

AS CRENÇAS DOS PROFESSORES EM INGLÊS INSTRUMENTAL NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO NO IFRN

Sabrina Guedes Miranda Dantas¹

Resumo

O objetivo desse estudo é investigar as crenças dos professores na abordagem de ensino de Inglês para Fins Específicos (IFE) em cursos técnicos integrados de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Este trabalho é baseado nas teorias sobre IFE desenvolvidas por Hutchinson e Waters (1987); Dudley-Evans e St John (1998) e Long (2005). As análises foram feitas com as informações coletadas através de entrevistas com quatro professores de três campi diferentes do IFRN. Todos os professores afirmaram não ter tido nenhuma formação específica sobre IFE na graduação e confirmaram que o Inglês Instrumental no IFRN ainda estava limitado aos cursos de graduação. É possível concluir que o conhecimento dos investigados sobre IFE tinha muita influência dos mitos criados depois da implementação do *Brazilian ESP Project* (RAMOS, 2008). Espera-se que essa pesquisa ajude os professores a conhecer mais sobre a abordagem de ensino de IFE, assim como as universidades e o IFRN na reformulação de seus currículos para que os futuros docentes sejam mais bem preparados para analisar e avaliar as necessidades dos alunos na organização de cursos.

Palavras-chave: Inglês para Fins Específicos. Ensino de Línguas. Cursos técnicos de nível médio integrado.

Abstract

The objective of this study is to investigate teachers' beliefs on English for Specific Purposes at secondary integrated technical courses at IFRN. This work is based on the theories about the English for Specific Purposes (ESP) developed by Hutchinson and Waters (1987); Dudley-Evans and St John (1998); Long (2005). The analyses were made from the information collected from: a) interviews with four teachers from three different IFRN campuses. The analysis was made through the information collected from the interviews made with four teachers from three different IFRN campuses. All the teachers affirmed not having any specific education on ESP and needs analysis at undergraduate courses. It was possible to conclude that their knowledge of ESP had been influenced by the myths created after the implementation of the *Brazilian ESP Project* (RAMOS, 2008). It is expected that this research help teachers to know more about the ESP approach, as well as the universities and IFRN on a reformulation of curricula in which teachers could be more prepared to analyze and evaluate students' needs before planning a course.

Keywords: English for Specific Purposes. Language Teaching. Secondary integrated technical courses.

1. Introdução

Aprender outra língua para um propósito específico tem sido uma prática comum datada desde os Impérios Romanos e Gregos (DUDLEY-EVANS, ST JOHN, 1998, p.1). Durante os processos de dominação e colonização dos territórios, as pessoas precisavam desempenhar funções comunicativas muito específicas de acordo com o seu lugar na sociedade. Por essa razão, precisavam de vocabulário específico e de estruturas linguísticas que permitissem desempenhar funções comunicativas, embora não entendessem completamente a língua.

¹ Especialista em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

O exemplo anterior não é diferente de qualquer outra situação presente na aprendizagem de línguas para fins específicos: todo aluno tem necessidades. No entanto, como o professor pode avaliar essas necessidades? Ou, como o professor faz com que seus alunos conheçam suas necessidades? Ou, quais são as essas necessidades? Todos têm as mesmas necessidades? Estas perguntas devem ser feitas no início de qualquer curso de línguas, neste caso, em qualquer curso de inglês.

Nos anos 60 e mais tarde na década de 1970, no Brasil, com os avanços da ciência e da tecnologia (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.6), bem como o crescimento dos investimentos nas pós-graduações nas universidades ea implementação de As escolas técnicas, tornaram os professores e os investigadores mais conscientes da necessidade de formar os professores para os desafios de uma abordagem recentemente organizada: Inglês para Fins Específicos (ESP). (CELANI et ai, 1988, p. 4)

No Brasil, de acordo com documentos oficiais, o ensino de língua estrangeira moderna é obrigatório que a partir do sexto ano, incluindo o ensino médio. A língua é escolhida pela comunidade escolar, respeitando as necessidades específicas exigidas pelo grupo. (BRASIL, 1996)

Considerando o tamanho do Brasil e as exigências econômicas e científicas do país, o inglês é a língua mais escolhida nas escolas. (ARAKI, 2013, p.18). Depois de processos de reorganização, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), conhecidos formalmente como CEFETs ou ETFERNs, também foram incluídos como instituições de ensino médio, assim tendo a obrigação de oferecer uma língua estrangeira moderna.

É nesse cenário que este estudo se insere tendo como objetivo geral investigar o uso da abordagem de ESP² em cursos técnicos de nível médio integrado no IFRN e como objetivos específicos:

- a) Investigar os principais conceitos teóricos que embasam os procedimentos dos professores quando usam a abordagem de ensino de Inglês para Fins Específicos no IFRN;
- b) Verificar a utilização desta abordagem por professores de inglês do IFRN em cursos técnicos de nível médio integrado.

Essa pesquisa tentou responder a esta pergunta: Como os conceitos teóricos que os professores do IFRN têm sobre a abordagem de ensino de Inglês para Fins Específicos (IFE) influenciam as suas práticas nos cursos técnicos de nível médio integrado?

² ESP – English for Specific Purposes – sigla referente a Inglês para Fins Específicos (IFE).

Assim, pensando nessa pergunta uma hipótese básica poderia ser apresentada: os professores de inglês do IFRN não usam a abordagem de ensino de IFE em cursos técnico de nível médio integrado, por que: a) não têm conhecimento teórico suficiente sobre a abordagem; e b) os documentos oficiais do IFRN não apresentam recomendações sobre essa abordagem, ainda que eles proponham educação básica e técnica.

Com base no tema desta pesquisa foi necessária à adoção de definições teóricas de Inglês para Fins Específicos, propostas por Hutchinson e Waters (1987); Dudley-Evans e St John (1998), Long (2005); em que IFE é uma abordagem centrada na aprendizagem, não um produto, com base na análise das necessidades e utiliza qualquer metodologia ou atividade disponível, a fim de atender às necessidades dos alunos foram apresentadas.

Além dessas bases teóricas, os desdobramentos da utilização desta abordagem no Brasil também foram observados no trabalho de Celani *et al* (1988) sobre a execução do *Brazilian National ESP Project* (Projeto Nacional Brasileiro de IFE) e suas novas tendências e desafios apontados por Ramos (2008) também foram incluídos na análise crenças dos professores do IFRN.

Existem muitas pesquisas sobre ESP no Brasil (CELANI et al, 1988; RAMOS, 2008; MILANEZ, 2008; CHIARO, 2009; ARAKI, 2013; MILANEZ, 2014); mas o campo ainda é desconhecido, especialmente quando os cursos técnicos de nível médio integrado no IFRN são considerados (BEZERRA, 2012).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) baseia-se na organização de um currículo integrado que une a educação profissional e técnica ao ensino médio regular. Quando perguntados sobre IFE, mais conhecido no Brasil como Inglês Instrumental, os professores costumam expressar preconceito, conforme apresentado na forma de mitos por Ramos (2008, p. 74-75), ou um sentimento de inferioridade ou medo da mudança como Hutchinson e Waters (1987, p. 164) declarou: "o resultado de um movimento em direção ao ESP torna o professor mais responsável que os outros".³

Quanto à organização textual, o presente artigo foi dividido em seis sessões. 1. Introdução; 2. Referencial Teórico; 3. Metodologia; 4. Dados; 5. Análise e Discussão de dados. Na sessão seguinte será apresentado o referencial teórico.

