



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro

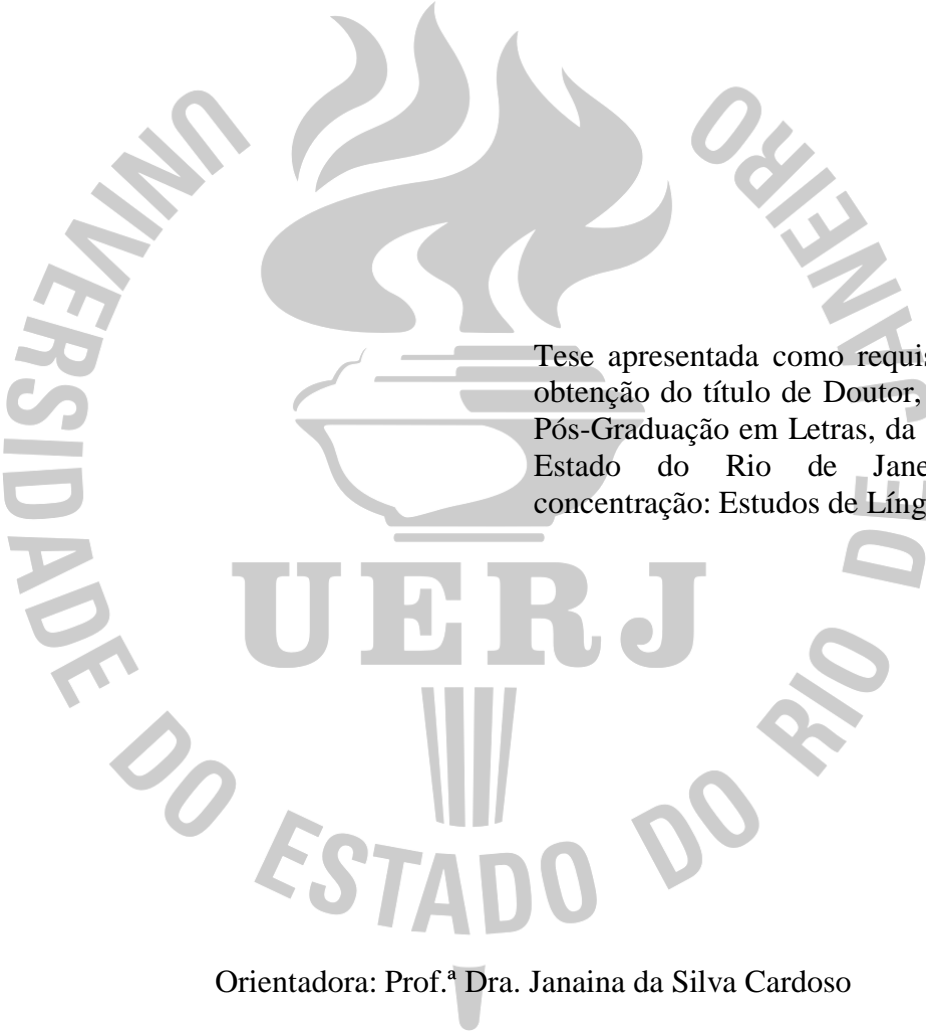
A contribuição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) na formação de professores de Línguas para Fins Específicos (LinFE).

Rio de Janeiro

2020

Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro

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).



Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof.^a Dra. Janaina da Silva Cardoso

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

R484 Ribeiro, Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello.
A contribuição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) na formação de professores de Línguas para Fins Específicos (LinFE) / Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro. – 2021.
185 f.: il.

Orientadora: Janaína da Silva Cardoso.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Professores de línguas - Formação - Teses. 2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - Teses. 3. Línguas modernas – Estudo e ensino – Teses. 4. Linguagem e línguas – Teses. I. Cardoso, Janaína da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 800:37

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro

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).

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 18 de dezembro de 2020.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Janaina da Silva Cardoso (Orientadora)

Instituto de Letras - UERJ

Prof.^a Dra. Marcela Iochem Valente

Instituto de Letras - UERJ

Prof.^a Dra. Naira de Almeida Velozo

Instituto de Letras - UERJ

Prof.^a Dra. Inês Kayon de Miller

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr. Antônio Ferreira da Silva Júnior

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

Em homenagem à flor mais linda do meu jardim, que partiu, minha amada mãe.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, a Deus que me permitiu saúde o suficiente para terminar essa etapa da minha formação.

À minha amada mãe, Maria Helena, exemplo de ser humano íntegro, ético, correto e honesto. Docente de altíssima reputação, que muito contribuiu para a formação da educadora que me transformei. A ela, sempre serei muito grata.

À minha família que, apesar de pequena, tem uma enorme parcela na conquista que ora se concretiza: meu marido, Marcelo, sempre me apoiando incondicionalmente diante de todos os desafios, quer de ordem acadêmica, profissional ou educacional; meu filho mais velho, Marcelo Júnior, um grande companheiro e incentivador com palavras de apoio, mesmo nos momentos mais difíceis e o filho mais novo, Marcos, que, por tanto me solicitar, me trouxe durante todo o processo à realidade do pertencimento a um lar cheio de carinho, porto seguro nos momentos de tensão. Além deles, meus sogros, Raimundo e Lourdes, que nunca se opuseram a ajudar, torcendo para que tudo desse certo, sempre me impulsionando para frente e me proibindo de esmorecer nos momentos mais pesados.

A todos os meus professores desde sempre, que, de uma forma ou outra, imprimiram em mim suas marcas, quer fossem elas para serem seguidas, adaptadas, aperfeiçoadas, quer para me fazerem refletir sobre práticas que não se identificavam com o que acredito ser a educação como processo de ensinagem.

Aos participantes da banca de qualificação e defesa que prontamente aceitaram o convite para contribuírem com suas experiências e conhecimento da área, a fim de que a tese se enriquecesse ao máximo.

Deixo meu agradecimento especial aos participantes da pesquisa, que não são vistos aqui como participantes, mas como coautores. Desde aqueles que ainda me acompanham aos que passaram durante o percurso do estudo, mas, que não deixam de serem partes do texto como um todo, pois ao passarem por mim, deixaram traços na minha constituição como pesquisadora.

A minha orientadora Janaína Cardoso, por ter acreditado na minha proposta, dando-me a oportunidade de ingressar no curso de Doutorado, pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos, sempre com profissionalismo, respeito, companheirismo e disponibilidade. Muito mais do que isso, por ser exemplo de dignidade, retidão de caráter e dedicação. Agradeço, especialmente, pelas trocas, pelas inquietações, pelas cobranças, pela parceria,

infinitamente agradeço. Agradeço-a, ainda, por nunca ter se desesperado, nem me deixado desesperar, mesmo quando o desespero parecesse a única saída.

Mas, principalmente, tenho enorme gratidão por ter me formado uma pesquisadora engajada e comprometida com causas que antes não me pareciam tão claras. É um orgulho ser orientanda de uma mulher, negra, doutora, reconhecida nacional e internacionalmente. Se tem um ponto alto no meu currículo, é o de ter sido orientanda de Janaína da Silva Cardoso.

A minha querida ‘amigona’ Luciana pelo companheirismo incondicional, pelo apoio e companhia em todos os momentos, sempre disponível para discussões e soluções. Pessoa sempre alto-astral, mostrando o lado positivo dos maiores entraves enfrentado.

Aos gestores do IFRJ, que muito me ajudaram, ao permitir e proporcionar idas a congressos e eventos, os quais foram extremamente importantes para o desenvolvimento de uma pesquisa.

Aos funcionários da secretaria da Pós Graduação da UERJ, pelo atendimento cordial e eficiente de sempre, e aos professores do Programa, cujas aulas agregaram conhecimentos que enriqueceram este trabalho.

Ademais, agradeço ainda a todos os colegas que dividiram as salas de aula das disciplinas e os que foram e ainda são companheiros no Grupo de Pesquisa, pois muito me ajudaram/ajudam direta ou indiretamente.

Nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio. Pois na segunda vez o rio já não é mais o mesmo, nem tão pouco o homem.

Heráclito de Éfeso

RESUMO

RIBEIRO, Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello. *A contribuição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) na formação de professores de Línguas para Fins Específicos (LinFE)*. 2020. 185 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Partindo da premissa já confirmada em um projeto de extensão desenvolvido a priori de que há formação insuficiente de professores para atuação no contexto para fins específicos, a pesquisa teve por objetivo geral contribuir para a formação continuada de professores de línguas para este fim via Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), sendo uma instituição de referência na aplicação da abordagem nas práticas das salas de aula de línguas. O estudo seguiu os preceitos da abordagem qualitativa na condução de uma pesquisa-ação em contexto de formação continuada. Por conta de um perfil metodológico multifronteiriço, a pesquisa dialogou com o conceito de bricolagem metodológica. Para tal, fez-se uso de dois momentos de intervenção com participantes do evento em três edições realizado no projeto de extensão, que se desdobrou nessa pesquisa. No total foram onze professores-participantes divididos em dois grupos na fase de aplicação das técnicas de intervenção. Foram utilizados: um questionário via *Google Forms* direcionado a oito participantes e três entrevistas narrativas. Ambos os documentos contemplaram questões referentes à formação continuada de professores de línguas e o papel de eventos neste tipo de formação docente. Além disso, o diário de pesquisa também forneceu dados relevantes para a análise, que foi desenvolvida a partir do conceito de asserções, as quais foram baseadas nas perguntas e nos objetivos da pesquisa. Os resultados sugerem que ações formativas pontuais são uma forma eficaz e eficiente de contribuição para formação continuada de professores LinFE, pois esses momentos propiciam colaboração, atualização e transformação via interação entre pares afins. O uso da realidade prática de sala de aula para discussão e reflexão em eventos propicia um canal de ajuda mútua, em que todos se sentem protagonistas do processo de coconstrução de conhecimento pertinente aos respectivos contextos de atuação. No entanto, é necessária a atenção a determinados critérios, a fim de que os conhecimentos coconstruídos possam ser colocados em prática, o que torna significativa a aprendizagem e estimula a participação futura em demais ações num movimento de continuidade que deve ser característico do docente da contemporaneidade, quer seja ele de línguas ou de qualquer outra área. Outra constatação profissional importante foi a de que os professores mais experientes, já praticam, mesmo que intuitivamente, a abordagem LinFE em sala de aula, especialmente os que trabalhavam com aulas particulares de forma autônoma ou em cursos menores. Mesmo os professores-participantes que são gestores de grandes franquias percebem um movimento de mercado para o atendimento das demandas específicas, pois esta é uma realidade que o aluno da contemporaneidade impõe. Os participantes que já trabalhavam com a abordagem, ou achavam que trabalhavam tiveram a oportunidade de uma revisão e aprofundamento teórico-prático sobre a mesma. Dessa forma, conclui-se que a formação continuada é uma boa opção para complementar a formação inicial no que tange ao conhecimento da abordagem LinFE e aos desafios que o processo de ensino-aprendizagem de línguas nesse viés venha a propor, a partir de uma visão de educação que estimula o professor questionador e pesquisador.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação inicial e continuada. Formação de Professores Línguas para Fins Específicos. Abordagem LinFE.

ABSTRACT

RIBEIRO, Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello. *The contribution of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ) in the training of Language Teachers for Specific Purposes (LinFE)*. 2020. 185 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Based on the premise already confirmed in a previous extension project developed that there is not enough teacher training to work in the context of specific purposes, a research was conducted aiming to contribute for the continuous training of language teachers for this purpose via Federal Institute of Education Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ), being a reference institution in the application of the approach in language classroom practices. The study followed the precepts of the qualitative approach for conducting a participatory action research of collaborative nature. To this end, two intervention moments were used with participants from one of the events held in the previous project (extension) that unfolded in this research. The generation of data was carried out through a questionnaire 33via *Google Forms* directed to eight participants and three narrative interviews that contemplate questions regarding the continuous training of language teachers and the role of events in the professional development of teachers. In addition, the research diary also provided data for an analysis, which was developed based on assertions related to research questions and objectives. The results suggest that specific training actions are an effective and efficient way of contributing to the continuous training of teachers for specific purposes, as these moments provide collaboration, updating and transformation via interaction between similar peers. The use of practical classroom reality for discussion and reflection at events provides a channel of mutual help, in which everyone feels they are protagonists in the process of co-construction of knowledge relevant to the contexts of performance. However, it is necessary to pay attention to criteria, so that the co-constructed knowledge seems to be practical, which makes learning significant and estimates future participation in other actions in a continuity movement that should be characteristic of the contemporary teacher, whether they are language teachers or from any other area. Another important professional finding is that more experienced teachers, in practice, already intuitively use the principles of ESP approach in classroom practices, especially those who work with private classes autonomously or in smaller courses. Even teachers of bigger franchises are already concerned with specific demands, as this is a reality in the market. Participants who have been already working using the approach, had the opportunity to review and deepen the theoretical background or their practices. Thus, it is concluded that continuous education is a good way to complement initial training in terms of knowledge to work with ESP or with any other challenge that language teaching-learning poses, in a vision of education that encourages teachers to be researchers.

Keywords: Teacher Education. Initial and continuing training. Language Teacher Training for Specific Purposes. ESP.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Respostas dos participantes à pergunta do questionário: ‘Por que você participa de eventos de formação para professores de línguas?’	102
Quadro 2-	Respostas dos participantes à pergunta do questionário: ‘O que você aprendeu, ultimamente, nos eventos que participou?’	106
Quadro 3-	Respostas dos participantes à pergunta do questionário: ‘Quais critérios você utiliza para escolher de que eventos participar?’	109
Quadro 4-	Respostas dos participantes à pergunta do questionário: ‘Em sua opinião, qual é o erro mais frequente que organizadores de eventos cometem?’	110
Quadro 5-	Respostas dos participantes à pergunta do questionário: ‘Com que frequência você tem participado?’	115
Quadro 6-	Respostas dos participantes à pergunta do questionário: ‘Qual foi o melhor evento de formação que você participou? Por qual motivo você o considerar o melhor?’	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LinFE	Línguas para Fins Específicos
IFE	Inglês para Fins Específicos
ESP	English for Specific Purposes
LA	Linguística Aplicada
PUC - SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TECLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CEPRIL	Centro de Pesquisa, Recurso e Informação em Leitura
CLAFPL	Congresso Latino Americano de Professores de Línguas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ETFs	Escolas Técnicas Federais
ODA	Overseas Development Administration
ELFE	Ensino de Línguas para Fins Específicos
LAEL	Pós-graduação em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IFRJ	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	NARRANDO UM SONHO.....	14
1	PREPARANDO O NAVIO.....	22
1.1	Abordagem LinFE.....	22
1.1.1	<u>Origem e fases.....</u>	26
1.1.2	<u>O Brasil e a abordagem LinFE.....</u>	29
1.1.3	<u>Mitos.....</u>	37
1.1.4	<u>Desafios do trabalho LinFE.....</u>	40
1.2	Formação de Professores de Línguas.....	44
1.2.1	<u>O professor LinFE.....</u>	56
1.2.2	<u>A formação do professor LinFE.....</u>	59
2	TRAÇANDO ROTAS.....	63
2.1	Identificando o trajeto.....	64
2.1.1	<u>Abordagem qualitativa.....</u>	65
2.1.2	<u>Pesquisa-ação.....</u>	68
2.1.3	<u>Perfil colaborativo.....</u>	73
2.2	Mapa da viagem: transformando teoria em prática.....	76
2.1.1	<u>Atividades de Intervenção.....</u>	78
2.2.2	<u>Participantes.....</u>	80
2.2.3	<u>Técnicas das atividades de intervenção.....</u>	82
2.2.3.1	Questionário.....	83
2.2.3.2	Entrevistas.....	85
2.2.3.3	Diário de Pesquisa.....	87

2.2.4	<u>Análise a partir de asserções</u>	89
3	ANALISANDO AS RIQUEZAS	91
3.1	Asserção1: Eventos têm papel importante na formação de professores LinFE	91
3.2	Asserção 2: Colaboração, atualização e transformação são três das contribuições da formação continuada para professores LinFE	93
3.3	Asserção 3: Reflexão sobre a prática enriquece a formação continuada de professores LinFE	103
3.4	Asserção 4: Diferentes critérios são usados para seleção da participação em eventos formação continuada	107
3.5	Asserção 5: Há aprendizados pontuais de cada evento para formação continuada que professores LinFE participam	111
3.6	Asserção 6: Participar de formação continuada é pratica comum na rotina profissional de professores LinFE	113
4	EXPLORANDO O TESOURO	117
	CONCLUINDO O PERCURSO E TRAÇANDO NOVAS ROTAS	122
	REFERÊNCIAS	130
	APÊNDICE A – Quadros com resultados do Projeto de Extensão em ações formativas.....	140
	APÊNDICE B - Quadro Geral da Pesquisa.....	143
	APÊNDICE C - Modelo do questionário <i>online</i> (prints).....	145
	APÊNDICE D - Texto do e-mail enviado aos participantes para responderem o questionário.....	148
	APÊNDICE E - Transcrição do vídeo introdutório ao questionário.....	149
	APÊNDICE F - TCLE do questionário.....	150
	APÊNDICE G - TCLE das entrevistas.....	151
	APÊNDICE H - Quadro das perguntas do questionário.....	152
	APÊNDICE I - Roteiro da entrevista narrativa com a participante 1.....	153
	APÊNDICE J - Roteiro da entrevista narrativa com a participante 2.....	156

APÊNDICE K - Roteiro da entrevista narrativa com a participante 3.....	159
APÊNDICE L - Transcrição da entrevista – participante 1.....	162
APÊNDICE M - Transcrição da entrevista – participante 2.....	165
APÊNDICE N - Transcrição da entrevista – participante 3.....	169
APÊNDICE O - Quadros com respostas do questionário <i>online</i>	174
ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP.....	178

NARRANDO UM SONHO

Para alguns, a narração de um sonho seria um empreitada quase impossível, para outros a linguagem onírica é incompreensível, para outros, ainda, sonhos não fazem sentido ou são premissões. Essas são ideias que convivem no senso comum.

No entanto, não são elas que justificam a minha escolha para nomear a seção introdutória de uma tese. Minha escolha tem a ver com a concretização de um projeto maior que nasceu de uma ideia simples, mas que, com o passar do tempo, foi se avolumando. De tal forma aconteceu esse amadurecimento da ideia, para a pesquisa, que me despertou o desejo de compartilhar o conhecimento no intuito de melhorar questões relacionadas ao ensino de línguas (mais especificamente, no contexto para fins específicos), formação docente, Educação e Linguística Aplicada.

A partir deste momento, meu texto começa a revelar quem sou, de onde falo, por qual motivo falo e o que me move a falar desse assunto. Essa revelação se dará através das minhas escolhas linguísticas, dos meus posicionamentos, dos juízos de valor, daquilo que escolhi incluir/excluir, dentre outros aspectos subjetivos que compõem a construção de um texto.

Sou, genuína e essencialmente, com muito orgulho, uma professora. Professora aqui compreendendo o sentido denotativo do vocábulo, seus sinônimos e, boa parte, de suas potencialidades semânticas. Tenho formação de ensino médio na ‘antiga’ escola normal. Na graduação, minha opção foi pela licenciatura plena em Português e Inglês.

Quando tive a oportunidade de aperfeiçoamento fora do Brasil, a escolha foi por uma especialização denominada ‘Métodos e Técnicas do Ensino de Inglês como Segunda Língua’. Dentre as possibilidades de cursos de extensão e aperfeiçoamento que tive a oportunidade de fazer, optei por escolhas voltadas para temáticas semelhantes, tais como: ‘Docência Superior’ e ‘Capacitação de Professores para EAD’. No mestrado, debruçei-me sobre minha prática de sala de aula, voltando o olhar para o interesse de alunos da quinta série (atual sexto ano) para atividades de cunho oral.

Isto posto, durante e após o término da formação acima descrita, minha experiência profissional incluiu trabalho em escolas privadas com ensino fundamental e médio, preparatório para cursos e concursos, atendimento em empresas, cursos privados de idiomas, aulas particulares, etc.

Acho justo ressaltar que a Educação faz parte da minha história muito antes da minha dedicação aos estudos da área. Pessoalmente, venho de uma família composta por várias

professoras. Em especial e mais diretamente, a grande influenciadora e inspiração da minha vida profissional dedicada à Educação foi minha mãe. Dessa forma, o ambiente sempre foi muito favorável. As primeiras brincadeiras de que me recordo eram de dar aulas para bonecas.

Quando, um pouco mais crescida, minha mãe me levava para seu trabalho, numa escola estadual da minha cidade natal, para acompanhá-la em determinadas ocasiões, me sentia à vontade naquele ambiente escolar. Já na segunda etapa do ensino fundamental, vendo aquele exemplo de educadora tão atarefada com as múltiplas atribuições da profissão, ajudava na correção de provas, registro de médias e outras tarefas. Por tudo isso e muito mais, digo com muito orgulho que a Educação estava em mim inserida, muito antes de eu me inserir na Educação, sendo como aluna, professora ou como filha de professora.

Atualmente, ocupo o cargo de professora de nível federal do quadro da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT). Atuo num dos *campi* do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Lá, sou professora de Inglês para Fins Específicos nas modalidades de cursos oferecidos: concomitante, subsequente, educação de jovens e adultos e graduação.

Tenho interesse na interação professor-aluno em sala de aula, formação inicial e continuada de professores de língua inglesa, produção de material didático para contextos específicos, gêneros textuais e discursivos relacionados a áreas de atuação, uso da tecnologia nas práticas de sala de aula, abordagem do ensino de línguas para contextos específicos, dentre outros.

Nos estudos de doutoramento, tive a oportunidade de me dedicar a um tópico muito caro por mim: a problematização da Educação a partir da formação dos docentes de línguas, com foco na língua inglesa para fins específicos. Pesquisas e estudos sobre a temática educacional na busca de um futuro com mais e melhores perspectivas às futuras gerações sempre se destacaram como minhas leituras favoritas.

Isto se deu pelo fato de acreditar que não há outro caminho possível para a solução de qualquer problema, seja ele de cunho político, social ou econômico que não seja pela Educação. A seguir, apresento as motivações que me moveram levar à frente a condução da pesquisa e continuar coconstruindo conhecimento com pares afins.

No caso desse estudo em questão, o recorte que proponho é a educação na sua essência, pois como já dito e escrito por mim em inúmeros congressos e publicações: *inúmeros são os problemas relacionados à Educação, sendo a formação um dos primeiros pilares que necessita ser revisitado constantemente sob novos prismas, a partir de novos olhares.*

O recorte acima mencionado visa dar um *zoom* nas questões relacionadas à formação continuada de professores de Línguas para Fins Específicos (doravante LinFE), mas que pode ser aplicado ao professor de qualquer outra língua. A primeira motivação, de ordem intrínseca, já foi explicitada anteriormente se relaciona com a minha forte ligação com a Educação. Junta-se a isso o fato de estar diretamente ligada ao ensino de língua inglesa, que perpassa a construção da minha própria identidade, como pessoa e profissional por, pelo menos, vinte anos.

Mais especificamente nos últimos dez deles, a aproximação com a abordagem LinFE se tornou a segunda motivação que me estimulou a me tornar uma pessoa mais dedicada à prática mencionada.

O contato inicial com os referenciais teórico-metodológicos da abordagem em questão se deu numa das disciplinas do mestrado em Interdisciplinar de Linguística Aplicada. Seguido a isso, houve a aprovação em concurso público para a vaga de professora de língua inglesa, cujo contexto de atuação era em cursos técnicos que tinham em suas grades curriculares o ensino de inglês para fins específicos.

Ao dar início ao efetivo exercício, nos modelos da abordagem LinFE, passei a sentir a necessidade de conhecer mais a fundo a prática de sala de aula naquele perfil. Foi quando comecei a ler e estudar mais os teóricos e pesquisadores do meio educacional, profissional e acadêmico que se debruçavam sobre as mesmas questões que me instigavam sobre o contexto LinFE.

Nos congressos que eu frequentava, fosse como ouvinte ou como participante, em busca de formação, bem como nas publicações da área, fui descobrindo e me identificando com barreiras, dificuldades, mitos e verdades, ou seja, inquietações e motivações compartilhadas por outros professores de contextos similares.

