023). E se a transparência já é um desafio para o *ChatGPT*, que possui código aberto, pode se tornar ainda mais problemática para empresas que não disponibilizam seus códigos. Sem transparência, o enfrentamento a questões de privacidade e viés fica mais complicado.

Com relação à veracidade das informações, o *ChatGPT* pode ser uma ferramenta de busca poderosa dada a sua capacidade de compreensão daquilo que lhe é perguntado. Mas deve haver um cuidado imenso com as informações que são retornadas. Houve um caso em 2023 que ficou famoso no Brasil de um juiz que proferiu uma decisão judicial com base em uma jurisprudência do Superior Tribunal de Justiça encontrada via *ChatGPT* (Lima, 2023). Exceto que tal jurisprudência não existia. Sem que seja perceptível de imediato para o usuário, o *ChatGPT* pode prover informações falsas, em decorrência de sua capacidade de "alucinar" (Siontis *et al.*, 2024). Dessa forma, a verificação das informações obtidas em IAs generativas deve ser uma ação constante quando estas forem usadas como ferramentas de pesquisa.

Uma das maiores preocupações de educadores e pensadores das ciências cognitivas é o risco de perda de autonomia e pensamento crítico por parte de crianças, em especial, mas também de adultos. Esse risco parte do fato de que o desenvolvimento de capacidades cognitivas pode ser prejudicado caso crianças não realizem tarefas que o promovam, utilizando o *ChatGPT* como forma de completá-las (Kasnesci *et al.*, 2023). O desafio parte do fato de que textos gerados pelo *chatbot* são inteiramente novos e tão gramaticalmente precisos que a detecção de plágio se torna difícil. Essa preocupação com o plágio e seu impacto na aprendizagem foi externada pelo filósofo e linguista Noam Chomsky em entrevista (Marshall, 2023). No entanto, ao contrário do que Chomsky argumenta, há formas úteis de empregar a IA de forma benéfica para a educação e para a aprendizagem, inclusive de forma a auxiliar no desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico, uma vez que a IA pode, por exemplo, ser usada para gerar problemas que o usuário necessite resolver e pode, inclusive, oferecer sugestões de melhorias nas soluções apresentadas pelo usuário. Educadores podem também encorajar os aprendizes a usarem o *ChatGPT* como ponto de partida e realizar atividades em que o conteúdo gerado pela IA é analisado e debatido.

A falta de inclusão – quiçá exclusão – digital é um desafio imenso em um país desigual como o Brasil. O problema não é recente, mas se tornou ainda mais evidente devido aos obstáculos impostos pelo início da pandemia, quando se adotou o ensino remoto como solução para a educação (Marcon, 2020). Se o *ChatGPT* e as IAs representam grande avanço potencial nas oportunidades educacionais e profissionais, o prejuízo em termos de exclusão digital daqueles que não possuem acesso à internet e demais tecnologias fica ainda mais aprofundado, transformando-se em um verdadeiro abismo digital. A pressão por políticas de inclusão digital é fundamental para enfrentar essa realidade.

Para todos os riscos apresentados, há uma forma de enfrentá-los. Seja por uma luta por regulamentações para lidar com questões de viés, privacidade, transparência e desinformação, ou pela educação para o uso consciente e crítico das IAs no intuito de não incorrermos em problemas éticos. A luta pelo bom uso e emprego do *ChatGPT* e IAs semelhantes não exclui a possibilidade de, concomitantemente, aprendermos a incluí-los em nossa prática docente a fim de aproveitarmos seus benefícios.

Benefícios e vantagens

No âmbito da educação e do ensino de línguas (seja geral ou para fins específicos), há variados pontos positivos na utilização da ferramenta em questão. Eis as vantagens e com o que o *ChatGPT* pode contribuir no contexto do ensino-aprendizagem geral ou de línguas: (i) ganho de autonomia e *feedback*, (ii) pensamento crítico, (iii) personalização do ensino-aprendizagem e (iv) otimização do tempo do professor: preparo de aulas e materiais.

O *ChatGPT* (e outras IAs semelhantes) oferecem respostas imediatas às perguntas postas. Isso significa um risco caso haja mau uso, mas também um grande trunfo, já que as possibilidades de aprendizagem autônoma se expandem graças a esses benefícios (Chinonso; Theresa; Aduke, 2023). É possível solicitar ao *ChatGPT* que explique um assunto com exemplos e, se a explicação for complexa, que ela seja simplificada. É uma grande vantagem para disciplinas no geral, mas também para a aprendizagem de línguas. O aprendiz interessado pode solicitar ao *ChatGPT* que faça perguntas na língua-alvo, ofereça correções no texto do usuário e dê sugestões de outras formas de se expressar. Esse ponto também toca na capacidade de *feedback* do *ChatGPT* que é útil para a aprendizagem (Barrot, 2023), seja

em estruturas de texto ou mesmo em questões de variedade de vocabulário, por exemplo.

Se há o potencial para desinformação e prejuízo à prática de capacidades que são importantes para o pensamento crítico, ambos riscos do uso da IA generativa, o contrário também é verdadeiro. Um estudo em contexto de ensino de química demonstrou que é possível aproveitar as funcionalidades do *ChatGPT* para o desenvolvimento do pensamento crítico (Guo; Lee, 2023), ainda que ressalvas tenham sido feitas. Os cuidados são necessários, mas o emprego consciente e crítico do *ChatGPT* na educação pode beneficiar os aprendizes naquilo que a própria IA poderia, de outra forma, prejudicar. Apesar de problemas de viés, o *ChatGPT* é treinado em um conjunto vasto de dados com grande variedade de gêneros textuais e assuntos, o que faz com que o usuário possa solicitar e obter perspectivas variadas em uma grande gama de temas.

A capacidade de compreensão e de geração de textos torna o *ChatGPT* um grande aliado na personalização do ensino. Um desafio das salas de aula tradicionais é o fato de que, de forma geral, as aulas são voltadas para grupos, mas as dificuldades e necessidades de cada aluno nem sempre são semelhantes. Isso torna o atendimento individual difícil, e nesse ponto, o *ChatGPT* pode auxiliar (Limo *et al.*, 2023). O mesmo é válido para a sala de aula de inglês (Ali *et al.*, 2023).

A prontidão nas respostas do *ChatGPT* significa também um ganho de tempo na realização de tarefas. Dentre elas, o preparo de aulas e materiais, que será abordado neste capítulo. Isso permite ao professor que tenha seu tempo otimizado e o dedique a outras tarefas também pertinentes ao ensino (Kasneci *et al.*, 2023), como focar no estudo de metodologias e abordagens de ensino variadas, a fim de atender as particularidades de cada grupo/aluno. O *chatbot*

é capaz de gerar aquelas atividades tradicionais (mas importantes) do ensino de línguas, como tarefas de preencher lacunas, questões de múltipla escolha e textos ou sentenças com erros (para aprendizes corrigirem). Como já abordado, deve haver cuidado com o conteúdo fornecido pelo *ChatGPT*, que deve ser sempre checado. Ademais, não se recomenda que o professor apenas use materiais ou planos de aula gerados pelo *ChatGPT*, ainda que essa seja sim uma possibilidade, mas que eles possam ser um ponto de partida.

Inglês para fins jurídicos

Dentro do escopo de Línguas para Fins Específicos, o inglês para fins jurídicos é voltado para profissionais da área do Direito. Em um escopo mais amplo, o inglês para fins jurídicos abarca conteúdo vocabular e gramatical que deve permitir ao profissional o emprego da língua em discussões, na leitura ou discussão de leis (civil, criminal, familiar etc.) e contratos, por exemplo, além de negociações.

Um exemplo de estrutura gramatical pertinente a línguas (dentre as quais, claramente, o inglês) para fins jurídicos é o das sentenças condicionais (cf. Vasquez-Sosas, 2017). Na língua inglesa, as chamadas *if-clauses* (orações-"se") são orações condicionais frequentes, como no exemplo a seguir, retirado de um site especializado no auxílio para a elaboração de contratos, *Law Insider*:

> [s]e qualquer disposição deste acordo de confidencialidade for considerada inexequível, ela será limitada ao mínimo necessário para que o restante deste acordo de confidencialidade permaneça em vigor (Mutual [...], 2025, tradução própria).

As sentenças condicionais são frequentes e essenciais para processos de julgamentos (Mazzi, 2013) e estabelecimento de termos em contratos (Vasquez-Sosas, 2017).

Além de estruturas mais típicas, há também os itens lexicais que (i) são típicos e familiares no inglês jurídico, (ii) são homófonos ou polissêmicos, com um significado sendo muito comum em um inglês geral, e outro comum no inglês jurídico, ou, ainda, (iii) coocorrem com maior frequência no discurso jurídico. O primeiro caso pode ser ilustrado por palavras como "*bailment*" ("depósito judicial", tradução própria). Dois exemplos do segundo caso são palavras como "*complaint*" e "*party*": a primeira representa uma polissemia, já que pode significar "reclamação, queixa" ou "queixa-crime" ("*file a complaint*"); a segunda é uma homonímia já que pode ter significado referente a "festa" ou a "partes (de um contrato)". Por fim, para ilustrar um conjunto de palavras que coocorrem (ou "pacote lexical", cf. Biber; Conrad, 1999) no discurso jurídico, tome-se a expressão "*at that time*" ("naquele momento", tradução própria), em contexto de cortes jurídicas (Reppen; Chen, 2019, p. 109), ou "*evidence will show*" ("as evidências mostrarão", tradução própria).

O que pode mais afastar o ensino de línguas para fins jurídicos de outros tipos (ou de alguns outros tipos) de LinFE, no entanto, é a especificidade do Direito em cada país. Tópicos como matemática e biologia, por exemplo, compartilharão conceitos nas diferentes línguas e culturas. As variações profissionais e de leis no que concerne ao Direito e ao ambiente jurídico provocam também variedades de terminologias que podem não se traduzir diretamente de uma língua para outra (Brand, 2009). Tome-se por exemplo o termo "advogado", em inglês, podemos falar de pelo menos quatro nomes cuja tradução corresponderia a este mesmo termo: "*lawyer*", "*attorney*", "*solicitor*" e "*barrister*". A diferença

dicionarizada entre os dois primeiros termos reside na atuação: o "*attorney*" é aquele que é praticante do Direito, apontado para atuar em nome de alguém, enquanto o "*lawyer*" possui a formação, mas não necessariamente atua. Os dois últimos, "*solicitor*" e "*barrister*", são específicos do Direito na Inglaterra e na Austrália: o "*solicitor*" é o advogado que lida principalmente com a preparação para casos na corte, enquanto o "*barrister*" provê aconselhamentos especializados e atua em cortes.

Dadas as especificidades do direito em cada país, a variabilidade nas terminologias e as possíveis necessidades extremamente específicas de cada aprendiz, que podem incorrer em indisponibilidade de material, o *ChatGPT* pode atuar como grande facilitador para professores e alunos. Na próxima seção, será realizado um relato de experiência acerca de como a ferramenta foi empregada de forma benéfica em um contexto de ensino de inglês para fins jurídicos.

ChatGPT e ensino de inglês para fins jurídicos

Como já explicado, o objetivo deste capítulo é mostrar o potencial do *ChatGPT* no ensino de LinFE através de um relato de experiência de ensino de inglês para fins jurídicos. Três principais empregos da IA serão abordados: levantamento de vocabulário relevante, preparação de material e uso em atividades em aula.

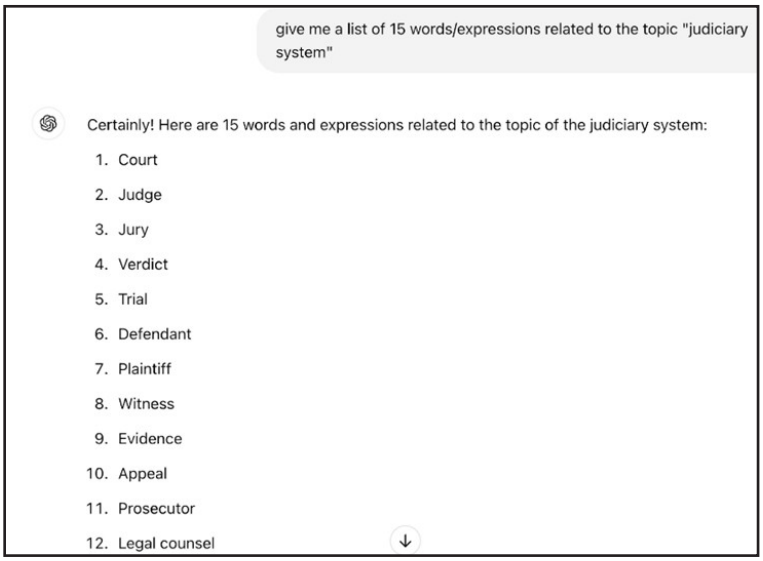
A experiência ocorreu em um período de cerca 6 meses de ensino de inglês para fins jurídicos para duas aprendizes de inglês de nível aproximadamente B1/B2 (segundo o Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas). As duas alunas eram advogadas e seus interesses não se restringiam aos seus ramos de atuação (ambas trabalhavam com contratos), ainda que desejassem estudar conteúdos relevantes para suas áreas. Dessa

forma, buscou-se um conteúdo que fosse comum ao Direito como um todo, mas também outros que dialogassem com os trabalhos imediatos das alunas, como conteúdos relacionados à lei tributária e a contratos. Deve-se ressaltar que ambas as aprendizes eram adultas; caso se deseje utilizar o *ChatGPT* com menores de idade, há outras questões éticas a serem consideradas. Por fim, as aulas seguiram a abordagem de ensino por tarefa, também conhecida como *task-based approach* (Willis, 1996): nesta abordagem, as aulas são centradas na realização de tarefas. As tarefas podem ser também baseadas em textos (*text-based tasks*). Uma das vantagens da *task-based approach* é sua grande flexibilidade, que permite adaptações metodológicas às necessidades de aprendizagem, em conformidade com a boa prática do ensino de LinFE.

O primeiro uso que será abordado é o de levantamento de vocabulário. Nesse ponto, o *ChatGPT* não é, de forma alguma, a única solução. Há outras possibilidades que dão, inclusive, maior controle sobre as informações, como ferramentas da linguística de *corpus* em que se obtém dados de expressões mais frequentes dentro de um conjunto de textos cujos tópicos e gêneros são previamente informados, se não escolhidos pelo próprio usuário (ex.: *corpus* compilado no *Sketch Engine*). Aqui entra o benefício da agilidade e da disponibilidade: ainda que não impossível, seria custoso (em termos de tempo ou mesmo dinheiro) compilar ou pagar para acessar um *corpus* de textos jurídicos ou de contratos, por exemplo.

Então, conforme Figura 1, pedi que o *ChatGPT* me mostrasse 15 palavras ou expressões relacionadas ao sistema jurídico, e eis a resposta que obtive:

Figura 1 – Captura de tela de geração de lista de palavras no *ChatGPT* sobre sistema judiciário



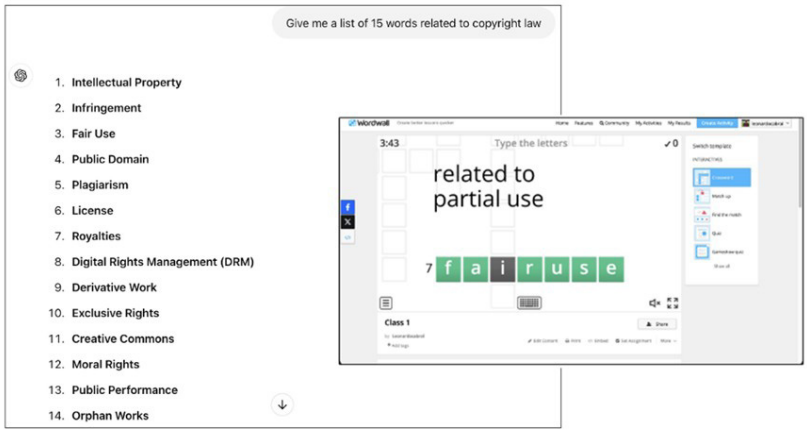
Fonte: Elaboração própria.

Uma das preocupações com o uso do *ChatGPT* já mencionada é a cautela com a veracidade das informações e a necessidade de utilizar o olhar crítico. O que foi feito depois foi uma busca por algumas notícias sobre julgamentos e processos para verificar a ocorrência dessas palavras, que estavam de fato presentes, de forma que mesmo que não fossem as mais frequentes, são termos relacionados à área. A seguir, a partir dessa lista elaborei um conjunto de *flashcards* no *Quizlet* (Figura 2), plataforma que permite a criação de *flashcards* virtuais com várias funcionalidades, dentre elas a geração de atividades a partir dos cartões que o usuário criou. Na Figura 2, à esquerda, está a exibição do cartão como aparece após finalizado, com a palavra "*plaintiff*" ("queixoso"). À direita, está a tela de edição onde o usuário que cria os *flashcards* coloca os termos, que aparecerão em um lado do cartão, e as definições, que aparecerão no outro. Na figura, vê-se a definição

de "*plaintiff*" como "*someone who makes a legal complaint against someone in court*" ("alguém que faz uma queixa legal contra alguém em um tribunal"), além de outros termos que também comporão *flashcards* no site *Quizlet*.

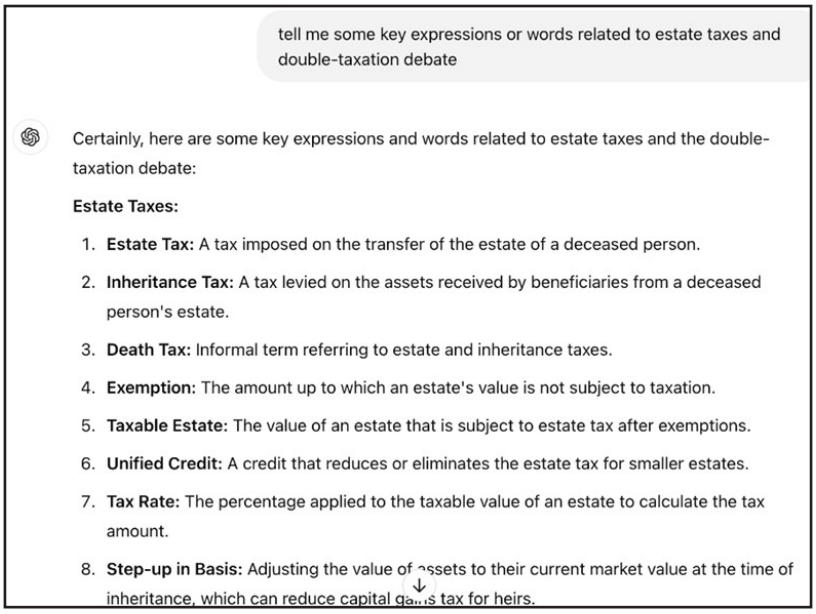
Ou seja, a partir de uma linha de *prompt*, houve otimização de um trabalho que, de outra forma, tomaria horas e, possivelmente, teria por base uma quantidade menor de textos. Mas esse *prompt* ainda solicitou uma lista de vocábulos que não é tão específica no âmbito do Direito. Houve outros dois empregos desse mesmo *prompt* para situações mais específicas. O primeiro foi para pedir uma lista de palavras relacionadas a direitos autorais, a partir da qual pude criar uma atividade de palavras-cruzadas no *Wordwall* (Figura 3). O segundo foi para solicitar uma lista de termos relacionados à lei tributária (Figura 4), um ponto específico da lei relacionado à atuação de uma das aprendizes, que foi usado em atividade introdutória de um debate em que cada lado defendeu uma posição sobre "taxação dupla" ("*double taxation*"). Nesse segundo uso, houve benefício da capacidade de compreensão e retorno dos *prompts*, já que não solicitei apenas expressões relacionadas à lei tributária, mas que também fossem relevantes para o debate em questão.

Figura 2 – Capturas de tela de lista de palavras no *ChatGPT* sobre lei de direitos autorais (à esquerda) e de atividade no *Wordwall* (à direita)



Fonte: Elaboração própria.

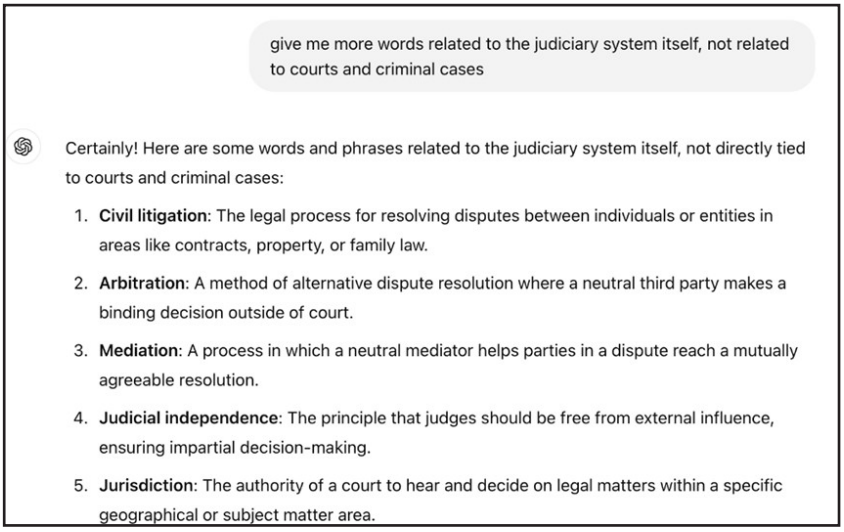
Figura 3 – Captura de tela de lista de expressões relacionadas ao debate sobre impostos sobre imóveis e taxação dupla no *ChatGPT*



Fonte: Elaboração própria.

Algo que pode ocorrer também é a insatisfação com a resposta do *chatbot*. Nesse caso, basta enviar um novo *prompt* especificando o tipo de retorno que você busca. Por exemplo, após ler a primeira lista de vocábulos, percebi que precisava de mais palavras para que pudesse discutir o sistema judiciário para além de palavras relacionadas à realidade imediata de uma corte. Então, pedi ao *ChatGPT* que sugerisse palavras relacionadas ao sistema judicial em si (Figura 5) e, ainda que a resposta não tenha sido a mais apropriada, houve melhora em relação à resposta anterior. Saber expressar o que se deseja de forma a obter o resultado esperado é uma habilidade importante a ser desenvolvida para quem pretende usar IAs generativas como o *ChatGPT*.

Figura 4 – Captura de tela de nova lista de palavras no *ChatGPT* com restrição adicional



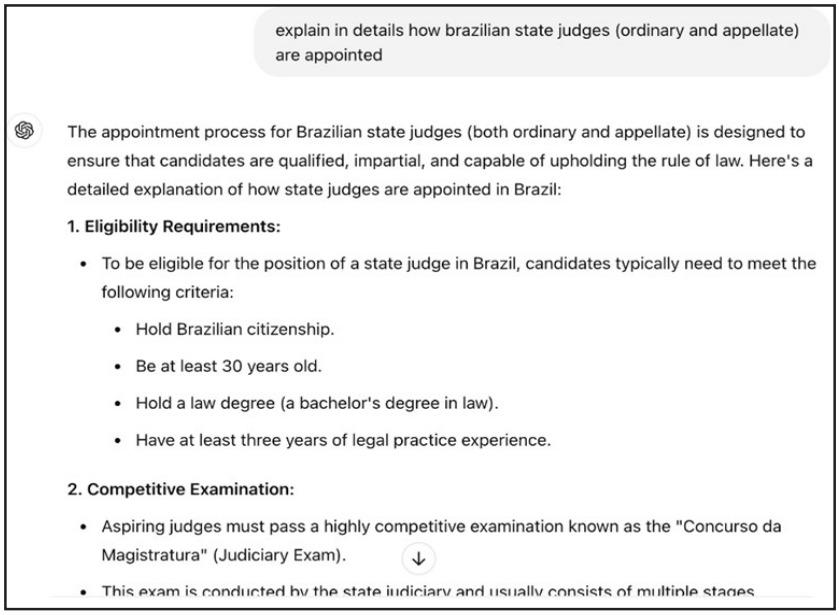
Fonte: Elaboração própria.

Esses exemplos ilustraram o uso para levantamento de vocabulário, mas este está longe de ser o único uso da ferramenta. Parte das funções do professor de idiomas é selecionar ou criar

materiais para as aulas, sejam de conteúdo sobre a língua-alvo ou conteúdo na língua-alvo. O *ChatGPT* também é excelente para tal, já que pode criar em instantes desde exercícios e *handouts* a textos de acordo com o solicitado.

Uma situação no presente contexto que envolveu recorrer ao *ChatGPT* para gerar um texto foi quando surgiu a ideia de debater, em inglês, os processos de escolha dos juízes no Brasil em uma aula. Não foi possível encontrar um texto disponível na internet, de forma acessível, que contemplasse inteiramente o objetivo do debate. Por isso, optei por solicitar ao *chatbot* que criasse um texto com tal finalidade (Figura 6). Para averiguar a veracidade das informações, o que deve ser de praxe para quem usa o *ChatGPT* (e IAs semelhantes), busquei detalhes sobre o processo em português através de buscadores.

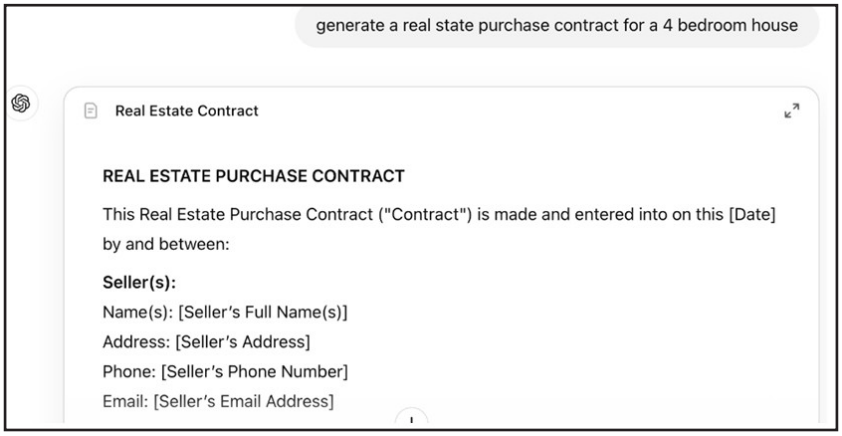
Figura 5 – Captura de tela de texto gerado no *ChatGPT* acerca do processo seletivo de juízes no Brasil



Fonte: Elaboração própria.

Se por um lado textos em inglês falando sobre sistemas judiciários, mesmo que não brasileiros, podem ser encontrados, textos de contratos não são dotados da mesma disponibilidade. Assim, outra necessidade que surgiu, dada a área de atuação das aprendizes, foi solicitar a geração de um contrato em inglês (Figura 7). O intuito foi analisar as estruturas e o vocabulário envolvido, já que o gênero em si era familiar às aprendizes.

Figura 6 – Captura de tela de geração de um exemplo de contrato de compra de imóvel no *ChatGPT*



Fonte: Elaboração própria.

Aqui cabe um parêntese. Uma discussão que permeia o ensino de línguas diz respeito à utilização de textos "autênticos" nas aulas (cf. Shomoossi e Ketabi [2007] para uma revisão do conceito), textos autênticos são aqueles cuja produção não teve por propósito o ensino de línguas (Wallace, 1992), tratando-se de textos em que o uso da língua seria "natural". Esse ponto não será extensivamente debatido aqui e não se contesta a importância de textos autênticos para o contato dos aprendizes com a língua-alvo, mas tanto na primeira quanto na segunda situação relatada não seria viável o emprego de textos autênticos previamente disponíveis.

Tanto textos autênticos quanto aqueles elaborados com propósito didático possuem seu lugar na aula de idiomas.