³ As traduções presentes nesse artigo foram feitas de forma livre pelo autor.

2. Referencial Teórico

2.1 O que é ESP?

Hutchinson e Waters (1987, p. 18), em uma tentativa de definir ESP, afirmam o que não é ESP em três declarações: "a) ESP não é uma questão de ensinar variedades 'especializadas de Inglês'". Mesmo que as aulas sejam baseadas em temas específicos e características típicas contextuais da língua usados por estudantes, o ensino da língua inglesa não é diferente por causa disso; "b) ESP não é apenas uma questão de vocabulário e gramática para os cientistas, vocabulário e gramática para funcionários do hotel e assim por diante". Há muitos recursos de linguagem sob a superfície do ensino da gramática a um grupo específico, que a ênfase do ESP deve ir além de vocabulário e gramática. ESP deve proporcionar aos alunos conhecimentos e ferramentas para executar as suas tarefas, e mais importante, treinar suas habilidades para fazê-lo; e "c) ESP não é diferente de qualquer outra forma de ensino de línguas, na medida em que devem basear-se em primeiro lugar em princípios de aprendizagem eficaz e eficiente." Os autores também afirmam que não há uma metodologia específica na abordagem de ensino em ESP e que o processo de aprendizagem é o mesmo que em qualquer outra classe de língua inglesa.

De acordo com Hutchinson e Waters (1987, p. 19) através do ensino e aprendizagem através desta abordagem, os professores devem tomar decisões assertivas, relacionadas ao conteúdo, material e até mesmo onde as classes acontecerão. Todas essas decisões devem ser tomadas, levando em consideração as necessidades dos alunos. Os autores resumem ao afirmar que "ESP deve ser visto adequadamente, não como um produto de determinado idioma, mas como uma abordagem para o ensino de línguas que é dirigido por razões específicas e aparentes para aprender" (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 19).

Quando ESP é considerado apenas como um produto a importância da aprendizagem de línguas se baseia em um conjunto de truques realizados pelo professor-mágico, que dará algumas pistas e fará o aluno usar a linguagem. Por outro lado, quando ESP é visto como uma abordagem, os estudantes serão ouvidos e por causa das suas necessidades, um conjunto de técnicas poderão ser organizadas.

Stevens (1988, *apud* DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p. 3) define ESP dividindo-o em quatro características absolutas e duas características variáveis:

As características absolutas são de que ESP consiste em um Ensino de Inglês que é: projetado para atender às necessidades específicas do aluno; relativos a conteúdo (temas e tópicos) para determinadas disciplinas, ocupações e atividades; centrado na linguagem apropriada para essas atividades em sintaxe, léxico, discurso, semântica análise do discurso assim por diante; em contraste com o 'General Inglês'. As características variáveis são: ESP pode ser restrito às habilidades a serem aprendidas (por exemplo, apenas leitura); não pode ser ensinado de acordo com qualquer metodologia pré-ordenada. (STREVENS, 1988 *apud* DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p. 3)

Ao dividir a definição de ESP em características absolutas, Strevens (1988) enfatiza o que é indispensável para ESP; por exemplo, a primazia das necessidades do aluno antes de quaisquer outras necessidades e a relação dessas necessidades à sua realidade do uso da linguagem. Quanto a características variáveis, as variações possíveis que podem ser feitas pelo professor depois de aprender sobre as necessidades do aluno.

Dudley-Evans & St. John (1998) usaram a mesma estrutura proposta por Strevens (1988) e dividiram sua definição em características absolutas e variáveis:

1. Características absolutas: ESP é projetado para atender às necessidades específicas do aluno; ESP faz uso de metodologia e atividades disponíveis; ESP é centrada na língua (gramática, léxico), habilidades, discurso e gêneros adequados a estas atividades. 2. Características variáveis: ESP podem ser relacionado ou projetado para disciplinas específicas; ESP pode usar, em situações específicas de ensino, uma metodologia diferente da de Inglês Geral; ESP é susceptível de ser projetado para alunos adultos, seja em uma instituição de ensino superior ou em uma situação de trabalho profissional. Pode, no entanto, ser utilizado para os alunos do ensino secundário; ESP é geralmente projetado para estudantes intermediários ou avançado. A maioria dos cursos ESP presume conhecimentos básicos do sistema linguístico, mas pode ser usado com iniciantes. (DUDLEY-EVANS; ST JOHN 1998, p. 4-5).

Diferentemente de Strevens (1988), Dudley-Evans & St John (1998) apontaram apenas duas características absolutas e quatro características variáveis. Pode-se concluir que ter características menos absolutas redundante em uma abordagem mais flexível, o que é o caso do ESP, pois toma como base as necessidades variáveis dos alunos.

Hutchinson e Waters (1987, p. 19) e Dudley-Evans & St. John (1998, p. 121) compartilham o mesmo pensamento, que é: analisar as necessidades dos alunos é a pedra angular de qualquer curso levando o nome de ESP. Holmes (19981, p. 4) acrescenta que saber interesses dos alunos é uma ferramenta motivacional e ajuda a escolher as habilidades e os materiais a serem utilizados em um curso.

É importante destacar que Holmes (1981, p. 8) também concorda com os outros estudiosos mencionados anteriormente. Além de considerar as necessidades dos alunos como fundamental, ele acrescenta mais duas características. A primeira é: não existe tal coisa como

"linguagem especializada", porque, se os alunos já trabalham em uma área específica, por exemplo, o vocabulário não seria um problema. A segunda característica também está completamente relacionada aos alunos. Ao considerar as necessidades dos alunos, é essencial considerar o seu conhecimento prévio sobre a língua-alvo, mesmo que seja na língua materna.

Todos os autores citados acima tratam a análise das necessidades dos alunos como fundamental ou como de grande importância para o ensino ESP. Devido à importância desta técnica, uma explicação mais detalhada será apresentada na próxima seção.

2.1.1 Análise de Necessidades

A diferença básica entre Inglês para Fins Específico (IFE) e Inglês Geral (IG) está baseada no conhecimento das necessidades dos alunos. No entanto, o ensino de IG não leva as necessidades dos alunos em consideração? E se o aluno quer aprender a língua para conseguir uma boa nota em um teste de proficiência ou passar de ano? Não podemos considerar esses objetivos como necessidades? Long (2005, p. 1) aborda esta questão,

Cada curso deve ser considerado um curso para fins específicos, variando apenas (e consideravelmente, para ter certeza) na precisão com que as necessidades do aluno podem ser especificadas - de pouco ou nenhum no caso dos programas para a maioria das crianças, aos detalhes minuciosos a no caso de programas técnicos, academicamente ou profissionalizantes - em sua maioria para adultos. (LONG, 2005, p. 1)

Hutchinson e Waters (1987) também discutem o assunto e, para eles, Inglês Geral e Inglês para Fins Específicos (IFE) não são diferentes em teoria, como eles são na prática. Os autores acrescentam que "o que distingue IFE do IG não é a existência de uma necessidade, mas sim uma consciência da necessidade." Sendo assim, qual o significado do termo 'necessidades'? Como as 'necessidades' podem ser avaliadas? (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 53).