A possibilidade de apresentar e discutir sobre a abordagem, que os congressos propiciavam, foi de importância ímpar para meu crescimento profissional na área. Além disso, leituras de publicações sobre questões relevantes e pertinentes ao tema, atenção às múltiplas vozes de colegas que compartilhavam dos mesmos questionamentos, inquietações e angústias particulares à área também foram fontes de motivação para problematizar a formação do docente da área de Letras.

Tendo concluído a apresentação das motivações do estudo, apresento, a seguir, as justificativas, sendo a primeira delas a experiência educativo-acadêmica que ser professora regente me proporcionou.

Embora a formação de professores de línguas tenha sido objeto de pesquisas em Linguística Aplicada, tendo já assegurado um nicho, tradicionalmente, reconhecido dentro da área, a formação do professor LinFE precisa de olhares investigativos constantes e atualizados. O motivo para que isso aconteça se dá devido a ser uma área mais recente da formação de professores de línguas se comparada à de formação de professores de línguas no geral. Além disso, é uma parte mais específica da formação que requer um referencial teórico próprio. Junta-se, ainda, o fato da própria natureza dinâmica do que seja a abordagem e da consequente construção identitária do profissional que trabalha nessa vertente. Por parte dos pesquisadores, já havia um grupo, desde o início da prática LinFE no Brasil, preocupado com a escassez da teoria publicada sobre o tópico dentro das universidades, como a literatura já vinha mostrando (CELANI et al, 2005; RAMOS, 2009, entre outros).

Assim sendo, a justificativa inicial foi reforçada há quatro anos, quando me tornei professora-regente de estagiários do curso de licenciatura em Letras, que passariam a acompanhar minhas aulas. A experiência de estar com esses docentes em formação me possibilitou, mesmo que indiretamente, um enriquecimento profissional tamanho, cujo desdobramento referenda o estudo aqui apresentado. Nesse ponto, destaco a contribuição do IFRJ na formação de professores de línguas por meio da parceria institucional com a UFRJ, uma das razões pela qual se deu a escolha do título da tese.

O compromisso de ser contexto formativo para licenciandos, futuros docentes, é uma marca institucional que promove a colaboração desses ambientes de formação inicial (UFRJ – IFRJ) para a educação do país. Tal cooperação é de extrema relevância e pertinência, pois ao acolher os universitários nas salas de aula de língua inglesa, o IFRJ promove uma formação mais completa, uma vez que eles têm contato com uma prática de sala de aula para o ensino de inglês para fins específicos, cujo aprofundamento não acontece na universidade, sequer no viés teórico da abordagem. Com esse diferencial, os professores-em-formação se colocam melhor no mercado e nos futuros concursos que venham a prestar posteriormente para a própria instituição.

Observar o despreparo e o conhecimento limitado e limitante dos futuros docentes sobre a abordagem para fins específicos me levou a pensar e desenvolver formas de contribuir para que o estágio deles fosse o mais significativo possível. Para atingir esse objetivo, propus um formato mais dinâmico e participativo em sala de aula, além de oportunizar o preenchimento da lacuna teórica na formação com discussões de textos teóricos mais aprofundados sobre o tema, além de apresentações e publicações em coautoria em eventos da área.

A ‘experiência-desafio’, como eu mesma a denominei, me fez revisitar textos antigos de fundamentação e me inteirar das leituras mais atualizadas da área, com o olhar voltado para a problematização da formação docente, especialmente do professor LinFE.

Ser professora responsável e regente de alguns deles fez de mim uma profissional muito mais comprometida com as questões supracitadas. Apesar de serem estagiários, em sua maioria eram altamente capacitados linguisticamente, além de experientes em salas de aula de cursos privados ou comunitários oferecidos pela universidade de origem. Esta situação se transformou em mais uma razão para me dedicar à oferta de um momento diferenciado de formação dentro do estágio e não corroborar com uma formação deficitária quanto ao contexto LinFE.

Precisou haver um esforço mútuo de diálogo entre as partes envolvidas, entre o professor orientador, o professor regente e os estagiários, a fim de que o trabalho conjunto propiciasse o desenvolvimento das habilidades necessárias. O professor LinFE desempenha diversos papéis, para além dos que um professor de línguas que não trabalhe nesse contexto (se é que isso é possível, pois, a meu ver, todo e qualquer curso de línguas tem um fim específico, no entanto, me aprofundarei melhor nessa questão no capítulo seguinte), tais como: analisar necessidades, ouvir os anseios e desejos do aluno, diagnosticar as demandas linguísticas dos mesmos, escolher, adaptar, elaborar e avaliar materiais didáticos para implementação de cursos com o foco necessário, dentre as muitas funções atribuídas ao profissional que se propõe a desempenhar um trabalho de qualidade.

Há de se desenvolver um olhar crítico e reflexivo que seja discutido e problematizado nos eventos das áreas, tanto de Letras e Linguística Aplicada, quanto de Educação. Os próprios congressos de cada uma dessas áreas acontecem em separado, sem um diálogo interdisciplinar. Em assim sendo, fica difícil a formação que integre os diferentes saberes. Discussões se tornam mais profícuas caso as áreas dialoguem entre si, pois as questões não devem ser debatidas apenas no âmbito de institutos ou faculdades nas universidades, mas sim entre esses departamentos. São necessários diálogos entre áreas, a fim de ser que promover a quebra de fronteiras disciplinares para que a formação de profissionais seja mais adequada a enfrentar os desafios da profissão fora da universidade.

Outra justificativa surgiu quando percebi que não somente os licenciandos tinham essa necessidade, mas também professores em formação continuada apresentavam demandas de interesse e curiosidade sobre o trabalho no formato LinFe. A essa altura, eu notei que havia uma necessidade comum a vários grupos: docentes recém-formados, aqueles com poucos anos de formação, os que estavam na minha sala e, até mesmo, docentes com muitos anos de

experiência. Eram pessoas que, ao me encontrarem, formal ou informalmente, me pediam ajuda no sentido de como fazer para suprir a defasagem dos fundamentos teóricos, metodológicos e práticos da referida prática pedagógica do ensino de línguas. Principalmente porque eu já era atuante no contexto, participava de eventos para atualização e capacitação, e, ainda, por pesquisar e problematizar a abordagem em projetos de extensão, dentro do instituto.

Essa situação demonstrou que as pesquisas ainda precisam melhorar sua função de retroalimentar o contexto pesquisado com o conhecimento produzido por meio dele. Mais do que isso, urge-se que instituições que pesquisam determinados temas sociais e aplicados esforcem-se para apresentar um *feedback* concreto para a comunidade educativa, que os circunda ou que tenha possibilitado a geração de dados.

Mais uma justificativa veio ratificar o desejo de desenvolver a pesquisa em questão: a participação, como membro de alguns dos últimos concursos realizados pelo IFRJ para vaga de professores LinFE. Os resultados mostraram-se insatisfatórios na etapa da prova escrita, cujas questões eram embasadas nos preceitos teóricos que fundamentam a abordagem. Houve casos de todos os candidatos serem reprovados, ou, quando acontecia de haver aprovados, o número era muito abaixo do esperado, especialmente se levássemos em consideração a relação entre a quantidade de inscritos e a de aprovados para prova de aula, segunda fase do processo. Esse cenário reforçava-me entendimento de que o professor LinFE com conhecimento dos preceitos teóricos e práticos da área é um profissional em escassez no mercado de trabalho.

Cabe destacar que essas percepções que essas percepções são tão somente minhas e que não é objetivo de um concurso esse tipo de análise mais formalizada. Para mim, fazia sentido refletir criticamente sobre a situação porque estava muito envolvida com a causa da formação desse docente, uma vez que era uma inquietação que, juntando-se às demais, se transformou na motivação para o desenvolvimento da pesquisa e como a mesma poderia contribuir para modificar o cenário vigente.

A relevância de um estudo dessa natureza tem a ver com a percepção de uma situação e as possibilidades de ações a serem desenvolvidas para alterá-la. A pesquisa aqui introduzida parte de uma premissa que foi confirmada com os resultados do último projeto de extensão desenvolvido no IFRJ: a carência de formação para professores de língua inglesa para fins específicos.

A constatação que culminou no resultado do projeto acima mencionado aconteceu por meio de participações em eventos em todas as regiões do país de diversas formas: palestrante,

membro de mesas redondas, apresentadora de pesquisa, palestrante, ministrante de workshops, minicursos e oficinas.

Assim sendo a pesquisa é um desdobramento do projeto de extensão no sentido investigar como eventos formativos contribuem na formação continuada de professores LinFE. Há de se ressaltar que outra premissa por mim defendida é aquela que considera que todo trabalho com ensino de línguas tem um fim específico, mesmo que não seja assim denominado.

Desenvolver uma pesquisa com foco na formação continuada de professores por meio de eventos formativos pontuais é uma tarefa, que precisa levar em consideração as variáveis no processo, dentre eles: (a) contexto; (b) alunos; (c) avaliação; (d) materiais; (e) linguagem; (f) aspectos psicológicos; (g) abordagens, métodos e técnicas; (h) análise de necessidades, etc.

Segundo Ramos (2009, p. 45), se quisermos ofertar cursos para atender às novas demandas do mercado, às novas exigências dos novos públicos alvos de modo a fazer com que os alunos possam agir eficientemente nas situações-alvo, a autora deixa uma pergunta, para finalizar: é esta uma história com fim? Eu, assim como ela, penso que essa é uma história que só pode ser construída para se inacabável. Esse aspecto aponta para a grande riqueza da abordagem, a meu ver.

Quando problematizei a situação a ser investigada numa pesquisa, parti do pressuposto que alguma resposta seria encontrada sobre o problema relacionado à temática em questão. Até mesmo a ‘não resposta’ seria uma resposta importante a ser considerada.

Os dados que o estudo geraram tiveram prioridade em todas as etapas desde a interpretação, passando pela discussão e, até mesmo na conclusão do estudo, independente de darem conta de responder a outras perguntas não pensadas inicialmente ou de nem responderem as perguntas previamente pensadas. O processo foi tão valioso quanto os resultados e conclusões.

Assim sendo, o estudo, inicialmente, versou sobre o seguinte tema: o impacto de eventos formativos pontuais na formação continuada de professores LinFE.

Entretanto, não descartei o aparecimento de pautas secundárias ao longo do processo, com intuito de orientar ou contribuir para o trabalho, mesmo que de forma coadjuvante; contudo, não menos importante e cujos desdobramentos pudessem agregar qualidade ao resultado e conclusão.

As perguntas a serem respondidas pelo estudo são: (1) Como contribuir para a formação continuada de professores LinFE?; (2) De que forma eventos contribuem para a formação continuada de professores LinFE?; (3) Por que professores de língua participam de eventos de

formação? (4) Quais critérios os professores LinFE utilizam na seleção para eventos?; (5) Que tipos de conhecimento são adquiridos por meio de eventos? e (6) Com que frequência professores LinFE se inscrevem em eventos de formação continuada?

Para tal, a pesquisa se embasou em um objetivo geral e cinco objetivos específicos. O objetivo geral foi contribuir para a formação continuada de professores de LinFE. Já os objetivos específicos foram: constatar o papel de eventos na formação de professores LinFE; descobrir o porquê de os professores de línguas participarem de eventos de formação; verificar qual (is) o(s) critérios usados para seleção de eventos; identificar os tipos de conhecimento adquiridos por meio de eventos; investigar com que frequência professores de línguas participam de formação continuada.

Tanto os objetivos, quanto as perguntas só puderam ser alcançados e respondidas por meio do apoio do IFRJ, instituição em que atuo, que proporcionou logística e estrutura necessárias para o desenvolvimento das atividades que serão descritas na tese. Por mais esse motivo, decidi homenageá-la no título do trabalho, pois sem o apoio e suporte da mesma, não daria conta de levar à frente o projeto inicial. A formação continuada proposta no trabalho, em todas as modalidades ofertadas, só foi possível graças ao apoio do IFRJ.

Nesse sentido, quando uso o termo ‘contribuições do IFRJ’ é para deixar claro que, mesmo estando à frente das ações, a ajuda do instituto teve papel primordial sem a qual não haveria contribuição possível. Fundem-se instituição e pesquisadora na promoção, divulgação, formação e desenvolvimento de profissionais LinFE cada vez mais capacitados e qualificados.

O texto está dividido em seis partes assim descritas. A primeira parte que finalizo agora é introdução nomeada como ‘Narrando um sonho’. O primeiro capítulo, denominado ‘Preparando o navio’ apresenta o referencial teórico do assunto da pesquisa, contemplando abordagem LinFE e formação de professores de línguas. O capítulo chamado ‘Traçando rotas’, em sua primeira parte (Identificando o trajeto) apresenta o referencial teórico-metodológico e na segunda (Mapas cartográfico: transformando teoria em prática) descreve os procedimentos para as intervenções. No ‘Analisando as riquezas’ faço a análise dos dados sob a perspectiva das asserções, seguido do ‘Explorando o tesouro’ onde discuto os aprendizados e descobertas da pesquisa. Finalmente, no capítulo 5, ‘Concluindo o percurso e traçando novas rotas’ concluo a pesquisa retomando as perguntas e objetivos da mesma.

Termino a introdução, apresentando o próximo capítulo ‘Preparando o Navio’, o qual versará sobre a parte teórica do tema da pesquisa.

1 PREPARANDO O NAVIO

Início a descrição do estudo, como uma viagem, no caso uma grande navegação, já que o navio será nosso transporte durante todo o trajeto. Para tal, necessário se faz que ele, o navio, entre nessa narrativa a partir de sua origem. O dique, local onde navios são alocados para construção, é de onde parto.

É necessário que o material seja de qualidade e o pessoal capacitado para transformar o que está no projeto em algo concreto e real, pois o navio vai sustentar uma jornada longa e precisa dar conta de todo o percurso. Então, apresento meu arcabouço de materiais, ferramentas e maquinário com os quais vou trabalhar na produção do navio, que, até esse ponto, é um esboço no papel.

Assim sendo, a partir da analogia proposta, inicio o capítulo que compila os pressupostos teóricos que embasam o estudo a partir de duas temáticas macro, que, no decorrer do texto, vão se desdobrar em tópicos menores, conforme a necessidade: a abordagem LinFE e a formação de professores de línguas.

1.1 A abordagem LinFE.

Eu optei pelo uso do termo Línguas para Fins Específicos e sua respectiva abreviação tanto no título, quanto no corpo do texto, por entender que é aquela que melhor dá conta da abrangência do ensino-aprendizagem de línguas para o contexto em questão na atualidade, apesar de saber que, a depender do contexto sócio-histórico, teve outras denominações.

A expressão LinFE é fruto do amadurecimento da própria área dentro da academia. Até que se chegasse a LinFE, outras nomenclaturas a denominaram: Inglês Instrumental, *English for Specific Purposes* (ESP) e Inglês para Fins Específicos(IFE). Cada uma delas com limitações próprias.

Inglês Instrumental foi a primeira terminologia a ser adotada e, por ter ficado muito ligada à necessidade da época para a leitura, passou a ser usada, no senso comum, como sinônima apenas de ensino de leitura em inglês, o que não refletia a teoria que embasava a prática.

Na tentativa de romper com a identificação de Inglês Instrumental e ensino de estratégias de leitura, iniciou-se o uso da expressão *English for Specific Purposes* (ESP, mais popularmente). Essa nomenclatura foi muito usada por um tempo até que os estudiosos da área definiram que, em se tendo a versão em português ‘Inglês para Fins Específicos’, não fazia sentido continuar com o uso do inglês para a nomeação da área. Foi quando de ESP a abreviação passou a ser IFE.

Com o passar do tempo, as discussões sobre a problematização de termos como: língua estrangeira, adicional, primeira língua, língua nativa, dentre outras, levaram, novamente, à troca de nomenclatura para LinFE. A escolha foi feita por se acreditar que o termo é mais abrangente e incluyente, além de combater a ideia de hegemonia da língua inglesa, uma vez que não havia uma expressão correspondente para o ensino de outras línguas com mesmo propósito.

Apesar de todo esforço para criar a identidade da área, isso não quer dizer que a mesma foi assimilada a ponto de colocá-la imediatamente em uso. Ainda hoje, há professores (e não poucos) não familiarizados com o termo LinFE, especialmente os que estão mais afastados do meio acadêmico da área e mesmo os de áreas afins não têm o hábito de o usarem ou estarem familiarizados com ele.

Fora isso, temos aquelas disciplinas ofertadas por faculdades na licenciatura em Letras que, por questões burocráticas institucionais de troca de nomes, códigos e ementas, precisam deixar a nomenclatura antiga, mesmo que já trabalhando na perspectiva teórica contemporânea da abordagem.

Então, como visto, mesmo com a intenção de criação de identidade para a área, todos esses fatores, inclusive a troca de nomenclaturas e abreviações em um curto espaço temporal não contribuíram para que a mesma se firmasse ainda no contexto do ensino de línguas. Porém, pesquisas nesse perfil, publicações da área e eventos específicos LinFE sempre terão papel importante na apropriação do termo pelos praticantes e não praticantes também.

Isso posto, ressalto que a ênfase dessa seção vai para além de questões referentes às nomenclaturas, o foco da mesma tem é apresentar no que consiste a abordagem e qual o diferencial da mesma em relação às demais.

Hutchinson e Waters (1987) foram os estudiosos que sistematizaram a abordagem LinFE, cujo diferencial se encontra no fato de ser apoiada em três pilares: análise de necessidades, desejo dos alunos e defasagem linguística apresentada pelos aprendizes para atingir determinado objetivo.

No entanto, dentre os três fundamentos acima citados, há de se destacar que a análise das necessidades dos aprendizes assume o papel de destaque na prática pedagógica do ensino de línguas para fins específicos. ‘Necessidade’ passou a ser a palavra de ordem, a partir de Hutchinson e Waters (1987).

O questionamento proposto pelos autores (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.53) que deve reger a elaboração de todo e qualquer curso dentro desta perspectiva é: ‘Por que os alunos precisam aprender inglês?’. LinFE, para eles, deve ser considerada uma abordagem e não um produto, ou seja, não envolve um tipo genérico de linguagem, material ou metodologia, mas a linguagem, o material e a língua necessários para se atingir determinado fim previamente detectado pela análise de necessidades .

A definição do processo de ensino-aprendizagem nesse viés não foi tão simples. Por essa razão, Hutchinson e Waters (1987, p.18) preferiram definir LinFE não pelo que é, mas pelo que não é. Segundo os autores, o ensino nessa perspectiva:

- não é meramente o ensino de variedades especialidades da língua inglesa;
- não é uma questão de ensinar palavras ou gramática científicas para cientistas ou vocabulário específico para determinado tipo de área de atuação;
- não é diferente de qualquer outra forma de ensino, no que isso se baseia nos princípios de eficiência e eficácia de aprendizado.

Outros dois estudiosos da área, Strevens (1988), Dudley-Evans; St. John (1998), também contribuíram para a ampliação do conceito de LINFE ao atribuírem a ele três características absolutas e quatro variáveis. As absolutas incluíam: (a) planejamento para atender às necessidades do aprendiz; (b) utilização de metodologia e atividades da disciplina a que está vinculado; (c) centralização na língua (gramática, léxico e registro), habilidades, discurso e gêneros apropriados às atividades.

Já as variáveis foram definidas como: (a) relação/planejamento para disciplinas específicas; (b) utilização de metodologias diferentes para situações específicas de ensino que diferem do ensino do inglês geral; (c) organização para atender um aluno adulto em nível universitário ou em uma situação de trabalho, podendo também ser utilizado com alunos do ensino médio; (d) atendimento a alunos de nível intermediário ou avançado, podendo atender também a alunos iniciantes.

Robinson (1991, p.3) ratificou as definições anteriores confirmando a primazia da análise das necessidades quando se define LinFE. A definição da autora foi baseada em dois critérios principais. O primeiro deles é que a prática deveria sempre ser orientada por

objetivos e o segundo reforçando que cursos assim guiados passavam a ser mais assertivos por especificar, ao máximo possível, o que o aluno precisa da língua.

Stevens (1988) não só sugere as características acima mencionadas, como aponta quatro vantagens para o ensino LinFE, assim enumeradas: “se focado nas necessidades do aprendiz, não há desperdício de tempo; é relevante para o aprendiz; é bem sucedido em promover aprendizagem; tem uma melhor relação custo-benefício do que um curso de inglês geral.”

Quando o autor supracitado fala em relação custo-benefício, ele está pensando no mercado de trabalho, pois cursos focados nas necessidades específicas dos alunos resultam em uma aprendizagem mais rápida, assertiva e significativa; dependendo do resultado da análise de necessidades, eles podem ser de curta duração e, dessa forma, com custos mais acessíveis, exatamente o que o mundo corporativo, assim como profissionais autônomos necessitam: bons resultados em curto prazo.

Conforme Hutchinson e Waters (1987), LINFE não pode ser considerado um produto, mas uma abordagem em contínuo e constante processo de produção, uma vez que não envolve apenas um tipo particular de linguagem, prática, material ou metodologia. Ao se pensar no processo de ensino e aprendizagem de inglês como base nos fins específicos, não se pode deixar de ressaltar a importância de se realizar uma análise de necessidades criteriosa que sustente as práticas futuras.

Hutchinson e Waters (1987) fundamentam o ensino na razão pela qual o aluno precisa aprender uma língua estrangeira. E, por essa razão, o ensino está diretamente relacionado com aprendizes, com a língua necessária e o com o contexto de aprendizagem. De acordo com os mesmos autores (1987, p. 8), o princípio da análise das necessidades tem a ver com a seguinte premissa: “diga-me para que precisa de inglês e direi o inglês que precisa”.

Apesar dos autores citados anteriormente terem sido fundamentais para a criação do referencial teórico inicial da abordagem, é preciso levar em consideração que já se passaram aproximadamente cinquenta anos e, portanto, novas ideias no que se refere à Educação, ensino de línguas e processo de ensino-aprendizagem surgiram desde então.

Por exemplo, na premissa em que o professor é apontado como que fornece ao aluno o que esse precisa, há de se fazer uma ressalva, pois, a visão de Educação defendida na tese se distancia da visão do docente como dono do saber que fornece ao aluno o que ele precisa. Pelo contrário, entendo a Educação como um processo de coconstrução do conhecimento pela interação entre as partes. Professor e aluno aprendem e ensinam, concomitantemente, numa relação de parceria, pois em várias situações, o par mais competente da relação será o aluno,

uma vez que ele domina o conhecimento específico para uso da língua em determinado contexto.

Os alunos podem, em muitos casos, certamente onde o curso é especificamente orientado para o conteúdo da disciplina ou para o trabalho em que os alunos estão envolvidos, saber mais sobre o conteúdo do que o professor. (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p.13)¹

Com essa citação, encerro a primeira parte da teoria proposta pela tese de mostrar os diferenciais da abordagem LinFE no ensino de línguas. Na sequência, será descrita a origem e fases pelas quais passou até chegar aos dias atuais.

1.1.1 Origens e fases

A abordagem surge em meados da década de quarenta, quando muitos campos da atividade humana estavam em pleno desenvolvimento. O aparecimento das ideias referentes a uma nova prática de ensino-aprendizagem de língua se deu como resposta às tendências que surgiram a partir da conjuntura social e histórica da época. As novas ideias influenciaram uma variedade de áreas, dentre elas o ensino de línguas ao redor do mundo.

Segundo Hutchinson e Waters (1987), o primeiro fato ocorrido historicamente e que contribuiu para o surgimento da abordagem foi o fim da segunda guerra mundial, que marcou o início de uma era de expansão científica, técnica e econômica, sem precedentes em escala mundial. Esse fato unificou duas grandes forças: a tecnologia e o comércio. Em função, especialmente, dessas duas áreas, o mundo das relações entre nações necessitou de uma língua que o unificasse, ou seja, uma língua internacional que possibilitasse a comunicação entre pessoas de múltiplas nacionalidades, especialmente para negociações dentro dos dois campos previamente citados.

Os mesmos autores apontam para o fato da língua inglesa ter assumido o papel de protagonista nas interlocuções mundiais e, junto a isso, criou uma geração de aprendizes do idioma que sabia exatamente o porquê de se estudar a língua inglesa. O motivo para tal era, basicamente, o acesso às negociações internacionais nas áreas de tecnologia e comércio.