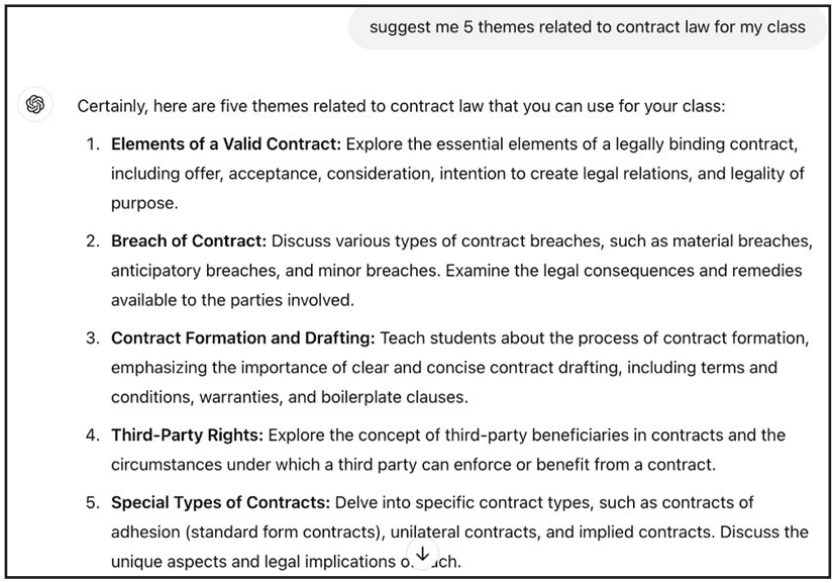
Outro ponto inteiramente diferente, que também não será discutido, diz respeito à autenticidade de um texto gerado pelo *ChatGPT* mesmo que sem propósito de ensino-aprendizagem de línguas, que dialoga em parte com a questão da autoria por parte de IAs generativas. Mas o *ChatGPT* é treinado em bilhões de dados de linguagem. Nesse sentido, argumento a favor do lugar de textos gerados pelo *ChatGPT*, ao lado de textos autênticos e aqueles produzidos por professores com propósitos pedagógicos, já que sua programação e sua extensa base de dados o permitem gerar textos com boa reprodução de uso corrente da língua, desde que os professores se preocupem em analisar a qualidade dos textos em formato e língua(gem). No caso específico do gênero "contratos", o meio legal já discute o uso do *ChatGPT* na elaboração deste tipo de documento legal, com apontamentos positivos sobre os contratos gerados pela IA (Autto; Haapio; Nuottila, 2024; Williams, 2024), ainda que haja ressalvas (Giamperi, 2025).

A partir do estudo do exemplo de contrato gerado, de uma revisão de vocábulos envolvidos em contratos (a partir de outras fontes) e de duas notícias na internet descrevendo uma das mansões da cantora Britney Spears, foi solicitado às aprendizes que produzissem um contrato de compra de uma mansão da cantora para ser transformada em um museu.

Um outro uso possível do *ChatGPT* é a geração de ideias. Após algumas aulas, em decorrência de não ter sido capaz de propor temas mesmo com buscas na internet, solicitei ao *ChatGPT* que sugerisse temas para uma aula relacionada a leis de contratos (Figura 8). Um dos temas poderia ter sido selecionado, mas uma das formas de usar o *ChatGPT* é como um ponto de partida. A partir das sugestões do *ChatGPT*, decidi preparar uma aula em que os

principais tipos de contratos fossem discutidos, não apenas tipos especiais (como na quinta sugestão da lista).

Figura 7 – Captura de tela de lista de temas relacionados à lei de contratos no *ChatGPT*



Fonte: Elaboração própria.

Por fim, um último exemplo de emprego do *ChatGPT* se refere ao uso em atividades pelos alunos. Já que o *chatbot* possui alta capacidade conversacional, é excelente para atividades de interação. Uma das aprendizes trabalha com contratos envolvendo atletas, assim, em uma das aulas, a tarefa foi a elaboração de um contrato de um jogador de futebol que foi negociado com o próprio jogador, interpretado pelo *ChatGPT*. Ou seja, uma atividade de *role-play*, em que as partes interpretam personagens. As alunas puderam praticar a elaboração de perguntas e uso de estruturas para negociação (como sentenças condicionais). Após a realização da atividade, houve revisão das sentenças escritas pelas aprendizes a fim de revisar erros gramaticais e sugestões

de melhorias em termos de estrutura e vocabulário. Por questões de legibilidade, a troca de mensagens de parte da conversa está em formato de quadro a seguir:

Quadro 1 – Atividade de *role-play* com o *ChatGPT*

Interlocutor	Mensagem
ChatGPT	*I appreciate the consideration for housing assistance. A $10.000 housing allowance sounds reasonable. Before finalizing, let's also touch upon any potential release cluases. Are there specific terms or conditions under which Anarmida Soccer Team would consider allowing the termination of the contract before its expiration?*
Estudante	*We stipulate a fee for both parties in case of release the contract before the one-year duration agreed.*
ChatGPT	*That seems reasonable. Could you please provide more details on the stipulated fee for both parties in case of early termination? Additionally, I'd like to discuss any provisions related to injuries and how they might affect the contract.*
Estudante	*Yes. The stipulated fee for both parties in case of early termination will be paid USD 300.000,00. In case of any injuries we will apply our country's law plus FIFA's regulations, but we must agree, on the Other hand, that if the soccer player causes any problems for the team due to his behaviour, we will first give him a warning, and if it's happening again, than a fine.*

Fonte: Elaboração própria.

Aqui cabe mais uma ressalva muito importante. Saber redigir os *prompts* para o *ChatGPT* é essencial, assim como saber dar mais instruções para obter o resultado desejado. As primeiras tentativas de realizar essa atividade tiveram como resposta do *chatbot* uma simulação de conversa em que todo o diálogo era criado pela IA, ao invés da aprendiz atuar como um interlocutor. Foram necessárias algumas tentativas até que a IA começasse a "interagir", o que consumiu tempo que deveria ter sido dedicado à realização da atividade. Por isso, o professor deve estar apto a prover soluções para retornos indevidos da IA e disponível para auxiliar os apren-

dizes, seja modificando os *prompts* que os aprendizes submetem ao *ChatGPT* ou ajudando-os a desenvolver habilidades de uso da IA.

Os exemplos exibidos anteriormente mostram o potencial do *ChatGPT* como aliado tanto do professor quanto do aprendiz de Línguas para Fins Específicos. Seja como ferramenta para consulta, para preparo de aulas e material ou para atividades. Muitos usos não são novos. Como já mencionado, a adoção de ferramentas de linguística de corpus, por exemplo, é fundamental para o ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos e pode prover listas de palavras frequentes dentro de recortes específicos. Livros e sites também já disponibilizam uma série de conteúdos necessários ao ensino de LinFE e também já auxiliam no preparo de aulas. No entanto, a capacidade de personalização, a acessibilidade, a rapidez de obtenção de informações e o amplo e variado conjunto de dados em que o *ChatGPT* foi treinado fazem dele uma grande oportunidade para o ensino de LinFE e para recortes muito específicos, que podem não estar disponíveis ou acessíveis por outros meios.

Considerações finais

Este capítulo tratou de como o ensino de Línguas para Fins Específicos pode se beneficiar do advento das IAs generativas, em especial aqui o *ChatGPT*, a partir de uma experiência de ensino de inglês para fins jurídicos. Dentre os pontos abordados que merecem destaque estão: os riscos do uso do *ChatGPT*, envolvendo problemas éticos e de veracidade de informações; os benefícios do uso do *ChatGPT* na educação, dentre os quais a otimização do tempo do professor, sua ampla capacidade interativa e potencial para personalização do ensino-aprendizagem; os desafios de ensino de um tema como inglês para fins jurídicos que, a depender

do aprendiz, pode requerer conteúdos altamente especializados e pouco disponíveis ou acessíveis; e, por fim, os variados modos como a ferramenta pode ser utilizada pelo professor e pelo aprendiz.

É premente que se inclua o *ChatGPT* e IAs generativas semelhantes na formação do professor. Tanto pelos benefícios quanto pelos riscos, e pela difusão de uso da ferramenta em vários espaços, professores devem ser instruídos a como usá-lo para tirar o máximo proveito da ferramenta, seja em contexto de ensino de Línguas para Fins Específicos seja no ensino de línguas "geral", e parar reduzir os riscos que o uso não crítico pode incorrer.

Referências

ALI, J. K.; SHAMSAN, M. A.; HEZAM, T. A.; MOHAMMED, A. A. Q. Impact of ChatGPT on learning motivation: Teachers and students' voices. **Journal of English Studies in Arabia Felix**, v. 2, n. 1, p. 41-49, 2023.

AUTTO, H.; HAAPIO, H.; NUOTTILA, J. Contracts rethought and redesigned: A new era with AI. **International Journal of Commerce and Contracting**, v. 8, n. 1-2, p. 7-34, 2024.

BARROT, J. Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. **Assessing Writing**, v. 57, 100745, 2023.

BIBER, D.; CONRAD, S. Lexical Bundles in Conversation and Academic Prose. *In*: HASSELGÅRD, H.; OKSEFJELL, S. (org.). **Out of Corpora**. Leiden, NL: Brill, 1999.

BRAND, O. Language as a barrier to comparative law. *In*: OLSEN, F.; LOTZ, A.; STEIN, D. (org.). **Translation Issues in Language and Law**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

CHINONSO, O. E.; THERESA, A. M.; ADUKE, T. C. ChatGPT for Teaching, Learning and Research: Prospects and Challenges. **Global Academic Journal of Humanities and Social Sciences**, v. 5, n. 2, p. 33-40, 2023.

GIAMPERI, P. AI-Powered Contracts: a critical analysis. **International Journal for the Semiotics of Law**, v. 38, p. 403-420, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11196-024-10137-z Acesso em: 14 fev. 2023.

GUO, Y.; LEE, D. Leveraging ChatGPT for enhancing critical thinking skills. **Journal of Chemical Education**, v. 100, n. 12, p. 4876-4883, 2023.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes**: a learning-centered approach. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1987.

KAPLAN-RAKOWSKI, R.; GROTEWOLD, K.; HARTWICK, P.; PAPIN, K. Generative AI and teachers' perspectives on its implementation in education. **Journal of Interactive Learning Research**, v. 34, n. 2, p. 313-338, 2023.

KASNECI, E. *et al*. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. **Learning and Individual Differences**, v. 103, 102274, 2023.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 18, n. 2, p. 141-165, jun. 1997.

LIMA, D. Juiz usa inteligência artificial para fazer decisão e cita jurisprudência falsa; CNJ investiga caso. **G1**, 13 nov. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/blog/daniela-lima/post/2023/11/13/juiz-usa-inteligencia-artificial-para-fazer-decisao-e-cita-jurisprudencia-falsa-cnj-investiga-caso.ghtml. Acesso em: 14 fev. 2023.

LIMO, F. *et al*. Personalized tutoring: ChatGPT as a virtual tutor for personalized learning experiences. **Przestrzeń Społeczna (Social Space)**, v. 23, n. 1, p. 292-312, 2023.

MARCON, K. Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: que educação estamos praticando e para quem?. **Criar Educação**, v. 9, n. 2, p. 80-103, 2020.

MARSHALL, C. Noam Chomsky on ChatGPT: It's "Basically High-Tech Plagiarism" and "a Way of Avoiding Learning". **Open Culture**, 10 de fev. de 2023. Disponível em: https://www.openculture.com/2023/02/noam-chomsky-on-chatgpt.html. Acesso em: 14 fev. 2023

MAZZI, D. "If it be the case that the appellants are under such an obligation…": a comparative study of conditionals in English legal discourse. *In*: ONDELI, E. (org.). **Realizzazioni testuali ibride in contesto europeo**. Lingue dell'UE e lingue nazionali a confronto. Trieste, IT: EUT, 2013.

MUTUAL NDA (VERSION 1.0). **Law Insider**, 2025. Disponível em: https://www.lawinsider.com/standards/onenda/terms/v1.0. Acesso em: 7 mar. 2025.

PAIVA, V. L. M. O. **aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RAY, P. P. ChatGPT: A comprehensive review on background, applications, key challenges, bias, ethics, limitations and future scope. **Internet of Things and Cyber-Physical Systems**, v. 3, p. 121-154, 2023.

REPPEN, R. & CHEN, M. A comparison of lexical bundles in spoken courtroom language across time, dialect, & register. In T. Fanego & P. Rodríguez-Puente (Eds.)**Corpus-based research on variation in English legal discourse: Looking back and looking forward.** 105 - 122. Amsterdam: John Benjamins, 2019.

SHOMOOSSI & KETABI. A critical look at the concept of authenticity. **Electronic journal of foreign language teaching**. Centre for language studies. National University of Singapore: Singapore, vol. 4, n. 1, 2007, p. 149–155.

SIONTIS, K. C.; ATTIA, Z. I.; ASIRVATHAM, S. J.; FRIEDMAN, P. A. ChatGPT hallucinating: can it get any more humanlike? **European Heart Journal**, v. 45, n. 5, p. 321-323, 2024.

SOUZA, C.; RIBEIRO, E.; FONSECA, L.; ALMEIDA, R. Inglês para fins específicos: a língua inglesa em diálogo. *In*: **Anais III CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21251. Acesso em: 14 fev. 2023.

VALENTE, M. I. Ensino de inglês na abordagem LinFE. *In*: RIBEIRO, F. (org.). **Práticas de Ensino de Inglês.** 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 21-38.

VALENTE, M. I.; CALDAS, V. A importância da análise de necessidades no desenvolvimento de um curso de inglês para fins específicos: uma experiência no Programa Jovem Aprendiz. **Revista de Letras**, v. 24, n. 44, p. 20-34, 2022.

VASQUEZ-SOSAS, R. The Language of Agreement: A Content Analysis of Employment Contracts. **IOSR Journal of Humanities And Social Science**, v. 22, n. 12, p. 58-86, 2017.

WALLACE, C. **Reading**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

WILLIAMS, S. Generative Contracts. **Arizona State Law Journal**, v. 56, p. 1503-1568, 2024.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. Londres: Longman, 1996.

Avaliação e seleção de materiais didáticos em LinFE: uma proposta focada no ensino de inglês para fins profissionais para alunos brasileiros iniciantes

Fátima Machado (UERJ)
Aline Oliveira (UERJ)

Introdução

O ensino de línguas no Brasil tem passado por transformações significativas, impulsionadas por fenômenos histórico-sociais, avanços tecnológicos e mudanças nas dinâmicas profissionais, relacionais e econômicas. Em uma matéria feita pelo site *Simple Education* em 2024, o Ministério da Educação (MEC) apontou um crescimento de 64% na procura por escolas bilíngues na educação básica. Já no segmento voltado para adultos, o site *Nidde Digital* noticiou (Brasil [...], 2024), também em 2024, uma pesquisa feita pelo *Preply*[1] que destaca um crescimento de até 50% (em comparação ao ano de 2022) nas buscas por cursos de idiomas, principalmente de inglês, espanhol, italiano, francês e português ao redor do mundo.

Os dados compartilhados nas pesquisas supracitadas são indicativos de uma valorização do ensino de línguas, sobretudo,

1 Plataforma on-line onde professores oferecem aulas particulares de diversos idiomas.

do inglês. Ao longo dos anos, pode-se destacar a consolidação da língua inglesa como a língua de escolha para a comunicação internacional, facilitando a interação e colaboração em diversos contextos profissionais e culturais. Crystal (2003, p. 3, tradução nossa) observa que "uma língua alcança um status genuinamente global quando desenvolve um papel especial que é reconhecido em cada país".[2] Esse posicionamento da língua inglesa confere ao idioma um papel crucial para a comunicação em diversas áreas como negócios, ciência, tecnologia e turismo.[3]

Com isso, cresce a busca e a demanda de alunos adultos para aprenderem inglês (e outras línguas) como forma de se inserirem nos meios profissionais e acadêmicos. Esse público, por sua vez, está se tornando cada vez mais consciente de suas necessidades linguísticas específicas e parece ter crescido uma busca por programas de inglês mais especializados, que vão além do conteúdo generalista oferecido nos cursos de inglês mais tradicionais. Hutchinson e Waters (1987) afirmam que a maior diferença entre o inglês geral e o inglês para fins específicos (doravante LinFE/inglês) é ter consciência sobre seu objetivo em estudar o idioma.

Outra pesquisa realizada pela plataforma *Preply* em 2024 (Idioma [...], 2024), envolvendo 997 participantes brasileiros, revelou que 20% dos participantes usam inglês no ambiente profissional. A pesquisa também mostra que inglês é a língua mais usada em setores como turismo e tecnologia, usada por mais da metade dos profissionais. No entanto, a barreira ainda persiste, com um número ainda significativo perdendo oportunidades na carreira por falta de proficiência no idioma.

2 No original: *"A language achieves a genuinely global status when it develops a special role that is recognized in every country"*.

3 Neste capítulo e em nossos estudos, falaremos do ensino de línguas com enfoque maior no ensino de língua inglesa por ser nossa área de atuação. Não trataremos aqui a problematização da perspectiva colonialista e neoliberal atreladas à escolha dessa língua como língua global.

Alunos adultos, no geral, têm migrado de salas de aulas tradicionais e presenciais para o ensino particular on-line, buscando cursos de inglês voltados para seus contextos sociais específicos. Essa tendência gera uma demanda por materiais didáticos específicos. Em nossa prática como professoras-pesquisadoras, temos pesquisado livros didáticos e materiais disponíveis para trabalhar com alunos de nível iniciante e percebemos que os materiais encontrados (em sua maioria importados), mesmo aqueles supostamente direcionados ao nível básico, assumem que os aprendizes já possuem algum conhecimento no idioma. Assim, excluem aqueles que tiveram pouco ou nenhum contato prévio por meio de estudo formal e precisam de um ensino mais direcionado.

Dada a falta de conhecimento linguístico prévio desses alunos e alunas na língua inglesa, algumas questões requerem investigação e análise ao considerar e selecionar materiais didáticos. É possível classificar a proficiência do aluno iniciante adulto brasileiro de acordo com os padrões internacionais? Os materiais didáticos voltados para *Business English* (em sua maioria produzidos em outros países) ofertados no mercado são adequados para esse aluno ou precisam de revisão e (re)contextualização? Esses mesmos materiais importados consideram a realidade dos estudantes adultos brasileiros em relação ao domínio linguístico em inglês?

Neste capítulo, compartilharemos um recorte de nossa pesquisa realizada durante o curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Propomos um modelo de questionário para avaliação e seleção de materiais baseado nos modelos de Hutchinson e Waters (1987), Frendo (2005) e Dudley-Evans e St John (1998) e com olhares para questões que situam geográfica e socialmente os possíveis aprendizes ou turmas, ou seja, alunos e alunas brasileiros de nível iniciante, que possuem

pouco conhecimento no idioma, mas ainda assim necessitam de um aprendizado focado em suas necessidades específicas atreladas ao âmbito profissional. Como exemplo, também apresentamos uma breve avaliação de dois materiais, a saber *Business Result* (Dann; Murray, 2009) e *Business Partner A1* (Mansfield *et al*., 2019).

Essa realidade evidencia a necessidade de um olhar mais atento para o ensino de inglês voltado ao contexto profissional, especialmente para alunos brasileiros iniciantes. Para entender melhor essa abordagem, na próxima seção, exploraremos o conceito de Inglês para Fins Específicos (LinFE/inglês) e sua aplicação no ensino de Inglês para Fins Profissionais focando em *Business English*.

O Contexto LinFE/inglês e o "*Business English*"

Esta pesquisa aborda conceitos centrais de LinFE/inglês, com foco no ensino de inglês para brasileiros iniciantes em contextos profissionais, baseando-se em autores seminais da área pela relevância de seus modelos e conceitos para o campo, especialmente no que se refere à análise de necessidades e à avaliação de materiais didáticos.

Hutchinson e Waters (1987) destacam que a aprendizagem de uma língua está diretamente relacionada a uma necessidade, objetivo ou desejo específico, seja para viajar, participar de reuniões ou acessar textos acadêmicos em inglês. Eles afirmam que a mera necessidade de aprender inglês não diferencia o Inglês para Fins Específicos (LinFE/inglês) do inglês geral. O que distingue o LinFE/inglês é a consciência dessa necessidade, que influencia a escolha dos conteúdos, materiais didáticos ou de referência e a metodologia aplicada no curso.

Além disso, os autores diferenciam as necessidades do contexto-alvo (como as demandas que o aluno enfrentará) das necessidades de aprendizado (Hutchinson; Waters, 1987). Essa distinção será explorada na seção de análise de necessidades.

LinFE/inglês, portanto, não deve ser visto como uma metodologia ou material específico a ser usado em aula, mas sim como uma abordagem do aprendizado de inglês. Isso engloba necessidades linguísticas, objetivos, expectativas e desejos do aprendiz e o contexto social do aluno (Valente; Ribeiro, 2022). Todas as decisões relacionadas ao conteúdo e à metodologia de um curso de LinFE/inglês devem ser baseadas na compreensão das razões pelas quais o aluno está aprendendo inglês. Para isso, uma variedade de ferramentas pode ser usada, como questionários, entrevistas e observações.

Frendo (2005) define negócios como atividades que envolvem trocas de recursos e capacidades, cooperação, negociação, persuasão e solução de problemas. Assim, o LinFE/inglês para Negócios é o uso da língua inglesa como ferramenta para essas interações no contexto profissional. Dudley-Evans e St John (1998) subdividem o Inglês para Negócios em dois grupos:

1. Inglês para Fins Gerais de Negócios (EGBP) – Focado em iniciantes na carreira, com cursos que se assemelham ao inglês geral, mas com materiais adaptados para o contexto empresarial;

2. Inglês para Fins Específicos de Negócios (ESBP) – Direcionado a profissionais experientes, com cursos personalizados para atender objetivos específicos.

Frendo (2005) categoriza os aprendizes de Inglês para Negócios em cinco grupos, considerando fatores como experiência, posição hierárquica, questões culturais locais, necessidades es-

pecíficas e nível de proficiência. Nesta pesquisa, concentramos nosso foco nos níveis de proficiência, especificamente nos alunos iniciantes brasileiros que possuem pouco conhecimento prévio ou estudo formal no idioma.

No Brasil, os alunos de LinFE/inglês para Negócios, mesmo iniciantes, compartilham o objetivo de aprimorar suas habilidades para alcançar novas oportunidades profissionais. Podem estar no início da carreira ou em posições de liderança, mas reconhecem a importância do inglês como ferramenta essencial em suas trajetórias profissionais.

Em conclusão, o LinFE/inglês para Negócios é uma subdivisão crucial do LinFE/inglês, com cursos personalizados que atendem às necessidades específicas dos profissionais. Dudley-Evans e St John (1998) destacam que a análise de necessidades é especialmente importante nesses cursos devido à variedade de contextos e situações abordadas. Para isso, é essencial compreender o perfil dos alunos iniciantes, os desafios que enfrentam e o impacto de seu nível de proficiência no aprendizado. Na próxima seção, exploraremos o perfil do aluno adulto iniciante brasileiro.

Análise de Necessidades: Quem é o aluno *real beginner?*

A análise de necessidades é um passo essencial no planejamento de cursos de Inglês para Fins Específicos (LinFE/inglês), especialmente quando se trata de alunos iniciantes em contextos profissionais. Hutchinson e Waters (1987) destacam que essa análise deve considerar três pilares principais: *necessidades*, que dizem respeito aos objetivos a serem alcançados; *lacunas*, que indicam o conhecimento prévio do aluno e as áreas que precisam ser desenvolvidas; e *desejos*, que representam as expectativas do aluno em relação ao aprendizado. Valente e Ribeiro (2022) com-

plementam com um quarto pilar: *contextos sociais*, que englobam tanto o ambiente em que o aluno está inserido quanto aquele em que utilizará a língua.

No caso do aluno iniciante, essa análise deve considerar não apenas os objetivos profissionais, mas também fatores pessoais, como experiências prévias e motivação, bem como as competências linguísticas básicas que ele já possui ou que precisa desenvolver.

De acordo com as *ACTFL Proficiency Guidelines* (2012),[4] alunos iniciantes possuem habilidades limitadas, conseguindo criar listas, comunicar mensagens curtas sobre tópicos previsíveis e compreender palavras-chave em contextos familiares, mas necessitam de repetição e apoio contextual para entender completamente o significado. Já o *Common European Framework of Reference*[5] (doravante CEFR) descreve que esses alunos conseguem compreender e usar expressões simples e frases básicas para satisfazer necessidades concretas, apresentar-se, perguntar e responder sobre detalhes pessoais, e interagir de maneira limitada, desde que o interlocutor fale devagar e esteja disposto a ajudar.

Uma questão importante é que a maioria das classificações ou guias de níveis de proficiência são internacionais e generalistas, portanto, não traduzem realidades diversas. Não precisaríamos de uma pesquisa muito aprofundada para compreender que um aluno que teve seu percurso em uma escola básica em países desenvolvidos com maiores recursos e investimentos em educação,

4 As *ACTFL Proficiency Guidelines* são um conjunto de diretrizes desenvolvidas pelo *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) para descrever diferentes níveis de proficiência linguística em línguas estrangeiras. Essas diretrizes são utilizadas nos Estados Unidos para avaliar a competência em uma língua estrangeira, tanto para fins acadêmicos quanto profissionais.

5 O *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), ou Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), é um sistema internacionalmente reconhecido que descreve e avalia a proficiência linguística em uma língua estrangeira. Ele foi desenvolvido pelo Conselho da Europa para padronizar a avaliação de línguas e é utilizado em contextos acadêmicos e profissionais ao redor do mundo.

ainda que seja um aluno iniciante em um idioma, teria tido mais contato com uma língua adicional que outros em locais menos favorecidos.

Em nosso contexto geográfico, também há questões de desigualdade que se refletem em muitos pontos, sobretudo na educação. Nem sempre alunos adultos que precisam estudar inglês (ou outras línguas), tiveram em sua jornada escolar estudos significativos com inglês (ou outras línguas). O acesso à cultura, internet e outros elementos que podem promover familiaridade com outras línguas e culturas também é marcadamente desigual.

Assim como Valente e Ribeiro (2022) que propõem a inserção de contextos sociais como um pilar importante na análise de necessidades, sugerimos também (Quadro 1) uma classificação mais coerente para esse possível aluno adulto iniciante brasileiro que chamaremos aqui de A0, seguindo o modelo de descrição de habilidades do CEFR.

Quadro 1 – Aluno Iniciante A0

A0	É capaz de compreender palavras no idioma-alvo que fazem parte do cotidiano (por exemplo, estrangeirismos e anglicismos), palavras cognatas e palavras que se aproximam pois derivam do idioma-alvo. Pode ser capaz de reconhecer e reproduzir vocabulário específico técnico da área de atuação profissional. Consegue usar palavras isoladas de áreas de prioridade imediata, mas apresenta dificuldade em compor frases. Tende a combinar o vocabulário da língua-alvo com outras palavras e estruturas da língua materna e usar gestos para se expressar.

Fonte: Elaboração própria com base no CEFR.

É importante reconhecer que os alunos iniciantes podem vir de contextos nos quais tiveram pouco ou nenhum contato formal com o inglês, devido a fatores como ensino básico escolar insuficiente, falta de oportunidades de estudar em cursos de inglês ou experiências negativas de aprendizado. Negligenciar esses fatores pode fazer com que a escolha de materiais didáticos para tais aprendizes ou turmas seja inadequada. Isso pode causar desestímulo e dificuldade de aprendizado para os alunos e um fardo maior para os professores por terem que adaptar ou (re)adequar atividades e conteúdo de um livro adotado.

Um olhar mais contextualizado para o potencial aprendiz adulto que busca programas LinFE/inglês com foco em negócios contribui, de certa forma, a ter uma perspectiva decolonial para o ensino de língua inglesa sem presunção de que o domínio básico do inglês é ou deveria ser obrigatório ou "natural" em nosso país.

Sabemos que uma análise de necessidades consistente pode contar com a coleta de informações por meio de questionários, entrevistas e observação. Como reforçam Dudley-Evans e St John (1998), o sucesso da análise depende de saber fazer as perguntas certas e interpretar as respostas com precisão. Para isso, o professor deve conhecer ou pesquisar sobre o campo ou intenção de atuação profissional do potencial aprendiz e precisa considerar, de forma contundente, o nível de proficiência real do aluno. Isso pode ser acessado com perguntas e análises sobre seu conhecimento prévio, histórico escolar, experiência formal e informal (como viagens, trabalhos, etc).