A aplicação de uma ferramenta de Análise das Necessidades (AN) não está apenas relacionada ao ensino de línguas. Muitas outras áreas usar esta técnica para coletar informações, a fim de conhecer melhor o seu público. No entanto, para o ensino de IFE essa técnica é a pedra fundamental para um curso muito específico (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p. 122).

Hutchinson e Waters (1987, p. 54) classificam necessidades em duas categorias: necessidades alvo (*target needs*) e necessidades de aprendizagem (*learning needs*). As

necessidades alvo são as necessidades que um aluno pode ter em uma situação-alvo. Os autores afirmam que "as necessidades alvo é como um guarda-chuva que na prática esconde uma série de distinções importantes" (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 55). Ao analisar as necessidades alvo, é possível dividi-la em três partes: necessidades (*needs*), lacunas (*lacks*) e desejos (*wishes*).

As necessidades são definidas através da verificação das exigências dos alunos em uma situação-alvo, por exemplo, um grupo de empresários da indústria salineira que tentam vender seus produtos. Eles terão que se comunicar eficazmente em conferências de vendas para obter informações precisas sobre preços e transporte. Eles também terão de aprender sobre características linguísticas, tais como, léxico a fim de serem bem-sucedidos nessas situações (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 55).

Para reconhecer as lacunas dos alunos, ou seja, o conhecimento que eles não possuem é necessário confirmar que eles já sabem. Na situação alvo mencionada acima, supostamente, o grupo não teria problemas com leitura de relatórios de vendas, no entanto eles não estão confiantes em explicá-los oralmente (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 55).

Hutchinson e Waters (1987, p. 59-60) sugerem algumas perguntas a serem feitas para alunos, professores, empregadores, e quem quer que esteja ou venha a estar envolvido no processo. Por exemplo: "Porque língua é necessária? Como é que o idioma deve ser utilizado? Quais serão os conteúdos? Com quem o aluno irá usar a língua? Onde a língua será usada? e Quando será usada?".

Souza (2009, p. 19) afirma que "é neste caminho que as necessidades de aprendizagem vão aparecer. A questão aqui é: como o aluno vai aprender a se comunicar de forma eficaz, em termos de linguagem, habilidades e estratégias na situação-alvo".

Para atender a essa demanda, Hutchinson e Waters (1987) afirmam que uma análise da situação-alvo não é suficiente, uma vez que este tipo de avaliação não leva em conta a forma como os alunos aprendem, mas apenas as habilidades que eles usam para realizar tarefas linguísticas. Os autores sugerem que, na implementação de um curso de IFE, o professor deve fazer perguntas como "Por que os alunos estão fazendo o curso? Como é que os alunos aprendem? Quais são as fontes disponíveis? Quem são os alunos? Onde e quando o curso acontecerá?" (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 59-60).

Todo o processo ESP está preocupado não com o conhecimento, mas com a aprendizagem. É ingênuo basear um projeto de curso simplesmente sobre os objetivos visados, assim como é ingênuo pensar que uma viagem pode ser planejada

apenas em termos do ponto de partida e os destinos. As necessidades, potencialidades e constrangimentos do percurso (isto é, a situação de aprendizagem) também devem ser levados em conta, se vamos ter uma análise de necessidades útil para as necessidades dos alunos. (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 61)

Ao perguntar aos alunos sobre informações profissionais, é possível conhecer a situação que eles usarão o inglês para (análise de situação-alvo); perguntando sobre informações pessoais, é possível avaliar o conhecimento anterior, motivação, desejos e atitudes em relação à língua (desejos). Uma análise da situação atual pode ser feita através de perguntas sobre o nível de fluência dos alunos e, ao fazer isso, as lacunas serão determinadas também. As informações sobre o aprendizado da língua correspondem às necessidades de aprendizagem apontadas por Hutchinson e Waters (1987).

Sendo a diferença de destaque entre a GE e IFE, a análise de necessidades tem de ser levada a sério, pois as informações recolhidas serão a base de um curso e levará a outras ações, como planejamento de currículo, material, metodologia e avaliação. Na próxima sessão os desdobramentos dessa abordagem de ensino no Brasil serão apresentados.

2.2 ESP NO BRASIL

As raízes do Ensino de Língua Inglesa (ELI), na sua forma mais profunda, estão no aprendizado e na comunicação. A ausência de um deles causaria uma ruptura no sustento do Ensino de Língua Inglesa e, conseqüentemente, a prática de ensino perderia o seu apoio. Usando a metáfora da árvore de Hutchinson e Waters (1987, p.17), a partir do caule ELI, três grandes ramos aparecer: Inglês como Língua Materna; Inglês como Língua Estrangeira e Inglês como Segunda Língua.

Considerando os últimos dois ramos, Leffa (1998, p. 213) distingue "Língua Estrangeira" e "Segunda Língua", em que o estudo de uma segunda língua acontece quando as oportunidades de uso da linguagem não são exclusivamente dentro da sala de aula. Por outro lado, o estudo de uma língua estrangeira acontece quando a comunidade em que os alunos vivem não falam a mesma língua que estudam na sala de aula.

Considerando a definição de Leffa, as seguintes subdivisões são inseridas no contexto de Inglês como Língua Estrangeira (LE). Hutchinson e Waters (1987) afirmam que há uma bifurcação no ensino de LE, que são: Inglês Geral (IG) e Inglês para Fins Específicos (IFE). IG é amplamente praticado em salas de aula do fundamental, ensino médio e cursos de idiomas no Brasil, por exemplo, e os seus objetivos são exames nacionais ou provas escolares. IFE, também conhecido no Brasil como Inglês Instrumental, não é comumente encontrado em

cursos primários ou secundários, mas é amplamente usado em cursos de graduação, graças ao *Brazilian National ESP Project* desenvolvido no final de 1970.

2.2.1 *Brazilian National ESP Project*

O *Brazilian National ESP Project* começou como uma resposta às necessidades acadêmicas. As duas necessidades principais apontadas pelos organizadores do projeto foram: o interesse dos professores universitários em fazer mestrado e a falta de formação dos departamentos de língua inglesa para ensinar IFE em outros cursos. Adicionada à segunda necessidade, havia "a sensação de que o ensino IFE era algo menos nobre que o ensino de língua e literatura em cursos de graduação em língua inglesa" (CELANI et al, 1988, p. 4).

O projeto foi dividido em duas fases e foi organizado pela professora Maria Antonieta Alba Celani com o apoio financeiro do Ministério da Educação (MEC - Ministério da Educação), CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e com o apoio do *British Council* e de três professores *Key English Language Teaching* (KELTs).

Durante a implementação do Projeto, descobriu-se que a leitura era a habilidade mais necessária entre os alunos. Os aprendizes "precisavam desenvolver tal habilidade não apenas em Inglês, mas também em Português, como foi encontrado depois" (RAMOS, 2008, p. 73).

Com base nas necessidades de leitura apontadas pelos alunos, os professores começaram a produzir materiais bilíngues, cheios de textos autênticos, de áreas específicas ou não, que foram utilizados principalmente para ensinar estratégias de leitura, como Ramos (2008, p. 73) afirma: "a prova disso é que agora eles são os cursos de "ESP" visto em muitos livros didáticos atuais publicados no Brasil".