Ao mesmo tempo em que essa geração sabia a razão pela qual precisava aprender a língua, ela também entendia a necessidade de presteza para tal. Não era do interesse desses

¹ “The students may in many cases, certainly where the course is specifically oriented towards the subject content or work that the students are engaged in, know more about the content than the teacher.”

alunos cursos longos com um currículo comum e que prezasse por uma variante, considerada a correta do idioma. O interesse era a comunicação e o entendimento mínimo da língua que o colocasse apto a entrar no mercado de trabalho. (HUTCHINSON e WATERS, 1987).

O segundo fato que surgiu, juntamente com o fim da guerra, foi a ampliação da oferta dos cursos de inglês baseados nas necessidades específicas, fruto da revolução linguística. Até então, o ensino de um idioma baseava-se no ideal descritivo com foco na gramática. Entretanto, novos estudos da época trouxeram atenção não mais para a definição das características formais da língua, mas para as formas pelas quais a mesma era efetivamente usada em situações reais de comunicação com elegibilidade. (WIDDOWSON, 1978)

O terceiro fato importante que se alinhou aos dois anteriores para o crescimento e fortalecimento da abordagem foram as contribuições das novas descobertas no campo da Psicologia Educacional, as quais passavam a enfatizar a importância dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (RODGERS, 1969).

As novas visões passavam a considerar o aluno como participante ativo do processo com diferentes necessidades e interesses, que influenciavam, diretamente, na motivação e eficácia no ensino-aprendizagem da língua. Essa concepção de um aluno ativo no processo fortaleceu as bases teóricas da abordagem, pois comprovava ainda mais a importância de se ouvir as demandas dos alunos para um melhor aprendizado.

A supremacia da análise das necessidades como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem de línguas promoveu uma mudança no tipo de trabalho desenvolvido e planejado em sala de aula.

A partir dessa revisão histórica sobre o aparecimento da abordagem LinFE, ainda que na época fosse conhecida por ESP, no mundo, iniciou a apresentação das fases pelas quais passou. Numa linha cronológica, tanto Dudley-Evans e St. John (1988), quanto Hutchinson e Waters (1987) dividiram a história do ESP² em cinco fases. Hoje em dia, com o advento do uso da tecnologia em sala, o desenvolvimento das ideias acerca da análise crítica do discurso e uso de gêneros discursivos em salas para o ensino de línguas, nos encontramos numa, podemos dizer, fase contemporânea da prática LinFE.

Segundo Hutchison e Waters (1987), a primeira fase aconteceu, principalmente, na década de 60 e início da de 70, baseada no princípio de que a língua se constituía de registros específicos para cada área do conhecimento. Assim sendo, o principal objetivo seria

² Ainda que eu tenha optado pelo uso do termo LinFE no texto como um todo, tanto nas traduções, quanto em momentos histórico em que o termo não havia sido cunhado, ou ainda, quando estiver para fraseando textos semanais da área, respeitarei a expressão usada nos mesmos.

identificar as características peculiares, tanto lexicais, quanto gramaticais de cada área e fazer disso a base do currículo dos cursos para fins específicos.

Na segunda fase, a análise vai para além do nível gramatical e parte para o nível da sentença e análise retórica e do discurso, baseada nos trabalhos de Henry Widdowson na Inglaterra e Mary Todd-Trimble nos Estados Unidos. A ideia defendida pelos autores previamente mencionados, em linhas gerais, foi expressa por Allen e Widdowson (1974) da seguinte forma:

Nós vimos que as dificuldades que os alunos encontravam não estavam somente no conhecimento do sistema linguístico da língua, mas da falta de familiaridade com o uso do Inglês. Consequentemente, suas necessidades não estariam num curso que oferecesse simplesmente a prática da composição da sentença, mas num curso que desenvolvesse o conhecimento de como essas sentenças fossem usadas nas performances em diferentes atos comunicativos.

A análise de registro com foco na gramática e na sentença da fase anterior passa para o entendimento de como essas sentenças são combinadas no discurso para produzir sentido. A preocupação das pesquisas em identificar os padrões nos textos e de especificar o meio linguístico pelo qual esses padrões eram sinalizados passaria a ser a base do currículo de um curso LinFE.

A terceira fase, denominada ‘Análise da Situação Alvo’ ou ‘Análise das Necessidades’ tem por objetivo capacitar os alunos para atuarem adequadamente numa situação alvo, isto é, naquela em que o aluno usará a língua efetivamente. Os preceitos teóricos da abordagem ESP permitem, a partir da identificação da situação alvo e suas demandas, criar um curso apropriado e específico para determinado grupo/aluno, de tal forma que as próprias necessidades detectadas sejam a base do currículo a ser seguido.

A quarta fase denominada ‘Estratégias e Habilidades’ dá um passo à frente das três anteriores, uma vez que vai direcionar seu olhar aos processos que subjazem o uso da língua. A ideia base defendida é de que por trás de toda língua há processos de interpretação comuns, os quais capacitam o aluno a retirar o sentido do discurso. O foco não reside no nível superficial de vocábulos e sentenças, mas naquele envolvendo estratégias interpretativas, tais como: *scanning*, *skimming*, entendimento do sentido pelo contexto, uso do *layout* visual para determinar o gênero textual, identificação de palavras cognatas, etc. (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 13).

A quinta fase é nomeada ‘Abordagem centrada na aprendizagem’ e vem contribuir para reforçar a importância das fases previamente apresentadas, direcionando a atenção para o entendimento dos processos de ensino-aprendizagem da língua.

Após apresentar as cinco fases destacadas por Hutchinson e Waters (1987), Ramos (2001) propõe uma sexta denominada por ela como ‘fase do gênero’, cuja contribuição se apoia em Swales (1990) e Dudley-Evans e St. John (1998) que destacam a relevância do trabalho com gêneros em cursos de línguas, especialmente, para aqueles voltados para fins específicos.

Hoje em dia, não há delimitação de uma fase em que estejamos inseridos. O que eu acredito é que estejamos vivenciando uma nova fase, a qual se utiliza a mesma base epistemológica das demais. No entanto, a partir de um viés que contempla as práticas educacionais e pedagógicas de sala de aula na contemporaneidade, reproduzindo no contexto micro aquilo que acontece no contexto macro. Há de ressaltar que não tem como dissociar a sala de aula da sociedade onde a mesma está inserida, pois uma posição nesse formato iria de encontro aos preceitos aqui defendidos. O quão mais semelhante as práticas de sala de aula forem da vida fora dos muros escolares, mais a escola se aproxima da sua função de acolher os aprendizes e usar as respectivas práticas do cotidiano como ferramentas para seu fim.

O uso de tecnologias, o letramento crítico do aluno, a implementação de gêneros como base para currículo de línguas para fins específicos, ou não, são características da contemporaneidade que deveriam passar a ser empregadas nas salas de aula LinFE.

Concluo aqui a parte de apresentação das fases pelas quais a abordagem passou para chegar até então. A partir desse momento, descrevo a forma como a mesma chega ao Brasil e se desenvolve de forma a imprimir na abordagem uma identidade que lhe é própria no contexto nacional.

1.1.2 O Brasil e a abordagem LinFE

Acho válido reiterar, antes mesmo de iniciar a história da abordagem LinFE no Brasil, abrir um parágrafo para chamar atenção do leitor para o papel de protagonista dos Institutos Federais, à época Escolas Técnicas Federais, juntos às Universidades, na disseminação da prática, sendo reconhecido, ainda hoje, como instituição de referência do ensino de línguas atendendo aos fins específicos dos cursos ofertados.

Trago essa informação para justificar a inclusão da instituição no título da tese, pois os Institutos Federais surgem em 2008 com duas propostas principais: uma delas a de verticalizar a educação pública e a outra a de promover cada vez mais a interiorização da oferta de um ensino de qualidade e gratuito no maior número possível de municípios, a fim de promover fácil acesso aos estudantes e tentar ofertar igualdade de condições educacionais a alunos, independentemente de sua região de origem.

A abordagem chegou ao Brasil através do Projeto Nacional de Inglês Instrumental (doravante Projeto) na década de setenta, sob a coordenação da professora Maria Antonieta Alba Celani, pertencente ao quadro docente da PUC-SP. Há de se ressaltar um trecho publicado, quando da comemoração dos vinte e cinco anos da prática LinFE no Brasil, que retrata como foi o desenrolar da história no país .

A história da abordagem foi - e continua sendo - uma história de rupturas e desbravamentos: não apenas geográficos, considerando a dimensão continental do nosso território, mas de perspectivas, de visões de ensino aprendizagem, de padrões e crenças cristalizadas[...]. Romper barreiras não é tarefa simples e imediata, reformular o pensamento tampouco: é trabalho para *formigas laboriosas e persistentes* que, apesar de todas as dificuldades, continuam determinadas pelos objetivos que as movem e seguras de que seus esforços serão recompensados, suas metas serão atingidas e, ao final, novos desafios emergirão. (FREIRE, 2009, p. 11)

O Projeto teve abrangência nacional, pois incluiu boa parte das Universidades Brasileiras à época e, desde então tem sido tema de inúmeras publicações (CELANI *et al.*, 1988; 1996; CELANI *et al.*, 2005; HOLMES; CELANI, 2006; CELANI 2008; RAMOS, 2005; 2019; ONODERA, 2019; VILAÇA, 2019; FRAGA, 2019; BEDIN POLLI, 2017; SILVA JÚNIO, 2019; SHIMAZUMI, 2019;). O que proponho, nesse breve histórico que ora se inicia, é a compilação das principais ideias de teóricos e pesquisadores da área, sendo alguns deles os acima mencionados, bem como outros que eu tenham considerado pertinente incluir, a fim de complementar o entendimento dessa empreitada.

Segundo Celani *et al* (1988, p. 18), a ideia original data de 1977, com Maurice Broughton, à época, professor visitante pelo *British Council* no programa de Pós-graduados em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (LAEL) da PUC-SP, a partir de experiência anterior na Tailândia.

Com o apoio da Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1988, iniciou-se o que foi chamada a viagem Transbrasil, incluindo a visita a vinte universidades federais, do Rio Grande do Sul ao Amazonas, cujo objetivo, além de detectar interesses e necessidades, foi também de mapear os tipos de cursos que precisariam ser

oferecidos, os recursos humanos disponíveis, os materiais e a maneira por meio da qual o Projeto poderia melhor servir às necessidades de cada Universidade. (CELANI, *et al.*, 1988, p. 4)

Em 1979, a experiência já se mostrava bem sucedida. Os primeiros resultados apontaram a leitura, com foco em fins acadêmicos, como a necessidade imediata a ser atendida. Isso ocorreu devido à expansão da oferta de cursos de mestrado e doutorado em diversas universidades, que demandava contato com publicações acadêmicas internacionais para o desenvolvimento das pesquisas.

Devido a isso, o Projeto, conforme Celani *et al* (2005, p.394), tinha como objetivo o aprimorar o uso de inglês por pesquisadores brasileiros, professores de diferentes áreas da especialidade e técnicos, principalmente no que dizia respeito à leitura de materiais das mesmas.

Por conta do episódio anteriormente descrito sobre a necessidade de leitura ter sido detectada como resultado da análise de necessidades é que se justifica a confusão entre os termos ‘inglês instrumental’ e ‘inglês para leitura’ tão comumente empregados hoje em dia, no senso comum, como sinônimos um do outro. No entanto, vale ressaltar que a leitura foi apenas a primeira necessidade a ser detectada pelo Projeto, devido ao contexto sócio, histórico e educacional da época. Em outro momento histórico, a necessidade poderia se outra.

Naquela época, a então denominada Abordagem Instrumental ao Ensino de Línguas era compreendida como sinônimo de ensino de leitura, em virtude de a habilidade de leitura ter sido o foco da maioria dos cursos de inglês, francês e outras línguas, propostos nessa perspectiva. (OCHIUCCI, 2015, p. 18)

Além do desenvolvimento de cursos para leitura, no mesmo ano (1979), já havia acontecido quatro seminários nacionais do Projeto, sendo eles em Porto Alegre, Uberlândia, João Pessoa e São Paulo. Tamanho foi o engajamento, envolvimento e receptividade dos participantes no Projeto, que se formalizou uma proposta de auxílio ao governo britânico, por meio do, então, órgão *Overseas Development Administration* (ODA).

A ajuda oferecida foi a concessão, por quatro anos (1980-1984), de especialistas que colaborariam com o Projeto. Os três KELTs, como eram denominados os *experts* enviados, ficariam residentes no país para ajudar no acompanhamento do processo de desenvolvimento e divulgação do Projeto. Foram eles: Anthony F. Deyes, John L. Holmes e Michael R. Scott, com a função era de auxiliar o desenvolvimento da capacitação docente, de pesquisas e de produção de materiais didáticos.

O projeto além de ser administrado pelo Consulado Britânico (*British Council*), em convênio com a PUC-SP, também contou com o auxílios da CAPES e CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Foi nessa época que o projeto alavancou. Cada um dos KELTs foi alocado em uma das três regiões em que o país foi operacionalmente dividido (Norte-Nordeste, Centro-Sul e Sudeste-Sul). Deyes e Holmes se estabeleceram em São Paulo, na PUC, especificamente no LAEL. O primeiro mais engajado no Programa de Mestrado da instituição e o segundo mais envolvido nos seminários locais das regiões Norte-Nordeste e Centro-Sul. Scott foi designado para UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) ficando também responsável pela região Centro-Sul.

Desde o início, o Projeto foi marcado pelo respeito da coordenação geral – aqui incluídos os três especialistas e a equipe encabeçada pela professora Celani - às trocas de experiências e de ideias entre os diferentes grupos e, principalmente, pela preocupação em não se impor regras, normas e/ou materiais didáticos. Caso isso acontecesse, a própria essência em que estava baseada a abordagem se perderia, o que poderia acarretar em outros rumos para o futuro do Projeto.

A questão da não imposição de regras precisou ser criteriosamente acompanhada no sentido de que não se perdesse o foco nos preceitos teóricos originais da abordagem, de suma importância para garantir a base teórica da prática que deveria ser similar nos locais mais distantes e diversos geograficamente, sem tirar-lhes, contudo, a identidade local. Havia uma linha tênue entre a base teórica comum a todos e o respeito à diversidade local. Caso não se soubesse equilibrar esses dois pontos, isso poderia indicar o fracasso do Projeto.

Pela ampla adesão e expansão do Projeto, foram criados grupos de estudos com representantes de cada uma das áreas (aquelas três, em que o Brasil havia sido dividido) que se reuniam em São Paulo com certa frequência. Nestes encontros os participantes traziam angústias, dúvidas, sugestões e críticas que eram discutidas com demais pares para ajustes necessários. Esses realinhamentos eram comuns num Projeto que possuía fronteiras continentais. Ao retornarem aos seus locais de origem, esses participantes não somente levavam o *feedback* para os colegas locais, como serviam como multiplicadores do conhecimento construído para instituições já envolvidas, bem como para demais profissionais colegas que ainda não haviam engajado.

Mesmo assim, com o passar do tempo, esses encontros, apenas com os representantes das instituições adotaram a prática da abordagem no Brasil, não davam mais conta de atender

tantas demandas. Foi quando surgiu a necessidade de um encontro maior com abrangência nacional. No ano de 1980, aconteceu o primeiro Seminário Nacional de Inglês Instrumental.

Esse primeiro evento foi de importância ímpar para a tomada de decisões que se tornaram as marcas do Projeto na tentativa de manter a uniformidade, sem, entretanto, desconsiderar as diferenças locais, sociais e culturais de cada região. Para Figueiredo (1988, pag.89), o contato entre os participantes nesse evento resultou, já de início, em uma primeira sensação de alívio, uma vez que professores com iniciativas isoladas trocaram experiências e reconheceram compartilhavam das mesmas inquietudes.

Além disso, era nos encontros nacionais que se dava a formação docente. Isso era fundamental para que se mantivesse o trabalho com LinFE no nível esperado pelos coordenadores do Projeto. Dentre algumas decisões tomadas à época, que foram imprescindíveis para a extensão temporal do Projeto, destaco: a decisão de não se produzir um livro didático do Projeto, o incentivo para que professores produzissem seu próprio material, a não imposição de uma única metodologia ‘oficial’ e a criação do centro de comunicação entre os envolvidos. (RAMOS, 2005; HOLMES; CELANI, 2006, p. 112).

Após aproximadamente oito anos, por conta do interesse despertado pelo trabalho desenvolvido nas Universidades, houve a adesão das Escolas Técnicas Federais (ETFs). A entrada das ETFs foi outro marco do Projeto, pois ampliou consideravelmente a extensão do Projeto. As ETFs cobriam maior número de localidades no território nacional do que as universidades já participantes e o quantitativo de participantes, com a inclusão do ensino médio, aumentou significativamente também. Este fato teve tanto impacto, que o patrocínio do governo britânico se estendeu por mais cinco anos (1985-1989). Infelizmente, com algumas alterações como, por exemplo, a redução do quantitativo de especialistas no país. Passou-se, então, a contar apenas com dois deles, John Holmes e Michael Scott, sediados na PUC-SP.

Com o término desses nove primeiros anos de parceria, o Consulado Britânico passou a apoiar, apenas remotamente, com vindas pontuais de especialistas para os Seminários Nacionais e doação de livros especializados para o Centro de Recursos do LAEL por, aproximadamente, mais uma década.

Foi nessa época que o Projeto Nacional de Inglês Instrumental passou a ser denominado Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins Instrumentais, incluindo o ensino de Português, do Espanhol, do Francês e do Alemão. Deixa de ser dependente financeira e academicamente para ser autossustentado (CELANI; HOLMES, 2006).

Quando se trata da linha cronológica do Programa, a professora Rosinda Ramos (1988) o divide em duas fases: a primeira fase que durou de 1978 a 1980. Nela, a autora também destacou a viagem Transbrasil e o Primeiro Seminário Nacional, envolvendo as doze primeiras universidades participantes. A segunda etapa durou de 1980 a 1985, cujo início se deu com a chegada dos três KELTs.

Além desses pontos, Rosinda destaca também nesse texto, a criação de publicações específicas para a área: *Working Papers*, *Resource Packages*, *Newsletter* e *The Specialist*. As duas primeiras tinham como objetivo auxiliar a capacitação docente e produção de materiais. O boletim *Newsletter* era uma fonte mensal de informação para as instituições engajadas no Projeto. Essas três tiveram as respectivas publicações encerradas com o término do Projeto, enquanto que a revista *The Specialist* foi o único periódico especializado da área a publicar, desde então, pesquisas e relatos de experiência. Entretanto, hoje em dia, essa publicação ampliou o espectro de interesse para o campo da Linguística Aplicada, incluindo textos de área afins outras as que relacionadas à LinFE propriamente dito. Fato que demonstra o enfraquecimento da área na academia na contemporaneidade.

Além das publicações, Ramos destaca como outro marco a criação do Centro de Pesquisas, Recursos e Informações em Leitura (CEPRIL), cujo objetivo era servir como o propulsor da comunicação entre instituições e participantes, fornecendo material de apoio, disseminando materiais didáticos, auxiliando na produção dos mesmos e fornecendo *feedback* para os autores.

Outro destaque, apontado por Ramos (1988), foi a realização de *workshops* e seminários, implementados nesta fase e que se mantém até hoje. Segundo Celani *et. al.* (1988), foram: cinquenta seminários locais, dezoito seminários regionais e quatro seminários nacionais entre 1980 e 1986. Desde então, os seminários regionais e nacionais continuaram acontecendo em diferentes lugares do Brasil. No início, ainda contava com o apoio financeiro da ODA e do Consulado Britânico, mas, a partir de 1993, a ajuda financeira cessou e os próprios participantes passaram a se organizar para se reunir, anualmente, em diferentes partes do país.

Os seminários acima citados, que deveriam acontecer bianualmente, teve sua última edição em 2015, cuja organização ficou sob responsabilidade da parceria institucional IFRJ - CEFET-RJ. Isso foi uma perda para a área, pois com tanto tempo sem um evento específico para divulgação de pesquisas e práticas da mesma, os praticantes se afastaram uns dos outros e as publicações se pulverizaram em periódicos de áreas afins, porém não específicas, tais como: Linguística, Linguística Aplicada, Educação, Formação Continuada, etc.

Não só o prejuízo afeta quem já é professor ou pesquisador LinFE, mas também impactou o crescimento da área, pois são momentos de eventos que agregam novos praticantes. Esses eventos sempre contribuíram para reflexão de pares afins sobre a prática da abordagem e seu desenvolvimento, atualização, trocas e relatos de experiências bem sucedidas, além de tratar de questões referentes à produção e avaliação de materiais. Além disso, são, para muitos, a opção principal, senão a única de formação continuada e onde os participantes têm a possibilidade de compartilhar as pesquisas que desenvolvem, assistir palestras e participar de minicursos.

Os desafios e riscos foram muitos, sendo alguns deles: (a) a magnitude de uma operação não liderada por uma instituição federal, haja vista que a PUC-SP estava à frente do Projeto; (b) a constante incógnita de como se daria ao relacionamento dos KELTs com a coordenação e desta com as diversas Universidades distante geograficamente entre si; (c) a falta de ligação estreita entre as Universidades participantes; (d) a incerteza do grau de dificuldade do trabalho entre professores e coordenadores, que antes só se conheciam de breves encontros em reuniões acadêmicas; (e) o grau de autonomia das instituições e do pessoal; (f) a participação de Universidades com diferentes níveis de experiência com a prática para fins específicos anteriormente; (g) a reação das Universidades frente à identidade cultural dos proponentes; (h) o desconhecimento das identidades culturais da PUC-SP com os especialistas designados. Enfim, havia o perigo de que as possíveis variáveis citadas pudessem afetar o andamento das etapas do Projeto.

Para lidar com tantos riscos, o grupo gestor acreditou no papel positivo do risco como aquele que promove o aprendizado, a flexibilidade de adaptação e a melhoria da qualidade, segundo Hargreaves (1994, p. 254).³ Foi a disponibilidade à mudança que fez com que os líderes escolhessem a experiência da descoberta, em que se aprende à medida que se avança, ao invés de seguir modelos já adotados. Essa ideia já era defendida por Bohn nas seguintes palavras: “Mas, se a inovação vem do risco e leva ao risco, incomoda, surpreende, move-se na instabilidade e na incerteza, ela também constrói um saber novo, não concluído, em movimento constante, humano e ético”. (BOHN, 2001)

Nas palavras da própria Celani (2009), o caráter de inovação do Projeto ficou visível quando não se optou por seguir modelos de projetos que já haviam sido realizados em outros países, mas sim por ‘correr o risco’ de ir desenvolvendo o Projeto à medida que esse avançava; a ousadia se identificava na disponibilidade para mudanças e descobertas; a

³ “Risk taking fosters learning, adaptability and improvement.”

diversidade era defendida pelo respeito às diferenças culturais, valorizando os contextos locais e conhecimentos prévios; rompimento era percebido pela ‘quebra’ com crenças vigentes em relação ao processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Especialmente em relação ao ensino de LinFE, os desafios se juntavam ao rompimento de paradigmas vigentes estabelecidos historicamente. Com relação à formação de professores, significava se desvincular de princípios da abordagem comunicativa. Quanto às práticas de sala de aula, defendia-se a apresentação de textos autênticos, sem se exigir do aluno pré-requisito linguístico para tal, além disso, usar o português em aula como língua que promovia a interação para a aprendizagem, dentre outras práticas que precisavam ser incluídas na pedagogia de sala de aula e que rompiam com os preceitos em vigência na época.