A análise de necessidades não apenas guia a escolha de metodologias e materiais, mas também viabiliza caminhos no processo de aprendizagem que se tornam mais relevantes e motivadores para o aprendiz iniciante, ajudando-o a desenvolver competências linguísticas adequadas às suas metas profissionais e contextos

sociais. No entanto, identificar essas necessidades é apenas o primeiro passo. Na próxima seção, abordaremos o processo de avaliação e seleção de materiais, explorando critérios que possam determinar quais recursos são mais adequados aos alunos A0 e ao contexto do ensino de *Business English*.

Avaliação e seleção de materiais

Dudley-Evans e St John (1998, p. 170-172) identificam quatro razões principais para o uso de materiais: fornecer insumos linguísticos, apoiar o aprendizado, motivar os alunos e servir como ferramenta de referência. Os materiais devem oferecer prática linguística, ser confiáveis, engajantes e capazes de promover o aprendizado cognitivo. Além disso, devem motivar os alunos, sendo desafiadores e ao mesmo tempo realizáveis, introduzindo novas ideias enquanto as conectam ao conhecimento prévio dos alunos e incentivam a criatividade. Para autoestudo ou referência, os materiais precisam ser claros, bem estruturados e incluir explicações, exemplos e gabaritos.

No caso de materiais para LinFE/inglês, eles devem ir além de atender às necessidades específicas do contexto-alvo. Em LinFE, a análise de necessidades não apenas direciona a escolha de materiais, mas também justifica a necessidade de adaptação e criação de conteúdos, pois os cursos são desenvolvidos para contextos específicos. A partir dos quatro pilares da análise de necessidades (necessidades, lacunas, desejos e contextos sociais) descritos por Valente e Ribeiro (2022) é provável que materiais disponíveis no mercado não contemplem todas as demandas de um grupo. Dessa forma, o papel do professor vai além de selecionar materiais; ele deve também refletir sobre como adaptar e desenvolver conteúdos coerentes com as questões identificadas.

A análise de necessidades é útil para identificar o que os alunos precisarão fazer na língua-alvo, mas não explica como alcançar esse nível (Hutchinson, 1988, p. 71). Além disso, a análise de necessidades muitas vezes é interpretada de forma limitada, focando principalmente no que o patrocinador define como comportamento comunicativo-alvo (Mountford, 1988, p. 79). Para alunos de nível iniciante com baixa proficiência, os materiais devem reconhecer que, embora tenham limitações linguísticas, esses alunos são adultos com habilidades cognitivas e conhecimento de mundo. Eles podem não conhecer as palavras ou a gramática adequadas, mas entendem os princípios da comunicação (Hutchinson, 1988, p. 73).

Após a análise de necessidades e o design do curso, o próximo passo no planejamento de um curso de LinFE/inglês é decidir os materiais a serem utilizados. Existem três abordagens possíveis: selecionar materiais existentes, criar materiais originais ou adaptar materiais já disponíveis. No contexto de LinFE, a necessidade de adaptar ou criar materiais é frequentemente maior do que em cursos de inglês generalistas, pois as especificidades das análises de necessidades tornam improvável que um material "de prateleira" atenda completamente à realidade dos alunos. Porém, criar materiais originais do zero nem sempre é viável, pois consome tempo e exige experiência em design de materiais. Além disso, há um equívoco de que todos os professores de LinFE/inglês são naturalmente habilidosos na criação de materiais, mas o que realmente importa é a capacidade de fornecer materiais apropriados (Dudley-Evans; St John, 1998, p. 172-173). Assim, a seleção de materiais existentes é a escolha mais comum, especialmente para professores iniciantes, pois oferece uma orientação clara para o design do curso.

Ao selecionar materiais existentes, é fundamental conduzir uma avaliação detalhada. Hutchinson e Waters (1987, p. 97) descrevem a avaliação como um processo de correspondência, conectando as necessidades dos alunos às soluções disponíveis de forma objetiva. O processo envolve quatro etapas: definição de critérios, análise subjetiva, análise objetiva e correspondência. A análise subjetiva considera aspectos como o perfil dos alunos, objetivos do curso, necessidades linguísticas e metodologia mais apropriada. A análise objetiva, por outro lado, avalia o material em si, incluindo o público-alvo, objetivos, conteúdo e abordagem metodológica.

Frendo (2005) sugere uma abordagem abrangente para selecionar materiais, combinando análise subjetiva e objetiva. A análise subjetiva examina as necessidades de comunicação, pedagógicas e profissionais dos alunos, bem como o alinhamento do material com o contexto cultural e os objetivos do curso. Já a análise objetiva avalia a organização, o conteúdo e as atividades do material, considerando a relevância e autenticidade dos textos, variedade de atividades, clareza das orientações e adequação ao nível dos alunos.

Hutchinson e Waters (1987) também destacam a importância de priorizar critérios na avaliação, reconhecendo possíveis conflitos, como um material alinhado ao conteúdo, mas não à metodologia ideal. Um modelo bem definido auxilia os professores a tomar decisões informadas.

Em nosso recorte espaço-tempo, considerando a possibilidade de termos alunos A0 (Quadro 1), é preciso considerar que tais aprendizes geralmente precisam se familiarizar com o vocabulário relacionado ao ambiente de trabalho, como descrever atividades, falar sobre colegas e interagir com outros de forma básica. Apesar das limitações, aprender vocabulário e estruturas diretamente

ligados ao seu contexto profissional pode ser extremamente motivador e útil, permitindo que o aluno aplique o que aprende no dia a dia. Ainda assim, é necessário equilibrar esse aprendizado específico com a base linguística essencial para sustentar a comunicação em inglês.

Mediante o exposto, na próxima seção, apresentaremos um *framework* que integra fundamentos teóricos e práticos, oferecendo uma abordagem abrangente para ajudar professores na seleção de materiais para cursos de *Business English*.

Análise: avaliando dois livros didáticos

Nesta pesquisa, a literatura existente sobre Inglês para Fins Específicos (LinFE/inglês), *Business English*, análise de necessidades, avaliação de materiais e o perfil de alunos iniciantes norteou uma análise preliminar dos programas de curso e da primeira unidade de dois livros didáticos: *Business Result Starter* (BR Starter) e *Business Partner A1* (BP A1). A análise foca em dois aspectos principais: a abordagem das necessidades específicas dos alunos para o ambiente de trabalho e a adequação do conteúdo linguístico para alunos iniciantes com pouco ou nenhum conhecimento profundo no idioma, ou seja, o que chamamos de A0 (Quadro 1).

O objetivo é entender se e como esses materiais atendem às demandas de aprendizado de inglês para alunos iniciantes brasileiros, uma vez que são materiais importados e que tomam como referência classificações de proficiência internacionais e generalistas que podem não compreender ou considerar (intencionalmente ou não) especificidades e características de alunos de outros países fora do eixo eurocêntrico, como o Brasil.

Em uma análise inicial, podemos observar que os dois livros oferecem exemplos de contextos de trabalho relevantes para os alunos. As imagens, diálogos e linguagem usadas, embora simples, têm relação direta com o dia a dia do ambiente corporativo. O quadro a seguir foi elaborado para organizar e apresentar as questões que foram analisadas nesta etapa do estudo. Cada pergunta serve como um ponto de partida para investigação e reflexão crítica acerca do tema.

Quadro 2 – Análise inicial de materiais de *Business English*

Contexto Profissional	**BR Starter**	**BP A1**
1. Os livros abordam situações específicas dos alunos no contexto de trabalho (e.g., se apresentar, participar de uma conferência ou reunião, receber um visitante)?	Sim	Sim
2. Existem atividades ou seções dedicadas a habilidades práticas que são relevantes para o ambiente corporativo?	Sim	Sim
3. Os livros fornecem vocabulário e expressões específicas para diferentes setores ou contextos de trabalho?	Sim	Sim
4. O conteúdo é relevante para os alunos neste contexto?	Sim	Sim
Conteúdo Linguístico	**BR Starter**	**BP A1**
1. A forma como a sequência de conteúdos foi organizada é adequada para alunos iniciantes?	Sim	Não
2. Existe uma conexão entre a gramática a ser aprendida e os contextos profissionais?	Sim	Não
3. Os livros incentivam a comunicação autêntica em situações de trabalho (*role-plays*, simulações etc.)?	Sim	Sim
4. As quatro habilidades (leitura, escrita, fala, audição) são abordadas no contexto profissional?	Sim	Sim
Contexto Local	**BR Starter**	**BP A1**
1. Existe referência ou contextualização com o contexto geográfico, linguístico e/ou identitário dos alunos?	Não	Não
2. As atividades, propostas e estruturação podem ser aplicadas com um possível aluno A0 (sem ou com pouca adaptação)?	Sim	Não

3. O material apresenta ou reforça estereótipos ou perspectivas coloniais sobre a língua e cultura dominante?	Não	Sim
4. O material considera em suas atividades, diálogos, áudios, vídeos pessoas de diferentes culturas, nacionalidades e falantes de inglês como língua adicional (visto que é uma tendência que nos meios profissionais esta seja a realidade comunicativa)?	Sim	Sim

Fonte: Elaboração própria, com base em Hutchinson e Waters (1987) e Frendo (2005).

Nessa primeira avaliação dos materiais selecionados, é possível notar uma diferença na forma como os conteúdos linguísticos são apresentados. O material *Business Result Starter* organiza a unidade em cinco aspectos trabalhados separadamente, denominados: *Working with Words, Language at Work, Practically Speaking, Business Communication, Talking Point*. Cada lição aborda um contexto específico e trabalha itens de gramática, vocabulário ou linguagem funcional de maneira simples.

Por outro lado, o material *Business Partner A1* divide a unidade em cinco lições, nas quais as três primeiras combinam itens de gramática e vocabulário sem contextualização, e as duas últimas abordam linguagem funcional e habilidades comunicativas.

É possível observar que ambos apresentam contextos corporativos relevantes e atividades comunicativas práticas, mas diferem na maneira como apresentam os conteúdos linguísticos. Enquanto o *Business Result Starter* organiza os temas de forma segmentada e contextualizada, o *Business Partner A1* tende a combinar gramática e vocabulário sem a mesma clareza contextual nas primeiras lições, o que pode fazer com que o material necessite de adaptações.

Quanto às questões mais pertinentes e relacionadas ao nível de proficiência do aluno e de questões culturais, identitárias,

sociais e relacionais, os materiais analisados apresentaram uma lacuna que era esperada dada a referência, os autores e os países onde os livros foram publicados. Não acreditamos que tais ausências inviabilizam o uso dos materiais em questão, nem de outros. Materiais didáticos são apenas uma das ferramentas e recursos dentre tantos outros possíveis.

Problematizamos as questões por acreditarmos que é preciso trazer perspectivas mais específicas e localizadas para a necessidade (em sua totalidade de significados) dos nossos alunos. Ressaltamos a importância de uma seleção cuidadosa de materiais didáticos considerando o nível de proficiência e as demandas específicas de alunos brasileiros em contextos profissionais e de negócios (considerando onde trabalham ou trabalharão, com quem se comunicam ou se comunicarão, de que formas, em que ambientes e situações, com pessoas que falam inglês como primeira língua ou como língua adicional etc.).

Além disso, defendemos que não é possível dissociar língua e cultura das relações de poder. Ao escolher um material didático, há de se considerar questões como representatividade, identidade, perspectivas multi e pluriculturais evitando referências que perpetuam visões coloniais e modelos hegemônicos.

Embora os materiais didáticos sirvam como uma base importante para o desenvolvimento de um curso de inglês, evitando a necessidade de criar todo o conteúdo do zero, é importante lembrar que, no contexto específico de LinFE/inglês, especialmente para alunos iniciantes, é sempre necessário avaliar criticamente os materiais disponíveis. Os livros podem servir como um ponto de partida para desenvolver um curso, mas devido às muitas especificidades culturais, sociais e profissionais do contexto brasileiro, muitas vezes será preciso adaptar ou até criar novos materiais que respondam de maneira mais pontual às necessidades

dos alunos, considerando a análise das necessidades levantadas anteriormente.

Considerações não finais

Apesar desta pesquisa estar ainda em um momento embrionário, ao nos debruçarmos sobre a análise de necessidades para alunos iniciantes como parte do estudo e, considerando nossa experiência como autoras-professoras-pesquisadoras, compreender o perfil real do aluno adulto brasileiro que busca cursos de inglês para fins específicos como ponto de partida para o desenho de curso e seleção de material didático adequado é primordial.

Nossa proposta de classificação adicional ao modelo proposto pelo CEFR, que definimos como A0 em nosso estudo, considera fatores contextuais que transcendem as definições generalistas de proficiência elaboradas por instituições internacionais. Incluímos como fatores importantes lacunas educacionais, diferenças de acesso a recursos e experiências prévias de aprendizagem, que influenciam diretamente as expectativas e motivações do aprendiz. Acreditamos que esses elementos podem e devem ser considerados nos pontos iniciais e finais desse percurso: tanto na análise de necessidades quanto na escolha do material didático que será adotado pelo docente ou pela instituição.

Os materiais didáticos brevemente analisados – *Business Result Starter* e *Business Partner A1* – apresentam abordagens úteis para o ensino de *Business English*, mas também revelam limitações importantes no que diz respeito à contextualização cultural e social dos aprendizes locais. Embora forneçam conteúdos relevantes para o ambiente corporativo, há uma necessidade de adaptação para garantir que os materiais atendam às demandas específicas de alunos brasileiros.

A concepção, criação e produção de material didáticos para LinFE/inglês são dispendiosos de investimentos diversos (tempo, recursos etc.). Quando se trata de LinFE/inglês para Negócios (*Business English*) há uma maior oferta de títulos produzidos em outros países, principalmente aqueles que representam forças hegemônicas, com maior "poder". Portanto, é fundamental que os professores e as instituições adotem uma postura crítico-reflexiva na avaliação, seleção e utilização de materiais, considerando aspectos como adequação ao nível de proficiência, conexão com o contexto profissional, sensibilidade cultural e perspectivas decoloniais.

Reforçamos a importância de integrar perspectivas plurais no ensino e em todas as suas dimensões (inclusive nos materiais adotados), reconhecendo a diversidade de realidades dos aprendizes. Dessa forma, o ensino de LinFE/inglês para fins profissionais pode se tornar mais inclusivo, relevante e motivador, permitindo e viabilizando acesso mais igualitário ao conhecimento (neste caso, da língua inglesa que segue como demanda importante em diversos contextos profissionais).

Referências

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES. **ACTFL proficiency guidelines 2012**. Alexandria, VA: American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Níveis de Referência Comum – Escala Global**. Disponível em: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale. Acesso em: 31 ago. 2024.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003.

DANN, P.; MURRAY, M. **Business Result:** intermediate. Oxford: Oxford University Press, 2009.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. **Developments in English for specific purposes**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

FRENDO, E. **How to teach business English**. Essex: Pearson Education Limited, 2005.

HUTCHINSON, T. Making materials work in the ESP classroom. *In*: CHAMBERLAIN, D.; BAUMGARDNER, R. J. (ed.). **ELT-36. ESP in the classroom:** practice and evaluation. Milestones in ELT. London: Modern English Publications in association with The British Council, 1988. p. 71-75.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes:** a learning-centered approach. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1987.

MANSFIELD, L.; NUNAN, D.; SOUTHWOOD, S. **Business Partner:** b1+. coursebook. 1. ed. Harlow: Pearson Education, 2019.

MOUNTFORD, A. Factors influencing ESP materials production and use. *In*: CHAMBERLAIN, D.; BAUMGARDNER, R. J. (ed.). **ELT-36. ESP in the classroom: practice and evaluation**. Milestones in ELT. London: Modern English Publications in association with The British Council, 1988. p. 76-86.

BRASIL registra salto nas buscas online por cursos de idiomas; crescimento é de 50% em dois anos. **Nidde Digital**, 2 mar. 2024. Disponível em: https://www.niddedigital.com. Acesso em: 23 nov. 2024.

IDIOMAS mais usados no trabalho: saiba quais são e as vantagens de aprender um novo idioma. **Preply**, 12 fev. 2024. Disponível em: https://preply.com/pt/blog/idiomas-mais-usados-trabalho/. Acesso em: 23 dez. 2024.

VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E. M. (org.). **Línguas para Fins Específicos:** formação e prática docente. Londrina: Editora Sorian, 2022.

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

Material didático como fator preponderante no ensino de Línguas para Fins Específicos

Iuri Leal Pacheco (UERJ)
Lucia Rosado Barcia (UERJ)

Introdução

Os materiais didáticos desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, impactando diretamente na qualidade e eficácia do ensino em qualquer contexto educacional. Quando falamos em ensino de línguas adicionais, tal papel é especialmente crucial, visto que o material selecionado, neste cenário, servirá como fonte de linguagem, suporte de aprendizado e motivação para o aluno, entre outros (Dudley-Evans; St John, 1998). Além disso, o material didático funciona como referência e guia para o professor que atuará nesse ambiente de ensino.

Ao considerarmos o ensino de inglês como língua adicional, nota-se uma crescente procura por cursos que envolvam o ensino de habilidades específicas, direcionadas a atender as demandas trazidas por aprendizes em contextos particulares, como, por exemplo, preparações para avaliações de ingresso em universidades, provas de proficiência, necessidades específicas no ambiente profissional e, até mesmo, viagens a lazer. Dessa forma, é necessário refletir sobre a concepção de material

didático dentro da abordagem de ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE).[1]

O Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental, desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) na década de 1970, desempenhou fulcral papel em relação ao tema. Esse projeto tinha como eixo a habilidade da leitura, por conta do resultado da análise de necessidades dos alunos de universidades brasileiras. Como veremos na seção a seguir, foi durante o desenvolvimento do programa que se optou, no Brasil, na contramão de outros países, pela não adoção de um material didático para o ensino de LinFE.

Quando se fala em LinFE, é importante diferenciar o ensino de Inglês para Fins Específicos do que se entende como ensino de inglês geral. Durante este capítulo, veremos que, no processo de ensino de inglês geral, geralmente o professor recebe um material didático pronto, adotado pela instituição em que irá atuar, além de treinamento específico para usar tal material. O professor de LinFE, por outro lado, deve basear a produção e/ou adaptação do seu material didático no resultado obtido através do processo chamado de análise de necessidades (Hutchinson; Waters, 1987). Cabe ressaltar que, caso o professor de LinFE necessite, pode usar materiais prontos como guia e fonte de inspiração (Valente, 2021).

De acordo com Hutchinson e Waters (1987), LinFE seria uma abordagem baseada em três importantes pilares: as necessidades, as lacunas e os desejos do aluno. As necessidades do aluno são tudo aquilo que o aluno precisa aprender, e surgem após a realização do processo de análise de necessidades, mencionado

1 Muitas nomenclaturas são usadas para se referir ao mesmo conceito, sendo algumas delas Inglês Instrumental, Inglês para Fins Específicos (IFE), *English for Specific Purposes* (ESP), dentre outras. No presente artigo, optamos por utilizar a nomenclatura Línguas para Fins Específicos (LinFE). Mais adiante explicitaremos as razões para tal escolha.

anteriormente. As lacunas são aspectos linguísticos e cognitivos que os aprendizes ainda precisam adquirir ou aperfeiçoar. Já os desejos são as vontades dos alunos e suas expectativas para o final do curso. Valente e Ribeiro (2023), ao refletirem sobre questões contemporâneas acerca do tema, acrescentam, ainda, um quarto pilar: os contextos sociais. Segundo as autoras, "as interações sociais nos mais diversos contextos tomaram tamanha proporção na vida das pessoas que não as contemplar em um curso de LinFE seria, de certa forma, descaracterizá-lo" (Valente; Ribeiro, 2023, p. 29). Tais conceitos serão abordados de maneira mais aprofundada na segunda seção deste capítulo.

Para refletirmos sobre a concepção de material didático voltado para o ensino de Inglês para Fins Específicos, discutiremos ainda, de maneira breve, o papel do professor durante o processo de ensino de inglês como língua adicional. É sabido que o professor desempenha diferentes funções durante a sua prática, porém veremos que, quando se trata do professor de LinFE, essas funções se multiplicam (Celani, 2012; Dudley-Evans; St John, 1998; Hutchinson; Waters, 1987; Valente; Machado, 2021; Valente, 2021). Dentre essas atribuições, podemos citar: designer de currículo, autor de materiais, pesquisador, colaborador, avaliador, analista, observador de sua prática, entre outros.

Este capítulo propõe realizar uma revisão da literatura existente sobre o conceito de material didático em contexto LinFE, pois, como exploraremos mais adiante, o aprendiz em ambiente LinFE apresenta especificidades e, muitas vezes, o professor não estará diante de turmas homogêneas. Sendo assim, o material utilizado pelo professor de LinFE em sua prática influencia diretamente no processo de ensino e aprendizagem desse aprendiz. Ao explorarmos os conceitos mais relevantes dentro dessa concepção de ensino e os principais desafios encontrados pelo professor de

LinFE no que se refere à criação e adaptação de materiais didáticos, esperamos contribuir para a disseminação do tema e o avanço contínuo da abordagem LinFE no Brasil.

Sobre o uso do termo LinFE

No presente capítulo, optamos pela utilização do termo Línguas para Fins Específicos (LinFE) ao nos referirmos ao ensino de línguas com finalidades específicas por acreditarmos que o termo abrange não só o inglês, como também as demais línguas que compõem essa área da educação no Brasil. Concordamos com Ramos (2019, p. 34) quando ela diz que o emprego da denominação Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) contribui para a fragmentação da concepção de LinFE, que abrange o processo de maneira mais ampla (ensino e aprendizagem), não estando, portanto, apenas focada no ensino. Dentro dessa concepção, ensino e aprendizagem assumem a perspectiva vygotskyana, sendo entendidos como atos integrados (Ramos, 2019, p. 35).

Ramos (2019) ressalta que, em inglês, *Language for Specific Purposes* (LSP) era o termo que se utilizava – e ainda se utiliza – para identificar qualquer língua que se aproprie das características usadas para definir o ensino de *English for Specific Purposes* (ESP). Tal ensino se diferenciaria do ensino do chamado inglês geral, pois:

> ESP está voltado para promover cursos que são mais diretamente voltados para necessidades relacionadas a estudo ou trabalho, focado em temas e conteúdos relacionados à área de atuação, à linguagem apropriada a essas áreas e, portanto, no desempenho efetivo de atividades comunicativas que se relacionem a áreas de atuação dos alunos (Ramos, 2019, p. 25).

No cenário brasileiro, durante a escolha por um termo que abarcasse as outras línguas que fazem parte da área, houve um debate em torno da sigla a ser utilizada. Foi cogitado a adoção, inicialmente, de LFE (as iniciais da expressão "Línguas para Fins Específicos"). Ramos (2019) cita que, em 2010, grupos de pesquisa, participantes do Programa de Línguas para Fins Específicos e organizadores do *Seminário Nacional de Línguas para Fins Específicos* para 2012 (doravante Congresso Nacional), se reuniram para debater sobre o tema. A partir dessa discussão, decidiram, em conjunto com uma equipe da área de propaganda e marketing, adotar a sigla LinFE (além da adição de um logo), pois, segundo essa equipe, "do ponto de vista mercadológico seria mais fácil gravar e pronunciar LinFE do que LFE" (Ramos, 2019, p. 36).

Apesar do debate em torno de um acrônimo para designar essa abordagem de ensino, com o objetivo de padronização e inclusão das diferentes línguas ser relativamente recente, o ensino de Línguas para Fins Específicos não é algo novo, e está presente no Brasil desde os anos 1970. Iniciou-se com as línguas francesa e inglesa, e foi impulsionado, particularmente, pelo Projeto Nacional de Inglês Instrumental em instituições de ensino superior do Brasil. Na época, o nome adotado para identificar esse tipo de ensino com finalidades específicas era "instrumental". Segundo Ramos (2019), a escolha por esse termo teria ocorrido, possivelmente, devido a duas circunstâncias: porque a palavra já era usada pela língua francesa no início da década de 1970 (Avolio, 2009), ou porque

> a característica que marca fortemente os cursos, denominada propósito, finalidade a que esses se destinam, foi associada à concepção de motivação instrumental (disposição e desejo de atingir um fim)" (Gardner; Lambert, 1959 *apud* Ramos, 2019).

Na próxima seção, em que discorreremos brevemente sobre o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental, veremos que a adoção do termo LinFE também foi importante para combater um mito muito recorrente em nosso país, inclusive no meio acadêmico, que confunde LinFE com o ensino da habilidade de leitura, justamente em função da análise de necessidades conduzida durante esse projeto (Ribeiro, 2020, p. 38).

O que foi o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental?

O Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental, desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e liderado por Maria Antonieta Alba Celani na década de 1970, representou, no Brasil, o marco inicial do ensino de Inglês para Fins Específicos. O âmago desse projeto, hoje denominado Programa de Línguas para Fins Específicos – LinFE (Ramos, 2012), foi a ênfase nas principais necessidades dos alunos de diferentes universidades brasileiras dentro do contexto acadêmico. Dessa forma, o propósito central era a instrução para a leitura e escrita dos gêneros textuais mais significativos e relevantes para tal público, de acordo com o resultado da análise de necessidades realizada (Celani *et al.*, 1988).

De acordo com Valente e Machado (2021, p. 6), o programa tinha como propósitos fundamentais a investigação de como tal projeto poderia ser implementado de maneira eficaz nas universidades, a capacitação de profissionais para atuar na área, o desenvolvimento de pesquisas sobre o tema e a produção de materiais didáticos voltados para essa finalidade. Segundo as autoras, o objetivo era suprir as carências verificadas naquele contexto, buscando "o aprimoramento do uso do inglês por

pesquisadores brasileiros" (Ramos, 2009, p. 36 *apud* Valente; Machado, 2021, p. 6).

Conforme aprofundaremos mais adiante, considera-se o processo da análise de necessidades primordial no que se refere ao ensino de Línguas para Fins Específicos, visto que o objetivo neste cenário é garantir que o aluno e/ou grupo de alunos desenvolvam as habilidades linguísticas necessárias para atender demandas acadêmicas e/ou demandas profissionais específicas. Dentro dessa concepção, o projeto visitou 20 universidades federais no Brasil, visando identificar quais seriam as necessidades, lacunas e interesses dos alunos destas instituições. Como resultado inicial, verificou-se que a prioridade era o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, visando a evolução na compreensão e na produção de textos acadêmicos (Valente; Machado, 2021, p. 6). Desse resultado advém o mito de que a abordagem, chamada até aquele momento de "instrumental", por razões já explicitadas na seção anterior, estaria relacionada apenas ao ensino de leitura (Ramos, 2012).

Valente e Machado (2021) mencionam também os desdobramentos na segunda fase do projeto, especialmente com a cooperação, a partir da década de 1980, dos pesquisadores britânicos Anthony Deyes, John Holmes e Michael Scott, que foram trazidos pelo Consulado Britânico para colaborarem com o programa. Segundo as autoras,

> a partir da interação deles com os professores e pesquisadores locais, algumas decisões importantes foram tomadas e o projeto começou a ganhar uma identidade nacional (Valente; Machado, 2021, p. 6).

Segundo Ribeiro (2020), após os primeiros nove anos de parceria, o Consulado Britânico continuou a apoiar o projeto por cerca

de uma década, de maneira remota, com envio de especialistas para a participação em eventos nacionais e com a doação de livros especializados. De acordo com a autora, teria sido nessa época que o projeto passou a ser denominado Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins Específicos, com a inclusão do ensino de português, espanhol, francês e alemão. Durante o desenvolvimento do projeto, uma das deliberações incluiu a decisão pela produção de materiais didáticos com recursos locais, sem a adoção de uma metodologia e, especialmente, sem a criação de um livro didático padrão a ser adotado em âmbito nacional. Tal decisão contrasta com a escolha de outros países, que optaram inicialmente pelo desenvolvimento de um material didático, como foi o caso da Malásia (*Skills for Learning*) e da Colômbia (*Thinking in English*), conforme explica Valente (2021) durante sua fala no *IV Congresso Nacional de LinFE*. Além disso, posteriormente foi estabelecido um centro de comunicações e o projeto foi franqueado a outras pessoas e instituições (Holmes; Celani, 2006, p. 110).