De acordo com Ramos (2008) estas contribuições foram importantes para o desenvolvimento do IFE no Brasil. No entanto, eles ajudaram na criação de mitos relacionados a abordagem. A autora afirma que o maior mito originado a partir do Projeto é que IFE é o mesmo que o ensino da leitura, por conseguinte, uma abordagem que prioriza apenas uma habilidade. Outros mitos também foram criados, "IFE é o mesmo que Inglês Técnico"; "Gramática não é ensinada"; "O uso de dicionário não é permitido"; "Português tem de ser utilizado na sala de aula" (RAMOS, 2008, p. 74-75).

Não diretamente associado com o Projeto, mas um mito ainda partilhado por muitos professores é que "o ensino de IFE só é possível após os alunos a dominarem o inglês básico". Como afirmado por Ramos (2008, p. 75):

Esta é uma visão incompatível com as raízes dos pressupostos teóricos subjacentes em que ESP está fundamentado. De acordo com os princípios da abordagem, o que é "básico" dependerá das necessidades do aluno. Em outras palavras, o que pode ser considerado "básico" para um garçom pode não ser para um piloto, uma recepcionista e assim por diante. Interessante para comentar neste momento é que esse mito não deriva de princípios ESP no Brasil, mas a partir visão de língua e aprendizado adotados pelos profissionais (RAMOS, 2008, p. 75).

Na década de 1990 houveram mudanças quanto às necessidades dos alunos. Com o advento da Internet, os alunos têm acesso a diferentes tipos de textos, ao invés de apenas a textos impressos; e dependendo de suas necessidades, os cursos de IFE são mais acadêmicos que gerais. Outras mudanças ocorreram devido às exigências do vestibular; bem como a publicação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) (Brasil, 1998a), que enfatiza "a leitura como a habilidade mais importante a ser trabalhada" (RAMOS, 2008, p. 76).

As mudanças apresentadas acima não foram as únicas que aconteceram no Brasil a partir da década de 1990, mas há um importante princípio definidor do IFE, que foi esquecido: análise das necessidades. Com cada nova mudança ou a demanda, se este princípio tivesse sido seguido, os professores teriam sido capazes de desenvolver materiais mais próximos das necessidades dos alunos; e talvez os livros disponíveis no mercado não teriam análises de necessidades tão ultrapassadas, feitas para alunos que já não estão em sala de aula.

Depois de analisar os avanços feitos pelo *Brazilian National ESP Project*, bem como suas falhas, a próxima seção deve apresentar um breve resumo do Ensino de Língua Estrangeira, e mais especificamente no IFRN.

2.2.2 Ensino de Língua Estrangeira em cursos técnicos de nível médio integrado no IFRN

A educação profissional técnica existe no estado do Rio Grande do Norte há mais de 100 anos, porém a expansão desta instituição começou em 1994, quando uma segunda unidade foi criada em Mossoró. Paralelamente com a expansão para outras regiões do estado, o processo de mudança começou. Foi apenas em 1999 que a ETFRN (Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte) passou a ser Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN).

Em 2005, os principais ajustes foram o "retorno à oferta dos cursos técnicos de nível médio integrado; a reorganização acadêmica institucional; a reestruturação das ofertas dos cursos técnicos subsequentes e dos cursos superiores de graduação tecnológica". (IFRN, 2012, p. 31).

De 2006 a 2009, a criação de outros nove campi, incluindo os dos professores que participaram nesta investigação, Apodi e Ipanguaçu. Em 2008, houve outra mudança no nome desta instituição; tornando-se um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

As razões por trás de um curso de técnico de nível médio integrado não são apenas técnicas, mas também sociais, como afirma Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005):

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável- em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no ensino médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino- mas que potencialize mudanças, para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (...) Assim, voltamos a afirmar que a integração do ensino médio como ensino técnico é uma necessidade conjuntural-social e histórica- para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44-45)

Ao considerar um curso de ensino médio integrado, a proposição por trás do termo é que um aluno no final de quatro anos tenha um elevado grau escolar, bem como um diploma técnico em uma área específica, como informática, edificações, zootecnia, mecânica, eletrotécnica, agricultura, biocombustíveis, agroecologia e meio ambiente. Os cursos são escolhidos pelas demandas da região em que cada campus está localizado. De acordo com IFRN (2012, p. 35).

Torna-se imprescindível desenvolver estudos específicos das necessidades e das potencialidades socioeducacionais, para que se possam trazer mais elementos elucidadores da definição das ofertas de educação profissional e tecnológica no Rio Grande do Norte. Somente assim, é possível atingir abrangência equilibrada e possibilitar formações significativas que venham a contribuir para o desenvolvimento local e regional (IFRN, 2012, p. 35).

Sendo uma instituição que oferece duas habilitações acadêmicas "a estrutura curricular dos cursos técnicos produz um currículo que articula o eixo técnico à educação integrada" (IFRN, 2012, p. 109).

Como parte do grupo estrutural, o inglês e as matérias específicas do núcleo tecnológico estão longe um do outro. Adicionado a isso, por causa do currículo integrado do de língua inglesa ensinada no IFRN está sob o poder dos PCNs. Por essa razão, PPCs - Projetos Políticos de Cursos não contemplam quaisquer aspectos da abordagem IFE.

O Curso de Informática, por exemplo, está presente em 14 campi; e no seu PPC atual, a disciplina de inglês é dividida em dois anos (Inglês I e Inglês II), com três aulas por semana. Nesse currículo é possível observar que não há nenhuma referência ao ensino de IFE. Os conteúdos, os procedimentos metodológicos e as formas de avaliação não indicam qualquer uso de análise de necessidades.

Em conclusão, embora os cursos técnicos de nível médio integrado reúnam matérias básicas do Ensino Médio, aliadas as disciplinas do ensino técnico, a fim de dar uma educação omnilateral, o ensino da disciplina de língua inglesa não é diferente de qualquer outra instituição de ensino que prioriza o ensino de Inglês Geral em detrimento ao Inglês para Fins Específicos.

Depois de apresentar os desenvolvimentos da ESP no Brasil e no ensino da língua inglesa no IFRN, a próxima seção contém os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa.

3. Metodologia

A forma como um trabalho de pesquisa é desenvolvida deve estar baseada em passos bem definidos quanto aos métodos utilizados, bem como a sua execução. Nessa seção a caracterização da metodologia utilizada para a conclusão desta pesquisa, assim como as características dos participantes, a sua contextualização, as ferramentas de coleta, procedimentos de análise e a caracterização dos informantes serão apresentados.

No nível da explicação, essa pesquisa é caracterizada como exploratória, pois tem como objetivo conhecer a situação atual do ensino de Inglês para Fins Específicos no IFRN, de acordo com Gil (2010, p. 27) esse tipo de pesquisa investiga um problema como forma de torna-lo mais explícito a fim de encontrar uma resposta. Essa pesquisa exploratória seguiu os passos propostos por Selltiz *et al.* (1967, *apud* Gil, 2010, p.27): “1. Pesquisa bibliográfica; 2. Entrevistas com pessoas experientes; e 3. Análise dos exemplos para estimular a compreensão”.