O Projeto foi um marco na história do ensino de línguas no Brasil. Rossini (2015) apresenta em forma de tópicos os resultados do projeto como um todo, elencados por Celani (2009):

- Mudança na relação professor-aluno;
- aprendizagem com propósito definido e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- necessidades de aprendizagem definidas pelo contexto;
- conteúdos, materiais didáticos e metodologias baseadas nas ‘razões para aprender’;
- melhora na autoestima do professor de Abordagem Línguas para Fins Específicos;
- contribuição significativa para a teoria e a prática na área de formação de professores, na área de ensino de Línguas para Fins Específicos e na área de ensino de Línguas para Fins Gerais;
- adesão de professores de outras línguas no programa;
- conscientização do papel social da língua, segundo a autora “despertar a percepção de que a língua em si não é um produto da aprendizagem”, mas sim o produto da atuação recíproca entre aprendiz e “o mundo grande e comum”. (ROSSINI, 2015, p.351-352)

Por ter sido capaz de manter-se fiel aos pressupostos teóricos, o Projeto se expandiu para atender as necessidades locais. Não tenho receio em dizer que aquilo que praticamos hoje, na contemporaneidade, pode ser denominado a versão ‘LinFE *by Brasil*’.

O orgulho de quem defende e pratica a abordagem com sucesso em sala de aula se deve à coragem de Maria Antonieta Alba Celani, que tem o mérito da organização, liderança, execução de todas as etapas do Projeto. No entanto, também a assumiu os riscos, sustentou a posição, esteve à frente e merece todo reconhecimento como a ‘mãe do LinFE’ no Brasil. Graças ao desprendimento e espírito desbravador estamos hoje onde estamos, e continuaremos defendendo a área com novas pesquisas, práticas, encontros, eventos, publicações, etc. Conforme Celani,

No entanto, com o passar do tempo, que introduz novas necessidades, e com o evoluir do conhecimento, que desvela novos aspectos de uma situação, hoje está claro que se necessita de uma redefinição do conceito de necessidades, uma redefinição que amplie esse conceito, para que se possa ter como foco a construção de capacidades básicas para propósitos definidos, tendo em vista a função social da língua inglesa, e, particularmente, do inglês, no Brasil.[...] Este conceito precisa se expandir, deixando de ser voltado para um fim específico, mas ampliando-se para entender o contexto social como também um determinante das necessidades. (1988, p.23)

Entre as novas práticas mencionadas no parágrafo anterior, temos algumas que são muito locais e que refletem características próprias do país, como a proposta pedagógica de Ramos (2004) para aplicação do conceito de gênero textuais em cursos LinFE. Nessa perspectiva o gênero, ‘recurso pedagógico poderoso’, deveria ser incluído nos conteúdos programáticos de ensino-aprendizagem de línguas, seguindo as três etapas sugeridas: apresentação, detalhamento e progressão.

Leffa (2007) contribui para a área, dentre outras formas, quando sugere etapas de como se produzir material didático para o ensino de línguas, cuja aplicação pode ser adaptada para cursos baseados em fins específicos, o que facilita muito a vida de profissionais recém praticantes da abordagem.

Nessa seção, apresentei como se deu a chegada da abordagem no Brasil, o desenvolvimento da mesma e a identidade própria que o Brasil imprimiu nas práticas LinFE na contemporaneidade. A seguir, apontarei alguns dos mitos que a abordagem enfrenta até os dias de hoje.

1.1.3 Mitos

Passada a explicação da origem histórica da abordagem e seu respectivo desenvolvimento e desdobramento no Brasil, passo nessa seção a esclarecer noções errôneas propagadas no discurso do senso comum. Essas concepções, denominadas mitos pelos praticantes, serão o tema dessa seção do capítulo.

A criação dos mitos já havia sido percebida por Celani (2009):

Claro que desencontros de interpretação que geram conceitos equivocados, que por sua vez se transformam em mitos também os há. A alguns, por exemplo, “ESP já era”, não se dá atenção, nem importância. Mas, há visões cristalizadas, mitos criados que preocupam e que levam a indagações e questionamentos. (CELANI, 2009, p.25)

Pelo caráter inovador da prática LINFE, este deva ser o motivo de ela ainda encontrar resistência por parte dos professores de línguas que, por desconhecimento, relutam em entendê-la, estudá-la e/ou adotá-la em suas práticas profissionais. Além disso, a capacidade de dialogar com diferentes teorias e metodologias de ensino, em diferentes contextos, priorizando as necessidades do aluno ainda são ideias que amedrontam a zona de conforto em que muitos colegas se encontram e da qual não têm interesse em sair.

A professora Rosinda Ramos é um nome importante dentro da área LinFE. Para muito além de ser professora, estudiosa e pesquisadora, assumiu, por um longo tempo, funções políticas nas associações nacionais e internacionais, apresentações e publicações na área. Dedicou, e ainda dedica, especial esforço no sentido de fortalecer e lutar para dar e manter a voz e a vez da abordagem no cenário acadêmico. Ramos (2005) deu ênfase no combate aos mitos relacionados à abordagem, que permanecem ditos no cotidiano, como os que serão apresentados nos parágrafos que seguem.

Até bem pouco tempo atrás, e, muitas vezes, até hoje em dia, a abordagem LinFE era, e ainda é, alvo de críticas e preconceito, baseados em mitos enraizados nos discursos desatualizados por parte de colegas menos informados sobre o assunto nos diversos eventos e congressos, tanto de âmbito nacional, quanto internacional. Essas percepções equivocadas se referem às aulas, à metodologia e à formação de professores.

No que diz respeito às aulas, o mito mais recorrente, no meio acadêmico, é de que ‘LinFE é inglês para leitura’, em função da primeira análise de necessidades conduzida a nível nacional, quando da chegada da prática no Brasil, conforme já explicitado na seção sobre a história do LinFE no país.

Como consequência dessa situação, outros mitos surgiram. ‘LinFE é *monoskill*’, ‘a aprendizagem de LinFE é manca’, ‘As aulas LinFE são monótonas’. Esses três exemplos dão força ao primeiro, pois se considera que tal habilidade única seria a leitura. Esse mito se confirmaria, caso fosse possível ao docente se dedicar, exclusivamente, a uma habilidade quando da criação e implementação de um curso LinFE, em detrimento de todas as outras.

Considerar ou não uma aula monótona, além de ser um juízo de valor altamente subjetivo, não faz sentido no contexto escolar e educacional, pois são inúmeras as variáveis que influenciam a percepção da aula como boa, monótona, interessante, etc.

Outro mito que é reproduzido sem a devida análise crítica pelo senso comum é de que ‘LinFE é inglês técnico’. Uma das razões que pode esclarecer essa concepção errônea se deve ao fato de na década de setenta e início da de oitenta, muitos dos materiais terem por base listas de vocábulos com foco em expressões específicas de determinadas áreas.

Esse mito se reforça quando encontramos materiais criados para medicina, direito, química, biologia que, ainda hoje, no mercado, que utilizam dessas nomenclaturas para atingir ao público-alvo. Em pleno século XXI, as práticas pedagógicas contemplam uma visão de língua que vai muito além do nível lexical e não há necessidade de memorização, uma vez que o conhecimento é construído na alteridade em coautoria dos participantes do processo,

Quanto à metodologia, mitos também foram difundidos. ‘O uso de dicionário não é permitido’, ‘Gramática não é ensinada’ ‘Português tem que ser usado em sala de aula’ são alguns deles. A partir do olhar de quem utiliza essa abordagem na prática do dia a dia, de longe se percebe que quem reproduz esse discurso não tem a menor noção do que se trata abordagem LinFE

Os três mitos acima citados são desfeitos a partir do entendimento que se tenta ativar o conhecimento prévio do aluno, bem como a análise do contexto ou palavras cognatas para se chegar ao entendimento de vocabulários desconhecidos. É uma visão de aprendizagem que parte de princípios da autonomia, a fim de que os alunos consigam, com meios próprios, atingir o objetivo proposto.

Não é porque a gramática que ela deixa de ter sua importância, pois é necessária para cumprir os objetivos da necessidade imposta pela análise conduzida pelo professor antes do início do curso. Não se verá uma ementa baseada na gramática estruturalista, mas nas necessidades resultantes da análise previamente realizada.

O uso de português em sala e nas instruções de atividades também se deve ao fato de que, nem sempre, falar a língua alvo todo o tempo garante aprendizagem significativa para o fim que o aluno precisa. Todas as escolhas pedagógicas serão orientadas pela necessidade do aluno. A língua inglesa será usada para aquilo que ele precisará ao terminar o curso.

Voltando aos mitos a que a seção se refere, outro deles é de que ‘o ensino nessa perspectiva só pode se dar se o aluno já dominar o inglês básico’, uma visão incompatível com os preceitos teóricos da abordagem LinFE, pois o que se considera básico para um grupo, pode não ser para outro. A noção do que é básico vai variar de acordo com a experiência linguística prévia de.

Quanto à formação de professores, é comum se detectar nas falas, direta ou indiretamente, a ideia de que ‘professor que não sabe inglês, dá aula de LinFE’, ou ainda, conforme Ramos (2005, p.111) professores não precisavam saber muito ou ter competências e habilidades para ministrar aulas nessa abordagem. A prática LinFE demanda do professor de línguas habilidades outras do que a do simples domínio do idioma. Docentes que trabalham com fins específicos têm o conhecimento da língua como um de seus pré-requisitos, dentre

outros, tais como: analista de necessidades, produtor e avaliador de materiais, criador de cursos e ementas, pesquisador, estudioso, etc.

Nesse sentido, a abordagem resgata a autoestima do professor de língua, pois, uma vez que se entende todo o processo, o professor se empodera e assume o protagonismo de sua prática. Deixa de ser refém de necessidades definidas por livros didáticos e não pelo contexto, toma decisões sobre conteúdos, materiais didáticos e metodologias, baseados nas razões para aprender.

Dito isso, concluo essa seção que teve por objetivo esclarecer mitos reproduzidos na contemporaneidade e que precisam ser revistos pelos professores da área, à luz de uma visão crítico-reflexiva. A próxima seção trata dos desafios do trabalho nessa perspectiva.

1.1.4 - Desafios do trabalho LinFE

Uma vez explicada a base teórica da abordagem LinFE, a história da abordagem no Brasil e no mundo, além dos mitos envolvidos, apresentarei os desafios para os docentes que vierem a trabalhar nesse viés: o desenho de um curso para fins específicos e a elaboração de material didático para o mesmo.

Quanto ao primeiro desdobramento, o professor, que trabalha no contexto para fins específicos precisa ter em mente que a criação do curso passa a ser uma das atribuições a ele conferidas. Ele terá acesso a informações essenciais para tal, tais como: o fim específico da turma ou estudante, a necessidade do grupo ou aluno, o perfil de cada aprendiz, o desejo dos mesmos, bem como a lacuna linguística a ser preenchida, a fim de que possa contemplar conteúdos e formas que deem conta de atingir ao objetivo desejado.

Portanto, é necessário estar ciente de que um curso LinFE não existe pronto para o professor escolher e adotar como metodologia. Ele sempre estará no campo do 'porvir' e se concretizará, efetivamente, após a definição do fim específico daquele aluno ou grupo resultado da análise de necessidades previamente conduzida.

O desenho de um curso dessa natureza requer que os envolvidos no processo assumam autoria e protagonismo, pois ele será coconstruído a várias mãos, a fim de que atenda às características da abordagem. Tanto o professor, quanto o aluno têm suas vozes contempladas no processo de criação do curso, portanto, essa ação só pode acontecer após o contato inicial entre as partes para conhecimento, reconhecimento e identificação das necessidades.

Hutchinson e Waters (1987) apresentam, no trecho abaixo, a diferença entre o papel do professor LinFE e o que ensina a língua para fim geral, no que tange ao desenho de um curso.

Assim, enquanto o design do curso desempenha um papel relativamente menor na vida do professor de inglês geral - os cursos aqui geralmente são determinados pela tradição, escolha de livro ou decreto ministerial - para o professor LinFE, o *design* do curso geralmente é uma parte substancial e importante da carga de trabalho.
⁴(1987, p. 21)

O curso, genuinamente, para fins específicos com base nas necessidades analisadas não se repete, será inédito e único a cada nova oferta do mesmo, com a identidade própria de cada aluno ou turma. Pode-se até ter uma base comum, mas a especificidade característica de determinado grupo ou indivíduo será o diferencial que dará a ineditariedade peculiar que é da natureza de cursos nessa vertente.

A ementa de um curso LinFE contemplará não somente as necessidades dos estudantes, mas também as habilidades próprias para aquele fim, as estruturas linguísticas características da área, os gêneros discursivos específicos das funções que serão desempenhadas a partir do contexto de atuação, dentre outros pontos que os participantes achem pertinente serem incluído, a fim de contribuir para a aprendizagem o mais significativa possível.

Hutchinson e Waters explicam muito bem o papel de uma ementa para cursos LinFE no trecho abaixo.

Assim, em vez de usar o currículo como o determinante inicial e definitivo do conteúdo do material e da metodologia, o currículo e os materiais evoluem juntos, sendo capazes de informar um ao outro. Dessa maneira, o plano de estudos é usado, criativamente, como propulsor de atividades pedagógicas boas e relevantes, e não apenas como lista de conteúdo do idioma a ser aprendida/ensinada, que restringe e empobrece a metodologia. Ao mesmo tempo em que se mantém relevante para atender às necessidades estabelecidas. Portanto, a ementa deve atender às necessidades dos alunos, tanto como usuários quanto como aprendizes do idioma. O plano de estudos atua, em primeira instância, como uma bússola para mostrar a direção geral.
⁵ (1987, p. 93-94)

⁴ Thus, whereas course design plays a relatively minor part in the life of the General English teacher –courses here usually being determined either by tradition, choice of book or ministerial decree- for the ESP teacher, course design is often a substantial and important part of the workload.

⁵ Thus, instead of using the syllabus as the initial and once-for-all determiner of the content of the material and methodology, syllabus and materials evolve together with each other being able to inform the other. In this way the syllabus is used creatively as a generator of good and relevant learning activities rather than just a statement of language content which restricts and impoverishes the methodology. Yet at the same time it maintains relevance to target needs. It, therefore, servers the needs of the students both as users and as learners of the language. The syllabus acts in the first instance as a compass to show the general direction.

A ementa será produzida pelo professor de posse de informações que a análise de necessidades o forneça, ou seja, contemplando desejos, necessidades e lacunas dos alunos. Com o passar do tempo, de acordo com o desenvolvimento dos alunos frente às primeiras atividades, o plano inicial de estudos pode ser modificado. Não há rigidez em se seguir um planejamento inicial, que poder ser redefinido no decorrer do processo.

Tendo terminada a explicação do primeiro desdobramento da teoria LinFE, o desenho do curso, inicio a apresentação de ponto referente ao material didático, segundo desdobramento da mesma. Há, no mercado, livros publicados, os quais ‘vendem’ a ideia da abordagem LinFE, uma vez que eles abrangem, de maneira geral, uma área específica do saber, por exemplo, inglês para bancários, inglês para hotelaria, inglês na biologia, etc. Eu até concordo que tenha sido um primeiro passo de se pensar em afastar do inglês geral e setORIZAR a língua.

No entanto, para quem entende os pressupostos teóricos que fundamentam a prática de sala de aula para fins específicos, logo se vê que não há um material que dê conta de tantas variáveis a serem consideradas: o fim específico dentro da área mais geral, a lacuna linguística a ser preenchida, a idade, o tempo disponível para a aprendizagem, o perfil do aluno/grupo, et.

Apostilas, às vezes, são confeccionadas para tentar sanar a dificuldade da produção de material didático, que consome muito tempo dos docentes e ainda requer deles habilidades criativas para desenvolvimento de material, a partir de textos de circulação no contexto alvo. Entretanto, a apostila vai apresentar a mesma limitação do livro, pois ela dará conta apenas de um grupo para o qual foi destinada a publicação, não terá um olhar mais específico, tentará dar conta da área como um todo, ficará datada, assim como os materiais impressos das editoras. Exemplo disso é um material de inglês para hotelaria (área geral) que terá direcionamentos diferentes caso o aluno seja gerente, camareiro ou atendente (fim específico).

Confirmando as ideias acima propostas, temos o trecho a seguir.

Os profissionais que seguem a abordagem ESP geralmente precisam planejar o curso que ensinam e produzir os materiais para ele. Raramente é possível usar um livro específico sem a necessidade de material suplementar e, às vezes, não existe material publicado realmente adequado para algumas das necessidades identificadas.⁶ (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p.14).

⁶ ESP practitioners often have to plan the course they teach and provide the materials for it. It is rarely possible to use a particular textbook without the need for supplementary material, and sometimes no really suitable published material exists for certain of the identified needs

Outra característica relevante a ser considerada em relação ao material para atender fins específicos é a interdisciplinaridade. É essencial que o professor entenda que romper barreiras entre disciplinas faz parte do processo de desenho do curso, das ementas e do material LinFE.

Na academia, há discussões sobre a necessidade de autenticidade, ou não, de materiais produzidos por professores para uso em salas de línguas para fins específicos. Eu entendo que materiais autênticos me parecem atender melhor aos preceitos LinFE, mas não me oponho a outros pontos de vista possíveis sobre a mesma questão. Como é o caso de Dudley-Evans e St. John, (1998, p.28-29), para quem a autenticidade é comprometida quando eu retiro o texto de seu contexto primário para utilizá-lo como material didático de um curso, pois, para eles, um texto deixa de ser autêntico tão logo ele saia do contexto inicial e se torne um material didático para fins, objetivos e público-alvo definidos.

Por todo o acima exposto, defendo que a abordagem LinFE é antiga e nova ao mesmo tempo, pois a cada análise de necessidade a prática se atualiza, contudo sobre a mesma base epistemológica de sua origem. É uma prática atemporal que jamais será datada, uma vez que os participantes, a partir do entendimento da teoria, conseguem atualizar as práticas a cada novo curso, acompanhando as variáveis sociais, históricas e culturais.

Como nos reporta Ochiucci (2015, p.20) para quem a abordagem está longe de se esgotar. A autora aponta que o ensino-aprendizagem nessa perspectiva se adequa a todo e qualquer tempo a novos públicos com necessidades e arranjos que se transmutam e se multiplicam, gerando em nós, professores, um repensar constante de nosso fazer pedagógico na busca pelas adequações que estão presentes na contemporaneidade.

A mesma autora ratifica as ideias previamente expostas com o trecho a seguir.

Falar dessa abordagem é, sem dúvida, voltar no tempo... Não que esse retorno configure um apelo saudosista por algo que deixou de existir, pois o ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos continua sendo uma abordagem cada vez mais adequada ao momento em que vivemos, no qual as pessoas buscam aprender uma língua estrangeira com propósitos definidos e tempo delimitado, procurando atender as necessidades e urgências do contexto profissional, pessoal e acadêmico. (OCHIUCCI, 2015, p.18)

A seção apresentou os desafios enfrentados por quem trabalha na abordagem LinFE, E, a partir da teoria que a embasa, bem como o processo de criação de um curso dessa natureza e o desenvolvimento de material didático para esse fim.

Com isso termino a primeira grande parte da teoria da tese e passo para a próxima. Na segunda parte desse capítulo, tanto a formação de professores de línguas, quanto às características do profissional que trabalha na perspectiva LinFE serão abordados.

1.2 A Formação dos professores de línguas

Uma vez tendo apresentado os pressupostos teóricos que embasam a prática de LinFE - origem, história, paradigmas e mitos - no item anterior, esta seção tem por temática a formação de profissionais que se dedicam ao ensino de línguas.

Para iniciar, apresento o prefácio da obra ‘A Formação dos professores de línguas; políticas, projetos e parcerias’ de autoria de Leffa (2015, p. 7-13). No prefácio, o autor fez com maestria uma analogia entre as quatro dicotomias linguísticas de Saussure e quatro dicotomias que, com muita frequência, são mencionadas no campo da formação do professor de línguas, a partir da visão dele sobre essa área do conhecimento. O posicionamento do autor dialoga com esta parte da tese e que, a meu ver, cabe como introdução dessa subseção pela riqueza de conteúdo e forma das ideias expostas.

Enquanto Saussure contribuiu para a linguística apresentando as clássicas dicotomias que se enquadram nas ideias de sincronia/diacronia, língua/fala, significante/significado e paradigma/sintagma, Leffa (2015) nos apresenta as quatro dicotomias sugeridas por ele, no campo da formação docente: sonho/realidade, protagonista/coadjuvante, indivíduo/estrutura e espaço/tempo. O autor inicia o texto esclarecendo que, a partir de sua visão do que seja uma dicotomia, a mesma não é composta de elementos necessariamente opostos; às vezes, são elementos que se complementam ou que coexistam.

Na dicotomia sonho/realidade, Leffa, assim como eu, defende uma formação em que o professor sonha porque quer mudar a realidade. Educação não é somente mostrar ao aluno como é o mundo que o rodeia, mas como deveria ser, ou seja, trabalhar com a realidade sem perder de vista o ideal. O sonho tem a ver com o uso da língua como instrumento para se agir no mundo, transformando-o de alguma maneira.

Quando se aplica a teoria na prática de sala de aula, por meios do papel de professores de línguas, é necessário trazer à baila dos discursos institucionalizados a importância de compreender e aceitar as diferenças culturais, a necessidade de conviver com outros valores, estabelecer uma relação positiva com os mesmos, sem descartar o orgulho de sua cultura, nem

reforçar questões relacionadas aos princípios de superioridade e/ou inferioridades de determinada cultura em relação à outra. (LEFFA, 2005)

Segundo o mesmo autor, o maior perigo para a educação é o professor satisfeito com o que faz, pois a satisfação leva à repetição do que já se fez, produz a inércia e contribui para que a história não caminhe. Tal profissional é uma ameaça à sociedade. O docente precisa se sentir inquieto, na busca do sonho, isto é, na busca do que, para ele, é o ideal no seu campo de atuação.

Quanto a ser protagonista/coadjuvante, é interessante que o professor perceba que os papéis precisam se alternar, especialmente no ensino de línguas para fins e contextos específicos, como a minha experiência tem mostrado. Leffa (2005) entende que o professor ensina melhor quando está ao lado do aluno, trabalhando dos bastidores, das margens. Não como protagonista, mas como coadjuvante, dando auxílio, dicas e pistas, quando necessário (LEFFA, 2005).

Ainda, sobre a mesma dicotomia, é importante destacar que continua sendo um desafio para o professor aceitar que, inúmeras vezes, ele não será o par mais competente num determinado contexto ou para um determinado fim. E, ainda, que não tem problema que isso aconteça. Essa experiência de alternância do saber enriquece a relação entre os participantes do processo, pois abre espaço para a interação mais equânime no que tange a coconstrução do conhecimento pela e na alteridade. É necessário que se entenda que, ao ser coadjuvante, você não perde o respaldo frente aos alunos, mas cria um elo baseado na colaboração positiva em sala de aula. O discente, que em determinados momentos de protagonismo, pode romper barreiras em relação ao aprendizado, à disciplina, ao seu papel ativo na aprendizagem, dentre outros benefícios que a situação criada pode oferecer.

Voltando às dicotomias propostas por Leffa, a relação indivíduo/estrutura trata do profissional dentro de seu ambiente de trabalho que, muitas vezes, limita sua atuação impondo-lhe questões teóricas e institucionais. Neste caso, o professor precisa ser formado para além do ‘dar aula’ e assumir uma postura mais desafiadora, autônoma e crítica. O indivíduo-professor-em-ação precisa se impor com argumentos que o empodere a ponto de convencer os demais com os quais trabalha. As discussões precisam estar baseadas em evidências por meio de resultados de estudos realizados por outros pares, a fim de mostrar que pesquisas sociais, humanas e qualitativas validam resultados em contextos similares.

O exercício da negociação faz parte da formação e da prática pedagógica do ‘ser professor engajado’ em busca de transformações no seu universo micro, as quais poderão ter consequência nos contextos mais amplos da Educação, paulatinamente.

Por fim, Leffa (2005) ainda apresenta a dicotomia tempo/espaço, dimensionando a trajetória do professor como sujeito histórico e geográfico. Em tempo, ele divide a formação do professor em dois períodos: um inicial, de preparação para a docência e o outro da formação continuada, quando o professor já está inserido na escola. A formação inicial ainda precisa deixar de ser considerada precária, insuficiente e deficitária e, portanto, merece maior atenção do que lhe é dada (outros teóricos que compõem o escopo deste texto se alinham a esse posicionamento e serão citados mais à frente).

No caso da formação continuada, segundo o autor, reconstrói-se um conhecimento que já se pensava construído. Não se deseja que a formação continuada seja a continuação do que já vem sendo feito, apesar de ser o que vem acontecendo na maior parte das experiências. Aprendemos com o tempo que mudar é preciso, que é na essência da vida que o conhecimento está sempre em movimento e construção; no entanto, ainda há grande resistência em abandonar a zona de conforto.