A iniciativa liderada por Celani, entre os anos de 1978 e 1990, na PUC-SP, teve impacto significativo, no que concerne ao ensino de Inglês para Fins Específicos no Brasil. Todavia, a pesquisadora ressaltou, durante sua participação no *Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos* que aconteceu em São Paulo na FATEC Tatuapé, em setembro de 2012, que, apesar da evolução ao longo do tempo em diferentes aspectos, a formação de professores de LinFE ainda é um campo bastante carente, a despeito da crescente demanda por profissionais destinados a este fim no mercado educacional. Valente e Machado (2021, p. 7) definem essa situação como "um sério problema e mais uma justificativa para a relevância de pesquisas nesta temática".

Na próxima seção apresentaremos, de maneira mais aprofundada, as principais características que diferenciam o ensino de

inglês geral do ensino de LinFE. Para isso, discorreremos sobre o papel do professor dentro de cada abordagem.

LinFE: no que se difere de inglês geral?

Muitos aspectos corroboram para diferenciar Línguas para Fins Específicos (LinFE) do que se conhece por inglês geral. Esta seção tem como objetivo, portanto, tecer uma breve análise sobre os principais fatores divergentes entre LinFE e inglês geral.

Hutchinson e Waters (1987) enxergam LinFE como uma abordagem e não como um produto. E essa abordagem precisa se apoiar em quatro importantes pilares: as necessidades, as lacunas, os desejos e os contextos sociais do aluno. Em detalhe, as necessidades do aluno são tudo aquilo que o aluno precisa aprender, e devem ser explicitadas após a cuidadosa condução de um processo que esses autores chamam de "análise de necessidades". As lacunas são aspectos linguísticos e cognitivos que os aprendizes ainda precisam adquirir ou aperfeiçoar. Os desejos, em contrapartida, são as vontades dos alunos e suas expectativas para o final do curso. Faz-se necessário salientar que muitas vezes esses desejos não coincidem perfeitamente com o que o professor entende por necessidades.

A adição dos contextos sociais como quarto pilar à proposta de Hutchinson e Waters (1987) surge durante a reflexão de Valente e Ribeiro (2023) sobre questões contemporâneas referentes a LinFE. Segundo as autoras, a partir de sua experiência na prática em LinFE, foi possível observar que os contextos sociais têm papel importante no processo de ensino-aprendizagem. Para elas (Valente; Ribeiro, 2023), é imperioso compreender tanto o contexto social no qual o aluno está inserido quanto o contexto social relacionado à situação-alvo onde o aluno irá aplicar o conheci-

mento adquirido no curso de LinFE. Dessa forma, "os contextos sociais vão contribuir para que a aprendizagem de Línguas para Fins Específicos se conclua de forma ainda mais significativa e direcionada" (Valente; Ribeiro, 2023, p. 31).

É irrefutável que todo curso surge através de uma necessidade, seja em LinFE ou inglês geral. No contexto LinFE, porém, isso é ainda mais característico. Nas palavras de Hutchinson e Waters (1987, p. 53, tradução nossa), "o que distingue LinFE de Inglês Geral não é a existência de uma necessidade, mas sim uma percepção acerca dela"[2]. Isto é, a necessidade é um ponto comum, mas a percepção dessa necessidade é o que difere essas abordagens. Cabe mencionar que a análise de necessidades citada anteriormente permeia todo o processo de ensino e aprendizagem em contexto LinFE. Sendo assim, as decisões do professor, que são pensadas desde a etapa inicial, podem ser alteradas e adaptadas ao longo de todo o processo, a partir de quantas análises forem necessárias.

Ainda em harmonia com Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St John (1998, p. 4) citam três características absolutas para definir LinFE, sendo esta a mais importante: "é uma abordagem pensada para suprir as necessidades do aluno". (Robinson (1991) também aceita a necessidade como fator característico da abordagem, contudo ainda salienta que outra característica é o fato de se ter um tempo limitado para que tal necessidade seja suprida. Em suma, todo curso LinFE tem período previsto para começar e encerrar.

Outro elemento de grande relevância no contexto LinFE é o papel do professor. É notório que o professor deve desempenhar vários papéis além do papel principal de tutor. No contexto de inglês geral, isso se mantém. Quando se trata do

2 No original: *"What distinguishes ESP from General English is not the existence of a need as such but rather an awareness of the need".*

ensino de Línguas para Fins Específicos, essas atribuições se multiplicam, em tal contexto, sabe-se que as atribuições de um professor podem variar de acordo com as circunstâncias educacionais, os objetivos do curso e a abordagem pedagógica utilizada. Levando-se em conta as particularidades desse cenário, destaca-se aqui a multiplicidade de papéis do professor de LinFE, que incluem as incumbências a seguir (Celani, 2012; Dudley-Evans; St John, 1998; Hutchinson; Waters, 1987; Machado, 2021; Valente, 2021):

> [a] multiplicidade de papéis do professor em um contexto de LinFE inclui funções como: designer de curso, autor de materiais, pesquisador, colaborador (em intercâmbio com especialistas da área, por exemplo); examinador e avaliador (que vai além de avaliar o aluno, pois há a demanda de avaliação de materiais, de programas, entre outros); analista; observador de sua prática; explorador e experimentador da sua realidade docente (Valente; Machado, 2021, p. 20-21).

No contexto de ensino do inglês geral, por outro lado, o professor atua como facilitador e tutor do aluno, frequentemente recebe um material definido pela instituição, podendo participar ou não da escolha deste, e costuma obter treinamento específico para trabalhar com o material escolhido. Cabe lembrar que algumas das funções do professor de inglês geral podem variar, a depender da metodologia selecionada para o ensino (Valente, 2021).

Um ponto de divergência primordial entre esses dois profissionais, se dá justamente no tocante ao material didático. Levando-se em conta que o professor em contexto LinFE trabalha com alunos que apresentam necessidades específicas, compreende-se que este profissional precisa desenvolver estratégias e habilidades diferenciadas, além daquelas que comumente se

esperam de um professor de línguas adicionais – como apresentar competência linguística e domínio de diferentes metodologias de ensino, por exemplo. Entre as atribuições do professor de LinFE anteriormente mencionadas, destaca-se a adaptação e/ou criação de materiais para atender às demandas de cada aluno ou grupos de alunos.

No que se refere à produção de materiais didáticos, Celani (2012) enfatiza a importância do envolvimento do professor no processo de criação e/ou adaptação de materiais para o ensino de Inglês para Fins Específicos. É importante salientar que o profissional pode utilizar os materiais disponíveis no mercado voltados para o ensino de inglês em contextos específicos, como turismo, negócios, petróleo e gás, assim como materiais pensados para desenvolver a habilidade da leitura.

Todavia, tais materiais devem ser vistos apenas como um ponto de partida ou fonte de inspiração, visto que a característica primordial de um material de LinFE é justamente que ele seja produzido e pensado para suprir as demandas específicas de um aluno e/ou alunos. Como visto algumas vezes ao longo deste capítulo, essas demandas surgem através do desenvolvimento da análise de necessidades da situação em questão, que pode ser refeita durante o processo de ensino e aprendizagem.

O professor de inglês geral "geralmente recebe um material didático pronto e definido pela instituição, algumas (talvez poucas) vezes participa da escolha do material didático a ser adotado" (Valente, 2022, p. 20). Portanto, é quase nulo o envolvimento do professor com o material que irá trabalhar. Agora, quando se fala de LinFE, o material é característica determinante da abordagem.

Na próxima seção, aprofundaremos a discussão sobre o papel do material didático na abordagem LinFE e suas especificidades.

O material didático em LinFE

O material didático é usado em qualquer contexto educacional. Portanto, é de suma importância o cuidado ao escolher/criar um material didático que servirá como base de um curso. Como explicitado por Dudley-Evans e St John (1998), cabe ao material o papel de servir como fonte de linguagem, suporte de aprendizado, motivação e estimulação para o aprendiz e como referência e guia.

No que se refere ao ensino de línguas adicionais, esse papel do material acaba sendo ainda mais vital, visto que, em tal contexto, o contato do aluno com a língua-alvo se faz justamente por meio desse intermédio. É o material selecionado e produzido pelo docente que se encarrega de prover linguagem real, como é realmente usada pelos seus falantes. Cabe ao material também prover padrões que sejam prontamente reconhecidos e que auxiliem os aprendizes a facilmente aprender aspectos linguísticos. Deve também prover um senso de progressão naturalmente detectável, afetando, assim, a motivação e o estímulo. O nível de desafio também tem papel primordial na motivação, devendo, desta forma, ser desafiador, mas não impossível. Tal complexidade na elaboração de um material didático é brilhantemente exposta por Hutchinson e Waters (1987, p. 108, tradução nossa), segundo eles:

> materiais refletem a natureza da tarefa de aprendizado. [...] Devemos agora olhar de forma mais humilde e reconhecer que o aprendizado de línguas é uma tarefa complexa e pouco entendida. Materiais devem tentar criar uma visão balanceada que reflita não só a complexidade da tarefa, mas que também a faça parecer possível.[3]

3 No original: "Materials reflect the nature of the learning task. [...] We must now take a more humble view and recognize that language learning is a very complex and little understood process. Materials should try to create a balanced outlook which both reflects the complexity of the task, yet makes it appear manageable".

Ademais, o material escolhido ou criado também carrega em si uma metodologia previamente pensada para ele, além de refletir a maneira com a qual tanto seu criador quanto seu usuário enxergam a língua. Portanto, o material didático também servirá de referência para como o conteúdo deverá ser trabalhado.

Dessa maneira, no contexto LinFE, o material didático exerce todos os papéis anteriormente citados. Todavia, torna-se um processo ainda mais delicado, ao se tratar de contextos completamente diversos e específicos. A busca pelo material, ou a criação de um material novo, que atenda a todos os critérios elaborados pelo professor, deve ser ainda mais cautelosa e assertiva.

Análise de material

Após um destrinchado processo de análise de necessidades, o professor de LinFE se vê em uma encruzilhada onde três possíveis percursos são válidos, são eles: selecionar materiais já existentes no mercado, escrever e produzir seus próprios materiais ou modificar materiais já existentes. Hutchinson e Waters (1987) denominam esses processos, respectivamente, como (i) avaliação de material; (ii) desenvolvimento de material e (iii) adaptação de material.

Faz-se necessário abrir a ressalva de que a avaliação de material, se feita com o objetivo de utilizar o material analisado em sua totalidade, torna-se contraditória e pouco recomendada. Como a abordagem LinFE trabalha com contextos e necessidades específicas, seria utópico imaginar que algum material didático disponível servirá por completo para todas as situações. Nenhum contexto LinFE é exatamente igual a outro, portanto o material também não deve ser. Como pontuado por Valente (2021, p. 31), torna-se:

> praticamente impossível encontrarmos um material pronto que sirva a todos os casos e que atenda a todas as necessidades observadas. Além disso, desde o início do projeto no Brasil, um dos parâmetros claramente adotados foi o da não criação de um material didático específico para todos, deixando a criação de materiais adaptável a cada contexto e necessidade.

Conforme demonstrado então, restam duas alternativas: criar o próprio material ou avaliar e selecionar materiais previamente criados a fim de adaptá-los ou, até mesmo, utilizá-los como fonte de inspiração.

Uma análise é, por sua natureza intrínseca, um processo subjetivo, isto é, depende inevitavelmente da visão particular do avaliador. Mesmo seguindo à risca critérios criados a partir da análise de necessidades, a subjetividade do avaliador acaba por fazer parte desse processo, esse fator pode ser um dificultador da análise de um material. Hutchinson e Waters (1987) recomendam, então, não usar à risca a sua opinião subjetiva, a fim de evitar descartar algum material de primeira, por estar cego demais às suas possibilidades, já que, mesmo um material que não aparenta ser a escolha certa, pode ser uma rica fonte de inspiração. Outro fator que pode tornar o processo de escolha e/ou adaptação de material mais trabalhoso é a necessidade de satisfazer todos os participantes, professores, alunos e investidores, caso haja algum.

A análise de material se faz vital em qualquer curso LinFE e pode ser um processo-chave que influenciará a longo prazo no seu sucesso. Como visto, a avaliação de material pode fornecer uma fonte de ideias (do que evitar e do que fazer) e técnicas (Hutchinson; Waters, 1987, p. 105). Por conseguinte, mesmo quando não resultar numa escolha de material pronto, trará bons frutos para o processo de criação ou adaptação do seu próprio.

Criação de material

A criação de material é uma das características predominantes da abordagem LinFE. Isso se dá, primeiramente, pela já bastante reforçada dificuldade de encontrar materiais prontos que preencham todas as lacunas de necessidade. Vale ressaltar, entretanto, que mesmo que utopicamente seja encontrado o material perfeito, ele pode não estar disponível na quantidade desejada ou mesmo sofrer restrições de importação. Ademais, o material funciona como um produto visível e que pode funcionar como vitrine de um curso LinFE bem-sucedido. Assim, o professor se vê encorajado a encarar mais uma faceta do profissional LinFE: a de designer de material.

Como maneira de auxiliar profissionais que estão iniciando na produção de materiais próprios, Hutchinson e Waters (1987) apresentam aos leitores um modelo que serve como guia-base na criação de um material. Segundo os autores, o objetivo do modelo apresentado é prover uma estrutura que integre diversos aspectos do aprendizado e, ainda assim, deixe espaço para a criatividade subjetiva do designer do material (Hutchinson; Waters, 1987, p. 108).

Esse modelo é composto por quatro elementos-base, o primeiro deles, o *input*, serve de base para todos os elementos subsequentes. Esse *input* nada mais é do que um fragmento que apresenta a língua em um contexto autêntico (textos, diálogos, vídeos etc.). Dudley-Evans e St John (1998) corroboram essa mesma ideia, estatuindo que ter um bom *input* é ter um bom ponto de partida, e que se deve, a partir dele, analisar e determinar qual contexto poderá ser explorado.

O segundo elemento, é o *conteúdo* que será extraído desse *input*, esse conteúdo deve incluir aspectos não linguísticos. O

terceiro elemento é a *língua* em si, e deve sempre objetivar tarefas comunicativas. E por último, mas não menos importante, o quarto elemento, denominado *tarefa*, deve fornecer oportunidades de análise e síntese de aspectos linguísticos, onde os alunos finalmente refletem sobre as estruturas e especificidades da língua em pauta. Aconselha-se também nunca trabalhar com questões de gramática para serem resolvidas, mas sim atividades de solução de problemas que deverão ser realizadas usando a língua-alvo. Por conseguinte, o resultado dessa tarefa é menos relevante do que o processo. Deseja-se que o aluno se sinta confortável para utilizar a língua a ponto de usá-la para resolver problemáticas propostas pelo material.

O processo de criação de um material do zero, baseado nas próprias necessidades do aprendiz, embora árduo, pode ser bastante frutífero. Como citado anteriormente, já que LinFE é uma abordagem e não um produto, o material didático acaba funcionando como um produto final. Além disso, o professor, ao tomar frente do design do material, acaba tendo controle e pode ter o cuidado de providenciar ao aluno uma variedade não somente de conteúdo, mas também de foco em diferentes habilidades. Como apontado por Dudley-Evans e St John (1998, p. 177, tradução nossa):

> [é] necessário praticar um número de micro-habilidades em uma aula, precisamos introduzir uma variedade de tipos de atividades e precisamos de vários tipos de interação[4] .

Isto é, mesmo se a necessidade de um aprendiz for um curso para desenvolvimento de habilidades orais, diferentes tipos de atividades, micro-habilidades (como vocabulário, entonação,

4 No original: *"We need to practice a number of micro-skills in one class, we need to introduce a range of activity types and we need to vary the type of interaction taking place during the class".*

pronúncia etc.) e interações devem ser aplicadas para tornar essa prática mais rica e motivadora.

Adaptação de material

O último caminho a ser seguido é o da adaptação de materiais já existentes. Fazer com que algo já previamente feito por outros profissionais, em outros contextos, consiga melhor atingir objetivos específicos, é um processo minucioso por si só. Porém, já é algo que é feito até mesmo em cursos de inglês geral, seja para atender a estilos diferentes de turmas heterogêneas, seja para fazer uma melhor gestão de tempo.

Esse passo-chave acaba não sendo muito explorado por Hutchinson e Waters (1987), já que os autores entendem este como um processo híbrido, fruto da junção do processo de análise de material com o processo de criação do mesmo. Tendo esse ponto de vista como norte, qualquer grande extensão que seja feita sobre o assunto pode tornar-se enfadonha e redundante. Portanto, nesta subseção, pretende-se fazer uma análise mais breve desse processo.

Já se faz notória a razão pela qual um profissional LinFE opta pelo caminho de adaptar um material. Um curso LinFE é fruto do processo de análise de necessidades, então qualquer que seja o produto publicado, ele jamais se encaixará em sua totalidade nas lacunas que um professor precisa. Cuidado deve ser tomado para que a abordagem LinFE não acabe sendo substituída por uma abordagem genérica, graças à má escolha e mau uso de material.

Porém, criar um material que seja inteiramente novo se mostrará mais desafiador do que já usar algo como estopim, principalmente se tivermos amarras de tempo envolvidas. Algo

que se faz necessário mencionar, são as cinco razões propostas por Dudley-Evans e St. John (1998) para explicar a necessidade de modificação de materiais e junto a elas, planos de ação que podem ser tomados.

A primeira razão apontada pelos autores é a possível existência de demasiado número de atividades, pois isso acarreta repetição ou até mesmo faz com que muitos objetivos sejam trabalhados ao mesmo tempo, sem conseguir destrinchar nenhum como deveria. Deve-se, então, selecionar apenas atividades que sejam centrais ao objetivo-alvo da lição em questão. A segunda, é que as atividades de determinado material podem acabar focando muito no que eles denominam "portador do conteúdo" e, como solução, aconselha-se substitui-las por atividades mais focadas em conteúdos reais e autênticos, mesmo que isso signifique a preparação de uma atividade nova. Isso nos leva ao terceiro ponto, em que os autores afirmam que as atividades em um material podem se tornar muito mecânicas, muitas vezes fazendo o aprendiz resolver "atividades que requerem manipulação de gramática sem qualquer referência ao significado" (Dudley-Evans; St John, 1998, p. 175).

Como quarto e penúltimo ponto, as atividades focam muito rapidamente em detalhes desse portador de conteúdo. Aconselha-se, então, adicionar uma ou duas atividades antes da atividade em questão. Algo que Hutchinson e Waters (1987) chamaria de "*starter*" ou, em tradução livre, "início". Por último, certa atividade de um livro pode apresentar defeitos linguísticos. Para essa, dois caminhos são possíveis: usar a atividade para fazer com o que os alunos tentem identificar e corrigir tais defeitos ou erros gramaticais, ou simplesmente descartá-la e substituí-la por outra.

Essas cinco diretrizes apontam problemas que materiais geralmente podem apresentar, e que podem ser resolvidas com bons

recortes de adaptações. Claro que existem diversas outras razões para que um material seja adaptado, como vimos nas subseções prévias, diversos livros são vitrines de iniciativas passadas que foram bem-sucedidas. Entretanto, produzir um material didático que tenha como objetivo o lucro financeiro pode se tornar uma faca de dois gumes: de um lado o livro pode ser bem específico e, por isso, não ter demanda, levando, inevitavelmente, a pouco retorno financeiro; por outro lado, pode ser amplo e acabar abandonando a característica principal da abordagem LinFE: a especificidade.

O ensino de português para refugiados como fonte de inspiração

Mesmo o material didático representando um dos maiores desafios enfrentados pelo profissional LinFE, ele também representa um fator-chave no sucesso de um curso, portanto deve ser levado cuidadosamente em consideração. Todavia, na maioria das vezes, por uma forte carência em sua formação, o professor pode se sentir perdido em como dar o pontapé inicial nessa empreitada, visto que, raramente, existe preparo prévio para tal. Conforme dito por Strevens (1988, p. 41, tradução nossa) "quase sempre ele ou ela é um professor de Inglês Geral que inesperadamente se viu requisitado a trabalhar com alunos com necessidades especiais".[5]

A partir dessa necessidade, o professor acaba recorrendo à formação continuada e às experiências compartilhadas por outros colegas com mais *expertise* na área, esperando encontrar auxílio nesse trabalho. Espera-se, então, que as subseções antecedentes sirvam de ajuda para esse professor que precisa escolher, adaptar ou criar um material que supra as necessidades especiais de seus

5 No original: *"Almost always he or she is a teacher of General English who has unexpectedly found him/herself required to teach students with special needs".*

alunos e que não sabe por onde iniciar. É vital explicitar que, além da teoria aqui exposta, acreditamos que uma visão prática de iniciativas de sucesso quando o cerne é o material didático em LinFE pode ser de grande ajuda para o professor que esteja trilhando esse caminho.

Uma iniciativa relevante como fonte de inspiração é a do trabalho de acolhimento a refugiados pelo Cáritas-RJ, em parceria com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, que fazem um trabalho ímpar de ensino de português para esse público-alvo. Conforme anunciado na página virtual do projeto, o objetivo do espaço de aprendizagem em questão é auxiliar o refugiado a usufruir de seus direitos básicos, colocar-se no mercado de trabalho e ter acesso à educação de forma independente. O projeto, iniciado em 2014, conta com professores voluntários que utilizam três línguas de mediação (o inglês, o espanhol e o francês) para ensinar língua portuguesa para alunos estrangeiros que estão refugiados no Brasil. Esses professores desempenham diversos papéis dentro dessa iniciativa, sendo, um deles, o de designers de material didático.

Vale ressaltar de primeira que o escopo do projeto sofreu alterações após o contato com as necessidades reais e expectativas desses refugiados. Inicialmente, era pretendido fazer uma compilação de materiais didáticos de português para serem usados com os alunos, mas isso logo evoluiu para uma elaboração de materiais didáticos específicos. Após alguns encontros de observação desses aprendizes, buscou-se mapear o perfil, entender a relação com a língua-alvo e compreender com qual finalidade eles precisavam passar pelo processo de aprendizagem (Arantes; Deusdará, 2015, p. 48).

Foi constatado, então, que livros didáticos de português que têm como foco alunos estrangeiros não conseguem abarcar as

necessidades de alunos que estão em situação de refúgio, visto que suas necessidades são completamente distintas. Isto é, em um contexto que primeiramente poderia ser percebido como ensino de português geral, após cuidadosos processos de análise de necessidades, constatou-se se tratar de um contexto LinFE. Após a análise dos materiais que estavam sendo utilizados alguns problemas foram percebidos. Tais problemas notados corroboram com as motivações para a criação ou adaptação citadas por Dudley-Evans e St John (1998) e expostas na subseção anterior. Os problemas percebidos foram:

> os materiais destinados ao ensino de LP como língua estrangeira não se organizam a partir de necessidades concretas de diferentes grupos, o foco está em compreender o sistema de regras e suas diversas manifestações, o que se acaba sobrepondo ao papel comunicativo do uso da língua. Além disso, as atividades são semiestruturadas (não há incentivo à produção autônoma dos alunos), descontextualizadas das situações de uso e o que é ainda pior: não dialogam com a memória discursiva dos alunos (Arantes; Deusdará; Rocha, 2017, p. 172).

Outra problemática é a falta da língua em uso nos materiais. Os refugiados tinham necessidades mais latentes, como marcar entrevistas de emprego por telefone, comprar bilhetes de transporte público, serem atendidos em postos médicos, dentre inúmeras outras. Necessidade essas que não poderiam esperar e que não eram incluídas em nenhum material didático pronto, mesmo que focado na comunicação. Segundo Arantes, Deusdará e Rocha (2017, p. 172), embora os livros didáticos adotados se inscrevam no método comunicativo, os exercícios de mecanização de estruturas e itens lexicais ainda são predominantes, bem como o uso

do português padrão. O material precisava ter como epicentro a língua em suas situações de uso, e não o considerado "português padrão". Muito mais importante era abraçar as expectativas e necessidades dos alunos do que impor "uma progressão gramatical baseada em elementos semânticos e sintáticos do português padrão estabelecidos pela prescrição gramatical" (Arantes; Deusdará; Rocha, 2017, p. 176).

Ademais, uma especificidade do grupo de alunos refugiados é a necessidade de não seguir uma linearidade. O conteúdo do curso não pode ser estruturado baseado em um material didático pronto, onde cada conteúdo aparece somente uma vez, visto que a repetição e mudança se fazem necessárias devido ao constante fluxo de alunos que entram e saem do projeto. Assim, no material criado pensado nesse contexto, "a progressão gramatical não é linear, e os conteúdos gramaticais são um pano de fundo, oriundos da própria necessidade de interação que é produzida pelo tema" (Arantes; Deusdará; Rocha, 2017, p. 177).

Os aprendizes refugiados já estão inseridos em um contexto tenso, fora de suas pátrias, e apresentando necessidades distintas de outros imigrantes que se encontram no país por uma escolha própria. Com isso, percebe-se que definir um material didático pronto para esses aprendizes levaria ao fracasso da iniciativa por inteiro. Materiais didáticos que focam na variante padrão da língua portuguesa, com conteúdo programático engessado e inflexível não são capazes de levar esses aprendizes a utilizar a língua de forma cotidiana. Coube, então, aos profissionais envolvidos, fazer uma análise dos materiais disponíveis e perceber que a saída seria a criação de materiais que preenchessem as lacunas dos refugiados.

Pode-se afirmar, com total certeza, que o material didático utilizado nas aulas opera um papel basilar, ao permitir a flexibi-

lização do conteúdo quando recebem mais alunos com a chegada inesperada de novos refugiados; ao inserir a língua em seu uso real, com situações cotidianas que, muitas vezes, auxiliam na sobrevivência e bem-estar destes indivíduos.

Assim como esse caso de ensino de português para fins específicos, muitos outros foram e são desenvolvidos em território nacional, em português e em outras línguas. Casos como esses podem servir de inspiração para profissionais LinFE. Por fim, a atribuição de analisar, produzir e adaptar materiais não é uma tarefa simples, mas pode ser extremamente recompensadora.

Considerações finais

O ensino de Línguas para Fins Específicos refere-se ao processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais com foco direcionado a contextos específicos, como acadêmicos e profissionais, por exemplo, em oposição ao ensino de línguas com propósitos gerais. Conforme apresentado ao longo deste artigo, essa abordagem tem o objetivo de atender às demandas dos aprendizes que surgem através do processo de análise de necessidades.

A chave para o sucesso de um curso de Línguas para Fins Específicos – que não deve ser confundido com ensino somente da habilidade de leitura – é, portanto, adaptar o conteúdo do curso e a metodologia utilizada às necessidades específicas do aprendiz. Dessa forma, essa concepção baseia-se em quatro fundamentos: as necessidades dos aprendizes, seus desejos, as lacunas, isto é, os aspectos linguísticos e cognitivos que os alunos necessitam aprimorar para alcançar seus objetivos, e os contextos sociais.

Nesse cenário, o material didático assume um papel de extrema relevância, visto que, em contextos de LinFE, o ideal

é que não se opte pela adoção de um livro ou material didático pronto, sem uma prévia adaptação. Em vista disso, o professor de LinFE, nas palavras de Hutchinson e Waters (1987), não precisa "reinventar a roda", pois pode usar outros materiais como guia e fonte de inspiração.

É importante mencionar também que, em relação à criação ou adaptação de materiais, algumas máximas são encorajadas: é sempre melhor trabalhar em equipe, trocando experiências com outros profissionais da área. Além disso, deve-se tomar bastante cuidado com a aparência do material, visto que, quanto mais atrativo visualmente, mais bem aceito o material será. E, claro, nunca subestimar o tempo necessário para a confecção de um material de qualidade. Um material pode e deve ser alterado para corrigir pontos que o professor só percebeu posteriormente.