No que diz respeito à abordagem teórica caracteriza-se como uma pesquisa de campo, porque “Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades

do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”. (GIL, 2002, p.53)

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois as informações foram coletadas através de entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas e fechadas e observação de aulas. As análises foram baseadas nas respostas dos professores de inglês do IFRN, os quais foram perguntados sobre a sua formação acadêmica e o uso dessa abordagem de ensino nas turmas de ensino médio técnico integrado.

As respostas foram comparadas de acordo com as definições teóricas apresentadas por Hutchinson e Waters (1987); Dudley-Evans e St John (1998); Celani *et.al.* (1988) e Ramos (2008); os dois últimos, mais especificamente, quanto ao uso dessa abordagem no Brasil.

O grupo de informantes dessa pesquisa consistiu de quatro professores de inglês de três *campi* diferentes do IFRN, Apodi, Ipanguaçu e Mossoró. Esses *campi* têm somados, sete professores de língua inglesa, dos quais quatro foram entrevistados. As unidades de ensino foram escolhidas, pois dispõem de um curso técnico integrado em comum (Curso Técnico Integrado em Informática), no qual os informantes já haviam lecionado ou estavam lecionando durante o período da pesquisa.

As entrevistas foram elaboradas e conduzidas em português, assim os informantes poderiam expressar abertamente suas crenças sobre o assunto. O roteiro de entrevista foi baseado em um questionário usado por Kassimati-Milanez (2014), com questões fechadas para obter informações gerais, tais como, sexo, idade, titulação, tempo de serviço enquanto professor de inglês dentro e fora de IFRN, qual tipo de instituição de nível superior (pública ou privada) eles haviam ensinado a disciplina de Inglês Instrumental, se os mesmo já haviam ensinado no IFRN, em qual nível (ensino médio integrado, subsequente, PROEJA, cursos FIC, PRONATEC ou outros) e com qual frequência o fizeram (semestral; anual ou como disciplina optativa).

Somadas as perguntas fechadas, perguntas abertas foram feitas a fim de investigar as opiniões, conceitos e práticas dos informantes relacionadas ao ensino de Inglês para Fins Específicos (ver anexo, páginas 24-25).

No momento das entrevistas, quando necessário, outras perguntas foram feitas para esclarecimento. As entrevistas foram feitas nos respectivos *campi*, dos dias 10 de Março a 10 de Abril de 2016 e o áudio foi gravado em um aplicativo para smartphones, chamado *Advanced Voice Recorder*.

Na sessão seguinte apresentaremos os dados coletados das respostas às perguntas fechadas.

4. Dados

As informações abaixo foram coletadas pelas seis primeiras perguntas da entrevista (ver anexo, páginas 24-25).

Tabela 1: informações dos respondentes

	Idade	Sexo	Titulação	Tempo de profissão (em anos)	Tempo de serviço no IFRN (em anos)
Informante 1	38	Masculino	Especialista	16	5
Informante 2	28	Feminino	Graduada	8	1
Informante 3	33	Feminino	Mestre	18	7
Informante 4	48	Masculino	Especialista	20	10

Fonte: o autor.

Na Tabela 2, as informações referem-se à última parte das perguntas fechadas (ver anexo, páginas 25-26)

Tabela 2: informações dos respondentes

	Inglês Instrumental em instituições de nível superior	Instituição Pública ou Privada	Inglês Instrumental no IFRN	Nível no IFRN	Frequência
Informante 1	Sim	Privada	Sim	Subsequente	Semestralmente
Informante 2	Não	---	Sim	Graduação	Optativa
Informante 3	Sim	Privada	Sim	Graduação	Semestralmente
Informante 4	Sim	Pública	Sim	Médio integrado; Subsequente; PROEJA	Optativa

Fonte: o autor

Baseado na contextualização e na apresentação dessa pesquisa, assim como os procedimentos de análise e caracterização dos participantes é que na próxima sessão a análise e as discussões dos dados serão feitas.

5. Análise e Discussão dos Dados

Os resultados foram baseados nas entrevistas feitas com quatro professores de três *campi* diferentes. Os informantes foram escolhidos por duas razões: eles trabalham em *campi* próximos ao deste pesquisador, e todos os *campi* oferecem um curso em comum (Curso Técnico em Informática). As respostas gravadas foram analisadas, uma a uma, e os resultados serão apresentados na mesma sequência usada na entrevista. As observações de aulas serão apresentadas no final desta sessão como ferramenta de confirmação da hipótese formulada no início deste trabalho.

As primeiras perguntas pertenciam à parte quantitativa da pesquisa. As outras perguntas foram agrupadas em duas categorias: a formação básica dos professores em Inglês para Fins Específicos ou Inglês Instrumental e o conhecimento teórico sobre Inglês Instrumental.

5.1 A formação básica dos professores em Inglês para Fins Específicos

Quando perguntados sobre como os informantes avaliavam suas experiências prévias no ensino de Inglês Instrumental, o Informante 1 (Inf.1), Informante 2 (Inf. 2) e Informante 3 (Inf. 3) avaliaram como experiências boas, positivas e bem-sucedidas.

- (1) [...] Para a minha pessoa, como professor, como profissional eu ... foi muito bom e eu tinha e tenho um grande prazer nessa disciplina [...] (Informante 1)
- (2) [...] a experiência foi bem-sucedida nessa turma [...] (Informante 2)
- (3) [...] olha...pra mim foi bastante positivo [...] (Informante 3)

Porém, Informante 4 (Inf.4) comentou que ensinar a disciplina de Inglês Instrumental trazia um sentimento de obrigação, algo que os alunos tinham que cumprir para concluir o curso ou terminar o semestre.

- (4) [...] A impressão que eu tenho, é que a gente está...vamos dizer assim... a gente tá mais cumprindo... é... um item curricular, num é? Do que mesmo ensinando [...] (Informante 4)

Ainda na mesma pergunta, o Inf. 1 mencionou que mesmo tendo tido uma experiência boa, houve uma mudança no foco do ensino de Inglês quando o CEFET se transformou em IFRN, além da mudança no público que hoje é diferente, aspecto também mencionado pelo Inf.4:

- (5) [...] hoje nós estamos tirando um pouco o foco, na nossa própria casa de trabalho, que é o IFRN, tirou o foco disso [...] (Informante 1)
- (6) [...] há 15 anos, 20 anos nós vivíamos num outro contexto [...] hoje com esses avanços que nós tivemos na comunicação e nas tecnologias, então a necessidade de uma interação de verdade, ou seja, que você de fato tenha conhecimento de inglês

para interagir, né, em outros contextos, eu acho que tá mais interessante, eu acho que é bem mais necessário [...] (Informante 4)

Inglês para Fins Específicos no Brasil é conhecido como Inglês Instrumental ou Inglês Técnico e os IFs ainda são conhecidos como Escolas Técnicas, o que pode dar a impressão de que o ensino de IFE é a abordagem mais lógica a ser usada. Porém, o que pode ser inferido pela resposta acima (amostra 5), é que os IFs o faziam em algum momento no passado e não o fazem mais.

A proposta de um currículo integrado (IFRN, 2012) no qual trabalho, ciência, cultura e tecnologia são incluídos na formação básica e profissionalizante corrobora com a ideia de saber quais são as necessidades dos alunos para que um curso ou disciplina seja organizado (ver amostra 6).