Outro ponto sobre a relação espaço/tempo abordado pelo autor é o de que ele, o tempo, produz transformações não só no professor, como também na profissão, na sociedade, no mundo e nas áreas de conhecimento. Haja visto as tecnologias de informação e comunicação que chegaram para encurtar distâncias, além de criar oportunidades. Essa situação passou a ser outro desafio para o docente, que se viu na necessidade de aprender e se familiarizar com a mesma em benefício da aprendizagem do aluno através da aproximação e incorporação em sala de aula de práticas sociais que compõem a realidade do discente.

Haverá quem perceba que uma das dicotomias mais populares - teoria/prática – foi deixada de lado pelo autor. Entretanto, ele (LEFFA, 2005) justifica tal ausência por acreditar que a dicotomia em questão perpassa todas as demais. Para o autor “teoria e prática, portanto, deixam de ser uma dicotomia, para se fundir em um único objeto, caracterizado pela ação: a teoria recriando a prática e a prática recriando a teoria”. Para embasar este argumento, ele traz Freire (1968) que na época já dizia que “a teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem a teoria, vira ativismo. Quando se une a prática com a teoria, tem-se a *práxis*, ação criadora e modificadora da realidade”.

Concluindo a introdução dessa parte do texto, eu penso que as ideias acima tratadas perpassam, de forma direta ou indireta, praticamente todo o texto da tese como um pano de fundo para cada um dos assuntos abordados, com maior ou menor ênfase. Ao apresentar, de antemão, princípios com os quais compactuo sobre o que é ser e como se formar um professor de línguas na contemporaneidade, ofereço ao leitor mais uma vez pistas de quem sou, de onde falo, do que defendo e, especialmente, do que acredito, no que tange à Educação.

A área da formação de professores vem sendo há tempos preocupação de todos aqueles que se dedicam à pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas, pelo descaso com que a mesma tem sido tratada. (CELANI, 2010). No caso da língua inglesa, essa preocupação é mais intensa, dada a posição que essa língua vem ocupando nas relações internacionais. A mesma autora apresenta algumas das razões para tal situação, dentre elas, destaco a qualidade, considerada deficiente, da formação de professores em geral, especialmente, uma compreensão equivocada do que deva ser a formação do profissional de ensino de línguas.

Basso e Lima (2014) afirmam que é inegável que um dos campos mais produtivos de pesquisas nas últimas décadas na Linguística Aplicada recaia sobre a temática da formação de professores de línguas. Isso acontece na tentativa de buscar soluções para os problemas anteriormente mencionados que se proliferam nas salas de aula de línguas no contexto de ensino regular, seja ele público ou privado, tanto no âmbito nacional (VIEIRA-ABRAHÃO, 1996, 2001, 2004a, 2004b; ALMEIDA FILHO, 1999; 2012; GIL, 2005; GIL; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; MATEUS, 2009; BARCELO; COELHO, 2010; 2011; GIMENEZ; GOÉS, 2010; VIAN JR, 2011; SILVA, KANEKO-MARQUES; SALOMÃO, 2012; RAMOS, 2012; MILLER, 2013), quanto no internacional (CAVALVANTI, 2004; FREEMAN, 1996; JOHNSON; FREEMAN, 2001; JOHNSON, 2006; MCKELLY et al., 2001; ROTH, 2013).

No cenário latino-americano, as discussões sobre o papel das pesquisas acerca da formação de professores de línguas têm ocorrido, dentre outras formas, por meio de eventos de formação continuada. O Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Língua (CLAFPL) em sua quarta edição, por exemplo, promoveu uma mesa redonda com vistas a imprimir esforços no sentido de construir a ponte entre a teoria e a prática, bem como entre a universidade e a escola (TELLES, 2009; MAGALHÃES, 2009; NASPOLINI, 2010; CRISTOVÃO, 2011; MAGALHÃES; FIDALGO, 2011; DUTRA; MELLO, 2013; SANTOS et al., 2014).

O CLAFPL, desde seu início, tem estimulado a produção de artigos com enfoque no “estado-da-arte” da área da educação como foco na formação de professores, como os de Silva (2009), Barcelos (2007), Lima (2011). Destaco o trabalho de Dutra (2015), cujo objetivo foi discorrer a partir dos anais do IV CLAFPL sobre quais instituições pesquisam a formação de professores, os tipos de pesquisas desenvolvidas, os assuntos mais pesquisados, a forma de divulgação das pesquisas, o impacto das mesmas nas políticas públicas, o apoio governamental para tais pesquisas e quais as redes de pesquisadores nesta área.

Segundo Bonfim e Conceição (2014), diferentes paradigmas ou modelos conceituais de formação de professores existem em concomitância no âmbito de Educação. Esses

paradigmas são “matrizes de crenças e pressupostos sobre a natureza e o objetivo do ensino, da aprendizagem, dos professores e da formação, que orientam as práticas específicas da formação de professores, assim como projetos pedagógicos e políticas educacionais” (ZEICHNER, 1983, p.3).

Esses modelos conceituais estão divididos em dois grupos: aqueles afiliados a pressupostos dos estudos sobre formação de professores na área da Educação (ALTET, 2001; HENGEMÜHLE, 2007, LIBÂNEO, 2007; SCHÖN, 2000, dentre outros) e o segundo grupo mais ligado à área da Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO, 1993; LEFFA, 2001; RICHARDS, 2002; RICHARDS; NUNAN, 1990; UR, 1991, dentre outros).

Existem três modelos comuns de formação inicial: artesanal; tecnicista e reflexiva. O primeiro deles também conhecido como *craft* (WALLACE, 1991; ZEICHNER, 1983), modelo do professor mago (ALTET, 2001) ou modelo artístico (RICHARDS, 2002) visa à formação de professor como um processo de aprendizagem construído por meio da observação, imitação e uma série de tentativas e erros de técnicas de ensino de um mestre experiente.

O conhecimento é considerado como sendo todo proveniente do professor formador que ocupa local privilegiado acima dos saberes teóricos, funcionando como um conselheiro, fonte de técnicas de ensino testadas ao longo de sua prática pedagógica. Neste modelo a personalidade e a capacidade inata do professor são de suma importância, o aluno em formação não precisa de uma formação específica, uma vez que seu carisma e competência retórica lhes são suficientes.

“o ensino [...] como arte ou artesanato [...] depende da capacidade pessoal e personalidade do professor [...]. O objetivo da abordagem arte/artesanal é desenvolver o ensino como um conjunto único de habilidades que o professor pode utilizar. Não há método geral de ensino, o professor deve desenvolver uma abordagem personalizada que lhe permita ser ele mesmo e fazer o que julga melhor.” (RICHARDS, 2002, p.23).

Assim, o bom ensino, eventualmente, reside nas características pessoais do professor entendido como um mero aplicador de teorias ou de conhecimentos científicos. Um dos papéis da formação inicial seria desenvolver uma qualidade única de cada professor para o exercício do magistério. (PENNINGTON, 1990).

A meu ver, como professora em formação e formadora de professores na função de professora regente, o modelo apresenta falhas. O padrão linear tem características bem semelhantes aos treinamentos em fábricas, onde a competência mecânica é rotineira e apresenta uma visão estática da realidade. Não se leva em consideração as variáveis de uma sala de aula, tampouco a demanda de um profissional que precisa de independência e autonomia para a tomada de decisões.

O segundo modelo denominado de formação tecnicista (PAQUAY; WAGNER, 2001), também conhecido como racionalidade técnica (SCHÖN, 2000), ciência aplicada (WALLACE, 1991), modelo de professor engenheiro/tecnólogo (ALTET, 2001) ou modelo behaviorista (ZEICHNER, 1983) fundamenta a prática do ensino e, conseqüentemente, sua formação, nos resultados de estudos científicos com base na filosofia positivista e na psicologia behaviorista. O enfoque é dado ao conhecimento teórico, em suprimento ou detrimento da prática.

O professor formador é o especialista que informa os formandos sobre os conhecimentos científicos relevantes ao processo de ensino aprendizagem e os treinam a reproduzir as mesmas práticas já utilizadas há anos por eles mesmos [professores formadores] em momentos de microensino e estágios de campo (PAQUAY; WAGNER, 2001). Ou seja, segundo Kumaravadivelo (2003), o professor se caracteriza como sendo um ‘técnico passivo, aquele que aprende um conjunto de conhecimentos produzidos pela academia e o repete ao aluno.

A prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico, previamente disponível, que precede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. (CONTRERAS, 2002, p.90-91)

O padrão acima se afasta do meu entendimento do que seja uma formação de professores adequada para a contemporaneidade. A crítica recai sobre o não desenvolvimento do pensamento crítico do futuro profissional que vai ter um papel fundamental na formação de indivíduos, futuros cidadãos que precisam ser engajados para a construção de um mundo onde cada vez mais todos tenham suas vozes ouvidas. A formação tecnicista vai de encontro aos preceitos da educação com base freireana (FREIRE, 1987,1996, 2007a, 2007b) prega, como no trecho: "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p.25).

Almeida Filho (2007, p.17) defende um entendimento mais ampliado do que sejam pré-requisitos que devam compor a grade das licenciaturas em Línguas. Para ele, a formação tecnicista é ligada à competência profissional⁷, sendo ela apenas uma das que compõe o escopo do currículo para a formação docente mais abrangente. Além disso, a competência profissional deve estar associada à competência linguístico-comunicativa (conhecimento da língua) e a competência teórica, sendo essa última “os conhecimentos teóricos formalizados,

⁷ Segundo Almeida Filho (2005), as competências são capacidades reconhecíveis de ação fundamentadas em bases de conhecimento e capacidade de tomada de decisões geralmente espontâneas e instantâneas num quadro de posições ou atitudes do professor.

aprendidos e reconstruídos na forma de pressupostos e princípios estabilizados”. Esse conjunto de competências aliado à competência aplicada que consiste na capacidade do professor para ensinar de forma crítica promove uma formação de docentes mais completa e adequada às demandas da sociedade. Reforçando, a parte teórica compõe uma das etapas da formação docente, não deveria ser o centro da mesma, como o modelo de formação tecnicista defende.

Gauthier (1998) também faz considerações sobre a formação tecnicista. Para ele, é preciso considerar que o ato de ensinar não pode mais ser entendido como um ‘ofício sem saberes’, ou seja, não se pode mais aceitar que para ensinar ‘basta conhecer o conteúdo’, ‘ter talento’, ‘bom senso’, ‘seguir a intuição’, ‘ter experiência’ e/ou ‘ter cultura’. Nem mesmo pode-se aceitar ‘os saberes sem ofício’ (como acontece na formação artesanal com ênfase na prática), em que o contexto do ensino é deixado à margem do processo.

O mesmo autor defende que ‘é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastecerá para responder às exigências de sua situação concreta de ensino, isto é, o ato de ensinar passa ser concebido enquanto ‘um ofício feito de saberes’. (Gautier, 1998, p.28)

Além dos dois modelos já mencionados, há que se considerar o terceiro modelo de formação, definido como formação reflexiva, que envolve a reflexão sobre a prática pedagógica e a capacidade de metacognição do professor, ou seja, olhar para si mesmo, para o processo de seu próprio conhecimento, entendê-lo, pensar sobre ele e fazer os devidos ajustes, quando necessário.

Schön (2000) propõe que a formação profissional nesse moldes deve ter por base a *epistemologia da prática*⁸, considerando as seguintes atitudes: *conhecer-na-ação*, *reflexão-na-ação*, e *reflexão-sobre-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação*.

O conceito de conhecer-na-ação envolve a ideia de construção de conhecimento na prática. A reflexão-na-ação é a construção do conhecimento mediante análise e interpretação da prática. A reflexão-sobre-ação é o pensamento retrospectivo sobre um problema ou uma dada situação que ocorreu durante a prática. E o último, reflexão-sobre-reflexão-na-prática, é o momento da análise e reflexão crítica posterior, sobre as características e os processos da ação. (BONFIM; CONEJIÇÃO, 2001, P.29-30)

Calderhead e Gates (1993) se apropriaram do modelo reflexivo de formação na busca de, entre outras coisas, capacitar professores a analisar, discutir, avaliar e mudar sua prática

⁸ Schön (2000) uma nova epistemologia da prática, a qual se embasa nos conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação. O conhecimento na ação é o componente que está diretamente relacionado com o saber-fazer, é espontâneo, implícito e que surge na ação, ou seja, um conhecimento tácito.

por meio de uma abordagem crítica; promover a consideração dos professores dos contextos políticos e sociais, em que estão inseridos e que merecem apreciação e análise; capacitar professores a avaliarem as dimensões moral e ética implícitas na sala de aula, incluindo suas crenças sobre o que seja um bom ensino; encorajar professores a se tornarem mais responsáveis pelo seu desenvolvimento e crescimento profissional; facilitar o desenvolvimento das suas próprias teorias e princípios de práticas de ensino e influenciarem as direções futuras da educação num papel mais ativo de tomada de decisões acerca da educação.

Apesar de a formação reflexiva ser largamente aceita nos dias de hoje (YOUENS, 2007; GIMENEZ 2004; GHEDIN, 2002; CRANDALL, 2000) como paradigma dos programas de ensino-aprendizagem e de formação de professores, alguns autores (HEDGCOCK, 2002; PIMENTA, 2002; SERRÃO, 2002; ZEICHNER, 1990) aconselham cautela quanto à apropriação impensada (apenas) da reflexão como modelo.

Hedgcock (2002) adverte para a aplicação acrítica do modelo reflexivo em detrimento do desenvolvimento do conhecimento formal sobre os conteúdos básicos do ensino de línguas. Já Pimenta (2002, p.22) nos chama atenção para o possível ‘practicismo’ segundo o qual bastaria a prática para construção do saber docente e o ‘individualismo’ que coloca o foco no professor como aquele que se dedica à reflexão e à melhoria dos problemas enfrentados no processo ensino-aprendizagem. Junta-se aos dois autores previamente mencionados, Serrão (2002) com a mesma preocupação de creditar ao professor a responsabilidade de solucionar todos os problemas para a melhora na qualidade de ensino através de um processo de reflexão, excetuando-se todos os demais participantes do processo.

Quanto à questão da dicotomia em se dar ênfase ora na teoria (racionalidade técnica), ora na prática (reflexivo) dentro dos modelos de formação, uma interseção entre esses dois posicionamentos seria o mais apropriado. Ao invés de colocar os termos em oposição, ambos deveriam informar um ao outro, numa relação dialógica, um se reconstruindo a partir do outro, ou seja, a prática da *práxis* freireana. (JOHNSON, 2006, p.240)

Outra questão que merece especial atenção é o impacto dos cursos de licenciatura na formação de professores. Schulz (2000), num estudo diacrônico a respeito das mesmas preocupações e problemas da má formação docente no país, concluiu que alguns pontos-chaves precisam ser aperfeiçoados no âmbito da formação, inclusive, até os dias de hoje. Para ela, questões relacionadas: (a) à falta de competência linguística dos professores; (b) à insuficiência dos cursos de preparação de professores e ineficácia do estágio de prática de ensino; (c) à falta de uma política mais rigorosa de certificação e licenciamento de

professores, juntamente com (d) maneiras de avaliação do seu desempenho, além da questão da (e) forma como o conhecimento produzido pela pesquisa está efetivamente informando os programas de professores e a política educacional, precisam ser revistas e continuam se repetindo de forma insatisfatória ao longo do tempo.

Vélez-Rondón (2002) aponta que o programa de formação de professores tem pouca influência na prática de ensino dos professores quando adentram os muros escolares e os mesmos reclamam de não terem sido preparados o suficiente para a realidade da sala de aula que irão enfrentar.

Embora possamos perceber que em muitos contextos de formação inicial já vemos grandes passos dados no intuito de unificar a dicotomia teoria-prática, ainda há muitos contextos, em que ainda é possível se observar a teoria como norteadora da preparação profissional de professores. Segundo Gimenez (2005, p.186), a formação deve ser “pensada sob novos paradigmas que problematizem a teoria e a prática”, ou seja, dimensões teóricas e práticas devem ter a mesma relevância e dialogarem entre si durante o processo formativo.

Ramos (2015) também aponta a questão de que mesmo com esforços do estado e de alguns órgãos governamentais para a melhoria da formação docente, a eficiência dos mesmos ainda é incipiente no desenvolvimento desse profissional. Cursos ainda são mais enfáticos no aprimoramento linguístico e outros, ainda, com bases em concepções tradicionais muito enraizadas, conforme nos confirmam Nóvoa (1992) e Magalhães, (1997; 1998). Os estudos desses autores mostram que a ênfase maior é no componente teórico e na aprendizagem de técnicas que garantam a eficiência da prática. Em outras palavras, a formação ainda visa “um técnico especializado que aplica regras que derivam do conhecimento científico, sistemático e normalizado.” (GOMES, 1992, p.98).

Além disso, pesquisas sobre formação de professores como as de Magalhães (1998), Vieira-Abrahão (2011), Pimenta (2002), Celani (2000 apud BARCELOS, BATISTA; ANDRADE, 2004) têm discutido como a formação inicial ainda precisa preparar melhor os professores para as adversidades dos contextos educacionais. A situação do não estabelecimento de relação entre conceitos teóricos e o viés prático para o enfrentamento de desafios, dificuldades e obstáculos na formação de professores dificulta a prática reflexiva.

Turolo-Silva (2014) apresenta a mesma problemática apontando para ‘incongruências’ na relação teoria-prática, o que dificulta até para que professores implementem determinada abordagem de ensino em diferentes contextos de sala de aula. Além dessas constatações, a pesquisa aponta desencontros entre o que o professor quer fazer, diz fazer e realmente faz, e

mostra que as ações dos professores em sala de aula podem ser, muitas vezes, contrárias ao que pensam realizar.

De acordo com Kumaradivelo (2001), se um professor apenas implementa *teorias informadas*⁹ como estão escritas, há um apagamento de todo o conhecimento prévio que o constitui como ser humano e de toda a complexidade humana que está ali embutida. Portanto, muita importância tem sido dada ao que os teóricos da área propõem e pouca às *teorias particulares* que o professor constrói durante sua formação como indivíduo e experiências que vive como aprendiz e professor de línguas.

A construção da prática pedagógica à luz das *teorias informadas* se dá quando o professor está engajado e refletindo sobre o que a literatura propõe como modelos de ensino aprendizagem, sobre o que ele próprio acredita sobre o processo e sobre as demandas e restrições do contexto específico de sala de aula.

Magalhães (1997) ressalta que o aluno-professor sabe o que deve fazer; porém, há uma grande distância entre concepção e execução. A crença de que a forma e conteúdo são suficientes para preparar adequadamente o profissional é, segundo Moita Lopes (1995), um equívoco de natureza epistemológica, pois ‘ignora-se o fato de que o conhecimento é um processo e que, portanto, o professor formador, em cursos de formação de professores, tem que se engajar em uma prática de produção de conhecimento’.

Para fundamentar o tipo de preparação defendido nesse trabalho, apresento também as concepções de Bohn (2015) que diz que os professores são seres humanos históricos, vinculados culturalmente aos seus. No entanto, ao nascerem iniciam suas histórias que lhes são singulares, ao mesmo tempo em que sociais. Movimentam-se e constroem-se em grupos, mas sua identidade é tecida no seu caminho inédito e irreprodutível de vida.

Por isso, quando se fala da identidade de um professor de línguas, complexidade e instabilidade precisam ser levadas em consideração. O acesso a um repertório de saberes e atitudes precisam ser construídos durante os anos da formação inicial, a fim de que possibilitem uma atuação de qualidade nos mais diversos cenários do processo educativo.

Algumas pesquisas já foram realizadas sobre a implementação de abordagens e renovação de práticas pedagógicas de formação e autoformação por Vieira-Abrahão (1996) e Blatyta (1999). Esses estudos revelam a sensibilidade do professor frente às especificidades

⁹ A formação de professor lida com duas dimensões teóricas inter-relacionadas: *teorias informadas*, ou seja, o que ele aprendeu na teoria e as *teorias particulares*, isto é, aquilo que o docente acredita como consequência de crenças, teorias experiências, enquanto aprendiz, seu próprio modo de aprendizagem e o contexto direto de atuação.

contextuais de suas salas de aula e o quanto isto pode fazer uma considerável diferença no processo de ensino-aprendizagem. Outros estudos já têm lançado luzes sobre esta problemática específica da importância do contexto no processo de formação docente. (LEFFA, 2001; CELANI, 2003, 2010; BARBARA; RAMOS, 2003; GIL:VIEIRA-ABRAHAO, 2008; GIMENEZ; MONTEIRO, 2010; TELLES, 2010; SILVA, 2010, entre outros)

Mesmo com todo o panorama, nós - formadores, professores e pesquisadores - precisamos estar sempre nos movimentando para produzir mais conhecimento para a área. Muitos são os desafios, especialmente, porque vivenciamos a educação em nosso cotidiano e sabemos que as mudanças são lentas. No entanto, como formadores, não podemos nos furtar de defender o paradigma, cujo pressuposto dá conta de que o ensino de uma nova língua se configura em um processo complexo no qual descarta a visão simplista da ocupação. (CELANI, 2001)

Por exemplo, como previamente exposto, analisar o contexto com um viés crítico pode ser um ponto de partida para uma visão crítico-reflexiva que une teorias informadas com teorias particulares no sentido do entendimento de que cada contexto é único e irreprodutível. Além disso, os significados são construídos internamente, não sendo passíveis de generalização, especialmente no ensino de línguas com foco nas necessidades específicas do grupo.

Celani (2000) destaca que a reflexão deve acompanhar o processo de formação desde o início, pois é por meio da mesma que o futuro professor desenvolverá a compreensão crítica de seu futuro papel como educador-professor de língua. A mesma autora em parceria com Collins (2003, p.80) reforça que o professor precisa ser visto como um eterno aprendiz e a formação como um projeto que precisa acompanhar esse professor ao longo de sua carreira, um processo em constante andamento baseado em problematização. A formação não pode se reduzir a um lugar para colocações de ideias ou mero intercâmbio de ideais que serão apenas consumidas pelos envolvidos. Para as autoras, a formação deve ser 'o lugar onde se encontram a reflexão e a ação, onde se detecta o que se precisa mudar e o porquê.' (CELANI; COLLINS, 2003)

O processo contínuo da formação tem sido alvo das discussões nas últimas três décadas. Segundo Magalhães (2001) e Pereira (2000), foi somente na década de 90 que começou a surgir o que se chamava na época de uma alternativa mais ousada na formação de professores: a formação continuada.

A minha visão de formação continuada está alinhada com Celani (2010), para quem esse tipo de formação não seria a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento, muito menos, uma mera participação esporádica em cursos de férias, seminários ou oficinas. No entanto, uma formação voltada para o desenvolvimento profissional dos professores sempre em evolução, pois o profissional precisa estar ciente da sua constante situação de inacabamento. A educação contínua não pode ser vista como um produto - resultados de cursos, por exemplo, mas sim deve ser entendida em termos de um processo que oportuniza ao professor educar-se a si mesmo enquanto se constrói como educador na prática e fazendo uso da prática no chão de sua sala de aula.

Outro estudo que se alinha com os pressupostos desta pesquisa é o de Micocoli e Vianini (2015). Os resultados apontam para o fato de que o professor de língua estrangeira já vem sendo objeto de análise de diferentes pesquisadores na Linguística Aplicada. Entretanto, o perfil do professor de línguas que prevalece na literatura se caracteriza pela deficiência atribuída a falhas na formação, especialmente de caráter pedagógico. (ALMEIDA FILHO, 1992; SILVA, 2000; PAIVA, 2006; CELANI, 2009; LIMA, 2009; MICCOLINI, 2010).

Ainda, segundo os mesmos autores (MICCOLI e VIANINI, 2015), o ensino de línguas deficitário também se dá em função da dificuldade do professor de idiomas em responder com eficiência aos desafios que a prática lhe impõe. Metodologia e competência não garantem um desempenho satisfatório em sala de aula. Há outros elementos em jogo e o sucesso da aprendizagem depende da formação para a futura realidade de sala de aula. Todas essas variáveis precisam ser contempladas nos anos da formação inicial e se desdobrar por toda vida.