À medida que concluímos essa revisão de literatura sobre o ensino de Línguas para Fins Específicos, fica clara a importância do desenvolvimento do processo de análise de necessidades antes da criação de um material próprio para cada situação (ou adaptação de um material já existente), de acordo com as especificidades do público-alvo. A necessidade de alinhar os materiais com os objetivos dos alunos, sejam eles acadêmicos, profissionais, pessoais, ou sociais, requer a investigação e compreensão profunda do contexto em que estes pretendem atuar.

Os professores em contexto de LinFE devem adotar uma abordagem flexível, criando e adaptando materiais para que estes se adequem às necessidades específicas de seus alunos. Cabe lembrar a importância em selecionar e incluir textos autênticos em seus recursos, proporcionando, assim, aos alunos, a oportunidade de exposição direta a situações reais de uso da língua alvo. Textos autênticos apresentam uma complexidade natural que desafia os alunos a desenvolverem suas habilidades

de compreensão, levando ao desenvolvimento de diferentes estratégias de aprendizado.

A demanda crescente por profissionais capacitados no cenário de ensino de Línguas para Fins Específicos pressupõe contínuos estudos e pesquisas sobre a área. Esperamos que a discussão aqui levantada inspire novas contribuições e reflexões sobre a importância dos materiais didáticos neste cenário.

Referências

ARANTES, P. C. C.; DEUSDARÁ, B. Português para refugiados: aliando pragmática e discurso em resposta a uma demanda concreta. **Letrônica**, *[S. l.]*, v. 8, n. 1, p. 45-9, 2015. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/19621. Acesso em: 10 nov. 2023.

ARANTES, P. C. C.; DEUSDARÁ, B.; ROCHA, D. Ensino de línguas com refugiados: implicações éticas, políticas e conceituais em tempos de biopoder. **Caderno de Letras da UFF Dossiê:** línguas e culturas em contato, n. 53, p. 167-185, 2017. Disponível em: https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43649. Acesso em: 10 nov. 2023.

AVOLIO, J. C. Trajeto do francês instrumental no Brasil. *In*: CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (org.). **A abordagem instrumental no Brasil:** um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**.** São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

CELANI, M. A.; FREIRE, HOLMES, J. L.; RAMOS, R. C. G.; SCOTT, M. R. **The Brazilian ESP project:** an evaluation. São Paulo: EDUC, 1988.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. **Developments in ESP:** a multi-disciplinary approach. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

HOLMES, J.; CELANI, M. A. A. Sustainability and local knowledge: The Case of Brazilian ESP Project 1980-2005. **English for Specific Purposes**, v. 25, n. 1, p. 109-122, 2006.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes:** a learning-centred approach. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1987.

RAMOS, R. C. G. Biodata: Desenvolvimento da escrita acadêmica em um curso semipresencial de língua inglesa. *In*: DIAS, R.; DELLÍSOLA, R. L. P. (org.). **Gêneros**

textuais: teoria e prática de ensino em LE. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 63-97.

RAMOS, R. C. G. De Instrumental a LinFE: Percursos e Equívocos da área no Brasil. *In*: SILVA JÚNIOR, A. F. **Línguas para Fins Específicos:** revisitando conceitos e práticas. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2019. v. 1, p. 23-41.

RIBEIRO, E. M. **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. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ROBINSON, P. (1980) ESP - **English for Specific Purposes**. New York: Pergamon Press. 1981.

STREVENS, P. The learner and the teacher of ESP. *In*: CHAMBERLAIN, D.; BAUMGARDNER, R. J. **ESP in the classroom:** practice and evaluation. ELT document 128. London: Modern English Publications in association with The British Council, 1988. p. 39-44.

VALENTE, M. I. Ensino de Inglês na Abordagem LinFE. *In:* RIBEIRO, F. (org.) **Práticas de ensino de inglês**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

VALENTE, M. I. A formação do professor de Línguas para Fins Específicos no Brasil: algumas questões e desafios. *In:* VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E. M (org.). **Línguas para Fins Específicos:** formação e prática docente**.** Londrina: Editora Sorian, 2022.

VALENTE, M. I.; MACHADO, F. F. A formação de professores de língua inglesa para fins específicos no Brasil: uma experiência em tempos de pandemia. **The ESPecialist**, v.42, n. 2, 2021.

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

A questão da metodologia na abordagem LinFE

Ana Luiza Rodrigues Cabral (UERJ)
Juan Carlos Galdino Vieira da Silva (UERJ)

Introdução

A busca por cursos de inglês voltados para fins específicos tem ganhado destaque nas últimas décadas. A habilidade de compreender efetivamente contextos específicos deixou de ser um mero diferencial para se tornar uma necessidade em nossa sociedade globalizada. A urgência por aprender inglês cresceu devido a diversas necessidades de integração no cenário global, dentre elas comércio, tecnologia e negócios. Essa demanda trouxe à tona a importância da abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE), projetada para atender as necessidades específicas dos alunos. Essa abordagem considera a análise das necessidades dos alunos como ponto de partida e enfatiza a flexibilidade e a adaptação, indo além das restrições dos métodos tradicionais.

Apresentaremos um recorte da origem da abordagem LinFE, destacando suas principais características e diferenciais, com destaque para a questão metodológica adaptável e flexível. Além disso, mostraremos a importância da análise de necessidades e o papel ativo do professor no desenho do curso em função dos dados obtidos sobre os alunos, a fim de criar uma experiência única

e inédita de ensino-aprendizagem da língua em questão. Isso se dá por conta de uma não preocupação com uma metodologia pré-estabelecida para o trabalho com fins específicos, uma vez que para em cada curso e com cada público a metodologia será única de acordo com os dados obtidos por meio da análise de necessidades. Vale destacar que ao mencionarmos o diferencial metodológico da abordagem, isso não significa que haja a ausência de um método de trabalho, mas a criação de um método para dada situação que pode incluir características misturadas de vários deles.

Abordamos também a teoria do Pós-Método, que defende uma abordagem mais flexível e sensível às necessidades individuais dos alunos, incentivando os professores a escolher e adaptar métodos de ensino de acordo com as demandas do momento. Em vez de um método único, o foco está na diversidade que as abordagens e técnicas dispõem para que praticantes tanto da Pedagogia do Pós-Método quanto da abordagem LinFE criem experiências de aprendizado significativas e eficazes. Nesse ponto os dois referenciais teóricos se alinham.

O texto apresenta uma justificativa para abordar a crescente demanda por cursos de inglês voltados para fins específicos, destacando a importância de se comunicar de forma adequada em contextos especializados em nossa sociedade globalizada. A compreensão de que o uso de pontos específicos de diversas abordagens e métodos no contexto de LinFE, para atender de maneira mais eficaz às necessidades dos alunos em ambientes específicos, implica na adoção de uma abordagem pedagógica mais adaptável e sensível às demandas do contexto atual de ensino de línguas adicionais.

O texto ressalta a importância de uma metodologia específica caso a caso quando se trata de fins específicos, para atender às

necessidades de alunos em cursos de LinFE que muitas vezes têm objetivos e demandas diferentes daqueles em cursos de inglês geral. Isso levanta a reflexão sobre como os métodos de ensino devem ser adaptados para atender às demandas específicas dos alunos e o papel mais ativo do professor como facilitador e adaptador das estratégias de ensino, destacando a necessidade de docentes mais envolvidos na seleção e adaptação de métodos por meio da análise de necessidades.

No geral, o texto é importante para profissionais de educação, professores de línguas e estudantes que desejam compreender a questão da metodologia na abordagem para o ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos, considerando o papel fundamental da análise de necessidades no processo. Além disso, o capítulo incentiva, por aproximar a teoria da Pedagogia do Pós-Método, a reflexão sobre a prática pedagógica e a busca por abordagens mais eficazes e contextualmente relevantes. Na próxima seção, trataremos da origem da abordagem LinFE, suas características e diferenciais.

Um recorte sobre a origem da abordagem LinFE

A procura por cursos focados em inglês para fins específicos tem aumentado nos últimos anos. É possível afirmar que o desenvolvimento de habilidades para se comunicar adequadamente em contextos específicos deixou de ser considerado um diferencial para se tornar algo essencial, especialmente em uma sociedade globalizada.

No final da Segunda Guerra Mundial, a urgência de aprender inglês aumentou devido ao desejo de integração no comércio, tecnologia e negócios globais. O mundo foi unificado por estas forças e o desejo de aprender inglês se aflorou em uma massa de

pessoas, visto que o idioma se tornou a língua internacional para se tratar de tecnologia e comércio e, como consequência, tornou-se útil para vender produtos e fazer parte dos meios acadêmicos (Hutchinson; Waters, 1987, p. 6). Em outras palavras, aprender inglês não só se tornou essencial para comunicar e fazer parte da nova configuração mundial, mas também para sobreviver no mundo do pós-guerra.

Aprender uma língua adicional[1] é um prestígio e ser capaz de se comunicar em inglês tornou-se desejável e útil para muitas pessoas. Mas, apesar disso, é relevante levar em consideração os indivíduos que possuem razões próprias para aprender a língua-alvo e estão conscientes desse propósito. Quando questionadas sobre os motivos para aprender inglês, as pessoas também tendem a afirmar a importância e a necessidade de fazer parte do mercado global. Objetivos como conseguir uma promoção profissional, lidar com colegas de trabalho internacionais ou participar de reuniões e conferências são bastante comuns nesse grupo de aprendizes.

1 O uso dos termos "língua adicional" e "língua estrangeira" pode depender do contexto educacional e das políticas linguísticas de um determinado país. No entanto, geralmente, a preferência pelo termo "língua adicional", que é o utilizado neste texto, reflete uma concepção mais inclusiva e contemporânea em relação ao ensino de idiomas. Além disso, o termo é mais aberto e engloba qualquer língua que um indivíduo aprenda além de sua língua materna, independentemente de ser ou não falada no país de residência, mostrando a diversidade linguística e cultural presente em muitas sociedades modernas. O termo "adicional" sugere uma atitude positiva em relação ao aprendizado de idiomas, enfatizando os benefícios que o conhecimento de mais de uma língua pode proporcionar. Quando se fala em língua adicional, defende-se também a ideia de que seu ensino é um direito individual do aluno com benefícios para a coletividade. O domínio de outra(s) língua(s) deixou de ser um luxo, concedido a poucos privilegiados com oportunidade de viajar para o exterior, para se tornar um direito de todos e uma prioridade nacional (Leffa; Irala, 2014). Já a expressão "língua estrangeira" tradicionalmente indica que a língua em questão não é falada no país onde o aprendiz reside. Esse termo pode parecer limitado e limitante, especialmente em contextos onde várias línguas são faladas dentro de uma comunidade ou país. Em resumo, a escolha entre "língua adicional" e "língua estrangeira" muitas vezes reflete uma preferência por uma perspectiva mais inclusiva e flexível em relação à diversidade linguística.

No final da década de 1960, iniciaram-se as primeiras discussões sobre uma abordagem que atendesse a essas demandas. Segundo Valente e Machado (2021, p. 4):

> [e]sse cenário se desdobra com um aumento significativo da busca por cursos de inglês. Porém, o público movido pelas motivações anteriormente mencionadas demonstrava demandas diferentes daquelas apresentadas por aqueles que buscavam cursos regulares de inglês pois, nesse caso, havia certa urgência no aprendizado da língua. Assim, a busca por cursos mais curtos e que atendessem a objetivos mais específicos do que simplesmente "aprender inglês" fez com que uma nova abordagem ganhasse cada vez mais força.

Assim, o inglês para fins comerciais e financeiros torna-se essencial não por prestígio ou prazer, mas por necessidade. Gradualmente, a ideia de que a língua inglesa ser necessária a um determinado grupo de alunos poderia ser identificada através da análise das características linguísticas de sua área especializada de trabalho e estudo começou a ganhar espaço no meio acadêmico (Hutchinson; Waters, 1987, p.8).

Dessa maneira, o ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE) é uma abordagem não planejada *a priori*, porém que oferece cursos focados nas necessidades dos alunos. Ao longo dos anos, alguns equívocos sobre o ensino de LinFE criaram o mito de que a sua abordagem "instrumental" seria mais eficaz com o "ensino de vocabulário" ou a "compreensão de leitura". No entanto, os estudos e discussões sobre esta área têm mostrado que LinFE tem um desenho curricular próprio, terminologia que muda de acordo com seus próprios participantes (Kenny, 2016, p. 253).

A abordagem LinFE pode ser usada para trabalhar não apenas com habilidades de leitura, mas também com todas as demais. Todas as decisões referentes ao curso derivam da análise das necessidades dos alunos. Para complementar tal apontamento, os pesquisadores Reza Biria e M. Hassan Tahririan (1994, p. 94) afirmam que a abordagem LinFE "pode ser vista como uma resposta à nova exigência educacional: estudar o aluno, analisar as suas necessidades e definir as suas necessidades". Assim, para saber quais orientações e caminhos a seguir durante o curso e quais métodos e/ou abordagens aplicar, o professor deve fazer a análise de necessidades do aluno, etapa que tem lugar de destaque no processo.

Assim, a abordagem LinFE consolida-se como uma resposta metodológica às exigências específicas de indivíduos que necessitam do domínio da língua inglesa para fins acadêmicos, profissionais, sociais, técnicos ou pessoais. Sua evolução demonstra a crescente demanda por um ensino mais direcionado e eficiente, que vá além da mera aquisição linguística e esteja alinhado às necessidades reais dos aprendizes. Nesse sentido, a análise de necessidades desempenha um papel central no delineamento do currículo, permitindo a adaptação de estratégias pedagógicas que melhor atendam às expectativas e objetivos dos alunos. Assim, a abordagem LinFE se estabelece como uma abordagem estruturada e flexível, promovendo um aprendizado significativo e relevante para diferentes contextos de atuação.

Na próxima seção, desenvolvemos a questão metodológica dentro dos preceitos teóricos da abordagem LinFE, destacando a importância da análise de necessidades.

A questão da metodologia e a importância da análise de necessidades na abordagem LinFE

Esta seção tem como objetivo explorar a natureza da metodologia em LinFE, destacando sua fundamentação teórica, os principais elementos que a compõem e os fatores que a diferenciam do ensino de inglês para fins gerais. Além disso, serão discutidos os pilares essenciais para a construção de um curso LinFE eficiente, ressaltando a importância da integração entre conteúdo específico e ensino da língua, bem como o papel do professor como pesquisador no processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia desenvolvida por um docente no ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE) desempenha um papel essencial na efetividade dos cursos voltados para esse propósito, pois define como o ensino será conduzido e quais estratégias serão utilizadas para atender às demandas dos alunos. Para garantir que a aprendizagem seja significativa e direcionada, é imprescindível que o desenho da metodologia esteja embasado na análise de necessidades, permitindo um planejamento pedagógico alinhado aos objetivos e características individuais dos aprendizes e aos contextos sociais, tanto aqueles em que o aluno se encontra como também aqueles em que a língua será aplicada futuramente.

Em função disso, a análise de necessidades é um processo fundamental no ensino de Línguas para Fins Específicos, pois permite coletar dados dos alunos para a seleção adequada da metodologia, do material e das atividades a serem utilizadas. Mais do que identificar o que os alunos precisam fazer em uma situação específica, essa análise visa compreender suas demandas específicas, tornando o planejamento pedagógico mais eficiente e produtivo. Dessa forma, a partir dessa etapa, o curso, a ementa, os materiais, a metodologia e a avaliação são desenvolvidos de

maneira alinhada aos objetivos propostos, garantindo maior relevância e efetividade no ensino.

Após o processo de análise de necessidades, o professor pode começar a planejar o curso com base nesses dados. Contudo, é necessário deixar claro que todo esse processo difere de como funciona um curso de inglês para fins gerais. Não é tão simples apenas afirmar que a diferença entre um curso de inglês para fins gerais e um curso LinFE seja a ausência de uma necessidade, visto que quando se trata de alunos do ensino regular, por exemplo, espera-se que eles compreendam os tópicos ensinados para serem aprovados em um exame. Logo, é possível afirmar que ambos os cursos apresentam suas próprias necessidades.

Corroborando com o que foi dito anteriormente, vale ressaltar que uma das principais características que diferenciam os cursos de inglês para fins gerais dos cursos de LinFE não é a existência de necessidades distintas, mas sim ter a consciência dessas necessidades. De acordo com as premissas apresentadas e discutidas por Hutchinson e Waters (1987), a consciência da situação-alvo é o que distingue o aluno de Línguas para Fins Específicos do aluno de inglês para fins gerais. Em outras palavras, os aprendizes do curso com abordagem LinFE têm plena consciência do motivo e do propósito da língua que está sendo estudada (Valente, 2021, p.21).

Hutchinson e Waters (1987) apontam que dentro da análise de necessidades, há dois tipos de enfoques: as necessidades-alvo (o que o aprendiz precisa fazer em determinada situação) e as necessidades de aprendizagem (o que o aprendiz precisa fazer para aprender; como ir do ponto de partida para o destino). Kenny (2016, p. 254) adiciona um fator extra para a análise de necessidades: as necessidades da instituição.

Outro ponto característico dos cursos de LinFE é que eles são desenvolvidos para durarem por tempo determinado, "pois alunos que trazem demandas muito específicas geralmente trazem limitações de tempo também" (Valente, 2021, p.27). A análise de necessidades é essencial para que possamos ter as especificidades e a análise linguística definidas e orientadas para atender também a essa limitação de tempo.

De acordo com Hutchinson e Waters (1987), as necessidades-alvo identificadas através da análise de necessidades cobrem três importantes pilares: necessidades (são determinadas pelas demandas da situação-alvo e necessária para conhecer as características linguísticas), lacunas (as lacunas de conhecimento entre o nível de proficiência que se deseja ser alcançado e a proficiência já existente) e desejos (as expectativas do aluno em relação ao curso). Toda a análise de necessidades deve estar alicerçada nessas ideias descritas, a fim de que se obtenha informações pertinentes ao desenvolvimento do curso em construção.

Visto que o ensino de idiomas por meio da abordagem LinFE deve ser centralizado no aluno e atender as demandas da contemporaneidade, Valente e Ribeiro (2023) sugerem que um novo pilar seja adicionado na base da abordagem LinFE: o contexto social. As autoras discorrem acerca da relevância de adicionar as interações sociais vivenciadas pelo aprendiz nas práticas pedagógicas. Para isso, é necessário compreendermos o contexto social vivenciado pelo aluno e o contexto social da situação-alvo em que ele performará o idioma aprendido. Adicionar esse pilar junto às necessidades, lacunas e desejos do aluno na análise de necessidades direciona a aprendizagem para um caminho mais contextualizado do aprendizado. Segundo as autoras, tais aspectos são capazes de tornar os alunos mais engajados, visto que as aulas atenderão as demandas específicas e contemplarão

interações sociais que fazem parte do cotidiano do aluno (Valente; Ribeiro, 2023, p.31).

Conforme discorrido anteriormente, a análise de necessidades é o ponto de partida de qualquer curso LinFE, contudo é necessário que seja feita não somente no início do curso, mas durante e ao final do processo, para que ocorra a atualização das necessidades dos aprendizes e possibilite recalcular novas rotas para o ensino e aprendizagem, caso necessário. Para isso, é interessante mencionar possíveis meios para coletar ou gerar dados sobre o aluno.

> [U]tilização de instrumentos como questionários, entrevistas, observação do contexto, observação de interações, análise da língua em uso na situação-alvo, discussão com profissionais da área, análise de textos autênticos escritos e falados, levantamento e análise de documentos pertinentes ao contexto, testes de desempenho, bem como coleta de material por meio de consultas e conversas informais com alunos, professores e profissionais da área (Valente, 2021, p. 28).

Por fim, cabe ao professor de LinFE assumir o papel de pesquisador e designer, uma vez que o mesmo precisa levantar dados sobre os alunos e seus objetivos, elaborar/adaptar materiais, selecionar métodos e abordagens de acordo com as necessidades que foram investigadas. De posse das informações geradas por meio da análise de necessidades, é possível que o praticante de LinFE organize o que deve ser aprendido pelo aluno e identifique as habilidades e gêneros a serem explorados no decorrer das práticas (Valente; Machado, 2021, p. 7).

Tendo finalizado essa seção sobre a questão da metodologia na abordagem LinFE e a importância da análise de necessidades, seguimos para a próxima seção que discorre sobre o Pós-Método.

Pedagogia do Pós-Método

Kumaravadivelu (2001) propõe uma reformulação e o repensar acerca das escolhas dos princípios organizadores da aprendizagem de línguas, do ensino e da formação de professores. O autor discorre sobre o conceito de método ser entendido como uma escolha e que não há somente um caminho a ser seguido, mesmo estando diante de uma variedade de opções.

> Nós, como profissionais de L2, operamos sempre com a suposição básica de que esse caminho é o único que está aberto para nós. Nós mexemos no conceito de método de vez em quando, mas nunca desistimos do conceito em si. Isso teve um poder mágico sobre nós. Ele orientou a forma e a função de todos os componentes concebíveis da pedagogia L2, incluindo o design do currículo, as especificações do plano de estudos, a preparação de materiais, as estratégias de ensino e as técnicas de teste. O fato de um frágil pedestal pedagógico construído sobre as areias movediças do conceito de método ter permanecido solidamente durante tanto tempo é um reflexo mais da sua magia do que do seu mérito (Kumaravadivelu, 2001, p. 557, tradução nossa).[2]

Dessa forma, Kumaravadivelu, em 1994, propôs uma teoria que foi denominada Pedagogia do Pós-Método. Ao longo dos anos, o conceito de método tem se solidificado na ideia de que

2 No original: "*We as L2 professionals have operated all along with the basic assumption that that path is the only one open to us. We have tinkered with the concept of method now and then but have never given up on the concept itself. It has had a magical hold on us. It has guided the form and function of every conceivable component of L2 pedagogy, including curriculum design, syllabus specifications, materials preparation, instructional strategies, and testing techniques. That a rickety pedagogic pedestal constructed on the shifting sands of the concept of method has stood solidly for such a long time is a reflection more of its magic than of its merit*".

"são pacotes prescritivos, construídos com base no que se pode (ou não) fazer em classe" (Ortale; Ferri; Silva, 2021, p. 180). Entretanto, essa recente teoria tem gerado certas críticas relacionadas a ideias como: "não se pode ensinar sem método" ou "a sala de aula precisa de um método, de um princípio organizador" (Ortale; Ferri; Silva, 2021, p. 178).

O termo Pós-Método no ensino de língua adicional se refere a uma abordagem pedagógica que questiona a aplicação estrita de métodos de ensino tradicionais e busca uma abordagem mais flexível e adaptável à diversidade de contextos de ensino e aprendizado de línguas. O conceito surgiu como uma reação à crença de que não existe um método único e universal que seja adequado para todos os contextos e todos os tipos de alunos. A importância da flexibilidade e adaptação também faz parte da característica da abordagem LinFE, onde os professores são incentivados a ser sensíveis às necessidades e características individuais de seus alunos.

Em vez de aderir estritamente a um método ou abordagem de ensino, os professores são encorajados a selecionar elementos de diferentes métodos, teorias e abordagens que se adequem ao contexto e às metas específicas de ensino. A aprendizagem do aluno é colocada no centro da Pedagogia do Pós-Método.

Para o avanço nessa discussão sobre Pós-Método precisamos compreender a diferença entre método e metodologia:

> Kumaravadivelu, inspirado na distinção de Mackey (1965) entre "análise do método" e "análise do ensino", diferencia os termos "método" e "metodologia". Para o autor, método "é um conjunto de pressupostos concebido por especialistas, que determinam o fazer em sala de aula" e metodologia refere-se ao que os professores, de fato, praticam em suas aulas para

> atingir seus objetivos de ensino (Kumaravadivelu, 2006, p. 84 *apud* Ortale; Ferri; Silva, 2021, p. 179).

Dentro dessa diferença os professores são incentivados a considerar as necessidades, interesses e estilos de aprendizado individuais dos alunos ao planejar suas aulas. A aprendizagem é vista como fortemente influenciada pelo contexto social, cultural e comunicativo em que ocorre. Os profissionais são encorajados a criar situações de ensino que reflitam contextos autênticos de uso da língua, são incentivados a refletir sobre suas práticas de ensino e a experimentar abordagens variadas. A autoavaliação e a busca contínua de aprimoramento são elementos-chave.

A abordagem Pós-Método enfatiza a importância da comunicação real em situações autênticas de uso da língua. Isso inclui atividades que promovem a fala, a audição, a leitura e a escrita funcionais e significativas. Os professores são incentivados a explorar o uso de uma variedade de recursos, incluindo tecnologia, para enriquecer o ensino e a aprendizagem de línguas. A abordagem Pós-Método desafia as fronteiras tradicionais entre métodos e abordagens, buscando abordagens mais holísticas e integradas.

É importante observar que o Pós-Método não é um método em si, mas uma perspectiva que promove a liberdade e a criatividade no ensino de línguas adicionais. Os professores são incentivados a ser reflexivos, a adaptar suas práticas de ensino de acordo com as necessidades dos alunos e a explorar uma variedade de recursos e abordagens, a fim de criar experiências de aprendizado mais ricas e significativas.

Em geral, os métodos foram reconhecidos ao longo da história do ensino de línguas como respostas objetivas à busca de um ensino eficaz. Segundo Kumaravadivelu (2006) métodos em sua dimensão política podem ser definidos como uma expressão de

imposição educacional e manutenção em relação de poder, abrindo espaço para uma reflexão de que não há um método perfeito para o ensino de língua adicional.

Pedagogia do Pós-Método em LinFE

O conceito de Pós-Método no ensino de línguas é frequentemente mal compreendido como a falta de método específico e organizado (Ortale; Ferri; Silva, 2021, p. 178), mas, na realidade, representa uma abordagem que transcende a rigidez dos métodos tradicionais. A ideia por trás do Pós-Método é que não há um método único e universal que funcione para todos os contextos de ensino e todos os tipos de alunos. Portanto, ele se alinha à proposta da abordagem LinFE por conta de questões relacionadas à flexibilidade, adaptabilidade e criatividade.

Em termos de LinFE, pode-se afirmar que não há um método específico a ser utilizado no desenho dos cursos para fins específicos. Em diálogo com essa ideia, Nalan Kenny (2016, p. 253, tradução nossa) apresenta o termo Abordagem do Ecletismo,[3] defendendo que a existência dos diversos métodos e abordagens possibilita a escolha dos meios mais adequados a serem utilizados de forma efetiva pelos professores em sala de aula e de acordo com os participantes. Da mesma forma, Valente (2021, p. 32) considera que "cada curso de LinFE será desenhado conforme os dados obtidos no processo de análise de necessidades, assim como não há um material específico a ser utilizado, não há também uma única metodologia a ser indicada".

Não se trata da negação da importância dos métodos de ensino tradicionais, nem implica que os professores não precisam de

3 No original: "Eclectism Approach"; "In fact, there are many methods and approaches to be used in the classroom effectively; teachers choose which one to use according to our participants".

orientação. Em vez disso, se reconhece que os métodos tradicionais existentes podem ser complementados e enriquecidos uns com os outros para o desenvolvimento de abordagens mais flexíveis e contextuais. Vale ressaltar que os métodos escolhidos para ser utilizados podem coexistir dentro de uma mesma prática no ensino de LinFE. Quando o professor realiza a análise de necessidades, ele passa a ter ciência das especificidades do aprendiz, o que torna concebível fazer uso de atividades ou estratégias que um método ou abordagem oferece nas aulas com o intuito de se adequar às necessidades, lacunas, desejos e contextos sociais do aluno e atingir o objetivo especificado por meio dos dados previamente gerados.

O professor continua desempenhando um papel fundamental no processo de ensino de línguas, mas é incentivado a ser mais reflexivo e sensível às necessidades individuais dos alunos e ao contexto de ensino. Isso implica a seleção e adaptação de estratégias de ensino com base nas características específicas dos alunos, nas metas de aprendizado e nas situações de ensino.