Inf. 2 afirmou que os alunos desenvolveram durante as aulas, pois tinham condições de ativar o conhecimento prévio que tinham da sua área específica, e Inf. 3 acrescentou que os alunos usavam a língua como meio de aprendizado sobre suas áreas específicas de estudo. Com essas afirmações, a motivação dos alunos aumenta nas duas situações.

(7) [...] Com as técnicas que a gente tenta utilizar pra mostrar que eles já têm algum conhecimento prévio mesmo que eles achem que seja insuficiente e que podem ser desenvolvidos e aí a experiência foi bem sucedida [...] (Informante 2)

(8) [...] pros alunos também eu vi muito aproveitamento da parte deles, o nível de interesse era muito grande porque eles se esforçavam bastante para entender um texto que era da área deles e que também, levava conhecimentos daquela área. Não era uma leitura apenas para aprender a língua, né? A língua era apenas o caminho pra eles atingirem o objetivo final de ver e adquirir os conhecimentos que o texto trazia pra eles [...] (Informante 3)

Quanto às respostas a pergunta sobre a formação específica que receberam para ensinar Inglês Instrumental, todos os informantes responderam que não receberam. Todos eles afirmaram que durante seus cursos de graduação, não havia disciplinas obrigatórias nas matrizes curriculares. Somada a essa ausência de disciplinas na graduação todos eles afirmaram que tiveram que fazer pesquisas extras no momento que receberam a disciplina pelos departamentos ou coordenadores de curso.

(9) [...] na universidade? Nenhuma [...] (Informante 1)

(10) [...] Não, porque na universidade, né, nós não tivemos nenhuma cadeira a cadeira era opcional e no período em que eu tava terminando ela não foi ofertada, então na universidade não tive [...] mas eu me senti capacitada no sentido de que eu fui atrás já que eu tinha que dar a disciplina e aí é estudei né em relação as técnicas de leitura em relação a didática que poderia utilizar pra melhorar a abordagem em relação aos alunos e acredito que deu certo. (Informante 2)

(11) [...] olha, não houve nenhuma disciplina, né... Onde esse conteúdo fizesse parte da ementa [...] a única coisa que lembro foi desse curso de extensão e às vezes

esporadicamente em algum evento [...] havia alguns trabalhos, minicursos [...] (Informante 3)

(12) [...] não, não, não tive formação [...] eu pesquisava alguma coisa, lia um material, mas formação para ensinar inglês instrumental, *never* [...] (Informante 4)

A pergunta seguinte consistia na avaliação dos informantes sobre a educação recebida para ensinar Inglês Instrumental. As respostas não foram divergentes, pois todos usaram palavras, tais como, fraca, básica, deficiente, não existente atestando o fato de não terem recebido qualquer tipo de treinamento ou orientação durante a graduação.

(13) [...] hoje, eu creio que está um pouco mais fraca, porque faz um bom tempo que não trabalho com isso, falta um pouco de conhecimento específico [...] (Informante 1)

(14) [...] não, porque era algo que realmente na licenciatura de letras deveria ser proporcionado pra gente, não como optativa, mas algo né que nos formasse realmente enquanto professores [...] (Informante 2)

(15) [...] eu acho... eu considero uma formação ainda básica [...] (Informante 3)

(16) [...] na verdade ela não existiu... eu acredito que é uma formação deficiente, porque... a gente tenta improvisar [...] tenta fazer da melhor forma possível [...] (Informante 4)

Quanto à formação dos docentes se pode concluir que ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas no que diz respeito ao ensino de abordagens variadas na formação dos professores de língua inglesa e isso é facilmente refletido nas salas de aula do IFRN e de tantas outras instituições de ensino.

A próxima sessão tratará dos aspectos teóricos do ensino de Inglês para Fins Específicos, o uso dessa abordagem no Brasil, os mitos criados após o *Brazilian ESP Project* e a perpetuação desses mitos na prática docente no IFRN.

5.2 O conhecimento teórico dos professores sobre o ensino de IFE

As próximas perguntas foram analisadas com base nas definições teóricas de ensino de IFE apresentadas por Hutchinson e Waters (1987); Dudley-Evans e St John (1998) e mais especificamente sobre o uso dessa abordagem no Brasil, foram considerados os trabalhos de Celani *et al* (1988) e Ramos (2008) quanto aos mitos pós-Projeto.

De acordo com os informantes, a definição de um curso chamado Inglês Instrumental ou Inglês Técnico traz uma ideia de uso da língua para uma tarefa em uma situação alvo. Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans e St John (1998) afirmam que um curso de Fins Específicos precisa atender as necessidades dos alunos “Por que esse aluno precisa aprender uma língua estrangeira?” (HUTCHINSON; WATERS 1987, p. 19). Ao serem pedidos para

definir Inglês Instrumental, Informantes 1, 2, 3 e 4 usaram palavras e expressões que remetem a propósito específico, atender os objetivos de um grupo, variação de necessidades em relação a diferentes gerações:

(17) O inglês instrumental eu defino como o inglês chamado técnico, certo? Que tem um objetivo para um certo grupo, para o uso deles [...] por exemplo, para fazer um curso baseado naquilo que o aluno vai usar [...] (Informante 1)

(18) [...] inglês instrumental ele seria para um propósito específico [...] (Informante 2)

(19) [...] bem, como o próprio nome diz, inglês instrumental, ele é o idioma que busca instrumentalizar o aluno para realizar uma tarefa [...] (Informante 3)

(20) [...] como as aulas são muito curtas você tem que encontrar as necessidades daquela área específica [...] (Informante 4)

O Informante 4 expressou no final da sua respostas que a forma como a disciplina é ensinada atualmente, apenas uma habilidade, sem aspectos orais e por um curto período de tempo (um semestre) é inútil.

(21) [...] nós estamos num contexto que mudou bastante nos últimos 10 anos, o ensino de línguas evoluiu bastante [...] é necessário hoje um conhecimento a mais, não somente, assim, como se escreve a palavra [...] você dá uma oportunidade pro aluno se familiarizar com aquelas palavras [...] trazer apenas textos na área específica, pode ser um pouco arriscado. Eu acho que seria interessante você procurar, se você tivesse tempo, eu acho que um dos problemas que você tem como o inglês instrumental é que normalmente é curto, é um semestre, dois semestres [...] das experiências que eu tive, da pouca experiência que eu tive, eu acho que ficou mais aquela ideia de que assim, é uma cadeira que a gente vai pagar aqui pra cumprir nossa grade curricular [...] bem pouco proveitoso [...] (Informante 3)

Quando inqueridos sobre quais conteúdos e habilidades seriam relevantes no ensino de IFE, todos os informantes mencionaram a leitura como sendo a mais utilizada por eles ou a única habilidade enfatizada nessa disciplina. Ramos (2008, p. 74) aponta esse pensamento como um mito criado no Brasil de toda aula de instrumental é leitura: “IFE é entendido como sinônimo de leitura, e todo curso de leitura é considerado IFE”.

(22) [...] basicamente leitura, obviamente, leitura, vocabulário, um pouco de gramática, preposições eu acho importante e alguma estruturas verbais [...] (Informante 1)

(23) [...] Na realidade nosso instituto geralmente a gente traz apenas pra leitura [...] (Informante 2)

(24) [...] se for voltado para os cursos técnicos ou de graduação vai será a instrumentalização através da leitura [...] para que os alunos possam fazer suas pesquisas, divulgar suas pesquisas [...] (Informante 3)

(25) [...] se você traz só texto na área específica é complicado [...] (Informante 4)

Contudo foi possível observar que Informantes 2 e 3 eram conscientes que Inglês Instrumental pode não ser apenas leitura.