Concluindo, não são poucos os desafios que o docente de línguas enfrentará no caminho que se inicia ao deixarem os bancos universitários. Além dos problemas relatados anteriormente referentes à formação propriamente dita, há também aqueles do cotidiano da vida de professores na contemporaneidade, tais como: a jornada de trabalho longa e cansativa (na maioria dos casos, 40 horas aulas semanais, e, em alguns casos, mais), seguido da locomoção entre vários locais de trabalho em um mesmo dia e consequente perda de tempo entre os vários deslocamentos, stress, cobranças excessiva das escolas, etc.

Como consequência dessa situação, há o prejuízo no que tange à eficiência de sala de aula, falta de contato sistemático e produtivo com os pares afins, falta de tempo para formação continuada e desarticulação da profissão como classe social.

Vale destacar que no texto da tese, a formação continuada enfatiza aquela que acontece nos eventos como momentos profícuos para que a mesma ocorra por conta do

recorte feito. Porém, nem de longe a formação que eventos promovem são o único dos formatos possíveis. Entende-se que formação continuada pode ocorrer nas mais variadas formas, desde as mais institucionalizadas, até as mais informais.

Aqui se encerra a seção referente à formação de professores de línguas. Na próxima seção vou dedicar especial atenção ao grupo dos docentes línguas alvo desse trabalho, professores LinFE.

1.2.1 O professor LinFE

A partir do exposto sobre formação de professores de línguas, vou discorrer sobre o professor de línguas que atuará com fins específicos, pois será ele o foco da pesquisa e, mais à frente, a sua formação mais especificamente.

A mudança de paradigma do professor de línguas para fins gerais para aquele de fins específicos traz consigo inúmeras modificações no que tange: aos hábitos de estudo não produtivos, à tradição de transmissão de conhecimento pelo professor, ao entendimento do papel do professor e do aluno, aos procedimentos considerados apropriados em uma aula de línguas, ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem saudáveis, à aprendizagem com um propósito bem definido, etc.(CELANI, 2009)

Para Monteiro (2011, p.36),

o que acontece, muitas vezes é que alguns professores a despeito de serem proficientes na língua inglesa, não gostam de ministrar aulas da disciplina 'Inglês Instrumental', porque lhes falta formação específica na área de ESP e, conforme constatado, mesmo entre profissionais que consideram experientes há sentimentos de insegurança ao terem que atuar como professores dessa especialidade, uma vez que não receberam formação específica para tal.

Swales (1985) já definia que ensinar é apenas uma das atribuições designadas ao professor LinFE. Tanto que para definir o docente o autor preferia a nomenclatura de 'praticante' de LinFE ao invés de professor LinFE. Já Dudley-Evans e St. John (1988, p.13) atribuíam ao profissional papéis como os de planejadores de curso, produtores de material, pesquisadores, colaboradores e avaliadores.

Como planejador de curso, o professor fica encarregado de organizar os tópicos a serem contemplados no curso mediante o resultado da análise de necessidades previamente realizada.

Ramos (2005, p.114) aponta algumas das características do professore LinFE:

Por um lado, o professor de Instrumental precisou tornar-se pesquisador, *designer*, avaliador de material didático, pois era obrigado a procurar, selecionar, adaptar e ajustar materiais para as condições da sua sala de aula. Por outro lado, passou a ser colaborador e cooperador, já que as experiências tinham que ser compartilhadas e conhecimentos negociados.

Como produtor de material, o professor LinFE precisa entender que ele faz um movimento pedagógico que sai das necessidades definidas pelos livros didáticos e não pelo contexto. Além disso, é um profissional que toma decisões sobre conteúdos, materiais didáticos e metodologias baseado na razão para aprender e não imposições decorrentes de políticas do momento. (CELANI, 2009) O material LinFE tem por objetivo maior a criação de oportunidades que favoreçam a aprendizagem com vistas a atingir o fim desejado pelo curso. Portanto, a prática de produção de material é uma constante na rotina de professores LinFE.

Como colaborador, o professor LinFE coloca a o foco do seu trabalho na interação professor-aluno e aluno-aluno, desde a análise de necessidades até a definição dos fins para o qual determinado curso se baseia. Tanto professor quanto aluno precisam entender seus novos papéis num modelo de ensino-aprendizagem diferente daquele de costume nas instituições de ensino. Celani (1998 p.236) nos chama a atenção para o fato de que nesse contexto de ensino-aprendizagem o professor é apenas o mediador mais experiente na língua, pois na maior parte dos casos o aluno é quem tem o conhecimento da área em que atua. É uma via de mão dupla, onde um ajuda o outro e o outro ajuda o um.

Como consultor, ele tem que desenvolver a capacidade de realizar uma análise de necessidades aprofundada, pois será essa etapa que fornecerá a ele subsídios para o planejamento do curso, dos materiais e das aulas. O estilo do instrumento para a análise das necessidades vai depender do público a que se destina, podendo variar entre questionário, entrevista, teste de nivelamento e conversa informal, ou ainda, uma combinação de vários deles.

Como negociador, ele tem que conciliar interesse e experiências dos alunos com as atividades de aprendizagem. (GARRIDO; RODRIGUES; COSTA, 1988, p.7) Seja em relação ao planejamento da disciplina ou no dia a dia com os alunos, o professor está sempre negociando. (MONTEIRO, 2009, p. 37)

Como avaliador, ele atua com uma visão crítico-reflexiva sobre si, sua sala de aula, os materiais produzidos, o curso planejado. É importante que ele seja capaz de ponderar para modificar, adequar e ajustar aulas, materiais, atividades formato de curso, pois, *a priori*, cada um desses elementos não será repetido exatamente da mesma forma com diferentes públicos. Essa tarefa não é fácil, pois demanda maturidade e flexibilidade.

Para Robinson (1991, p.81), não é fácil ser professor LinFE, pois um dos pré requisitos para tal é a flexibilidade e a disponibilidade para tentar sempre novas formas de se fazer o mesmo. Ramos (2007) também advoga que além de tudo, o professor LinFE precisa ser um elaborador de material didático dotado de flexibilidade e criatividade.

Perrenoud é outro autor que desenvolveu algumas ideias que corroboram os preceitos teóricos do que seja desempenhar a tarefa de ser um professor LinFE. Para ele, a capacidade de negociar, inovar e regular sua prática é importante para adaptação ao mundo contemporâneo e isso, necessariamente, e passa por uma reflexão sobre a experiência que favorece a construção de novos conhecimentos. (2002, p.14)

O professor reflexivo-crítico é aquele que está permanentemente envolvido em observar sua prática, analisar e avaliar problemas para encontrar soluções, pré-requisito para o desenvolvimento de uma pedagogia condizente com o contexto social e educacional em que se encontra. (ALARCÃO, 2003; THURLER, 2002) Essa ideia, apesar de ter sido colocada à baila por autores da formação de professores no geral, parece dialogar muito bem com aquilo que define um dos traços do professor LinFE.

Assim, o papel de avaliador está intimamente ligado à concepção de reflexividade, pois o espaço da reflexão na vida do professor LinFE é um constante exercício de autocrítica e autoavaliação que promove o conhecimento sobre si, seu papel como educador, seu aluno, seu curso, sua aula, etc.

Quanto ao papel de pesquisador que o professor LinFE precisa desempenhar, faço minhas as palavras de Celani numa entrevista¹⁰ concedida em 13 de maio de 2013:

Eu acho que todo professor é pesquisador. Talvez ele não se dê conta, ele deveria ser, se ele é um bom professor, ele também é um bom pesquisador. Ele tem que olhar o tempo todo e tentar entender o que está acontecendo na sala de aula dele. Eu acho que isso é muito importante. Para algumas pessoas, isso vem mais naturalmente, para outras, menos naturalmente... Acho que é principalmente aprender a olhar com isenção, saber analisar, saber entender e ter um pouco de, talvez, genialidade para poder descobrir coisas que para os outros olhares normais,

¹⁰ Entrevista concedida em 23 de maio de 2013 e publicada em Szundy, P. T. C.; Barbara, L. (orgs). Maria Antonieta Alba Celani e a linguística aplicada: pesquisadores-multiplicadores em interações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

vamos dizer assim, estejam escondidas. Eu acho que é isso que a gente deveria buscar. Nem todos vão conseguir fazer isso.

Sturm (2007) postula em favor da necessidade de formação de um profissional mais aberto, que possa perceber na sala de aula como ponto de partida para reflexões sobre sua atuação, docente e que, acima de tudo, compreenda seus alunos como sujeitos do processo de construção de novos conhecimentos.

Não posso terminar essa parte sem deixar de reforçar que todas as características descritas nessa seção deveriam fazer parte da formação de todo e qualquer professor, independente da disciplina a ser ministrada. Acontece que, para um professor LinFE, elas são pré-requisitos para um bom desempenho de sua função.

1.2.2 A formação do professor LinFe

Uma vez apresentadas as principais características de um professor LinFE na seção anterior, há de se dedicar uma parte do texto para a formação desse profissional.

No Brasil, a formação do professor LinFE data do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental dentro do qual a formação de professor sempre foi de suma importância. Prova disso foi toda produção teórica e prática produzida na época com foco no docente, sendo algumas delas: produção bibliográfica (HOLMES, 1986; CELANI, 1988), produção de recursos, como os *resource packages*, a criação do Centro de Pesquisa, Recursos e Informação (CEPRIL), cursos de formação para treinamento, seminários nacionais e regionais para o desenvolvimento de professores, *workshops*, cursos intensivos de férias e, mais recentemente, na modalidade *on-line*. (VIAN JR., 2015, p.189)

Em relação à formação de professores LinFE, tanto a prática, como a literatura (CELANI *et al.*, 2005, 2009; RAMOS, 2009a, entre outros) mostram que o campo já avançou; no entanto, ainda carece de cursos em serviço, e mesmo pré-serviço, dedicados a essa formação.

Segundo Monteiro (2009), o avanço no cenário nacional tem se modificado quanto à oferta formação de professores LinFE, mesmo que discretamente, desde o Projeto. A disciplina *Metodologia de Línguas Instrumentais* oferecida na grade do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) à época do Projeto. Esse componente curricular era geralmente oferecido em julho e ficou conhecido como ‘curso

de julho' porque era oferecido no período das férias. Mesmo com o final do projeto, em 1989, a PUC-SP continuou a ofertá-lo sob o nome *Buscando Novos Caminhos: Inglês Instrumental* oferecendo-o por meio da Coordenadoria Geral, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE), conforme (RAMOS, 2009, p. 40 - 41)

Em 2001, o curso deixou de acontecer, presencialmente, e passou a ser oferecido na modalidade à distância, também via COGEAE com o título *Inglês Instrumental: Formação online de professores*. Além disso, a partir de 1999, ainda na PUC-SP, a disciplina *Abordagem Instrumental e o Ensino-aprendizagem de Línguas* passou a ser ministrada. No primeiro semestre de 2008 ela passou a ser denominada: *Línguas para Fins Específicos: Ensino-aprendizagem em Contextos Presencial e Digital*.

Houve também entre 2004 e 2006 o *Projeto de Professores e Multiplicadores de Ensino Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico* coordenado pela Professora Dr.^a Rosinda Ramos, desenvolvido pelo grupo de pesquisa GEALIN com o objetivo de propiciar a formação e professores de Inglês Instrumental da rede federal de educação. De acordo com Ramos et al. (2006), o projeto visava à criação e implementação de seis centros de excelência na Abordagem Instrumental, nos quais seriam formados professores para serem os responsáveis pela capacitação de outros docentes de língua inglesa.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) tem promovido formação de professores LinFE por meio de disciplinas do curso de pós-graduação lato e strito sensu e cursos para professores da rede estadual do ensino público. Já na graduação são oferecidas três disciplinas *Língua Inglesa Instrumental, Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e Prática de Ensino de Língua Inglesa*. (FIGUEIREDO, 2009, p.95-96)

A coordenadoria Geral da Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE) da PUC-SP oferece o curso *Inglês Instrumental: Formação online de Professores*.

Na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a disciplina *O enfoque instrumental e o ensino de inglês* é oferecida na graduação em caráter obrigatório. Outros dois cursos também possuem esse mesmo enfoque na instituição. Na especialização em Linguística Aplicada, há a oferta da disciplina *Tópicos Especiais na Abordagem Instrumental no Ensino de Língua Inglesa* e no mestrado em Linguística, na disciplina *Estudos em Linguística Aplicada*, faz parte da ementa um tópico sobre o ensino de LinFE e o uso de tecnologias na sala da aula de língua estrangeira.

Na Universidade Metodista de São Paulo há os módulos *Inglês para Fins Específicos* e *Abordagem instrumental para o ensino de línguas*, ambos oferecidos no curso de aperfeiçoamento em Língua Inglesa.

É importante perceber que, devido as características peculiares do professor LinFE, o compromisso com a formação continuada é uma necessidade. Para que isso se torne realidade, a formação desse profissional precisa dar conta de torná-lo autônomo o suficiente para que ele perceba as novas práticas que a contemporaneidade o impõe e a ela se adapte.

A formação de professores LinFE requer o entendimento de saberes tão específicos quanto as peculiaridades possíveis de cursos para os diferentes fins. Essa formação em ação deve ser baseada na autonomia e reflexão em sua essência.

Entre esses saberes está a consciência do formando, desde o início de sua experiência formadora, da necessidade de assumir-se como sujeito da produção do saber, pois isso é fundamental para que o formando compreenda que ensinar não é transferir conhecimento, as criar possibilidades para sua construção. (STURM, 2007, p.33-34)

Em função disso, Gimenez (2009, p.109) já evidencia a grande responsabilidade dos programas de formação de professores, chamo atenção para aqueles de formação de professores de línguas, pois um profissional autônomo na docência de um idioma, não terá problemas em buscar a formação específica que o aprendizado LinFE requer. quando assim achar necessário.

Segundo Augusto-Navarro et al (2011, p.337), cursos de formação de professores - em especialmente aqueles de línguas (foco desse estudo) que pretendem se dedicar aos fins específicos – precisam incentivar o desenvolvimento da autonomia e oferecer oportunidades para reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, a fim de que futuros docentes estejam preparados para assumir a responsabilidade pela própria formação, em consonância com as ideias de Vieira-Abrahão (2000/2001, p.156): Considero importante incentivar, desde o início do processo, uma prática reflexiva, o que implica comprometimento do aluno-professor com seu próprio desenvolvimento’.

Celani deixa claro que não basta defender um novo perfil de profissional se não houver mudança e comprometimento das instituições formadoras e cursos.

[...] Mas esse profissional não brota do nada. Deve ser educado para tal [...] Só poderá haver progresso na Universidade e na escola com a profissionalização crescente dos professores, tendo a prática reflexiva e a participação crítica como condutores. (CELANI, 2001 p. 34-35)

Além disso, a formação do profissional crítico e reflexivo para a prática LinFE requer mudanças no próprio formador, pois se exige dele uma postura diferente:

Um profissional aberto ao novo e disposto a conhecer e aceitar seus alunos, com suas indagações, suas curiosidades, suas inibições; um profissional que esteja disposto a construir com seus alunos. Este profissional deve privilegiar a coerência entre o pensar e o agir como educador, ou seja, fazendo com que as suas palavras sejam bem mais do que palavras, que possam ser percebidas pelos seus alunos em atitudes coerentes em seu dia-a-dia. (FREIRE, 1996, p.67)

Quando a formação do professor LinFE não se dá na formação inicial universitária, e é isso que geralmente acontece, será na formação continuada que esse professor será formado por iniciativa própria de encontrá-la. Por isso, se enfatiza tanto a necessidade da autonomia e reflexão crítica, pois será aqui que essas duas características farão a diferença na formação desse profissional.

Já concluindo a parte teórica do estudo, faz-se necessária a menção do papel importante que a extensão universitária tem na formação continuada dos professores de línguas, pois a eles é oferecida a chance de acesso não somente às pesquisas em andamento, quanto aos resultados das pesquisas finalizadas, a fim de melhorar suas práticas de sala de aula.

A extensão faz a ponte entre a universidade e a escola. É impar que a instituição dê à extensão a importância

O mais importante de tudo no que se refere à formação de professor LinFE é que ele esteja sempre ciente de sua condição de inacabamento. Um profissional LinFE está sempre se construindo a cada novo trabalho, curso ou grupo que se inicia. Em minha opinião, como praticante da abordagem, esse é o grande tesouro desse tipo de trabalho, pois você está sempre desafiado aos novos fins que o trabalho lhe proporciona.

Aqui finalizo o primeiro capítulo que versou sobre os pressupostos teóricos que foram selecionados para embasar a pesquisa. Na sequência, o segundo capítulo abordará a parte metodológica em sua teoria e na aplicação dela no contexto da pesquisa.

Finalizada a preparação do navio, podemos partir para o planejamento das rotas.

2 TRAÇANDO ROTAS

Uma das etapas importantes quando se inicia uma grande navegação é traçar a rota. Isso não quer dizer que, mesmo com ajuda de instrumentos de alta precisão e cálculos de alta complexidade, a rota será tranquila e previsível o tempo todo. Essa ideia faz menos sentido quando relacionada a um contexto de pesquisa social na área de humanas, de cunho qualitativo e natureza aplicada.

O processo de planejamento de uma jornada de quatro anos precisou ser feito em etapas, que serão pormenorizadas adiante. Assim como na cruzeiro, em que fatores meteorológicos, problemas de ordem técnica e/ou mecânica do navio ou questões de nível pessoal, ou seja, dos integrantes da tripulação, podem gerar alterações de percurso, em pesquisas sociais e aplicadas, uma ou outra modificação precisou ser realizada por conta de variáveis que alteraram o trajeto inicial previsto.

Para que eu me colocasse num meio termo entre um navio com destino certo e percurso limitado a uma única rota possível e um navio à deriva em alto-mar, houve a necessidade de um planejamento que permitisse algum grau de flexibilidade. A organização prévia fez todo sentido, no que tange a prever intercalços e ter um repertório de possibilidades de ajuste durante o percurso.

Assim sendo, encarei a parte da metodologia de pesquisa que ora introduzo como a bússola da navegação, entendendo que tal instrumento me mostraria o norte, no entanto, consciente de que, ao ser uma máquina, possuía limitações que não dariam conta de todas as curvas necessárias para a chegada ao destino. Por esse motivo, mais do que minhas mãos segurando o instrumento, precisei fazer uso das minhas concepções de pesquisadora de área aplicada que entende que variáveis fariam parte do processo.

No caso, o instrumento entrou como uma analogia à prevenção de perda de rumo ou direção no decorrer da jornada. Objetivos e as perguntas de pesquisa simularam a bússola durante o estudo como guias para onde ir, independentemente do tempo ou distância, que configuraram o caminho até o fim.

Esse capítulo está dividido em duas seções. A primeira delas denominada ‘Identificando o trajeto’ detalha teoricamente como é entendida a metodologia de pesquisa, ou seja, o aporte teórico que fundamentou a escolha, o planejamento e o trajeto percorrido nas técnicas das atividades de intervenção, aqui considerados as riquezas encontradas.

A segunda seção intitulada ‘Mapas cartográficos, transformando teoria em prática’ descreve a parte prática, escolha dos participantes, seleção dos tipos de intervenção, forma de organizar e analisar os dados, etc.

2.1 Identificação do trajeto

Conforme mencionado anteriormente, esta seção se dedica a explicar o percurso teórico-metodológico do estudo em sua peculiaridade. No entanto, antes de me ater às decisões tomadas quanto a isso, é importante que eu apresente o contexto macro da pesquisa. A pesquisa se localiza dentro da área da Linguística Aplicada (doravante LA).

Segundo alguns teóricos da área (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; FABRÍCIO, 2006), a visão de pesquisa em LA é a daquela que busca pensar de forma diferente, que procura ouvir as vozes das minorias, que objetiva compreender questões e não mais solucionar problemas e que cria suas próprias teorias a partir de ‘entrecruzamentos disciplinares’. (MOITA LOPES, 2009, p. 20)

A partir da definição da pesquisa no contexto global das grandes áreas do conhecimento, o recorte metodológico da pesquisa foi pautado em três bases teóricas, que compuseram o arcabouço epistemológico em questão. Identifico-os como os três pilares que deram o norte à jornada: pesquisa-ação de cunho qualitativo e natureza colaborativa.

A escolha por esse estilo metodológico se deu pelo fato de que o estudo apresenta identidade que lhe é própria, uma vez que o processo passou por múltiplas subjetividades, tanto de quem escreveu, quanto de quem participou, de escolhas e recortes, que se feitos por outros pesquisadores, poderiam gerar resultados, discussões e conclusões diferenciadas.

Para pesquisadores na área da metodologia (IBIAPINA, 2008; BRANDÃO; STRECK, 2006) que adotam uma concepção subjetiva na condução de estudos, a pesquisa passa não só a ser o produto, mas, especificamente o processo de coconstrução do conhecimento concomitante àquele de formação continuada de todos os envolvidos, especialmente no caso de uma pesquisa-ação participativa e colaborativa.

Por pensar o percurso metodológico num terreno multifronteiriço, me aproximo de um conceito bastante assertivo: bricolagem. De fato, a bricolagem na ciência refere-se “à capacidade de empregar abordagens de pesquisa e construtos teóricos múltiplos, é o caminho em direção a uma nova forma de rigor em pesquisa” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 10).

Apesar de não gostar do termo “rigor de pesquisa”, eu me alinho com o conceito pela possibilidade de ruptura epistemológica entre campos do saber que o termo preconiza. Esta fluidez metodológica promove a necessidade de se refletir acerca de novas possibilidades investigativas, considerando-se a constituição de caminhos teórico-metodológicos alternativos, os quais se assentem numa concepção multireferencial de pesquisa, concebida por Borba (1998) como “bricolagem” no ato de “fazer ciência”.

Na compreensão desse pesquisador, precisamos sair do conforto das metodologias prontas. É o fazer ciência, o criar, o construir ciência que definirá a “composição” (a bricolagem) metodológica. É na construção do campo de pesquisa que se define a elaboração (*in loco*) das metodologias (a composição inteligente das mesmas) e não o inverso. Não é a ciência que deve andar a reboque (servilmente) da metodologia e sim o contrário. (BORBA, 1998, p. 17)

Kincheloe e Berry (2007, p. 40) esclarecem que o pesquisador *bricoleur* busca perspectivas múltiplas não para oferecer a “verdade” sobre a realidade, mas sim para evitar o conhecimento monológico que surge com suporte em quadros de referência fundados na desconsideração de várias relações e conexões que ligam diversificadas formas de conhecimento. É preciso, pois, ter em mente o fato de que sempre há múltiplas perspectivas no contexto em que se pode estudar determinado fenômeno.

Reitera-se a ideia de que a bricolagem é entendida como concepção de pesquisa que possibilita maior liberdade ao pesquisador em transitar por territórios metodológicos, sem que interfira na formulação do conhecimento, associando saberes diversos para melhor compreender seu objeto de pesquisa. (RODRIGUES *et al.*, 2016)

A seguir, explicarei o primeiro dos pilares teórico-metodológicos da pesquisa que compõe a bricolagem em metodológica proposta: a abordagem qualitativa.

2.1.1 Abordagem qualitativa

A escolha pela nomenclatura ‘abordagem’ para qualificar o tipo de pesquisa se dá por eu me referir à abordagem qualitativa no sentido de entendê-la como um conjunto de metodologias para um determinado fim no que tange ao desenvolvimento de uma pesquisa social aplicada, inclusive com referências epistemológicas diferentes, casos pertinentes, conforme nos apresenta Severino (2007), são várias as metodologias de pesquisa que podem

adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas.