Portanto, a aproximação do Pós-Método com os preceitos da abordagem LinFE não quer dizer a ausência de método, mas sim a adoção de uma mentalidade que reconhece a diversidade de abordagens e técnicas disponíveis e permite que os professores escolham e adaptem métodos de ensino de acordo com as demandas do momento. É uma abordagem que valoriza a flexibilidade, a experimentação e a criatividade, promovendo um ensino de línguas mais eficaz e adaptado às necessidades dos alunos.

Considerações finais

Em suma, podemos afirmar que o ensino de Línguas para Fins Específicos é uma abordagem que busca, em linhas gerais, facilitar a maneira como se aprende e ensina uma língua adicional

para contextos específicos. Por meio da análise de necessidades, processo de grande importância para essa abordagem, é possível identificarmos quais as necessidades, lacunas e desejos dos aprendizes para aprender um novo idioma. Exploramos a importância de considerar as necessidades individuais dos alunos, bem como as características do contexto em que estão aprendendo. Isso é fundamental para um ensino eficaz e centrado no aluno.

Os cursos de LinFE levam em consideração que os alunos têm consciência da sua necessidade ao aprender uma língua, e essa característica diferencia esses cursos dos cursos de inglês para fins gerais. As necessidades precisam ser verificadas no início, durante e no final do curso LinFE para que sejam atualizadas conforme o desenvolvimento do curso e avaliadas em sua totalidade no término do processo.

É necessário também ressaltar que uma das chaves mais importante do ensino de LinFE é encontrar o método apropriado, em vez de um método específico, visto que ao escolher os métodos a serem utilizados em aula, deve-se pensar no grupo de alunos e em como adaptar tais métodos de acordo com a realidade apresentada (Kenny, 2016, p. 259). Entretanto, o processo de escolha do método adequado e seleção do material é ainda mais difícil para o professor de Línguas para Fins Específicos devido ao fato de ele ter que compreender temas específicos de diferentes áreas. Assim, o professor deve assumir uma postura de pesquisador dentro das especificidades do aluno e da própria área.

Portanto, não existe um método específico para ensinar LinFE. Ensinar por meio dessa abordagem é assumir que os métodos e as abordagens irão variar conforme os dados gerados pela análise de necessidades.

Referências

BIRIA, R.; TAHRIRIAN, M. H. The Methodology Factor in Teaching ESP. **English for Specific Purposes**, v. 13, n. 1, p. 93-101, 1994.

LEFFA, V.; IRALA, V. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, V.; IRALA, V. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula:** ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes:** a learning-centered approach. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1987. a Deixar apenas a referência do livro sem letras

KENNY, N. Is there a specific method for teaching ESP? **The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes**, v. 4, n. 2, p. 253-260, 2016.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **Tesol Quarterly,** v. 35, no. 4, winter 2001.

_____. Understanding language teaching: from method to postmethod. New Jersey: LEA, 2006.

ORTALE, F. L.; FERRI, S. A. C.; SILVA, M. A. R. A Pedagogia Pós-Método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula. **Revista de Italianística**, v. 42, p. 176-189, 2021.

VALENTE, M. I. Ensino de Inglês na Abordagem LinFE. *In*: RIBEIRO, F. **Práticas de ensino de inglês**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

VALENTE, M. I.; MACHADO, F. F. A formação de professores de língua inglesa para fins específicos no Brasil: uma experiência em tempos de pandemia. **The ESPecialist,** v. 42, n. 2, 2021.

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

A elaboração de material didático de Línguas para Fins Específicos/inglês com ênfase em Tecnologia da Informação: uma pesquisa em um curso de formação inicial de professores

Ana Carla Lopes Monteiro (Fapeam/UFAM)
Marta de Faria e Cunha Monteiro (UFAM)

Introdução

Este capítulo apresenta o recorte de uma pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida no curso de Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Inserida no campo da Linguística Aplicada, a pesquisa investigou questões relacionadas à produção de materiais didáticos para o ensino de Línguas para Fins Específicos/inglês, também conhecido como *English for Specific Purposes* (ESP) e Inglês Instrumental, com ênfase na área de Tecnologia da Informação (TI). Para isso, foram delineados dois objetivos específicos: mapear os materiais existentes e elaborar atividades que atendessem às necessidades desse público-alvo. Ao final, apresentamos reflexões sobre a formação de professores e a produção de material didático para o ensino de LinFE/inglês, destacando a relevância de pesquisas e investimentos contínuos nesta área.

Material didático e recursos didáticos – algumas definições

Quando se discute a evolução do ensino-aprendizagem de línguas, Leffa (2016) expõe uma visão abrangente dos métodos de ensino-aprendizagem de línguas ao longo da história, desde a Era Moderna (método) até a Era Pós-Moderna (Pós-Método). O autor destaca que um dos princípios mais notáveis desse período Pós-Método é a compreensão de que não há um método de ensino universal que funcione de forma eficaz em todos os contextos de ensino. Entretanto, independentemente do método estabelecido, o professor pode contar com o suporte de recursos didáticos de sua escolha (Leffa, 2016).

De acordo com Tavares (2021), o livro didático tem sido destacado por diversos autores, como Vilaça (2012) e Coracini (2011), como um material indispensável para o ensino em contexto escolar, apresentando grande relevância como um dos principais meios de documentação e orientação para professores e alunos. No entanto, Siqueira (2010) adverte que o professor não deve se limitar à utilização acrítica desse material. O autor ressalta a importância de os professores serem capazes de realizar uma análise crítica do conteúdo de materiais didáticos disponíveis, enfatizando a necessidade de adaptação e modificação desses recursos para que se adequem tanto à realidade dos alunos quanto à dos próprios professores (Siqueira, 2012).

Segundo Salas (2004) e Tomlinson (2004), podem ser considerados materiais didáticos qualquer ferramenta que facilite a aprendizagem de professores e alunos, incluindo vídeos, internet, dicionários, gramáticas e exercícios. Ampliando essa definição, Barbosa e Mendes (2010, p. 41) também apontam como recursos didáticos "[...] as mídias educativas, os textos impressos, os objetos de aprendizagem (AO), os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)".

Para Justino (2011), os materiais didáticos podem ser classificados como: *material permanente de trabalho*, como o quadro, pincel, apagador, cadernos e outros itens de uso básico para o funcionamento de uma sala de aula; *material informativo*, que engloba dicionários, revistas, jornais, filmes, documentários; *recursos auditivos*, como podcasts e músicas; *material ilustrativo visual ou audiovisual*, abrangendo elementos visuais, como retratos e cartazes, bem como dispositivos audiovisuais, como aparelhos de DVD e projetores, juntamente com *softwares* desenvolvidos para fins didáticos; e *recursos múltiplos*, que são projetados para envolver diversos sentidos e estimular diferentes formas de interação entre o conteúdo e os alunos, como ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e *chats* educativos, que promovem uma experiência de aprendizado mais rica e interativa (Justino, 2011).

Ademais, como observa Vilaça (2012, p. 58-59), é fundamental que os docentes desenvolvam a habilidade de examinar e criar materiais didáticos com uma base teórica sólida, senso crítico e a capacidade de integrar experiências, preferências, diretrizes e teorias de maneira reflexiva. Dessa maneira, é possível compreender como a seleção de recursos e materiais de apoio desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem de um idioma (Vilaça, 2012). Ainda de acordo com o autor, a criação de materiais educacionais pode ser impulsionada por duas abordagens distintas: uma interna e subjetiva, e outra externa e objetiva. Na abordagem interna, os educadores desenvolvem materiais com base em suas experiências prévias, priorizando sua prática individual em detrimento de estudos e teorias. Já na externa, os materiais são elaborados a partir de teorias e metodologias previamente testadas e comprovadas. Vilaça (2012) destaca, também, a importância de uma interação significativa entre essas duas abordagens.

Línguas para Fins Específicos/inglês – um panorama

De acordo com Hutchinson e Waters (1987), a abordagem de ensino-aprendizagem de LinFE/inglês surgiu a partir de três razões: a necessidade de uma língua internacional após a Segunda Guerra Mundial (sendo o inglês escolhido para esse papel, principalmente, devido ao poderio econômico dos Estados Unidos), pelas mudanças na Linguística e pelo desenvolvimento da Psicologia Educacional. Os autores tratam o LinFE/inglês como algo que

> [...] deve ser entendido como abordagem, não como um produto. ESP não é um tipo específico de linguagem ou de metodologia, nem consiste em um tipo específico de material didático. Entendido corretamente, é uma abordagem para a aprendizagem de línguas que se baseia nas necessidades do aluno (Hutchinson; Waters, 1987, p. 19, tradução nossa).[1]

A partir do exposto por Hutchinson e Waters (1987), torna-se evidente que o LinFE/inglês tem suas características distintivas. A partir das observações de Ramos (2005, p. 112), destaca-se que entre as características mais frequentes estão a análise das necessidades dos alunos e o planejamento do curso, levando em consideração a seleção de conteúdos alinhados à área específica em que o aluno está inserido.

A natureza do LinFE/inglês, na visão de Vilaça (2019, p. 62), está em não

1 No original: "ESP should be seen as an approach not as a product. ESP is not a particular kind of language or methodology, nor does it consist of a particular type of teaching material. Understood properly, it is an approach to language learning, which is based on learner need".

> [...] ser entendido (como, por exemplo, o gramática-tradução ou o audiolingual), mas como uma abordagem que se orienta pelo ensino baseado no aprendiz e nas suas necessidades. Dessa forma, fica evidente que a identificação das necessidades dos aprendizes desempenha papel central no ESP.

Segundo Rossini e Belmonte (2015), o ensino-aprendizagem de LinFE/inglês faz parte da abordagem de ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE), que surgiu no Brasil na década de 1970 com pesquisas sobre o ensino de francês e, alguns anos mais tarde, com estudos voltados para o ensino-aprendizagem de LinFE/inglês nas universidades brasileiras, conforme apontado por Ramos (2005), lembrando que na época o termo usado era Inglês Instrumental.

Com isso, conforme relatado por autores como Monteiro (1999, 2009) e Ramos (2005, 2008), o *Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras* (doravante Projeto Nacional) surgiu como resposta à necessidade de formação em Inglês Instrumental no Brasil, sendo criado no âmbito do Programa de Graduação de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 1980. Segundo Celani (2005), o projeto visava melhorar o uso do inglês por pesquisadores, professores e técnicos brasileiros em relação à leitura de publicações especializadas e técnicas, e foi executado entre 1980 e 1989.

Segundo Monteiro (1999, 2009), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) aderiu ao Projeto Nacional desde seu início e a disciplina Inglês Instrumental, com foco em leitura, oferecida como obrigatória ou optativa, tornou-se parte das matrizes curriculares de alguns cursos de graduação e de pós-graduação da universidade, dentre eles: Engenharia Elétrica, Engenharia da

Computação, Ciência da Computação, Engenharia de Produção, Estatística, Matemática-Bacharelado e Matemática-Licenciatura, Biblioteconomia, Farmácia, Medicina, Odontologia e Ciências Biológicas (Monteiro, 2009).

Atualmente, de acordo com informações obtidas junto ao Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM, essa Instituição de Ensino Superior (IES) oferece a disciplina de LinFE/inglês com ênfase na leitura, aos cursos de Engenharia Mecânica, Engenharia de *Software*, Estatística, Engenharia Química, Engenharia de Materiais, Ciências da Computação, Engenharia Elétrica em suas especializações de Telecomunicações e Eletrônica, Engenharia da Computação e Engenharia de Produção.

LinFE/inglês para Tecnologia da Informação (TI) e a questão do material didático

Como já explicitado, materiais didáticos desempenham um papel crucial no ensino-aprendizagem de idiomas, especialmente em áreas como TI, foco desta pesquisa. No entanto, quando examinamos o *estado da arte*, considerado, como aponta Ferreira (2002, p. 258), um mapeamento da produção acadêmica sobre um assunto específico em um campo do conhecimento, foi possível perceber que a oferta de materiais específicos para o ensino de inglês na área de TI é limitada. Além disso, os materiais disponíveis, na maioria das vezes, são adaptações de materiais de outras áreas do conhecimento, o que algumas vezes, pode não atender por completo às necessidades dos alunos que buscam o ensino-aprendizagem da língua-alvo alinhado às demandas do campo da TI, já que este tem características próprias como, vocabulário técnico e situações de comunicação específicas. Nesse contexto, tais situações de comunicação específicas abrangem uma variedade

de cenários, como o desenvolvimento de códigos e programação, resolução de problemas técnicos, elaboração de documentação técnica, colaboração em projetos de *software*, comunicação com clientes e usuários finais, além de atividades voltadas para treinamento e educação em TI.

Ao investigar estudos sobre análise de necessidades de alunos em cursos da esfera tecnológica em relação ao uso do inglês, pudemos observar que, entre as quatro habilidades da língua – ouvir, falar, ler e escrever –, embora a habilidade da leitura seja a mais enfatizada, os alunos manifestam a necessidade de praticar as demais habilidades linguísticas. Nessa questão, as pesquisas conduzidas por Alencar (2021) e De Oliveira (2011), por exemplo, identificam a predominância da leitura, enquanto as demais habilidades são subutilizadas. Corroborando essas observações, Dias e Maestro (2017) destacam a dificuldade dos alunos em falar e ouvir, ressaltando a escassez de prática dessas habilidades em cursos de LinFE/inglês.

Em resumo, a análise dos recursos didáticos de LinFE/inglês para TI revelou lacunas e, consequentemente, apresentou uma oportunidade para o desenvolvimento de novos materiais para essa área.

Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio dos pressupostos da abordagem qualitativa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), é caracterizada por ser uma forma de investigação empírica. Esse tipo de investigação é um processo de pesquisa que se baseia em observações, geração de dados e análise direta do mundo real. No contexto da abordagem qualitativa, a investigação empírica tem como objetivo compreender o significado das experiências

das pessoas a partir de perspectivas próprias e contextos sociais específicos (Bogdan; Biklen, 1994).

Para embasar tal enfoque, também recorremos ao argumento de que, diferentemente da abordagem quantitativa que busca mensurar resultados, a abordagem qualitativa é útil para explorar questões complexas e multifacetadas, pois se preocupa com a descrição e a interpretação das particularidades dos fenômenos sociais estudados (Celani, 2005, p. 109).

Isto posto, o material elaborado durante a pesquisa teve como base a necessidade específica do público-alvo, a partir de materiais já existentes. Para isso, o método escolhido para o desenvolvimento deste estudo foi o da pesquisa bibliográfica que, de acordo com Fonseca (2002, p. 32), é realizada

> [...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de websites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Ainda sobre esse tipo de pesquisa, Marconi e Lakatos (2003, p. 183) advogam que ela é caracterizada pela coleta de dados por meio de documentos, podendo ocorrer no momento que o fato acontece ou posteriormente, e tem como finalidade "[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências se-

guidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas". Considerando-se isso, ao utilizar este método, foi possível realizar a investigação de um tema a partir da análise de materiais já publicados sobre o assunto em foco (Minayo, 2010, p. 22).

Durante a pesquisa, também foi utilizada a técnica da documentação indireta que, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 174), faz parte integrante da pesquisa bibliográfica, consistindo no levantamento de fontes primárias e secundárias. Segundo A. Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 68), as fontes primárias incluem informações do próprio pesquisador e bibliografias básicas, tais como artigos, teses, anais, dissertações, periódicos, entre outros. Por outro lado, as fontes secundárias consistem em bibliografias complementares, como enciclopédias, bancos de dados, bibliografias e livros (Sousa, A.; Oliveira; Alves, 2021, p. 68).

As fontes selecionadas para esta pesquisa incluíram o Portal de Periódicos da CAPES; sítios de instituições de pesquisa e universidades, que oferecem acesso a materiais produzidos por seus pesquisadores e professores; repositórios como a Plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais e o Portal do Professor (MEC); e plataformas de busca como o *SciELO*, *Academia.edu* e o Google Acadêmico.

Depois de pontuar o tipo de abordagem e metodologia utilizadas no desenvolvimento da pesquisa ora relatada, tratamos do seu modo de operação recorrendo à A. Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 81) que apontam que, partindo de conhecimentos prévios, "[...] o pesquisador busca analisá-los para responder seu problema do objeto de estudo [...]". Para isso, foram seguidos dois passos: a realização da pesquisa sobre o tema nas fontes mencionadas anteriormente, visando o levantamento de materiais bibliográ-

ficos e a leitura deles em busca de características relacionadas ao ensino-aprendizagem de LinFE/inglês no âmbito tecnológico.

As produções primárias e secundárias identificadas nas fontes mencionadas anteriormente foram examinadas, seguindo-se as etapas descritas a seguir: realização de pesquisa nos sites virtuais para localização do material bibliográfico; consulta aos materiais referentes a LinFE/inglês para TI.

O processo de elaboração de material didático

Após a análise detalhada de materiais e publicações sobre LinFE/inglês voltado para tecnologia, identificamos aspectos essenciais que impactam o ensino-aprendizagem nesse contexto. Diferentemente de abordagens tradicionais, em LinFE não se pode, ou não se deve, adotar um material didático pronto, pois o desenvolvimento de cursos e materiais deve partir de uma análise das necessidades dos aprendizes. No entanto, conforme indicam autores como Hutchinson e Waters (1987), Ramos (2005, 2008) e Valente e Ribeiro (2022), isso não significa que todo material precise ser criado do zero, e, por isso, levantar, avaliar e adaptar recursos já existentes é uma prática recorrente. Ainda assim, há situações em que as especificidades do público-alvo e do contexto demandam a criação de materiais próprios, ajustados às necessidades, lacunas e objetivos específicos. Dessa forma, o material desenvolvido se justifica como uma resposta às demandas e desafios do ensino de LinFE/inglês para TI identificados durante este estudo. Assim, desenvolvemos exercícios com foco no vocabulário técnico e nas habilidades comunicativas em situações que envolvam o uso do inglês na área. A seguir, apresentamos um quadro com os exercícios elaborados, seus títulos e objetivos, destacando sua aplicabilidade em sala de aula e na formação de profissionais de tecnologia:

Quadro 1 – Lista dos exercícios desenvolvidos e seus objetivos

Exemplo	Exemplo
01	Exercício de leitura e interpretação
02	Exercício de *skimming*
03	Exercício de leitura e interpretação
04	Exercício de vocabulário
05	Exercício de leitura e compreensão

Fonte: Elaboração própria com base no material desenvolvido.

O primeiro exercício que desenvolvemos utilizou como base a matéria do jornal estadunidense *The New York Times* intitulada "*OpenAI Unveils A.I. That Instantly Generates Eye-Popping Videos*"[2] e seu objetivo é aprimorar as habilidades de leitura e escrita crítica. Essa matéria foi escolhida por sua atualidade, relevância e autenticidade, aspectos essenciais para engajar os alunos em seu aprendizado. As questões elaboradas buscam não apenas facilitar a compreensão do conteúdo do texto, mas também provocar uma reflexão crítica sobre as tecnologias emergentes. Dessa forma, os alunos são convidados a refletir sobre as implicações mais amplas das inovações tecnológicas em sua área de estudo.

O segundo exercício é focado na técnica de *skimming*, desenvolvida para aprimorar a habilidade dos alunos em identificar rapidamente as ideias principais de textos (Benevides; Alves; Souza, 2018 [1992], p. 4-5). Este exercício está estruturado em torno de descrições de termos e conceitos relevantes à TI, seguidas de perguntas "Wh-", que facilitam a prática de leitura – uma habilidade essencial para profissionais que frequentemente precisam filtrar e gerenciar grandes volumes de dados. Os tópicos escolhidos, incluindo sistemas operacionais, programação e tecnologias de

2 Disponível em: https://www.nytimes.com/2024/02/15/technology/openai-sora-videos.html Acesso em: 10 abr. 2025.

armazenamento, foram selecionados por sua relevância na área e sua aplicabilidade prática.

O terceiro exercício explora a matéria "*To Mute or Unfollow? Experts' Tips for a Mindful Approach to Social Media*",[3] também do *The New York Times*. Além de visar fortalecer habilidades em escrita, leitura e interpretação de texto, o exercício promove discussões sobre os impactos do uso das redes sociais. A escolha desse texto foi guiada pela relevância do tema no contexto das mídias sociais e saúde mental, uma área de crescente preocupação na sociedade digital. Além da apreensão do conteúdo, as questões visam promover debates sobre maneiras saudáveis de se interagir na internet, reforçando o letramento digital.

O quarto exercício focou no enriquecimento do vocabulário dos alunos e foi estruturado em duas partes: a primeira desafia os alunos a inferir o significado de palavras inventadas com base no contexto em que estão inseridas, aplicando a estratégia de leitura da inferência para captar pistas que ajudem na compreensão (Benevides; Alves; Souza, 2018 [1992], p. 4-5). A segunda parte foca na polissemia de termos em inglês, exigindo que os alunos identifiquem os diferentes significados das palavras, também baseados em seu contexto. O objetivo é desenvolver estratégias de leitura analítica e vocabulário contextual, essenciais para deduzir significados de novas palavras e navegar por jargões em ambientes tecnológicos.

O quinto exercício envolveu a habilidade de leitura e sequenciamento de eventos a partir de um e-mail fictício, no qual as atividades de uma reunião são descritas de maneira desordenada. Nele, os alunos são encorajados a determinar a sequência correta dos eventos, com o objetivo de desenvolver suas capacidades de organização lógica de informações. O exercício envolve

3 Disponível em: https://www.nytimes.com/2023/05/25/technology/social-media-mental-health-tips.html Acesso em: 10 abr. 2025.

interpretação e também desafia os estudantes a aplicar análise e raciocínio lógico na construção de narrativas coerentes. Além disso, ao incorporar vocabulário e contextos técnicos relevantes à área de TI, o exercício visa engajar os alunos e facilitar a aplicação do conhecimento em situações reais.

Durante a elaboração dos exercícios 1 e 3, um dos principais desafios foi selecionar textos autênticos da área de tecnologia que se ajustassem ao formato dos exercícios propostos, ao mesmo tempo que fomentassem o letramento crítico dos alunos. Em face da complexidade e da rápida evolução do campo tecnológico, a escolha de materiais precisa equilibrar informação e reflexão sobre as implicações éticas, sociais e políticas das inovações tecnológicas. Os textos sobre avanços em inteligência artificial e os impactos das mídias sociais na sociedade foram escolhidos especificamente pelo potencial de engajar os alunos em análises críticas.

A importância da autenticidade dos textos nas atividades educativas é bem fundamentada na literatura e enfatiza a relevância de se conectar o aprendizado com o mundo real fora da sala de aula. McDonough e Shaw (1993) descrevem a autenticidade como uma aproximação com o mundo externo, ressaltando a importância dos materiais e métodos de ensino que preparam os alunos para atuar ativamente no mundo contemporâneo. Da mesma forma, Wilkins (1976, p. 79, tradução nossa) argumenta que

> o uso de textos autênticos, abrangendo tanto a palavra escrita quanto a falada, está ajudando a diminuir a distância entre o conhecimento adquirido em sala de aula e a capacidade do aluno de participar em eventos do mundo real.[4]

4 No original: "the use of authentic texts, embracing both the written and spoken word, is helping to bridge the gap between classroom knowledge and a student's capacity to participate in real world events".

Desse modo, a introdução de textos autênticos em sala de aula se justifica como um meio eficaz e relevante de aprendizagem de idiomas. Portanto, na elaboração dos exercícios de leitura, priorizamos textos que não só abordassem tecnologias emergentes e relevantes, mas que também dessem aos alunos ferramentas críticas para navegar e questionar essas inovações dentro de um contexto global em constante mudança.

Considerações finais

Os resultados revelaram não apenas um panorama do estado atual do conhecimento, mas também direções promissoras que podem ser exploradas visando contribuir para o campo de LinFE/inglês, principalmente envolvendo a formação de professores. Conforme argumentado por Vian Jr. (2015), o professor de LinFE/inglês frequentemente emerge do contexto de ensino de inglês geral e enfrenta a necessidade de adaptar-se a novos desafios específicos, buscando um conhecimento mais aprofundado sobre a abordagem instrumental. Esse professor deve ser capaz de identificar e preparar materiais didáticos adequados às necessidades dos alunos, compreendendo que o ensino de LinFE/inglês vai além dos materiais prontos e requer adaptação e preparação contínuas. Ao desenvolverem seu próprio material, os professores não apenas aplicam seus conhecimentos teóricos em contextos práticos, mas também adquirem uma compreensão mais profunda e um controle sobre o processo educacional. Essa prática de criação e revisão de materiais didáticos permite que os educadores ajustem e aprimorem continuamente suas práticas educacionais (Monteiro, 2019).

Complementando essa visão, Monteiro (2015) enfatiza que a formação de professores de LinFE/inglês deve focar, entre outras

questões, no desenvolvimento de leitores e professores crítico-reflexivos. Dessa forma, a formação de professores deve incluir não apenas habilidades específicas de ensino, mas também um compromisso com valores éticos e sociais, pois assim como apontam E. Sousa e Monteiro (2020, p. 11), todo professor deve entender a educação como "uma prática transformadora, cujo objetivo seja minimizar as injustiças sociais, reduzir as desigualdades e promover a cidadania".

Portanto, os resultados não apenas evidenciaram que há a necessidade de materiais didáticos específicos para o ensino-aprendizagem de inglês voltado para TI, mas também destacaram a importância da formação inicial e contínua para professores de línguas, de uma forma geral. Conforme mencionado por Valente e Ribeiro (2022), há uma escassez de bibliografia recente no Brasil que aborda o ensino de línguas a partir da perspectiva de LinFE, o que ressalta a lacuna na formação teórica e prática dos docentes nessa área. Como lembram as autoras, é essencial ampliar a formação inicial para se incluir aspectos específicos de LinFE e promover a formação contínua como uma prática crítico-reflexiva e colaborativa, a fim de garantir que os professores estejam sempre atualizados e preparados para atender às necessidades específicas de seus alunos (Valente; Ribeiro, 2022).

A formação de professores deve ser também, além de crítico-reflexiva e colaborativa, criativa com o intuito de formar alunos cidadãos. Documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destacam a importância de práticas pedagógicas que incentivem a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos (Brasil, 2018). A formação docente, portanto, deve ir além do domínio técnico e incluir a capacidade de criar ambientes de aprendizagem que promovam a cidadania e a participação social. Nessa perspectiva, Monteiro (2014, p. 54) advoga que "o professor

nessa área deve desempenhar o papel de agente de letramento", desenvolvendo habilidades que permitam aos alunos atuarem criticamente no mundo ao seu redor, abordando questões sociais e culturais com responsabilidade, ética e cidadania. Esse enfoque garante que os professores não apenas compartilhem conhecimento, mas também formem os alunos para serem cidadãos críticos e proativos, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

ALENCAR, A. U. R. C. **Análise de necessidades de Inglês para Fins Específicos (IFE) nos cursos da UFAM em Itacoatiara:** um estudo de caso. 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

BARBOSA, A. L.; MENDES, L. S. Ambientes virtuais de aprendizagem. *In*: CARLINI, A. L.; TARCIA, R. M. L. (org.). **20% à distância e agora?** Orientações práticas para o uso de tecnologia de educação à distância no ensino presencial. São Paulo: Pearson, 2010. p. 161-170.

BENEVIDES, E.; ALVES, I.; SOUZA, S. A. F. **Material elaborado para aulas de leitura.** 2018 [1992]. [Mimeografado].

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação –** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC/SAEB, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 10 abr. 2025.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem e Ensino**, v. 8, p. 101-122, 2005.

CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** São Paulo: Pontes Editores, 2011.

DE OLIVEIRA, G. Um ponto de partida na trajetória do entendimento das necessidades de alunos do curso de Sistemas de Informação em relação ao uso do inglês. **The ESPecialist**, v. 32, n. 1, 2011.

DIAS, F. G. R.; MAESTRO, R. C. Necessidades de uso da língua inglesa entre estudantes de Análise e Desenvolvimentos de Sistemas: uma pesquisa piloto.

Revista Iluminart, v.1, n. 14, 2017.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UECE, 2002. [Apostila].