(26) [...] Bom, na realidade a gente tem a... a lenda, né, digamos, a falsa impressão de que inglês instrumental se restringe a leitura, mas a gente sabe que inglês instrumental ele seria para um propósito específico, então pode ser para a oralidade, somente pro *listening* ou pra escrita [...] a leitura pode ser uma consequência [...]

(27) [...] há também um instrumental voltado para pessoas que precisam falar, provavelmente da área do turismo. Enfim, há uma série de objetivos em relação ao instrumental [...]

Quanto ao planejamento do material utilizado por eles, todos os Informantes afirmaram que adaptavam os materiais para o curso e a aulas. Eles afirmaram que pegavam material emprestado ou compravam, conversavam com professores específicos da área para verificar os conteúdos que poderiam ser compartilhados pelas duas disciplinas, além de adaptarem os livros para que se aproximassem da realidade da turma.

(28) Eu comparava livros naquele período, pesquisava sites [...] (Informante 1)

(29) [...] e tipo, apesar dos cursos serem meio que diversificados, você que tem que se adequar em relação ao material [...] eu saio, é realmente, tentando montar um material que não seja muito específico dentro da área [...] (Informante 2)

(30) [...] Eu procurava sempre fazer o material mais personalizado possível [...] eu procurava um dos professores técnicos da área e via junto com eles as ementas das disciplinas e os assuntos que poderiam ser trabalhados em língua inglesa [...] (Informante 3)

(31) Eu pegava livros emprestado de outros colegas, mas os livros não atendiam a realidade da sala de aula [...] (Informante 4)

Dois dos informantes (Inf. 1 e 2) concordaram com Hutchinson e Waters (1987, p.163) quanto à atitude que o professor deve ter quando encontra alunos que provavelmente já sabem o suficiente sobre sua área de expertise. Pelas respostas dos informantes demonstraram uma “atitude positiva em relação ao conteúdo” (amostra 32); “uma consciência do quanto os alunos já sabem” (amostra 33). No fim, o professor não deve se tornar um expert na área, mas um curioso aprendiz (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 163).

(32) [...] você prepara o material, só que é apenas um professor de inglês e não de química e você que tem que se aprofundar na área para que a disciplina seja dada da forma correta [...] (Informante 2)

(33) Eu não conheço programação, quem conhecia era eles, eles não conseguiam adentrar no conhecimento que eles queriam por que falta, tinha o impasse da língua na comunicação [...] (Informante 1)

Quando questionados sobre Análise de Necessidades (AN), ficou claro que nenhum dos entrevistados tinha conhecimento teórico sobre essa ferramenta. Os professores mencionaram procedimentos de coleta de informação, tais como, discussões, observação de aulas e questionários como proposto por Dudley-Evans e St John (1998).

(34) [...] Eu não chegava a perguntar diretamente pra eles a medida que as aulas iam caminhando, eu ia observando as necessidades deles [...] quando eles começam a ler os textos e veem as palavras similares eles percebem que essa necessidade de aprender as palavras não é tão urgente assim [...] (Informante 3)

(35) Eu aplicava um questionário de conhecimento prévio[...] os alunos ficavam surpresos em saber que sabiam mais do que eles imaginavam[...] (Informante 2)

(36) Sim. Sempre eu me preocupei, quando era parte de inglês instrumental, eu tinha até uma preocupação a mais do que com inglês geral, porque o aluno, ele tá ali com um objetivo, que nem eu coloquei, só que se eles, ou melhor, se nós professores não modelarmos e juntar o que eles querem, ele vão ficar inquietos em sala de aula, porque eles acham que aquilo não é interessante pra eles, então eu modelava. Eu recebia alguns materiais do instituto e eu olhava e falava que isso aqui não é o objetivo, pra quê eu quero hoje? Eu vou organizar esse material, juntar com o que eu tenho, para exatamente modelar para aquele curso [...] eu perguntava e dentro do que eles estavam vendo com outros colegas da disciplina de informática, eu fazia a junção, pra que o que trabalhasse ajudasse em informática [...] (Informante 1)

Ainda que não tenham respondido positivamente à questão sobre AN, as respostas prévias e as informações complementares dão a ideia de que AN era utilizado apenas para aferir quais as necessidades da situação alvo e não necessidades de aprendizado como proposto por Hutchinson e Waters (1987).

(37) [...] amarrar o curso em pra quê ele vai usar o inglês [...] (Informante 1)

(38) [...] você instrumentaliza o aluno para realizar uma tarefa [...] como tornar o inglês um instrumento de uso [...] (Informante 3)

Aliado ao conhecimento das necessidades da situação alvo dos alunos é importante saber não apenas o que os alunos querem aprender, mas também como eles aprendem a língua. Essa última preocupação foi evidenciada apenas em duas respostas dos informantes (ver amostras 51 e 52).

(39) [...] não tiveram ensino de inglês produtivo [...] (Informante 3)

(40) [...] Eu apliquei um questionário de conhecimento prévio dentro da área [...] (Informante 2)

As duas últimas perguntas aferiam sobre como os professores planejavam suas disciplinas. Os informantes se referiam a um currículo pronto, em que a habilidade de leitura era a prioridade. Os procedimentos eram diferentes, mas a leitura ainda é a única habilidade mencionada.

(41) [...] Eu tentava adequar o curso às disciplinas técnicas que os alunos já estão cursando [...] (Informante 1)

(42) [...] Eu tentava priorizar mas nem sempre conseguia. Eu usava textos gerais e depois eu tentava usar textos de informática mais específicos [...] (Informante 2)

(43) [...]Eu tentava aproximar os conteúdos à realidade dos alunos. Dependendo da área, o mesmo conteúdo chegaria diferente pra cada aluno. Os alunos acessavam os

conteúdos de forma diferentes, dependendo da área de cada grupo [...] (Informante 3)
(44) [...] se o alunos tem uma tarefa e vê uma funcionalidade pra ela, eles se esforçam mais, por isso que a área específica deve ser considerada [...] (Informante 4)

Os professores expressaram uma preocupação em aproximar a língua inglesa aos conteúdos da área técnica (ver amostras 53 a 56) possibilitando aos alunos, o uso do que aprenderam em inglês nas suas áreas específicas. Porém, apesar dessas tentativas serem parte da teoria da Análise de Necessidades apresentadas, ainda existem outras atitudes a serem consideradas.

Pelas respostas dos informantes fica evidente que a ideia de “propósitos específicos” atrelada ao nome dessa abordagem de ensino estava presente no momento que eles ensinavam, porém a ideia é ainda iniciante e precisa ser mais discutida.

Sabendo que a disciplina de Inglês Técnico ou Inglês Instrumental é amplamente utilizada nos níveis superiores de ensino esse trabalho objetivava investigar os principais conceitos teóricos que baseavam os procedimentos dos professores do IFRN. Esse pesquisador, antes deste trabalho, nunca havia estudado sobre o assunto, nem tampouco havia recebido instruções sobre o seu uso nos anos da sua formação inicial, portanto a curiosidade em saber como outros colegas professores o faziam era urgente.