Também me afilio ao mesmo autor quando ele defende que uma pesquisa denominada qualitativa, e mesmo quando se usa o jargão acadêmico ‘metodologia qualitativa’, não significa uma modalidade de pesquisa particular, pois quando se encaixa num tipo muito específico, o pesquisador acaba por limitar seu campo de atuação. (SEVERINO, 2007, p 119)

Assim como Yin (2016) apresenta em seu texto, a pesquisa qualitativa se tornou uma forma aceitável, se não dominante, em muitas áreas acadêmicas e profissionais diferentes. Sendo que em qualquer dos campos de atuação, a pesquisa qualitativa representa um modo atraente e produtivo de fazer pesquisa. O mesmo autor ainda defende que o fascínio pela metodologia está no fato de que ela permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos. (YIN, 2016, p. 5-6)

O mesmo autor (YIN, 2016) também defende que as preferências de definição quanto à nomenclatura devem respeitar mais características próprias desse jeito de pesquisar do que referenciais epistemológicos muito rigorosos. Assim ele apresenta cinco características que delimitam uma pesquisa dessa natureza:

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

Dessa forma, a pesquisa qualitativa apresenta características mais apropriadas para quem está trabalhando na área das Ciências Humanas ou Sociais e, por isso, apresenta um caráter interdisciplinar, sem compromisso em manter barreiras entre as diferentes áreas do conhecimento humano, uma vez que o embasamento teórico necessário ao pesquisador pode estar na sua área específica ou em áreas afins.

Freitas (2003) colabora com concepção da metodologia qualitativa aqui defendida pelo fato do pesquisador não se preocupar em criar artificialmente uma situação para ser pesquisada, ao contrário, vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

Em consonância com a ideia acima apresentada, Denzin e Lincoln (2006, p.17) defendem que ‘a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para

o mundo, o que significa que os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais.’ Assim também Flick (2009) apresenta a pesquisa qualitativa como aquela que possibilita a investigação dirigida à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais. (FLICK, 2009, p.37)

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

Há de se destacar que grupos compostos por indivíduos com interesses afins são espaços privilegiados para a condução de pesquisas qualitativas com base no interpretativismo, uma vez que os participantes estão em constante interação.

Para Pereira (2005), pesquisas qualitativo-intrepretativistas possibilitam que os dados sejam analisados com base em detalhada descrição de pessoas, lugares e conversas e os objetivos de pesquisa sejam formulados para investigar tópicos em toda sua complexidade dentro de um contexto específico.

Da mesma forma, Mazzotti e Gewandsznajder (1999) identificam como principal característica de pesquisas dessa natureza o fato de partirem do pressuposto que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um significado que não se dá a conhecer de modo imediato que, por isso, precisa ser desvelado, muitas vezes por elas mesmas. A chave que desencadeia esse processo é a linguagem, concretizada nas interações sociais.

Freitas (2003) corrobora a visão de que é fundamental a participação dos sujeitos da pesquisa. A mesma autora ainda ressalta que considerar os participantes como parte da pesquisa implica compreendê-los como possuidores de vozes reveladoras e capazes de construir conhecimento sobre sua realidade, o que os tornam coparticipantes do processo.

Assim, a presente pesquisa se insere no paradigma qualitativo-interpretativista, pois busca entender a contribuição dos eventos formativos na formação continuada dos professores de línguas a partir de significados construídos a partir de seus respectivos discursos (orais e escritos) ao participar das técnicas usadas quando da intervenção.

Tendo explicado, em linhas gerais, os preceitos teóricos que apoiaram o primeiro pilar epistemológico do perfil metodológico da pesquisa – abordagem qualitativa-, a próxima seção discorrerá sobre o segundo deles: a pesquisa-ação.

2.1.2 Pesquisa-ação

Há inúmeras contribuições sobre a temática da pesquisa-ação no campo da metodologia da pesquisa (THIOLLENT, 1987b, 1997, 1998; BARBIER, 2004). A escolha de uma investigação com base na pesquisa-ação se deu por ter características próximas ao tipo de trabalho desenvolvido nas atividades de intervenção, os dados por elas gerados, a interpretação e análise dos mesmos.

O método de pesquisa-ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que se encontram reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução de problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas. (THIOLLENT, 2011, p. 7)

Tendo por base a citação acima, percebi que o problema macro anteriormente detectado (a não formação de professores LinFE), o objetivo geral da investigação (contribuir para a formação continuada de professores de LinFE), a justificativa (a demanda pelo profissional com esse perfil) juntamente com a motivação (desejo de contribuir para a melhora no ensino e aprendizagem de línguas) para conduzir o estudo compuseram a conjuntura propícia ao desenvolvimento do estilo metodológico.

Dessa forma, não ter os próprios atores, ou seja, professores de línguas em formação continuada com suas contribuições não fazia sentido, sob a minha perspectiva teórico-metodológica.

Thiollent (2011) coloca a pesquisa-ação como um método¹¹, que, ao fazer uso de um conjunto de intervenções para interligar conhecimento e ação, considera pesquisadores e

¹¹ Não há consenso entre as definições de *método* e *metodologia*. Isto é reconhecido, inclusive, em dicionários. Adoto, assim como Thiollent (2011) a seguinte distinção: “[...] o *método* é o caminho prático da investigação, por sua vez, a *metodologia*, relacionada com epistemologia, consiste na discussão dos métodos”. Da mesma forma, me afilio a Streck (2006, p.272 – 273) que defende uma concepção de que o método é parte do movimento da pesquisa, cujos instrumentos e técnicas no durante concretizam uma determinada concepção de método e de desenho metodológico. É uma noção que propõe a ressignificação do método frente aos sinais de

participantes agentes de trabalho em grupo para a coconstrução de conceitos, busca de informações e disposição para agir, aprender e transformar.

Tendo isso em mente, a preocupação metodológica do estudo no viés da pesquisa-ação foi de orientar a mim, pesquisadora, na estrutura da pesquisa dentro da LA e suas variáveis, afastando-me da ideia de criar condições perfeitas, fora do contexto de ação, para uma combinação de técnicas apropriadas aos objetivos da pesquisa.

Parafrazeando Thiollent (2011), a pesquisa-ação é definida como método/estratégia de pesquisa que faz uso de métodos/técnicas¹² particulares em cada fase do processo de investigação. Assim, há técnicas para gerar e interpretar dados, resolver problemas, organizar ações, etc. A diferença entre método e técnica reside no fato de que a segunda possui em geral um objetivo muito mais restrito do que o primeiro.

A mim, coube avaliar e utilizar técnicas mais apropriadas para a natureza da pesquisa em consonância com a metodologia escolhida. A metodologia não poderia estar à parte. Pelo contrário, deveria respeitar o perfil do estudo e junto dele compor um elo para o desenvolvimento da pesquisa. Não se partiria do método para o processo, pois, em assim sendo, o método se aproximaria da ideia de uma solução mágica para a resolução de todos os problemas da realidade que cerca o contexto da pesquisa. (STRECK, 2006)

Partindo da premissa que a pesquisa-ação, em sua essência, está ligada a formas de ação coletiva e orientada em função da contribuição para a resolução de problemas, identifiquei a pesquisa como pesquisa-ação participativa, uma vez que unifica a maior parte das características da pesquisa-ação e da pesquisa participativa no desenvolvimento do estudo.

Por esse motivo, considero o conceito de bricolagem apresentado no início da seção teórico-metodológica o mais adequado, pois me permite flutuar entre áreas afins, sem preocupação com fronteiras disciplinares.

Se considerar que o contexto macro é o da Educação, mais especificamente, a formação continuada de docentes de línguas, eu ainda limitaria mais a tipologia de estudo como sendo pesquisa-ação participativa na formação. Essa denominação será mais bem explicada no decorrer do texto.

esgotamento das concepções tradicionais das pesquisas denominadas positivistas. O mesmo autor define a metodologia como o conjunto de procedimentos e instrumentos que permitem a aproximação a uma determinada realidade com necessidades próprias.

¹² Apesar de usar Thiollent como um dos referenciais teóricos da pesquisa-ação, quanto às nomenclaturas segui as apresentadas por Severino (2005), pois considerei a divisão dele mais didática para elucidar quaisquer possíveis dúvidas. Elas são assim identificadas: abordagem, metodologia, natureza das fontes e técnicas.

As ideias de Thiollent (2011, p.82-104), com as quais me afilio, defende que toda pesquisa-ação é participativa, no que se refere à necessidade da participação das pessoas envolvidas no problema investigado. Quando as questões emergem no contexto educacional, entendo a pesquisa participativa como sendo a mais democrática, uma vez que considera a pluralidade de vozes no conhecimento em fase de construção.

Os objetivos da pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011), estão em acordo com os objetivos traçados para a investigação, conforme a citação.

Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob a forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos tradicionais têm pouco contribuído. (THIOLLENT, 2011, p.14)

Em geral, a pesquisa-ação precisa, como já dito anteriormente, não se prende a criar um ambiente de pesquisa, porém utiliza o próprio contexto dos participantes como o local de onde as pessoas implicadas têm algo a dizer e a fazer.

O estudo privilegiou a integração das múltiplas vozes de participantes. Pesquisar é um ato de conhecer sujeitos. Esse ato reflete e coonstrói conhecimento na alteridade, gerando resultados e texto na surgem na parceria entre os participantes.

Dessa forma, o conhecimento é vivo e mutável, uma vez que, ao ser produzido, é, ao mesmo tempo, atravessado por subjetividades. Os participantes envolvidos neste processo interagem entendendo sua pertinência e relevância frente à demanda de uma dada questão em dado local e momento, que os convida à desconstrução e reconstrução do mesmo.

Segundo Streck (2006), o processo da pesquisa pode ser comparado a uma teia, onde a pesquisa é concebida no exercício de construção de saberes a partir da simples ideia de que qualquer ser humano é, em si mesmo, uma fonte original e insubstituível de saber.

Outra analogia proposta pelo mesmo autor sobre o processo de pesquisa é o da trama, que dialoga com o da teia e com os quais eu concordo.

A trama permite um maior espaço para a historicidade do ser e do fazer humano. Ela não é tecida por um ser onisciente, mas também não é auto tramada (...). Além disso, a trama faz com que se valorize a individualidade e a subjetividade, mas ao mesmo tempo faz lembrar que o indivíduo não existe por si e nem para si. Ele é sempre o resultado de outras tramas; da relação com outras subjetividades; da complexa inter-relação entre o passado, o futuro e o presente; da confluência de conhecimentos, de sonhos e condições históricas. Mas é também um fio único e importante nesta intensa trama que é a sociedade, a história, o saber, enfim, a vida. (STRECK, 2011, p.28-29)

Para além de ser uma forma de pesquisar, a pesquisa-ação é uma pedagogia na qual todos atuam no papel de atores-autores e aprendem, mesmo que na diferença essencial de seus saberes próprios. Todos aprendem uns com os outros e por meio dos outros. Instaura-se uma pedagogia solidária de saberes sociais compartilhados na produção de conhecimento em que a palavra-chave não é o conhecimento propriamente dito, mas antes dele o diálogo. O diálogo é um técnica importante no processo de investigação através do qual as ideias e experiências prévias produzem conhecimento de si e de sua realidade (THIOLLENT, 2011).

A produção de conhecimento nesta pesquisa foi uma construção que respondeu a diferentes questões e que ocorreu, eminentemente, por meio de uma intervenção pós-momentos de interação entre os diferentes participantes. Dependendo das áreas e dos interesses, os arranjos sociais para a construção do conhecimento variaram de uma forma ou de outra.

O estudo primou pela melhor descrição possível da realidade. Para tal, as atividades de intervenção fizeram uso de mais de uma técnica. Como consequência disto, houve a geração de uma riqueza de dados, os quais permitiriam o recorte que atendesse aos objetivos e perguntas da pesquisa. O recorte definido possibilitou a interpretação adequada da situação, por meio da seleção de registros orais e escritos provenientes dos participantes.

Seguindo as ideias de Thiollent (2011), que afirma que os projetos de pesquisa são vistos como construção social de conhecimento, com a participação de atores diferenciados, eu rompi o esquema clássico de primeiro produzir conhecimento para depois divulgá-lo, pois coconstruí conhecimento enquanto pesquisei.

No processo de pesquisa, tanto o conhecimento da experiência, quanto o conhecimento elaborado deveriam ser transformados com o objetivo de produzir conhecimento sobre a contribuição de eventos na formação continuada de professores de língua inglesa, a fim de ser permitir a leitura da realidade sobre o assunto.

Apresento aqui o resumo das principais características de pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011, p. 22-23):

- a) Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação;

f) A pesquisa não se limita a uma formação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o nível de consciência das pessoas e grupos.

Stringer (1999) define que a participação é mais efetiva na pesquisa-ação quando:

- Possibilita significativo nível de envolvimento.
- Capacita as pessoas na realização de tarefas.
- Dá apoio às pessoas para aprenderem a agir com autonomia.
- Fortalece planos e atividades que as pessoas são capazes de realizar sozinhas.
- Lida mais diretamente com pessoas. (STRINGER, 1999, p.35)

Os dados na pesquisa-ação participativa de formação com perfil colaborativo se constituem como material riquíssimo, pois são essencialmente frutos de linguagem no sentido mais amplo. A linguagem quando considerada viva proporciona um entendimento que vai além da semântica de vocábulos, pois considera as escolhas linguísticas como parte de um discurso que quer dizer mais do que as regras gramaticais o impõem.

Uma pesquisa-ação participativa na formação nas palavras de Leffa (2008):

A pesquisa-ação estaria presente como metodologia de investigação que permitiria ao futuro professor compreender melhor o contexto em que atua e sistematizar conflitos para que eles não sejam apenas um fator angustiante, mas sim um avanço em sua formação como professor-pesquisador. (LEFFA, 2008, p.305)

Ainda, o mesmo autor complementa que ‘a pesquisa-ação, quando implementada ainda na fase de formação do professor permite a ele refletir sistematicamente sobre os conflitos inerentes a uma posição complexa como a que ocupa, uma vez que o licenciando caminha no caminho limítrofe entre a docência e a discência’ (LEFFA, 2008, p.305).

Apesar de Leffa dar ênfase na pesquisa-ação na formação inicial em ambos os trechos, eu aplico essa nomenclatura nesse estudo por entender e defender que a formação de um docente acontece durante toda vida e momentos pontuais de reflexão, como o que uma pesquisa-ação propicia, tem importância ímpar na formação continuada.

Finalizando, o trabalho com pesquisa-ação participativa requer uma visão de que a produção de conhecimento não é privilégio da pesquisa institucionalizada, mas um processo de coconstrução ininterrupta que promove a reflexão de como pesquisadores precisam se posicionar diante do desafio de repensarmos nossos lugares dessa ‘teia’ em que se dá o conhecer.

A próxima seção discorrerá sobre o terceiro pilar em que a pesquisa se situa: perfil colaborativo.

2.1.3 Perfil colaborativo.

Uma das características da pesquisa qualitativa por meio da pesquisa-ação participativa é a sua vertente colaborativa, pois é de sua natureza a abertura de espaço adequado para que o estudo seja capaz de colaborar de alguma forma com os envolvidos no processo. O movimento de colaboração mútua tende a mobilizar conhecimentos cristalizados na formação e os entender a partir de uma perspectiva que gerem uma desconstrução e reconstrução do mesmo para determinado fim.

No âmbito de uma pesquisa de natureza colaborativa (IBIAPINA, 2008; GARRIDO; MOURA, 2000; MOURA; FERREIRA, 2008), os participantes são considerados como coprodutores do estudo e elementos essenciais no processo de construção do entendimento da situação alvo. A produção do conhecimento, neste caso, acontece numa relação de equidade independente de experiência prévia, opiniões, valores e crenças como contribuições significativas para o estudo.

A diferença entre as pesquisas que consideram o professor como usuário e as que consideram o professor como produtor de saberes, é que, nas primeiras, o investigador tem papel principal na elaboração do conhecimento, mantendo com o professor uma relação estática. Nesse sentido, o docente é considerado como sujeito pesquisado; na segunda linha, classificada como pesquisa-ação colaborativa, os participantes são considerados como coprodutores da pesquisa. Nessa abordagem são amenizadas as dicotomias entre pesquisa e ação, entre teoria e prática, entre professor e pesquisador, já que todos esses elementos são considerados essenciais para o processo de construção do conhecimento. (IBIAPINA, 2008, p.19)

Celani (2003, p.28) defende a ideia de que a prática de uma pesquisa colaborativa não implica,

[...] necessariamente simetria de conhecimento e/ou semelhança de ideias, sentidos/significados e valores. Não significa tampouco que todos tenham a mesma 'agenda'. O que significa é que tenham as mesmas possibilidades de apresentarem e negociarem suas crenças e valores na compreensão da realidade e de entenderem as interpretações dos envolvidos. Além disso, não significa que, em todas as situações, professores e formadores dividam igualmente o 'poder' de decisão.

Interessou, na pesquisa colaborativa, que ao se posicionarem frente a determinados questionamentos, os professores fossem capazes de coconstruir conhecimento a partir de suas experiências práticas. Além disso, ao pensarem crítico e reflexivamente sobre interações com pares afins, foi importante que estivessem aptos a colaborar por meio de opiniões e relatos

sobre temas que pudessem ser usados para as conclusões e possíveis respostas às perguntas que delinearão o estudo (as questões serão retomadas na introdução da próxima seção que apresentará a descrição prática dos procedimentos).

A prática da pesquisa colaborativa envolve investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimento quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que os professores e pesquisadores produzam saberes compartilhando estratégias que promovam desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva, é atividade de coprodução de conhecimento e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que aflijam a educação. (IBIAPINA, 2008, p.25)

A colaboração acontece na inter-relação entre os envolvidos. Assim, o conhecimento que foi gerado nos encontros de reflexão e, agora, revisitado por meio das técnicas das atividades de intervenção da investigação não é de autoria exclusiva de quem pergunta ou de quem responde. Não há uma hierarquia de saberes. Segundo Fiorentini (2006, p.140 apud IBIAPINA, 2008), ‘não há um saber acadêmico, ou um saber estritamente prático’. Há uma comunhão de saberes teóricos e práticos, acadêmicos e de sala de aula, institucionalizados ou informais, que juntos interagem para coprodução de conhecimento no contexto da pesquisa colaborativa.

Em sendo colaborativa, a pesquisa não exclui características de outros tipos de estudos, pelo contrário, os diferentes tipos de pesquisa juntam-se a ela para complementar a essência de colaboração que a identifica. Por exemplo, ao ser intervencionista e participante, a colaboração se torna mais passível de acontecer de forma genuína. São características que ao se interligarem, conseqüentemente, aprofundam o entendimento do todo.

A pesquisa colaborativa se caracteriza como um tipo de investigação que aproxima duas dimensões de pesquisa em educação, a produção de saberes e formação contínua de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola, uma vez que aborda questões tanto de ordem prática quanto teórica, desencadeando processos de estudo de problemas em situação prática que atendam às necessidades do agir profissional, fazendo avançar a produção acadêmica. (IBIAPINA, 2008, p.7)

Nesse sentido, a pesquisa colaborativa, proporciona espaços para que professores de contextos afins e interesses comuns compartilhem experiências as mais variadas e possam refletir sobre suas práticas, compartilhando sucessos ou fracassos e criando condições para que, por meio do questionamento de determinados aspectos, busquem soluções possíveis e factíveis.

Mais colaborativa a pesquisa se torna quando os participantes conseguem avaliar tais momentos com afastamento de tempo que lhes permitem amadurecer sobre as mesmas questões, corroborando seu posicionamento, evoluindo sobre ele ou, ainda, discordando totalmente do ponto de vista prévio, e reforçando a coconstrução conhecimento é líquida por essência.

Investigar, colaborativamente, significa manter uma maior aproximação e envolvimento entre pesquisador e professores em projetos comuns que beneficiam escola e o desenvolvimento profissional docente. (IBIAPINA, 2008).

Fazendo uma adaptação para o estudo aqui desenvolvido, entendo que a colaboração residiu no fato de os participantes ao observarem a formação continuada a partir da participação em eventos conseguissem perceber o papel deles na sua construção como docentes de línguas. Em assim fazendo, que eles pudessem tirar cada vez mais proveito de futuros momentos para o desenvolvimento de melhores práticas para o ensino de línguas e se estimulassem a participar do maior número possível de ações formativas, bem como de estimular colegas a fazer o mesmo. De minha parte, como pesquisadora participante pude corroborar a importância não só de ofertar como de fazer parte de ações de formação continuada.

Conforme, a mesma autora,

a pesquisa colaborativa é prática que se volta para a resolução de problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo para a disseminação de atitudes que motivam a coprodução de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional de professores. (IBIAPINA, 2008, p. 23)

O pesquisador colaborativo propicia condições para que os participantes, no caso aqui outros professores de línguas, participem com ela (a pesquisadora) do processo de reflexão, como foi o ocorrido nas intervenções pós-eventos, quer fossem elas presenciais, quanto remotas.

Característica essa, que remete também a alguns tipos de pesquisa, por exemplo, pesquisa formação, do cotidiano, dentre outras. Há uma gama de tipos de pesquisa por onde o perfil colaborativo pode ser aplicado, pois estudos qualitativos apresentam a peculiaridade de interseções de características similares a serem aplicadas quando esse traço promover o enriquecimento do conhecimento que está por vias de ser produzido.

A interpretação dos dados foi decorrente da relação existente entre os sujeitos da pesquisa, a pesquisadora, as questões e aplicabilidade do tema aos respectivos contextos

imediatos. Assim sendo, contexto, participantes, dados e pesquisadora, todos tivemos determinado papel nas atividades de intervenção e posterior categorização, análise e interpretação da realidade. Criou-se um contexto favorável e colaborativo para o processo de desenvolvimento da pesquisa. Por esse motivo, entendo que o conhecimento gerado não possui uma única autoria, mas autoria colaborativa e partilhada.

Concluindo a parte teórica da metodologia, a seção que se inicia na sequência dará conta da descrição dos procedimentos práticos que foram utilizados.

2.2 Mapa da viagem: transformando teoria em prática

A analogia inicial para essa parte do trabalho seria a dos mapas cartográficos náuticos das grandes navegações com a carga semântica denotativa que a expressão carrega. Porém, para que o título não se confundisse como mapas cartográficos como metodologia de pesquisa, optei por ajustar para mapa da viagem. O mapa da viagem engloba desenhos das rotas planejadas, pontos de abastecimento previstos, etapas da jornada com espaço para todas as possíveis modificações necessárias no decorrer do trajeto. Na pesquisa, a parte prática da metodologia descreve em seus pormenores as ações planejadas e ora já executadas.

Assim, a partir do escopo teórico apresentado na seção anterior, inicio o detalhamento das etapas e do passo a passo prático da investigação. Para isso, é importante retomar nesse ponto de onde partiu a pesquisa, os objetivos que a nortearam, a motivação e pertinência do estudo para avançarmos nos detalhes do processo.

Como já apresentado na introdução do texto, a presente pesquisa nasce do desdobramento do resultado de um Projeto de Extensão desenvolvido na instituição técnico-federal, onde atuo como docente LinFE. À época eu participei de eventos com o objetivo da divulgação dos referenciais teóricos da abordagem no ensino de línguas, bem como a aplicação prática desses conceitos, pois já era notada a falta de formação de professores para esse fim.

A participação nesses eventos se deu de diversas formas: palestrante convidada para mesas redondas, palestrante em minicursos, workshops e oficinas, comissão organizadora e apresentadora de trabalho. Basicamente, aquele projeto partia da premissa de que, no geral, a formação de professores LinFE não era contemplada na formação geral dos professores de línguas. Assim sendo, o Projeto de Extensão surgiu para tentar ajudar a formação deficitária

de professores para contextos específicos, oferecendo oportunidades de contato com a teoria e prática LinFE, pois em sua essência a extensão serve como ligação da instituição de origem e a comunidade externa.

O Projeto tinha como objetivo, em linhas gerais, popularizar a abordagem e desmistificar concepções errôneas que desde sempre a circundaram.

Como resultados, obtivemos participações em inúmeros congressos, simpósios, semanas acadêmicas em diferentes estados das cinco regiões do país, impactando dezenas de participantes. Esses resultados estão compilados num quadro denominado ‘Quadros com resultados do Projeto de Extensão em ações formativas’ no apêndice 1. A abrangência atendeu àquilo que o projeto se propôs e muito mais.

O Projeto de pesquisa desta tese veio como um *follow-up* da do anterior, pois fiz um recorte de um dos eventos apresentados e revisei os participantes, a fim de identificar como esses momentos contribuía para a formação continuada de professores de línguas.