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes:** a learning centred approach. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1987.

JUSTINO, M. N. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente.** Curitiba: Ibpex, 2011.

LEFFA, V. J. **Língua Estrangeira:** ensino e aprendizagem. Pelotas: Educat, 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MCDONOUGH, J.; SHAW, C. **Materials and methods in ELT.** Oxford: Blackwell, 1993.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONTEIRO, M. F. C. **O ensino do inglês instrumental voltado para a leitura na cidade de Manaus:** origens e tempos presentes. 1999. 80 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 1999.

MONTEIRO, M. F. C**. Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental:** um estudo de caso. 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM:** um estudo à luz do Letramento Crítico (LC). 2014. 222 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MONTEIRO, M. F. C. Formando Professores para o Ensino-Aprendizagem da Leitura: uma experiência na UFAM. *In*: LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTIVALIM, M. A. **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos:** Festschrift para Rosinda Ramos. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 209-230.

MONTEIRO, M. F. C. Utilizando material didático baseado em gêneros do discurso/textuais em aulas de leitura em língua inglesa: uma experiência em um curso pré-vestibular. *In*: LIMA, A. J. S (org.). **Oficina de produção textual.** Manaus: IFAM, 2019.

RAMOS, R. C. G. 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.** São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005.

RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. *In*: KRZANOWSKI, M. **English for academic and specific purposes in developing, emerging and least developed countries.** Edinburgh: IATEFL ESP SIG, 2008.

ROSSINI, A. M. Z. P.; BELMONTE, J. Panorama do Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos: histórico, mitos e tendências. *In*: LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALIM, M. A. **Perspectivas em línguas para fins específicos:** Festschrift para Rosinda Ramos. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 347-359.

SALAS, M. R. English teacher as materials developers. **Actualidades Investigativas en Educacion**, v. 4. n. 2, 2004.

SIQUEIRA, D. S. P. O papel do professor na desconstrução do mundo plástico do livro didático de língua estrangeira. *In*: ASSIS-PETERSON, A. A.; BARROS, S. M. (org.). **Formação crítica de professores de línguas:** desejos e possibilidades. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. v. 1.

SIQUEIRA, D. S. P. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? *In*: SCHEYERL, D. C. M.; SIQUEIRA, D. S. P. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade:** contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012.

SOUSA, E. L.; MONTEIRO, M. F. C. A linguagem de alunos de Inglês para Fins Específicos na Educação Profissional Tecnológica. *In*: ALMEIDA, P. V.; VIEIRA, M. S. P. (org.). **Por palavras e gestos:** a arte da linguagem. Curitiba: Artemis, 2020. v. 2.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

TAVARES, J. R. **Representações de professores de inglês da escola pública sobre o livro didático e recursos de apoio:** um estudo de caso em Manaus. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

TOMLINSON, B. Materials development. *In*: CARTER, R.; NUNAN, D. **Teaching English to speakers of other languages.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004.

VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E. M. (org.). **Línguas para Fins Específicos:** formação e prática docente. Londrina: Editora Sorian, 2022.

VIAN JÚNIOR. O. A formação inicial do professor de Inglês para Fins Específicos.

In: LIMALOPES, R. E. de; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. (org.). **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos:** Festschrift para Rosinda Ramos. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 187-208.

VILAÇA, M. L. C. A Elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: Autoria, princípios e abordagens. **Cadernos do CNLF**, v. 16, n. 4, 2012.

VILAÇA, M. L. C. Para entender o ensino de Inglês para Fins Específicos: princípio, características e ramos. *In*: SILVA JÚNIOR, A. F. (org.). **Línguas para Fins Específicos:** revisitando conceitos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 57-70.

WILKINS, D. **Notional syllabuses.** Oxford: Oxford University Press, 1976.

Repensando a análise de necessidades a partir de reflexões e demandas contemporâneas

Marcela Iochem Valente (UERJ)
Fátima Machado (UERJ)

Introdução

O cenário de Línguas para Fins Específicos no Brasil segue se desenvolvendo de formas múltiplas: seja na crescente busca por programas customizados que atendam a demandas profissionais, acadêmicas ou, até mesmo, pessoais, seja no âmbito da pesquisa em linguística aplicada com foco no ensino de línguas adicionais. Muitas são as contribuições recentes na área, possibilitando reflexões importantes sobre aspectos como a formação e a atuação do profissional de LinFE, os contextos de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento de curso e a avaliação de currículos e materiais.

Dentre os principais pressupostos de LinFE, nos voltamos ao cerne sólido que determina a marcante distinção entre programas generalistas e aqueles que se enquadram na categoria: análise de necessidades (doravante AN). Tanto os textos seminais quanto as pesquisas subjacentes contemplam a AN como um componente principal, inicial e basilar. Para que qualquer curso dessa natureza seja desenvolvido, o praticante precisa partir de um processo de AN que pode incluir diferentes instrumentos, diferentes fontes

e, inclusive, pode acontecer em diferentes momentos. Além da AN anterior ao início de qualquer curso LinFE, o processo precisa continuar acontecendo ao longo do curso, para ajustes de rotas que se coloquem como necessários.

A abordagem LinFE se caracteriza pela centralidade no aluno e, portanto, o caminho para nos aprofundarmos e atingirmos este objetivo de forma consistente e efetiva reside em um levantamento de necessidades detalhado. Desenvolver ferramentas de geração de dados e métodos eficazes para que essa investigação obtenha êxito, indubitavelmente, é uma tarefa que exige do praticante de LinFE um sólido conhecimento teórico-metodológico e prático. Assim, torna-se indispensável o conhecimento de modelos e propostas desenvolvidas por autores seminais em LinFE, assim como uma exploração da literatura sobre instrumentos e métodos de pesquisa que se interseccionam com a pesquisa em educação e em linguística.

Um fato que observamos é que – tanto nos textos seminais da área LinFE, quanto em grande parte da produção bibliográfica contemporânea da área – o processo de AN pode acabar sendo compreendido como um levantamento de informações pessoais e linguísticas do aluno. Embora um levantamento de perfil seja relevante e a compreensão das necessidades, lacunas e desejos (Hutchinson; Waters, 1987) também sejam peremptórios nessa construção, questões outras mais localizadas e circunscritas à nossa realidade precisam ser apreendidas em processos de AN. Especificidades das políticas de educação linguística do nosso país, a realidade social em que os estudantes estão inseridos, os tipos de acesso que têm ou que precisam ter à língua e à cultura-alvo, dentre outros pontos são igualmente importantes nessa investigação. Assim, acreditamos que muito há para se (re)considerar a fim de que possamos construir programas e materiais de LinFE

que sejam mais efetivos, contextualizados e significativos, de forma a produzirem resultados que não negligenciem aspectos e especificidades sócio-histórico-culturais dos alunos.

Neste capítulo, não pretendemos uma "reinvenção da roda" tentando desconstruir tudo o que já foi dito sobre AN na área. Ao revisitarmos textos basais e a bibliografia recente em LinFE, nosso objetivo primordial é refletir sobre caminhos para um processo de AN mais alinhado com o nosso espaço-tempo e com o cenário do ensino-aprendizagem de línguas atual no Brasil. Assim sendo, buscamos apresentar uma breve reflexão sobre o processo de AN em LinFE a partir do diálogo entre textos basilares e contemporâneos da área, com vistas a ressaltar o papel fundamental dos contextos sociais (Valente; Ribeiro, 2023).

Um breve panorama sobre análise de necessidades no contexto de LinFE

Historicamente na bibliografia da área, entende-se como AN uma etapa inicial em qualquer projeto de ensino de LinFE, figurando como elemento determinante no planejamento de cursos. Autores e pesquisadores que abordaram a questão inicialmente nos anos 1980 e 1990 (Dudley-Evans; St John, 1998; Holmes, 1981; Hutchinson; Waters, 1987; Robinson, 1991) já apontavam para esse processo de investigação que deveria nortear tanto o planejamento de conteúdo quanto a seleção de materiais e metodologias para desenhar os programas circunscritos na abordagem. Além disso, a AN seria o fator que demarcaria o diferencial entre o ensino-aprendizagem de línguas para fins gerais e o ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos.

É crucial salientar que apesar de marco inicial em programas de LinFE, o processo de análise pode não se concluir em um

levantamento único anterior ao início do curso. A AN pode (e deve) ser revisitada ao longo e após a finalização de ciclos, níveis ou módulos na busca de aprimoramentos, desenvolvimentos e adaptações. Para Ramos (2019, p. 27, grifo nosso), a AN serve também para mapear:

> os objetivos e/ou competências a serem alcançados ao final do curso e para avaliar o **andamento** do curso **que poderá gerar uma nova análise de necessidades (denominada em progresso)**. Além disso, guiará o desenvolvimento e/ou adaptação de materiais e sua aplicação e avaliação do desempenho.

Seja como ponto de partida no design educacional em LinFE ou como uma AN em progresso (Ramos, 2019), há diversos instrumentos de pesquisa que podem ser utilizados e combinados para resultados mais consistentes. Hutchinson e Waters (1987) exemplificam o uso de questionários e entrevistas; observação dos contextos e situações-alvo; coleta de dados; consultas com outros profissionais ou especialistas da área; pesquisas em textos da área; entre outros. Já Dudley-Evans e St John (1998) destacam também a análise de textos autênticos, observações (de campo) e avaliações para ajudar a identificar o nível de proficiência linguística dos alunos no início do curso ou ao término do processo.

Nessa perspectiva, argumenta-se que a AN tem como principal objetivo identificar as lacunas entre a competência linguística atual dos alunos e a competência linguística necessária para desempenharem suas funções ou atingirem seus objetivos em um determinado contexto, conforme apresentado por Araujo (2023) no Quadro 1, apresentado a seguir.

Quadro 1 – Necessidades da situação-alvo

Necessidades da situação-alvo	
Necessidades (*necessities*)	o que o aluno deve aprender para ter um desempenho efetivo na situação-alvo. As necessidades são consideradas objetivas porque são passíveis de ser observadas nas situações de comunicação da situação-alvo.
Lacunas (*lacks*)	referem-se à diferença entre a proficiência atual (o que o aluno já sabe fazer) e a proficiência-alvo (o que o aluno de fato não consegue fazer para atuar satisfatoriamente na situação-alvo).
Desejos (*wants*)	o que o aluno quer aprender ou o que acha que necessita aprender. Os desejos são a mola propulsora da aprendizagem e não podem ser ignorados pelo professor ou *designer* do curso e consideradas subjetivas.

Fonte: Araujo (2023, p. 97) com base em Hutchinson e Walters (1987, p. 55-58).

O Quadro 1 mostra que, em um momento inicial, a AN se preocupava primordialmente com questões linguísticas relacionadas à situação-alvo. Porém, conforme Valente e Ribeiro (2023), acreditamos que para o desenvolvimento significativo de um curso de LinFE, a AN precisa ir além das necessidades linguísticas gerais, situacionais e contextuais. Apenas descrever o ambiente profissional e/ou acadêmico do aluno, mapear as tarefas comunicativas específicas que ele precisará realizar e as expectativas de desempenho no uso da língua não se mostram suficientes para o desenvolvimento de um curso de LinFE significativo na contemporaneidade.

Mediante o exposto, salientamos que o próprio conceito de AN em LinFE já passou por importantes ressignificações tendo começado com formulações que tinham enfoque primordial na identificação de necessidades comunicativas nas situações e contextos relacionados (Chambers, 1980), passando pela inclusão de outros aspectos que englobava informações também dos aprendizes com necessidades objetivas e subjetivas (Dudley-Evans; St John, 1998) e culminando em propostas mais recentes que trazem luz à questões sociais e culturais como parte da observação e das análises. O Quadro 2 tenta resumir essas perspectivas em um breve panorama considerando autores da área aos quais recorremos neste estudo e suas colocações em relação à AN.

Quadro 2 – Análise de Necessidades – um panorama geral

Chambers (1980)	Identificação das necessidades comunicativas da situação-alvo	Centralidade na situação-alvo
Hutchinson e Waters (1987)	Necessidades, lacunas, desejos	Foco em necessidades comunicativas e lacunas linguísticas considerando a situação-alvo e a configuração dos "desejos" como terceiro pilar trazendo certa atenção para aspectos motivacionais intrínsecos dos aprendizes
Robinson (1991) Dudley-Evans e St John (1998)	Necessidades objetivas e subjetivas, informações sobre a situação-alvo e sobre o aprendiz (pessoais, profissionais e como aluno/aprendiz de uma língua adicional), AN como um processo contínuo	Foco em necessidades comunicativas e lacunas linguísticas considerando a situação-alvo e a atenção à informações pessoais e subjetivas dos alunos (como a expectativa dos mesmos em relação ao curso)
Ramos (2008, 2019)	Teoria de linguagem como elemento norteador para as tarefas comunicativas a serem desempenhadas em determinada área de atuação; teoria de aprendizagem para nortear as ações pedagógicas	Conjuga a importância da seleção criteriosa de conteúdos linguísticos considerando a situação-alvo e perfil do aluno em relação ao processo de aprendizagem
Valente e Ribeiro (2023)	Proposição de um quarto pilar (contextos sociais) que incide em maior centralidade no aluno no processo e em propostas mais críticas e contextualizadas	Centralidade compartilhada entre aspectos linguísticos da situação-alvo (necessidades) + competências linguísticas dos alunos (lacunas) + desejos (aspectos subjetivos e motivações intrínsecas) + contextos sociais (aspectos sócio-históricos-culturais-identiários).

Fonte: Elaboração própria.

O caminho de desenvolvimento das propostas de AN direcionam para "uma pesquisa detalhada sobre todos os aspectos que possam envolver e influenciar o ensino-aprendizado da língua e pode elencar características que revelam questões relacionadas ao contexto e subjetividades dos aprendizes" (Coracini; Seerig, 2021, p. 4). Neste capítulo, direcionamos para a urgência em nos aprofundarmos na dimensão do aprendiz e seus atravessamentos no que tange o processo de aprendizagem nos processos de AN. Ainda que a definição e seleção de conteúdos (linguísticos, léxicos, situacionais, pragmáticos) seja importante, as demandas contemporâneas no ensino de línguas, mais especificamente em LinFE, apontam para a pertinência em se considerar questões sócio-histórico-culturais de forma a compreender não apenas a seleção e organização do conhecimento a ser explorado, mas também de proporcionar um ensino de fato personalizado, mais contextualizado e significativo.

Na próxima seção, discutiremos essas demandas contemporâneas da abordagem que expandem a área para além dos contextos acadêmicos e profissionais. Voltaremos o nosso olhar para questões já levantadas por autores recentes da área como a relevância dos contextos sociais e o papel fundamental que exercem no processo de ensino-aprendizagem de LinFE (Valente; Ribeiro, 2023).

Demandas contemporâneas em LinFE

Após o breve panorama apresentado, tentando definir AN a partir do diálogo entre bibliografia seminal e recente da área de LinFE, percebemos que o processo de AN foi passando por modificações ao longo do tempo. Se, em um momento inicial de desenvolvimento da área, apenas questões linguísticas eram

consideradas, hoje, a partir das demandas que foram se apresentando na contemporaneidade, fica claro que o processo de AN precisa ir muito além. Ramos (2019) defende que a compreensão da situação-alvo é essencial em um processo de AN. Além disso, a autora destaca a importância da compreensão do perfil do aluno em relação ao processo de aprendizagem. Para ela, o papel social de LinFE demanda do processo de AN cada vez mais compreensão dos contextos nos quais o aluno está inserido e onde ele deseja interagir, visto que LinFE também vem de encontro às demandas sociais. Ao refletir sobre novos delineamentos para a área, Ramos (2019, p. 38) problematiza a questão da especificidade da área e destaca o seu caráter social:

> uma segunda reflexão é para que possamos pensar sobre os novos percursos dessa área que vejo hoje como muito promissora para esta nova era, uma vez que atende em muito as demandas sociais cada vez mais prementes para que nossos alunos e profissionais possam fazer uso efetivo dos conhecimentos que envolvem aprender e utilizar uma língua estrangeira, hoje vital para o desenvolvimento profissional na área acadêmica, para garantir um emprego em empresas corporativas no Brasil, assim como entrada em um mundo digitalizado e globalizado, assegurando seus papeis de cidadãos, pertencentes à uma cultura específica (a brasileira) e do mundo.

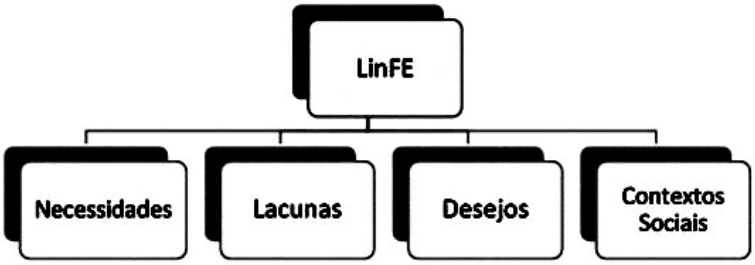
Assim, percebemos que o tripé necessidades, lacunas e desejos (Hutchinson; Waters, 1987) não mais consegue dar conta de todas as informações que precisamos obter no processo de AN. Nesse contexto, Valente e Ribeiro (2023) apresentam a proposta de um quarto pilar para o ensino-aprendizagem de LinFE: os contextos sociais. A justificativa para a necessidade de inclusão

de um quarto pilar reside nas ideias de Bakhtin sobre a natureza social da linguagem.

> A nova base teórico-metodológica ilustrada nos quatro pilares surgiu devido a nossa experiência na prática em LinFE ter mostrado que os contextos sociais do aprendiz têm papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Para fundamentar a nossa percepção, acreditamos ser relevante considerarmos as ideias de Bakhtin (1992) quando o autor defende que é na natureza social da linguagem que se dá a formação plena do ser humano. [...] Assim como Bakhtin, também acreditamos que somos seres sociais e é por meio das interações que nos desenvolvemos em todos os campos da vida. Por isso, adicionar os contextos sociais aos três pilares de um curso de LinFE é estender para mais uma esfera aquilo que já acontece nas demais esferas da vida – a interação social (Valente; Ribeiro, 2023, p. 30).

Partindo dessa perspectiva, olhar para a natureza social da linguagem – para os contextos sociais em que as interações humanas acontecem e buscar compreender as particularidades desses contextos – torna-se mais uma premissa do ensino-aprendizagem de LinFE, segundo as autoras. Por conseguinte, passamos a compreender os quatro pilares de LinFE conforme a figura a seguir:

Figura 1 – Os quatro pilares de LinFE



Fonte: Valente e Ribeiro (2023, p. 30).

Além da questão dos contextos sociais, uma outra demanda contemporânea que identificamos no contexto de LinFE é o questionamento de sua natureza apenas acadêmica e profissional. Embora, por muito tempo, o ensino-aprendizagem de LinFE tenha sido compreendido como restrito a esses contextos, a abordagem foi sendo aplicada a novos contextos de ensino-aprendizagem, expandindo o escopo da área. Contextos como o trabalho com a terceira idade, por exemplo, frequentemente aparecem nos estudos de LinFE na contemporaneidade, dadas as particularidades desse público-alvo e a necessidade de um cuidadoso processo de AN para que esse processo de ensino-aprendizagem seja significativo.

Partindo da observação dessa demanda contemporânea, Valente e Ribeiro (2023) apresentam uma releitura do famoso mapeamento de Hutchinson e Waters (1987) para a área, propondo alguns ajustes para que o novo mapeamento atenda às demandas do ensino-aprendizagem de línguas no Brasil e ampliando o escopo da área a partir da inserção do que as autoras chamam de Ensino de Línguas para Fins Situacionais. Segundo elas "[e]ssa categoria foi pensada para dar conta dos contextos de ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos, que não

se encaixam nas realidades acadêmicas e ocupacionais" (Valente; Ribeiro, 2023, p.76).

Portanto, percebemos que a área, que antes contemplava oficialmente apenas os fins ocupacionais e acadêmicos, agora contempla também outros fins, das mais diversas naturezas, agrupados sob o termo "Fins Situacionais", incluindo contextos como o ensino-aprendizagem de línguas para viagens, para a terceira idade, para crianças, para trabalhos com refugiados, dentre tantos outros contextos possíveis. Desse modo, podemos concluir que respeitadas as premissas de LinFE e partindo do processo de AN, qualquer contexto que apresente especificidades reconhecidas e cujo trabalho seja totalmente centrado no aluno e em suas particularidades pode vir a ser um contexto LinFE.

Uma terceira demanda contemporânea e urgente que percebemos em LinFE é a busca por um ensino mais contextualizado e significativo. Embora encontremos críticas ao ensino-aprendizagem de LinFE a partir de outras vertentes da linguística aplicada, apontando o mesmo como uma visão reducionista de língua, de caráter tecnicista e sem fins comunicativos e sociais, percebemos que estudos e práticas de LinFE na contemporaneidade vão exatamente na contramão desse discurso.

Se, por muito tempo, o que encontramos foram trabalhos partindo sempre das mesmas teorias, levando em conta apenas os textos seminais da área e preocupados apenas com aspectos linguísticos no ensino-aprendizagem de línguas adicionais, em estudos e pesquisas mais recentes a preocupação com um processo de ensino-aprendizagem significativo e contextualizado passa a ser uma realidade. Alguns autores argumentam que, ao invés de um trabalho preocupado apenas com proficiência linguística, o trabalho em LinFE precisa ainda considerar questões como a capacidade de comunicação e a mobilidade social, preparando

sujeitos para ser e agir no cenário global, a partir da língua adicional aprendida (Diegues, 2025; Liberali, 2020; Ramos, 2019; Valente; Ribeiro, 2023).

Nessa perspectiva, pensando em um processo de ensino-aprendizagem de caráter emancipador, que busque criar situações para um desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos, possibilitando condições para que o aluno amplie suas possibilidades de ser e agir no mundo, LinFE vai muito além de um recorte descontextualizado da língua. Por fim, coadunamos com Coracini e Seerig (2021, p. 10) visto que:

> Com essa proposta, acreditamos que compreender os aprendizes nas suas necessidades, desejos e nas suas especificidades subjetivas, possa facilitar o planejamento de insumos necessários para desenvolver não somente aprendizagens na língua, mas também suscitar cidadãos transformadores, éticos, justos, críticos e conhecedores das realidades que os cercam, tanto nos espaços analógicos como digitais. Na prática, isso implica não apenas o trabalho com contextos de comunicação específicos de seus cursos superiores diversos, mas ainda a promoção da pesquisa crítica e do contato com atualidades importantes em âmbito local e global.

Partindo então dessas demandas contemporâneas em LinFE, somos levados a refletir sobre o processo de AN. Um questionamento frequente ao tentarmos escolher os instrumentos mais apropriados para a AN e ao refletirmos sobre as informações que desejamos obter durante esse processo é: como podemos tornar o processo de AN mais eficaz e significativo, obtendo informações que serão de fato relevantes para o desenvolvimento do curso em questão, sem negligenciar aspectos e particularidades, inclusive

àqueles relacionadas aos contextos sociais? Cientes de toda a complexidade envolvida no processo e das demandas contemporâneas da área, partiremos agora para reflexões sobre caminhos possíveis para a AN em LinFE.

Repensando os caminhos para a Análise de Necessidades

Como já argumentamos neste capítulo, é senso comum no universo LinFE que a AN é um processo fundamental no desenvolvimento de cursos totalmente focados nos aprendizes. É através dela que conseguimos mapear as demandas, os objetivos comunicativos, o perfil dos alunos, suas lacunas linguísticas e desejos, além de identificar e considerar os contextos sociais em que estão inseridos. Um curso de LinFE se diferencia dos cursos de língua geral exatamente por conta dessa análise intencional e sistemática que visa compreender as particularidades do aluno ou de um grupo de alunos.

Defendemos que é essencial considerar a importância dos contextos sociais como parte deste mapeamento, consolidando este quarto pilar (1. necessidades; 2. lacunas; 3. desejos; **4. contextos sociais**) estabelecido por Valente e Ribeiro (2023). Isso engloba fatores como cultura; perfil socioeconômico; contextos profissionais, acadêmicos e pessoais; as relações sociais de um determinado grupo; recortes de classe, etc. Acreditamos que esses elementos têm um impacto significativo na forma como os alunos percebem e utilizam uma determinada língua adicional e, por isso, influenciam diretamente no sucesso de um curso com características tão particulares, impactando na motivação dos alunos, na aplicabilidade do que está sendo aprendido e no papel de uma educação linguística que pretende emancipar os sujeitos envolvidos.

Portanto, uma AN abrangente e situada em nosso espaço-tempo deve contemplar, além de aspectos linguísticos, elementos como: contexto cultural, perfil socioeconômico, localização geográfica, relações sociais e de poder, diversidade linguística e questões de alteridade e de identidade.

No que tange aos contextos culturais, precisamos considerar que cada indivíduo está imerso em um contexto específico que influencia diretamente suas atitudes em relação à uma língua adicional. A cultura na qual o aluno está inserido é imbricada em valores, normas e modos de comunicação que são considerados adequados e efetivos (ou não). Como exemplo da relevância do contexto cultural, podemos pensar que ao planejar um curso de inglês para negócios direcionado para profissionais de diferentes países em uma mesma empresa, é crucial que o praticante de LinFE compreenda as diferenças culturais ali existentes, visto que elas podem impactar na forma como esses profissionais se comunicam e interagem. Profissionais de culturas mais hierárquicas, por exemplo, podem ter uma maneira diferente de se comportar em negociações em comparação com aqueles de culturas mais igualitárias.

Em se tratando do perfil socioeconômico dos alunos, não podemos deixar de considerar que este pode influenciar diretamente suas necessidades linguísticas e o acesso a recursos educacionais. Alunos com menos recursos financeiros podem não ter a mesma disponibilidade para participar de cursos presenciais ou adquirir materiais didáticos, o que deve ser considerado ao planejar a realização do curso (se presencial, on-line, híbrido). Além disso, o perfil socioeconômico pode afetar ainda as expectativas de uso da língua assim como as expectativas em relação às possibilidades de ser e agir no mundo. Em um contexto profissional, por exemplo, uma pessoa que ocupa um cargo de chefia ou liderança em

uma determinada empresa pode precisar de uma linguagem mais formal e rebuscada, enquanto alguém em um cargo subordinado pode preferir se concentrar em uma linguagem mais funcional e prática, em um primeiro momento. O acesso a uma nova língua, em muitos casos, pode significar, inclusive, uma oportunidade para mobilidade ou inserção social.

Refletindo sobre as relações sociais e de poder, é fato que essa relação entre os interlocutores também atravessa a comunicação e o modo de agir no mundo. Em contextos de hierarquia profissional, como em empresas multinacionais, a linguagem usada em comunicações formais, como e-mails ou relatórios, pode ser bem diferente daquela usada em reuniões informais ou interações entre colegas de trabalho. Assim, ao entender a dinâmica de poder no contexto social e profissional dos aprendizes, um curso de LinFE pode ser moldado para atender às demandas particulares dessas interações. O mesmo acontece no contexto acadêmico, onde o modo de ser e agir entre colegas em rotina de sala de aula difere daquele demandado para apresentações formais, avaliações ou comunicação formal com professores, coordenadores e diretores para diferentes fins. Além disso, cabe refletir ainda sobre as novas relações sociais possibilitadas ao aluno a partir do aprendizado de uma língua adicional.

Ainda, considerando questões como a diversidade linguística e questões de alteridade e de identidade, defendemos a importância de representatividade, pluralidade e perspectivas inclusivas e equânimes seja na dimensão curricular que se preocupa com a seleção dos conteúdos e conhecimentos, seja na preocupação com outros aspectos como seleção de materiais didáticos e temáticas. A forma como essas questões serão abordadas pode ser determinante na produção de práticas que reforçam lógicas opressoras e dominantes ou que deslocam e desafiam essas lógicas e sistemas

para transformação. Tudo isso pode perpassar e determinar aspectos subjetivos como confiança e motivação ao aprender uma nova língua.