Essa pesquisa teve como hipótese: os professores de inglês do IFRN não usam a abordagem de ensino de Inglês para Fins Específicos no ensino médio técnico integrado porque a) eles não têm conhecimento teórico suficiente sobre a abordagem; e b) os documentos oficiais do IFRN não apresentam recomendações sobre a abordagem, ainda que tenham como proposta uma educação integrada.

Pelas respostas dos informantes foi possível observar que as universidades não ofereceram formação inicial sobre ensino de IFE, conseqüentemente, as implicações dessa formação deficiente podem ser vistas através de procedimentos ou concepções distorcidas em sua práxis.

Além de uma formação deficiente, o fato dos documentos oficiais não apresentarem a possibilidade de uso dessa abordagem faz com que os professores de ensino técnico nem considerem essa possibilidade de aproximação entre a língua inglesa e o ensino técnico.

Assim, alguns desdobramentos são propostos através desse trabalho. Primeiramente, por causa da falta de treinamento nas universidades, os mitos sobre o ensino de IFE ainda são perpetuados no Brasil. Uma reforma curricular que incluísse uma disciplina de preparação

para o ensino de Inglês Instrumental ou cursos extras dedicados à abordagem poderiam evitar futuras replicações de ideias errôneas relacionadas ao Inglês Instrumental.

Um segundo desdobramento seria mais direcionado ao IFRN. A proposta de um currículo comunicativo no ensino médio técnico integrado foi uma conquista, considerando os métodos e abordagens previamente utilizados. Porém, sendo uma instituição que forma alunos, não apenas para o trabalho, mas para a vida, a possibilidade desse aluno seguir na carreira técnica que ele escolheu deve ser considerada. Portanto, não podemos desconsiderar o uso de uma abordagem mais voltada às demandas específicas da área escolhida por esse aluno.

Por fim, é importante destacar que esse não é uma análise exaustiva sobre as teorias da abordagem de ensino de IFE, nem sobre o seu uso em todos os *campi* do IFRN. Para atingir esses objetivos, pesquisas mais aprofundadas podem ser feitas no futuro.

Referências

ARAKI, Ligia Enomoto. *A disciplina de Inglês Instrumental no Ensino Superior e as representações de seus professores: um estudo de caso*. São Paulo: 2013, 143f. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontífca Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

BEZERRA, Daniella de Souza. *Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politecnicidade e da integração*. São Paulo: USP, 2012, 203f. Tese (doutorado em Linguagem e Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Ministério da Educação: Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias/Secretaria de Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, 2008. 239p.

CELANI, Maria Antonieta Alba. *A retrospective view of an ESP teacher education programme*. In Celani, M.A.A., Deyes, A.F., Holmes, J.L., & Scott, M.R. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection* (pp. 394-403). Campinas: Mercado de Letras, 2005.

CELANI, Maria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina M.; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. *Abordagem instrumental no Brasil*. São Paulo: Mercado de Letras, Educ., 2009.

DUDLEY-EVANS, T. *Genre analysis: A key to a theory of ESP?* The University of Birmingham: 2000.p. 3-11. Disponível em: < <http://www.aelfe.org/documents/text2-Dudley.pdf>.> Acesso em: 28 de novembro de 2014.

DUDLEY-EVANS, T.; JOHN, M. Jo. St. *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary Approach*. Cambridge University Press, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010.

HOLMES, J. *What do we mean by ESP?* Working papers nº 2. Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, São Paulo, 1981.

HUTCHINSON, Tom.; WATERS, Allen. *English for Specific Purposes: A learning-centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

IFRN. *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva*. Natal: IFRN Editora, 2012.

KASSIMATI-MILANEZ, Maria. *Histórias de professores universitários sobre ensinar Inglês para Fins Específicos*. Tese de doutorado. Natal: UFRN, 2014.

LEFFA, Vilson J. *Metodologia do ensino de Línguas*. In BOHN, H.I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998. p. 211-236.

LONG, Michael H. (2005). *Methodological issues in learner needs analysis*. In Long, M.H. (Ed.). *Second language needs analysis* (pp. 19-76). Cambridge University Press.

LONG, Michael H. (2005). *Overview: a rationale for needs analysis and needs analysis research*. In Long, M.H. (Ed.). *Second language needs analysis* (pp. 1-16). Cambridge University Press.

MILANEZ, Maria Kassimati. *A interpretação dos sintagmas nominais com adjetivos atributivos por alunos do inglês instrumental*. Dissertação de mestrado. Natal:UFRN, 2009.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. *ESP in Brazil: history, new trends and challenges*. In: KRZANOWSKI, M. (Ed.). *English for academic and specific purposes in developing, emerging and least developed countries*. Canterbury, Kent: IATEFL, 2008. Disponível em: <<http://www.iatefl.org>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SOUZA, Renato Antonio de. *Análise de necessidades do uso da língua inglesa em contexto profissional: área editorial*. São Paulo: 2009. 180f. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontífca Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

ANEXO

Roteiro para Entrevista

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

2. Titulação

() especialização em _____

() mestrado em: _____

() doutorado em: _____

3. Tempo de carreira como professor de inglês: _____ anos

4. Tempo de carreira como professor de inglês no IFRN: _____ anos

5.

5.1 Você já ensinou a disciplina de Inglês Instrumental ou Inglês Técnico em outras instituições de nível superior?

() Sim () Não Instituição Pública ou Privada

5.2 Ensina (ensinou) a disciplina de Inglês Instrumental ou Inglês Técnico no IFRN?

() Sim () Não

5.2.1 Em qual nível na instituição?

() Nível médio integrado

() Subsequente

() Proeja

() Curso FIC

() PRONATEC

() Outro: _____

5.2.2 Com que frequência você ministra (ministrou) essa disciplina?

() semestralmente

- () anualmente
() opcionalmente

6. Como você avalia essas experiências?
7. Que formação específica para ensinar Inglês Instrumental você recebeu?
8. Como você avalia a sua formação para ministrar Inglês Instrumental?
9. Qual a sua opinião sobre o fato de muitos cursos universitários terem em seus programas a disciplina de Inglês Instrumental?
10. Qual a sua opinião sobre o fato de nos cursos de nível superior dos institutos federais essa disciplina ter sido completamente retirada ou oferecida apenas como disciplina opcional?
11. Você prefere ensinar inglês geral, instrumental ou não faz diferença? Por quê?
- 12.
- 12.1 Como você definiria Inglês Instrumental? Quais conteúdos e habilidades você considera relevantes para serem ministrados nessa disciplina?
- 12.2 b) Com relação à escolha de material para as aulas de Inglês Instrumental, você:
- () Usa(va) os livros disponíveis no mercado.
() Elabora(va) seu próprio material
() Usa(va) o material que outros professores já tinham usado na disciplina.
() Outro - Especifique:
13. Você costuma (costumava) fazer análise de necessidades dos alunos com relação ao Inglês Instrumental no início de cada semestre de turmas novas? Por quê?
14. Ao elaborar o plano de curso, quais critérios você utiliza (utilizava)?
15. Ao elaborar o plano de curso e o material a ser usado você leva (levava) em consideração a área a que pertencem os alunos de cada turma? Por quê?

Adaptado de KASSIMATI-MILANEZ (2014).