Considerações finais

A partir das reflexões apresentadas, tecendo diálogos entre textos seminais e textos contemporâneos da área LinFE e buscando apresentar novas contribuições e reflexões, este capítulo buscou discutir o processo de AN e sua relação com as demandas contemporâneas. Argumentamos que embora o levantamento do perfil do aluno seja relevante, assim como a compreensão das necessidades, lacunas e desejos, conforme Hutchinson e Waters (1987), aspectos como a realidade social em que os alunos estão inseridos, seus contextos culturais, perfis socioeconômicos, localização geográfica, relações sociais e de poder, diversidade linguística e questões de alteridade e de identidade também precisam ser apreendidos no processo de AN.

Partindo dessa perspectiva, apresentamos um breve panorama dos estudos sobre AN, seguido de reflexões sobre as demandas contemporâneas em LinFE. A partir dessas reflexões, nos propusemos a repensar o processo de AN, destacando a sua natureza não apenas linguística mas, principalmente, sócio-histórico-cultural. A partir deste breve estudo, concluímos que o processo de AN precisa de ressignificações e (re)contextualizações a fim de que possamos construir programas, materiais e cursos de LinFE que sejam mais efetivos, contextualizados e significativos, buscando criar situações para um desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos por meio do ensino de uma língua adicional. O ensino-aprendizagem de LinFE pode possibilitar condições para que o aluno amplie suas possibilidades de ser e agir em um mundo globalizado, interconectado e, ainda, marcadamente desigual.

Se, nos textos seminais da área, a AN é vista como "a pedra fundamental ou angular" (Dudley-Evans; St John, 1998, p. 122) em LinFE, possibilitando a compreensão de necessidades, lacunas e desejos dos alunos para que esses possam desempenhar tarefas específicas em uma situação-alvo (Hutchinson; Waters, 1987), atualmente o ensino-aprendizagem de LinFE precisa estar muito além do desempenho de tarefas específicas e ultrapassar uma visão reducionista que se prenda apenas a um mapeamento linguístico, léxico e pragmático de situações-alvo comunicativas. Práticas discursivas sempre perpassam e são perpassadas por questões sociais e culturais e, portanto, as relações e propostas em LinFE podem ser ingênuas, rasas ou limitadas caso não tragam centralidade para esta dimensão na AN e no desenvolvimento dos currículos e programas.

Referências

ARAÚJO, M. de S. Princípios teóricos e metodológicos sobre análise de necessidades para planejamento de cursos de Línguas para Fins Específicos. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 15, n. 1, p. 92-110, 2023. DOI: 10.46230/2674-8266-15-8611. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/8611. Acesso em: 25 mar. 2025.

BAKHTIN, M. (V. N. VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

CHAMBERS, F. A Re-evaluation of needs analysis in ESP. **The ESP Journal***, [S.l.]*, v. 1, n. 1, p. 25-33, 1980. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0272238080900074. Acesso em: 25 mar. 2025.

CORACINI, S. R.; SEERIG, E. Práticas pedagógicas em Inglês para Fins Específicos: ressignificação com base nos letramentos críticos sob o viés sócio-histórico-cultural. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, *[S. l.]*, v. 20, n. 2, p. AG7, 2021. DOI: 10.26512/rhla.v20i2.40195. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/40195. Acesso em: 25 mar. 2025.

DIEGUES, U. C. C. **Inglês em Línguas para Fins Específicos**: atividade social como prática transformadora na formação de professores. 2025. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação

Interdisciplinar em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

HOLMES, J. L. **What do we mean by ESP?** Working Papers 02. São Paulo: CEPRIL/PUC-SP, 1981.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes**: a learning-centered approach. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1987.

LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. *In*: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. (org.). **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 13-21.

RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. *In*: KRZANOWSKI, M. (ed.). **ESP and EAP in Developing and in Least Developing Countries**. IATEFL, 2008. p. 68-83 Disponível em: http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/ESPBrazil_Ramos_.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

RAMOS, R. C. G. De instrumental a LinFE: Percursos e equívocos da área no Brasil. *In*: SILVA JÚNIOR, A. F. da (org.). **Línguas para Fins Específicos**: revisitando conceitos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 23-42.

ROBINSON, P. **ESP Today**: A Practitioner's Guide. Hertfordshire: Prentice Hall International, 1991.

VALENTE, M. I. Ensino de inglês na abordagem LinFE. *In*: RIBEIRO, F. (org.). **Práticas de ensino de inglês**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 21-38.

VALENTE, M. I.; MACHADO, F. A formação de professores de língua inglesa para fins específicos no Brasil: uma experiência em tempos de pandemia. **The ESPecialist**, v. 42, n. 2, 2021. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/54210. Acesso em: 1 dez. 2024.

VALENTE, M. I.; MACHADO, F. A formação do professor de línguas para fins específicos no Brasil: algumas questões e desafios. *In*: VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E. M. D. A. M. (org.). **Línguas para Fins Específicos: formação e prática docente**. Londrina: Editora Sorian, 2022. p. 17-30.

VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E. M. (org.). **Línguas para Fins Específicos**: formação e prática docente. Londrina: Editora Sorian, 2022.

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

Sobre os autores

As Organizadoras

Marcela Iochem Valente
Professora Associada do setor de Língua Inglesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua no Mestrado e Doutorado da Pós-graduação *Stricto Sensu* em Enfermagem; na Pós-Graduação *Lato Sensu* em Linguística Aplicada: Inglês; na Pós-Graduação *Lato Sensu* em Tradução em Língua Inglesa; e nas graduações em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa e Relações Internacionais. Possui Pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio, 2023-2024); Doutorado em Letras – Estudos da Linguagem, pela PUC-Rio (2013); Mestrado em Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2009); e Bacharelado em Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa pela mesma universidade (UERJ, 2007). É Especialista na área de Línguas para Fins Específicos (LinFE) desde 2011, atuando na docência, na orientação de trabalhos de pós-graduação, na participação em bancas de mestrado e doutorado, na pesquisa, em participações em eventos diversos e com reconhecidas publicações na área. Atua também na área de tradução desde 2006 como tradutora, com publicações e apresentações de trabalhos diversos na área, na orientação de trabalhos de pós-graduação e de bolsistas de extensão e de estágio interno complementar, na pesquisa,

e na coordenação do Escritório Modelo de Tradução Ana Cristina César. Também é coordenadora do curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Linguística Aplicada: Inglês e idealizadora e coordenadora do recém-criado curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Tradução em Língua Inglesa. Além disso, é Subchefe do Departamento de Letras Anglo-Germânicas e Procientista.
Email: iochemmarcela@gmail.com

Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro
Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), onde leciona LinFE/inglês. Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) na especialidade de Estudos da Língua e área de pesquisa em "Descrição linguística e cognição: modelos de uso, aquisição e leitura"; Mestre no Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e Graduada em Letras Português/Inglês com aperfeiçoamento pela Universidade da Califórnia (UCLA-Riverside) em Métodos e Técnicas no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira.
Email: elzinha2212@gmail.com

Cláudia Rebello dos Santos
Professora Adjunta e Coordenadora do setor de Língua Inglesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua na Pós-graduação *Lato Sensu* em Linguística Aplicada: Inglês; na Pós-graduação *Lato Sensu* em Tradução em Língua Inglesa; e na graduação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa. Doutora e Mestre no Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2020 e 2008); Especialista em Linguística Aplicada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 1998) e Graduada em Letras – Português-Inglês e Literaturas – pela Universidade Federal Fluminense (UFF, 1992). Especialista na área de Mediação de Tecnologia em educação, com especial interesse em ensino-aprendizagem de línguas adicionais (por-

tuguês e inglês), Metodologias Ativas, *Computer Assisted Language Learning (CALL) e Intelligent Computer Assisted Language Learning (ICALL),* Fonética e Fonologia da língua inglesa e localização de *software, sites* e *games*. Possui aproximadamente 40 anos de experiência com ensino de inglês e português como língua adicional. Atualmente é coordenadora do Projeto de Extensão Línguas Estrangeiras para a Terceira Idade (LETI) na Universidade Aberta para Terceira Idade (UnaTI) da UERJ, coordenadora de Língua Inglesa no programa PIBID/UERJ, e vice-coordenadora do Grupo de Estudos em Tecnologias no Ensino-Aprendizagem de Línguas (GETEAL), da Universidade Federal Fluminense (UFF).

AUTORES

Adolfo Tanzi Neto
Professor no Departamento de Letras Anglo-Germânicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Professor Colaborador na Southern Federal University (SFedU, Rússia) no Instituto Internacional de Educação Interdisciplinar e Estudos Ibero-Americanos, Coordenador do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada (PIPGLA) da UFRJ, Editor Associado da *Learning, Culture and Social Interaction* (ELSEVIER, Reino Unido), líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Escola de Vygotsky em Linguística Aplicada (NUVYLA/CNPq) e vice-presidente global da *International Society of Cultural-Historical Activity Research (ISCAR)*. Licenciado em Língua Inglesa/Portuguesa (*Broward Community College*/EUA; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP), Mestre (Universidade Estadual de Campinas - Unicamp) e Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), com estágio doutoral na Universidade de Oxford, no Centro de pesquisa Sociocultural e da Teoria da Atividade.
Email: adolfotanzi@letras.ufrj.br

Aline Oliveira
Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLILP) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês pela mesma universidade. Fundadora e diretora da escola de idiomas Yellow Bridge. Atua como professora e pesquisadora na área de LinFE/inglês.
Email: alineoliveira1112@gmail.com

Ana Alexandra Silva
Professora Auxiliar de Português como Língua Estrangeira, Inglês como Língua Estrangeira e Linguística Portuguesa na Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora (UÉ), Portugal. Licenciada em Ensino de Português e Inglês (1996), Mestre em Linguística Portuguesa (2001) pela Universidade de Coimbra (UC) e o Doutora em Linguística (2008) pela Universidade de Évora. É docente no Ensino Superior há mais de 25 anos. Atualmente, é Diretora do Programa de Doutoramento em Linguística, no Instituto de Investigação e Formação Avançada da Universidade de Évora. É também Diretora da Escola de Línguas da Escola de Ciências Sociais.
Email: aasilva@uevora.pt

Ana Carla Lopes Monteiro
Graduanda do 7º período do curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com apoio da Fundação de Amparo e Pesquisa do Amazonas (FAPEAM). Atua como bolsista pedagógica na ação de Proficiência em Leitura e Compreensão de Textos em Inglês no Centro de Estudos de Línguas (CEL) da UFAM. Seus interesses de pesquisa incluem o ensino-aprendizagem de línguas, o ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE), a elaboração de materiais didáticos e o uso de tecnologias educacionais.
Email: anacarlalopesadr@gmail.com

Ana Luiza Rodrigues Cabral
Pós-Graduada *Lato Sensu* em Linguística Aplicada: Inglês como Língua Estrangeira pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ, 2024); e Graduada em Letras - Inglês e Português pela Universidade Veiga de Almeida (UVA, 2022). Atua na área da docência de Língua Inglesa desde 2019.
Email: nalu1502@gmail.com

Cátia Veneziano Pitombeira
Doutora e Mestre em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) e da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Pesquisadora do grupo de pesquisa Observatório da Linguagem em Uso (ObservU/UFAL-CNPq), Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET/UFAL-CNPq) e Abordagem Hermenêutico-fenomenológica Complexa (AHFC/PUC-SP-CNPq).
Email: catia.pitombeira@fale.ufal.br

Ester Guimarães Teixeira Carvalho
Bacharel em Letras – Português/Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Licenciada em Letras – Inglês pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Especialista em Ensino de Inglês e Elaboração de Material Didático pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Linguística Aplicada: Inglês como Língua Estrangeira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tem experiência no ensino de inglês em diversos contextos, como Ensino Infantil, Fundamental, Médio e em cursos de idiomas. É examinadora de provas orais junto à Cambridge University e dirige sua própria escola de inglês voltada a preparatórios para os exames de Cambridge. Também participa de eventos acadêmicos e produz materiais didáticos que priorizam as necessidades específicas de seus aprendizes.
Email: estergtcarvalho@gmail.com

Fátima Machado
Doutoranda em Educação pelo ProPED na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em Linguística pelo programa PPGLetras da mesma universidade. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês (UERJ) e em Design Educacional pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Graduada em Letras-Inglês e Pedagogia. Coordenadora de Pesquisa e Design Educacional (Red House International School) e professora convidada do curso de Pós-Graduação L*ato Sensu* em Linguística Aplicada: Inglês, da UERJ.
Email: fatimamachado.rj@gmail.com

Iuri Leal Pacheco
Professor de Língua Inglesa, graduado em Letras – Inglês, Português e Literaturas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ, 2019) e especialista em Linguística Aplicada: Inglês como Língua Estrangeira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2024). Tem experiência no ensino de inglês como língua adicional e inglês como língua franca, atuando na Educação Básica nos níveis Fundamental e Médio em instituições como o Colégio Técnico da UFRRJ (CTUR/UFRRJ) e o GPI. Além disso, leciona desde 2018 no curso de inglês CNA e ministra aulas particulares. Dedica-se à pesquisa sobre o uso da tecnologia no ensino remoto e híbrido, explorando ferramentas digitais para aprimorar a aprendizagem. Busca proporcionar um ensino dinâmico e significativo, incentivando a autonomia e o pensamento crítico dos alunos.
Email: iurileal13@gmail.com

Jean Carlos da Silva Gomes
Professor do Magistério Superior em Língua Espanhola e Língua Portuguesa da Universidade da Força Aérea (UNIFA). Chefe da Coordenadoria de Análise e Controle do Centro de Idiomas da UNIFA. Licenciado e Bacharel em Letras: Português-Espanhol, Mestre e Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Seus principais

temas de investigação versam sobre neurolinguística, aquisição de L2, descrição sintática de tempo e aspecto e ensino de espanhol e português como línguas adicionais.

João Felipe Tertuliano Pereira
Professor de Língua Inglesa concursado do município do Rio de Janeiro. Pós-Graduado *Lato Sensu* em Linguística Aplicada: Inglês como Língua Estrangeira na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ, 2024); e Graduado em Letras – Português e Inglês com Literaturas – pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2011). Atua na área de ensino de Língua Inglesa (ESL) no sistema privado de ensino desde 2006 e no sistema público desde 2022.
Email: joaofelipeesl@gmail.com

Juan Carlos Galdino Vieira da Silva
Pós-Graduado *Lato Sensu* em Linguística Aplicada: Inglês como Língua Estrangeira pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ, 2024); e Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ, 2019). Atua na área da docência de Língua Inglesa desde 2015. Atuando na área de docência, suporte e auxílio a supervisão de bolsistas no curso de extensão Programa Línguas para a Comunidade UERJ (LICOM-PLIC).
Email: gomes.jean@letras.ufrj.br

Laura Cunha Calzolari
Graduada em Letras – Português e Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2021) e pós-graduanda em Linguística Aplicada: Inglês como Língua Estrangeira (UERJ, em curso). Atua como professora de Inglês na Educação Básica, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Tem interesse na formação continuada de professores e nas percepções acerca do ensino de Inglês.
Email: laura.ccalzolari@gmail.com

Leonardo Cabral
Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ, 2019) e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2022). Atualmente, doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ com bolsa CAPES. Membro do Laboratório de Acesso Sintático (LabACESIN) da UFRJ e do Grupo de Estudos em Tecnologias no Ensino-Aprendizagem de Línguas (GETEAL) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Ex-professor de inglês no programa "Idiomas sem Fronteiras". Professor de inglês desde 2012, no momento atua no ensino de inglês para fins específicos para adultos. Atua na pesquisa acadêmica no âmbito do doutorado, em (i) neurociência da linguagem e (ii) ensino de inglês e inteligências artificiais.
Email: leonardocabral@letras.ufrj.br

Lorena Priscila Dantas de Luna
Doutoranda em Linguística no Departamento de Linguística e Literaturas da Universidade de Évora (UÉ), Portugal. Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora de inglês com foco em provas de proficiência em leitura de mestrados e doutorados desde 2018. Faz parte da coordenação do English for Specific Purposes Special Interesting Group, BRAZ-TESOL desde 2024.
Email: proflorenaluna@gmail.com

Lucia Rosado Barcia
Professora de Língua Inglesa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), atuando na Educação Básica nos níveis Fundamental e Médio. Mestre em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2006), Graduada em Letras – Português/Inglês, pela mesma universidade (UFRJ, 2002), e Especialista em Linguística Aplicada: Inglês como Língua Estrangeira, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2023). Atualmente dedica-se à pesquisa so-

bre materiais didáticos utilizados no ensino de inglês como língua adicional nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. Tem especial interesse em Ensino Decolonial, Educação Antirracista e Educação de Jovens e Adultos.
Email: teacherluciabarcia@gmail.com

Marta de Faria e Cunha Monteiro
Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Atua como docente no Curso de Letras-Língua e Literatura Inglesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e no Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), também da UFAM. Tem experiência no planejamento e coordenação de cursos e projetos em Letras e na Linguística Aplicada, atuando principalmente, na área da formação de professores da educação básica com foco nos letramentos, educação bilíngue, discursos, identidades, Línguas para Fins Específicos, elaboração de material didático e metodologia da pesquisa científica.
Email: martamonteiro@ufam.edu.br

Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke
Professora Associada do setor de Língua Alemã da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando na Pós-graduação *Stricto Sensu* em Linguística e Língua Portuguesa, na área de Linguística, e em Letras, na área de Estudos de Língua; na Pós-graduação *Lato Sensu* em Ensino de Alemão como Língua Estrangeira; e na graduação em Letras – Português/Alemão. Doutora e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2014; UFRJ, 2008); e Graduada em Letras – Português/Alemão pela mesma universidade (UFRJ, 2004). Coordena o acordo de cooperação internacional com a Friedrich-Schiller-Universität Jena e o convênio acadêmico com o Goethe-Institut. Atua principalmente nas áreas de didática de ensino de línguas e formação de professores.
Email: roberta.stanke@uerj.br

Stephany Rocha Rei
Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Especialista em Linguística Aplicada: Inglês como Língua Estrangeira pela mesma universidade (UERJ). Especialista em Liderança e Coaching pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Possui ampla experiência no ensino de inglês em diferentes contextos, incluindo Educação Infantil, Ensino Médio, escolas de idiomas e aulas particulares. Atua como professora particular autônoma preparando alunos para o uso do idioma em diversos contextos situacionais em uma abordagem LinFE.
Email: stephanyasateacher@gmail.com

Ulysses C. C. Diegues
Professor na Faculdade de Tecnologia de Praia Grande (CEETEPS) e na Faculdade de Tecnologia de São Vicente (Fortec/Fatef). É vice-líder do GP Núcleo de Estudos e Pesquisas da Escola de Vygotsky em Linguística Aplicada (NUVYLA/CNPq), membro do GP Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE/CNPq) e membro da *International Society of Cultural-Historical Activity Research* (ISCAR). Licenciado em Letras pela Universidade Católica de Santos (UniSantos), Pós-Graduado *Lato Sensu* em Docência do Ensino Superior e Metodologias Ativas do Aprendizado pelo Centro Universitário União das Américas Descomplica (UniAmérica), MBA em Liderança e Gestão de Pessoas (UniAmérica), Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC-SP) e Doutor em Interdisciplinar em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PIPGLA/UFRJ).
Email: ulysses@letras.ufrj.br

Vinícius Rafael Freire Lessa de Castro
Graduando no curso de Letras – Inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL). Professor em Formação Inicial no programa Idiomas Sem Fronteiras da Rede Andifes na UFAL entre junho e dezembro de 2024.
Email: vinicius.castro@fale.ufal.br

William Gutierre da Silva Araujo
Professor de Inglês na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ), atuante no Ensino Fundamental I e II. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Cândido Mendes (UCAM, 2019), Graduado em Letras-Inglês pela Universidade Estácio de Sá (UNESA, 2017). Aluno do curso de especialização em Linguística Aplicada: Inglês como Língua Estrangeira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pesquisador na área de tecnologia educacional.
Email: william.gutierre.araujo@gmail.com

INDICE REMISSIVO

ensino

2, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20,
21, 22, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 38,
39, 40, 41, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 55,
56, 60, 61, 62, 63, 65, 68, 73, 75, 76, 80, 81,
82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93,
94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 108,
109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 119, 120, 122, 124,
125, 126, 127, 133, 134, 137, 144, 145, 149, 150, 153, 154,
155, 160, 161, 162, 163, 166, 167, 168, 172, 173, 174, 175,
176, 177, 178, 184, 185, 188, 189, 191, 193, 194, 195, 196,
201, 202, 209, 210, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220,
221, 222, 223, 224, 225, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 239,
242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253,
254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 268, 271,
272, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 281, 285, 286, 287, 288,
289, 290, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304,
305, 306, 307

TDIC

150, 151, 152, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 309

atividade social

5, 11, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 90,
92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 295

contextos sociais
14, 53, 55, 64, 70, 74, 80, 81, 82,
83, 87, 157, 160, 164, 167, 195, 199, 200,
201, 202, 215, 221, 222, 236, 247, 255, 266,
281, 284, 285, 286, 287, 288, 291

tecnologias digitais
5, 11, 12, 17, 37, 38, 39, 40, 41, 44,
53, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 160, 165, 166

ensino-aprendizagem
12, 13, 14, 20, 31, 35, 38, 39, 40, 41,
45, 48, 49, 53, 55, 75, 80, 82, 83, 84,
90, 98, 117, 173, 188, 221, 242, 243, 260,
263, 264, 268, 273, 275, 276, 281, 285, 286,
287, 288, 289, 290, 294, 295, 298, 300, 304

abordagem LinFE
5, 6, 12, 13, 15, 26, 31, 33, 45, 56, 60,
63, 64, 74, 82, 83, 98, 149, 150, 151, 155,
157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 191, 216,
224, 226, 228, 230, 232, 239, 241, 242, 243, 246, 247,
248, 249, 250, 252, 254, 255, 257, 280, 296, 306,

metodologia
6, 13, 19, 20, 29, 52, 54, 58, 63, 82, 89,
111, 117, 133, 146, 149, 153, 174, 196, 197, 201, 204,
220, 223, 224, 226, 236, 241, 242, 243, 247, 250, 252,
254, 261, 262, 265, 267, 275, 281, 299, 305, 306

leitura
5, 10, 11, 26, 27, 29, 31, 45, 46, 49, 57,
58, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71,
72, 73, 74, 75, 76, 81, 103, 107, 109, 117, 119,
130, 131, 134, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 158, 175,
206, 214, 218, 219, 224, 236, 245, 246, 253, 263, 264,
265, 268, 269, 270, 272, 274, 275, 288, 298, 300, 304

análise de necessidades
5, 6, 8, 9, 11, 12, 14, 20, 28, 29, 30,
31, 32, 46, 47, 48, 50, 61, 64, 74, 82, 83,
93, 94, 95, 112, 129, 131, 133, 134, 135, 145, 149,
150, 151, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164,
165, 166, 167, 191, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203,
205, 209, 214, 218, 219, 221, 222, 224, 226, 227, 230,
234, 236, 237, 241, 242, 243, 246, 247, 248, 249, 250,
254, 255, 256, 265, 274, 279, 281, 282, 284, 291, 295

Business English
195, 196, 202, 205, 206, 209, 210, 211,

discurso
55, 64, 98, 106, 107, 111, 116, 119,
127, 176, 238, 275, 289, 305

English for Specific Purposes
8, 22, 27, 33, 34, 55, 60, 61, 62, 75, 76,
80, 95, 96, 126, 133, 146, 147, 149, 166, 190,
211, 214, 216, 238, 239, 257, 259, 275, 296, 304

alemão
5, 11, 57, 58, 63, 68, 69,
72, 73, 74, 76, 220, 305

inglês
5, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19,
22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32,
34, 45, 46, 48, 56, 60, 61, 62, 79, 80,
81, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 98,
127, 129, 130, 131, 134, 136, 137, 138, 141, 142, 143,
145, 146, 149, 156, 163, 166, 167, 168, 169, 174,
175, 176, 177, 183, 184, 188, 191, 193, 194, 195, 196,
197, 198, 200, 201, 202, 203, 205, 207, 208, 209, 210,
213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223,
224, 230, 232, 233, 239, 241, 242, 243, 244, 245,
247, 248, 256, 257, 259, 262, 263, 264, 265, 268,
270, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 292, 295, 296, 297,
298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307

português
5, 11, 25, 26, 98, 101, 102, 103, 104,
106, 110, 111, 114, 117, 118, 119, 124, 126,
149, 183, 193, 220, 232, 233, 234, 235, 236,
238, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305

ESP
2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14,
15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25,
26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37,
38, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50,
51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62,
63, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 73, 74, 75, 76,
77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 90, 91, 92,
93, 95, 96, 97, 98, 101, 102, 103, 104, 105, 107,
108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120,
121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132,
133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 145,
147, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 161,
162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 172, 173, 174,
175, 176, 177, 178, 180, 182, 184, 185, 186, 187, 188,
189, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201,
202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 213, 214,
215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226,
227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238,
239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251,
252, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 262, 263, 264, 266,
267, 268, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 280,
281, 282, 283, 285, 286, 288, 289, 290, 292, 295, 296,
297, 298, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307

formação de professores
2, 5, 8, 9, 10, 11, 16, 17, 20, 21,
23, 24, 25, 27, 33, 34, 35, 38, 41,
43, 45, 52, 54, 55, 79, 80, 86, 87,
88, 90, 93, 95, 96, 97, 98, 166, 220,
239, 251, 257, 259, 272, 273, 295, 296, 305

língua adicional
12, 57, 63, 77, 102, 103, 106, 108, 120, 124, 149, 150, 200, 207, 208, 213, 215, 244, 252, 254, 255, 284, 290, 291, 292, 293, 294, 299, 302, 305

inglês instrumental
8, 22, 26, 29, 60, 61, 81, 166, 214, 217, 218, 259, 263, 275

Inglês para Fins Específicos
8, 22, 23, 24, 34, 48, 60, 61, 62, 91, 127, 149, 156, 191, 194, 196, 197, 198, 205, 209, 214, 215, 218, 220, 224, 243, 274, 276, 277, 295, 304

Inteligência Artificial
168, 190, 271

LinFE
5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 56, 60, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 74, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 102, 126, 127, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 147, 149, 150, 151, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 176, 177, 178, 188, 191, 193, 194, 196, 197, 198, 201, 202, 203, 205, 208, 210, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 236, 237, 239, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 252, 254, 255, 256, 257, 259, 262, 263, 264, 265, 268, 272, 273, 279, 280, 281, 282, 283, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 306, 310, 313

Línguas para Fins Específicos
5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 26, 28, 32, 33, 34, 35, 38, 45, 48, 49, 54, 57, 59, 60,

61, 62, 63, 64, 68, 77, 80, 90, 95, 96,
97, 98, 102, 108, 111, 112, 117, 120, 122, 124, 125,
126, 127, 129, 131, 147, 149, 150, 155, 164, 166,
167, 168, 175, 188, 189, 211, 213, 214, 216, 217, 218,
219, 220, 221, 222, 223, 236, 237, 238, 239, 241, 243,
245, 247, 248, 255, 256, 257, 259, 262, 263, 275,
276, 277, 279, 281, 288, 295, 296, 297, 300, 305

material didático
6, 13, 14, 69, 70, 71, 74, 75, 108, 125,
208, 209, 210, 213, 214, 215, 220, 223, 224,
225, 226, 227, 229, 232, 233, 234, 235, 236,
237, 259, 260, 262, 264, 268, 275, 301, 305

materiais didáticos
6, 8, 9, 11, 13, 14, 30, 47, 58, 63,
92, 93, 94, 160, 193, 195, 196, 201, 208, 209,
213, 216, 218, 220, 224, 233, 235, 238, 259, 260, 261,
264, 272, 273, 276, 277, 292, 293, 300, 301, 305

papel do professor
40, 76, 202, 215, 221, 222, 247, 276

prática docente
9, 11, 16, 28, 29, 33, 34, 35, 44,
96, 126, 127, 173, 211, 239, 275, 276, 296

praticante de LinFE
18, 19, 20, 156, 159, 250, 280, 292