É interessante esclarecer neste ponto que não houve confusão entre pesquisa e extensão do decorrer do processo, até porque a natureza dessas ações é muito diferente. Enquanto num Projeto de Extensão se busca compartilhar, atividades desenvolvidas, resultados de pesquisas, descobertas e benefícios à comunidade com o intuito de estreitar laços, promovendo a melhora na qualidade de vida e dos participantes, já num Projeto de Pesquisa você quer entender melhor uma situação que pode, ou não, sair do Projeto de Extensão.

No caso dessa pesquisa, ela acontece como desdobramento do Projeto de Extensão que a precedeu e coloca o foco numa situação específica, buscando entendê-la mais aprofundadamente com propósitos bem definidos. Na pesquisa se busca um aporte teórico, se define as intervenções e técnicas dentro de um desenho metodológico predefinido, a fim de que os objetivos sejam atingidos.

Fazendo analogia com a dualidade figura/fundo de uma obra de arte, digo que o Projeto de Extensão é o pano mais macro de fundo de onde eu pinço uma dada situação que será a figura em destaque no Projeto de Pesquisa num nível mais micro.

A motivação partiu e parte sempre da vontade de contribuir para a formação continuada de professores, aqui me incluindo no grupo, pois acredito que ao ajudarmos na formação de outros também nos formamos como melhores profissionais. Não resta dúvida que a melhora na educação passa pela melhor formação de professores em qualquer que seja a área de conhecimento. Esse meu pensamento tem base no pensamento de Freire (1996).

A justificativa se deu pelo fato de que ao retornar o contato com participantes do Projeto de Extensão eu poderia checar se realmente ações formativas pontuais são efetivas na

formação continuada dos mesmos. Não somente isso, mas os critérios usados para seleção, pontos fortes e fracos de cada encontro, o motivo que os impulsiona a participar de eventos, a fim de, em melhorando questões relevantes, se consiga melhorar a qualidade para maior e mais frequente engajamento dos docentes.

Tão pertinente quanto uma formação inicial que vise um professor crítico-reflexivo, questionador, capaz de estabelecer a pergunta certa para um problema com autonomia para pesquisar sua prática, é a formação continuada que servirá como ‘injeções de ânimo’ quando ele já se considerar cansado e desanimado.

Uma vez tendo retomado as linhas gerais que me orientaram até aqui, passo a descrever, primeiramente, o recorte realizado. Dentre os muitos eventos do Projeto de Extensão, meu enfoque foi naqueles em que estive mais tempo com os participantes. A partir desse universo, saltou-me aos olhos o evento que aconteceu em três edições, denominado ‘Jornada de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa de Resende’.

A Jornada chamou minha atenção por um motivo específico: foi planejado para acontecer em apenas uma edição, no entanto, os professores se sentiram tão engajados que, a final, sugeriram a segunda etapa, inclusive se prontificando a ajudar na execução, o que de fato aconteceu. Fora isso, na terceira edição eles foram protagonistas, participando, também, como palestrantes, patrocinadores e organizadores de uma homenagem que aconteceu durante o evento.

Vai ser a partir da narrativa acima descrita que partirei para as próximas subseções que seguem, tendo em mente que o recorte feito foi o da ‘Jornada de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa de Resende’ e os participantes, aqueles que dela participaram.

2.2.1 Atividades de Intervenção

Uma vez decidido o recorte da pesquisa, ou seja, a qual evento eu iria aproxima a ‘lupa’ para o desenvolvimento da pesquisa, resgatei nas minhas anotações prévias do diário de pesquisa as informações necessárias sobre a ‘Jornada de Resende’, a fim de traçar a melhor técnica para a atividade de intervenção.

Basicamente, foram usados duas técnicas: questionário *online* via *GoogleForms* (apêndice 3) e entrevista narrativa. Segui os preceitos de Ericson (1984, p. 55-66) que postula

que na pesquisa qualitativa as principais técnicas ou fontes de se obter um *corpus* envolvem ‘o olhar’, ‘o perguntar’ e ‘o ouvir’, sendo a última ação a mais significativa dentre as três.

A ‘Jornada de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa de Resende’, apesar de ter sido pensada para acontecer em uma edição, se desdobrou em mais duas, conforme já mencionado anteriormente, num total de onze participantes distribuídos pelas edições. Nem todos participaram de todas as edições, por conta de compatibilidade de agenda, mas de alguma forma estiveram em, pelo menos, uma delas.

A primeira edição aconteceu no dia seis de setembro de 2016, a segunda em vinte e nove de agosto de 2017 e a terceira e última etapa em 22 de novembro de 2017. Na primeira jornada alguns dos objetivos eram: apresentar o histórico da teoria que embasa a prática de LinFE; contrapor o arcabouço teórico com mitos relacionados à área; apresentar o perfil do professor LinFE; discutir a abordagem na contemporaneidade frente às novas demandas; sugerir possibilidades de análises de necessidades; ilustrar com exemplos materiais produzidos para fins específicos; elaborar de materiais didáticos pertinentes ao objetivo dos alunos.

A segunda jornada já partiu desse conhecimento prévio e teve como algumas das atividades propostas: apresentação de material produzido e usado para fins específicos explicitando pontos fortes e fracos do mesmo para discussão no grupo; leitura da apresentação de um livro da área, cujos resumos de capítulo foram distribuídos aos participantes, a fim de apresentarem as ideias principais de cada um deles; apresentação de ideias para o uso da tecnologia em aulas LinFE, culminando com a troca de materiais entre os participantes para futura adaptação nos diferentes contextos de atuação.

Já na terceira jornada, que aconteceu dentro de um evento maior da instituição (I JELL – I Jornada de Estudos Linguísticos e Literários), as participantes compuseram uma mesa redonda e compartilharam experiências próprias de cada contexto com outros participantes externos convidados ao evento. Além disso, na cerimônia de abertura, participantes de edições anteriores organizaram uma homenagem a uma colega que havia participado da edição inicial e que veio a falecer nesse intervalo.

Como se pode notar, foram três eventos intensos de contato teórico e prático, os quais aconteceram num intervalo de quatorze meses. Dentre outros motivos, esse movimento de desdobramento do evento protagonizado, também, pelos participantes, bem como a riqueza de conhecimento coproduzido a partir do contato com a teoria, seguido do aprofundamento da mesma junto ao desejo de compartilhar experiências, todas essas características que forma próprias dessa ação formativa pontual fizeram esse evento muito especial para mim. A minha

relação com esses participantes foi mais estreita do que com demais eventos. Isso pesou bastante na minha escolha.

Enfim, retomei o contato com os participantes de janeiro de 2020, através de um e-mail (apêndice 4) com o link para o questionário *online*. Foram quatro anos de distanciamento temporal da formação continuada em três etapas. Este intervalo apresentava, ao mesmo tempo, uma vantagem e uma desvantagem. O ponto bom é que a distância sugere uma visão menos emocional do fato, mesmo que não necessariamente. O ponto ruim é que após aproximadamente quatro anos os participantes poderiam não estar mais disponíveis a colaborar.

Outra forma de restabelecer o contato foi através de um convite via *WhatsApp*¹³ para participação da entrevista. Esse tipo de contato foi apenas com as participantes que estiveram nas três edições em número de três.

Concluindo, atividades de intervenção aconteceram em dois grupos: oito dos onze participantes receberam e-mail (apêndice 4) para responder o questionário e três deles um convite para a entrevista narrativa oral a ser gravada em áudio para posterior transcrição.

2.2.2 Participantes

Conforme mencionado na subseção anterior, os participantes foram divididos em dois grupos definidos por mim pelo critério de participação nas três edições do evento selecionado.

Esta divisão se deu devido, especialmente, a três fatores. O primeiro deles foi de que o ponto de vista de quem esteve junto por mais tempo com maior interação é diferente e mais abrangente do que aqueles que estiveram juntos por menos tempo. Fora isso, seria muito difícil me encontrar presencialmente com pessoas que poderiam estar em diferentes locais do interior do estado. Eu sabia que as três que atendiam ao primeiro critério residiam na época da entrevista em Resende. E, por último e não menos importante, eu acredito que ao limitar o espectro, consigo aprofundar mais na análise e diminuir a quantidade de dados, para que eles sejam melhores trabalhados.

Em consonância com esse pensamento trago as palavras de Thiollent (2011) que diz que a quantificação, aparentemente mais precisa do que qualquer avaliação subjetiva é,

¹³ Link para o site: <https://www.whatsapp.com/>

frequentemente, uma ilusão. Em muitos casos, a descrição verbal minuciosa é suficiente para satisfazer os objetivos da pesquisa. Por esse motivo, eu decidi por recortar um evento dos demais e dividi os participantes em dois grupos, mesmo que um deles fosse composto para apenas três membros.

Novamente, ressalto que numa pesquisa qualitativa, as quantidades e números podem até ajudar para o pesquisador que definiu como estilo da análise aquela que mescla quantitativa com qualitativa. No meu caso, os números são completamente coadjuvantes, já que a análise será realizada a partir de asserções.

Quanto aos participantes, todos com os quais fiz contato responderam positivamente. Então, o total de onze participantes foi confirmado ao final do período de intervenção que se estendeu pelo período em que o questionário estava aberto para respostas enquanto eu me encontrava com as três professoras para as entrevistas. Esse período durou aproximadamente entre três e quatro semanas.

O grupo oito participantes era composto por professores de inglês formados entre homens e mulheres, alguns com mais, outros com menos experiência. Cinco deles acreditavam já trabalhar com inglês para fins específicos por adotarem um livro para o contexto em que atuavam. Apenas uma participante declarou total desconhecimento do que se tratava a abordagem. Outra estava iniciando o trabalho nesse viés na rede federal, no entanto, apesar de experiente no contexto sentia-se iniciante na prática LinFE. A única professora da rede privada já tinha ouvido falar da abordagem, mas entendia que sua prática não refletia o trabalho com LinFE, nem seu perfil se enquadrava para atuar nesse contexto.

O perfil heterogêneo quanto ao conhecimento da abordagem era esperado, uma vez que não era pré-requisito para a inscrição na Jornada ter ou não familiaridade com a prática ou teoria LinFE. Inclusive, foi uma surpresa para mim tantos participantes terem, ao menos, um conhecimento, mesmo que superficial, do tema.

As informações do parágrafo anterior foram tiradas do diário da pesquisa, pois a resposta ao questionário digital resguardava a identidade dos participantes, inclusive para mim.

As três participantes que formavam o segundo grupo também eram professoras de língua inglesa formadas e com anos de experiências. Duas delas contemporâneas entre si na formação e a outra com bem mais experiência de magistério que as demais.

Em comum as três já trabalhavam com fins específicos pela própria natureza das atividades: uma delas com atendimentos individuais ou de pequenos grupos em casa, a outra com um curso pequeno na cidade, mas com foco no atendimento a alunos particulares e

preparação para exames internacionais. A terceira era proprietária de uma franquia grande na cidade, porém desde sempre atendendo a empresas do polo industrial com aulas privadas ou em pequenos grupos. Vale ressaltar nesta descrição que antes de ter a franquia, a terceira participante era proprietária de um curso local que permaneceu por mais de vinte anos na cidade e onde as outras duas estudaram e trabalharam.

Além de terem sido as únicas três que conseguiram participar de todas as edições do evento, elas tiveram participação ativa nos desdobramentos, quer fosse disponibilizando recurso financeiro, tempo para reunião de planejamento e brindes, quer fosse ajudando na divulgação local das segunda e terceira edições.

As participantes foram identificadas aleatoriamente com números, as três entrevistadas de números 1 a 3 e os demais, que responderam ao questionário, com os números 4 a 6. Assim sendo, atendo ao TCLE no que tange a resguardar a identidade dos participantes.

Dessa forma, concluo esta subseção dos participantes, com as descrições, em linha geral, dos mesmos, a divisão dos grupos, o motivo para tal e a forma de participação de cada um deles.

2.2.3 Técnicas das atividades de intervenção

Como já explicado na seção sobre a abordagem qualitativa de pesquisa, para que a pesquisa nesta vertente consiga atender os objetivos propostos, necessário se faz que ela lance mão de técnicas que dialoguem com o perfil em questão.

De nada adiantará você utilizar uma técnica complexa se ela não gerará dados com os quais você consiga trabalhar no sentido de desenvolver uma análise dentro daquilo que foi previamente pensado no planejamento da pesquisa para atingir os objetivos propostos.

Isto posto, diante de uma variedade de técnicas que podem ser usados e adaptados para um e outro contexto de pesquisa, eu optei por três deles, sendo que dois foram usados nas intervenções com os participantes: questionário e entrevista. O outro, de cunho pessoal, subjetivo e individual que usei como pesquisadora: diário de pesquisa. Apesar de entender que a observação é considerada por alguns teóricos da área como uma técnica qualitativa, o meu entendimento é de que a concretização da observação acontece no diário de pesquisa.

As subseções que seguem descreveram como cada uma das técnicas citadas se encaixa nesta pesquisa.

2.2.3.1 Questionário

Questionários, segundo Gil (1999, p.128) poder ser definido como a técnica de investigação composta por um número de questões apresentadas por escrito aos participantes tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, etc. Um mesmo questionário poderá abordar diversos desses pontos.

Uma das técnicas utilizadas por mim nesta pesquisa para gerar dados foi o questionário semiestruturado, pois era composto por uma mescla de perguntas abertas e fechadas, sendo essas de respostas obrigatórias.

Optei por um questionário digital nos moldes *Google Forms*¹⁴ pelo fato de os participantes da pesquisa morarem em outra cidade. Dessa forma, um documento online facilitou a logística de entrega e resposta, respeitando o melhor tempo e local disponíveis para responder as perguntas.

O questionário foi dividido em três partes: a primeira sendo um texto introdutório, a segunda um vídeo explicativo (transcrição no apêndice 5) e a terceira as perguntas, propriamente ditas. O texto introdutório (apêndice 3) versava sobre o tema da pesquisa e o convite ao participante a responde-lo. Além disso, nessa parte havia o destaque de alguns pontos do termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice 6), o agradecimento final e a disponibilização do meu e-mail para futuras interações.

No vídeo explicativo¹⁵, eu recordava ao participante de onde ele (a) havia tido contato comigo anteriormente, retomava o tema e a motivação da pesquisa, convidava o participante a contribuir, novamente, para essa etapa do projeto com respostas que passariam a ser dados da pesquisa. Além disso, esclarecia pontos importantes do TCLE e agradecia a participação, assumindo compromisso de disponibilizar o resultado final da pesquisa a cada um deles.

A opção pelo vídeo se justificou pelo espaço temporal entre o evento e a intervenção da pesquisa, conforme já explicado. Além disso, eu penso que o vídeo promove uma maior aproximação e interação. Caso o participante, por exemplo, tivesse participado de outros eventos desde a Jornada, a imagem do vídeo poderia ajudá-lo a se lembrar de onde e quando a ação formativa de educação continuada havia acontecido, bem como o assunto da mesma e quem estava envolvido. Tudo isso em, aproximadamente, dois minutos.

¹⁴ O modelo do questionário está nos apêndices. O link para o mesmo é este: encurtador.com.br/irFIN

¹⁵ A transcrição do vídeo está no apêndice 5.

O link para o vídeo é este: <https://www.youtube.com/watch?v=p9K6PifKnsA&t=28s>

O vídeo durava exatos dois minutos e oito segundos. Foi gravado na minha residência por uma câmera de celular, postado no *YouTube*, para que eu pudesse importá-lo para o instrumento na plataforma *Google Forms*, onde o questionário foi criado para ser, então, disparado aos participantes da Jornada.

A terceira e última parte do questionário foi a das perguntas. Ela foi subdividida em duas outras. As três primeiras questões (1, 2 e 3) foram questões fechadas e obrigatórias. Elas confirmavam a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido e solicitavam a autorização para utilização das respostas como dados da pesquisa. Foram elas: (a) Você leu o termo que constava como anexo ao e-mail de cujo link você acessou a esse documento?; (b) Está ciente e de acordo com o uso de suas respostas como dados da pesquisa?; (c) É importante que você interrompa o questionário, leia o termo e retorne para as duas primeiras perguntas novamente. Combinado?

A última parte do questionário foi composta por seis perguntas abertas (4 -9), nas quais o participante poderia dar sua contribuição sobre o assunto perguntado. O tema central das questões era o papel de eventos na formação continuada de professores de línguas. A saber, as perguntas foram: (1) Por que você participa de eventos de formação para professores de línguas?; (2) Com que frequência você tem participado?; (3). O que você aprendeu, ultimamente, nos eventos que participou?; (4). Quais critérios você utiliza para escolher de que eventos participar?; (5) Qual foi o melhor evento de formação que você participou? Por qual motivo você o considerar o melhor? E (6) Na sua opinião, qual é o erro mais frequente que organizadores de eventos cometem?

A fim de que as perguntas de conteúdo do questionário dessem conta de atender os objetivos respondendo as perguntas de pesquisa, utilizei o referencial teórico de Daher (1998, p. 287-303) que, originalmente, foi escrito como orientação para formulação de perguntas para entrevista, para a criação das perguntas do questionário. O quadro de perguntas do questionário (apêndice 15) foi um guia, uma vez que ele relaciona tema, objetivos e perguntas de forma que não percamos tempo com perguntas que não estejam de acordo com objetivos e perguntas de pesquisa. É válido ressaltar que ao aplicar o conceito da autora para o questionário, estou concordando que as perguntas necessitam de maior atenção, pois perguntas mal formuladas em desalinhamento com questões de pesquisa e objetivos definidos, podem inutilizar as técnicas escolhidas e os dados gerados.

Gil (1999) corrobora a concepção acima, pois para o autor ‘a construção do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem

redigidos'. A importância dos questionários passa também pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto.

Assim como os questionários têm papel importante na pesquisa, as entrevistas são técnicas relevantes para atividades de intervenção na abordagem qualitativa, conforme a próxima seção vai detalhar.

2.2.3.2 Entrevistas

Conforme Rocha *et al.* (2004), a entrevista pode ser considerada como uma produção sócio historicamente situada, como prática linguageira que se define por uma dada configuração enunciativa que a singulariza. Como consequência disso, a entrevista é um dispositivo de captação de outras vozes que se consideradas pertinentes a uma determinada atividade de pesquisa.

Pinheiro (2000, p.184-213) considera o dito pelo entrevistado como uma versão daquilo que lhe é solicitado informar. Não há a busca pela verdade absoluta, fidedigna e oculta, mas por práticas discursivas numa perspectiva dialógica onde se constroem possíveis versões da realidade. Ouvir, compreender ou acolher as falas é, antes de mais nada, resignificá-las.

A entrevista usada foi semiestruturada ou semiaberta (VERGARA, 2012), nela o interlocutor vale-se de uma lista de tópicos, os quais orientam o processo (YIN, 2005). As questões devem manter certa relação entre o tema e objetivos da ação e o entrevistado se expressa espontaneamente sobre os pontos elencados.

Para tal, Goode e Hatt (1979) sugerem que se produza um roteiro de entrevista, cujo conteúdo deva cobrir algumas informações sobre o entrevistado, questões que permitam adaptações, inclusões e busca por explicações quando as repostas não forem suficientes ou adequadas. Dessa forma, o entrevistador, facilita seu trabalho, especialmente quando vai desenvolver um estudo que requer um grande quantitativo de ações dessa natureza.

Outros autores (DAHER; DEL CARMEN, 1998) também destacam a necessidade de um roteiro prévio nas entrevistas semiestruturadas, pois, em assim sendo, se evita que objetivos de pesquisa e objetivos de entrevista se confundam. Um roteiro previamente planejado com objetivos claros relacionados às perguntas impede que se indague ao participante a questão que orienta a pesquisa, como muitas vezes acontece.

Esse mesmos autores sugerem a organização da entrevista num quadro dividido em blocos que relacionam a temática da pesquisa, os objetivos e as perguntas a serem usadas. Neste estudo como optei por uma entrevista narrativa que sugere outro tipo de roteiro, eu adaptei o quadro sugerido para a entrevista, num para o questionário, pois acho essa organização muito eficiente (apêndice 8).

No caso das entrevistas usadas como intervenções, optei pelo modelo de entrevista narrativa, pois é um instrumento de investigação, primeiramente, elaborado na Alemanha, na década de 80, por Fritz Schütze (1992a; 1992b), na defesa de que os procedimentos qualitativos vigentes não davam conta de representar, fielmente, os fenômenos sociais. Esse tipo de entrevista surge a fim de possibilitar que o entrevistado se posicione, segundo seus próprios critérios de relevância e ordenação, o que lhe atribui um cunho narrativo.

Diferentemente dos outros modelos de entrevistas, o pesquisador tem um roteiro com instruções sobre o tema investigado para que o entrevistado o desenvolva da maneira como considerar conveniente.

Aqui vale ressaltar que é importante que uma pesquisa narrativa preze por um roteiro previamente definido para evitar que tanto pesquisador, quanto entrevistado se percam durante a realização da mesma. Inclusive no próprio roteiro já é previsto um tópico denominado ‘pergunta eminente’ em caso de necessidade.

Apesar de não estar desenvolvendo uma pesquisa narrativa, optei pela entrevista narrativa pelo contexto da pesquisa, por achar que ela atenderia melhor à intervenção do grupo de três participantes. Duas das participantes me receberam nas suas unidades de ensino mediante marcação prévia e tiveram suas entrevistas gravadas em áudio com autorização formalmente registrada nos respectivos TCLEs (apêndices 6 e 7) para posterior análise. A terceira entrevista, por motivo de incompatibilidade de agenda, foi realizada por vídeo chamada do *WhatsApp*.

As transcrições das entrevistas estão nos apêndices 12 a 14. Ela não se pautou em regras que atendessem aos critérios de microanálises conversacionais, ao contrário, fiz uma transcrição livre, pois a ênfase estava no conteúdo das respostas, mais do que na forma das mesmas. Entendo que uma transcrição informal, menos baseada nos códigos e sem preocupações com pausas ou repetições, tende a deixar a leitura mais fluida, apesar de saber que para determinados tipo de pesquisa, que não é o caso, a transcrição necessita da precisão dos detalhes.

Apesar de estar ciente de que entrevistas orais em pesquisas qualitativas geram ‘material excedente’ que deverá ser descartado, optei por transcrever as entrevistas na íntegra.

Fiz dessa forma porque os recortes denominados exemplos que compõem o capítulo da análise ficaram melhores contextualizados se o pudessem ser localizados no texto como um todo. A seleção de determinado fragmento em detrimento de outro respeitou as perguntas e objetivos da pesquisa.

Concluindo, a entrevista é considerada um dispositivo enunciativo de produção e de acesso a uma dada ordem de saberes, que impulsiona os sujeitos a produzirem textos orais, que, posteriormente serão textos escritos. Portanto, necessário se faz o reconhecimento da complexidade da entrevista a partir de três momentos distintos: (a) o momento de preparação com base em objetivos e roteiro; (b) momento de realização e de interação entrevistador-entrevistado e (c) momento que segue a entrevista quando o pesquisador decide com que parte do *corpus* ele trabalhará, a partir do conjunto de textos produzidos.

Assim sendo, decidi fazer o uso de uma entrevista narrativa, cujos roteiros individualizados se encontram nos apêndices 9 a 11. Os roteiros acabaram sendo individualizados, porque não cabia um roteiro fechado para situações distintas com diferentes participantes dos quais eu já possuía informação prévia.

2.2.3.3 Diário da pesquisa

Não é de hoje que técnicas para registro do cotidiano vêm sendo utilizadas, nem seu uso teve origens no contexto acadêmico. Métodos para documentar aspectos particulares da vida foram desenvolvidos ao longo dos anos sob rótulos como: narrativas, histórias de vida, diários, relatos autobiográficos, auto relatos, diário de campo, etc.

Em linhas gerais, os diários foram definidos de diversas formas a depender do contexto. Em pesquisas, são considerados "instrumentos de autorrelato usados repetidamente para examinar experiências correntes" (BOLGER et al., 2003, p. 580). O uso dos diários em estudos, em sua maioria, qualitativos, tem sido adotado em diversas disciplinas das áreas sociais e humanas.

Apesar de variações de uso nas áreas, é válida atenção a quatro características comuns que constituem um diário de pesquisa : a) a regularidade do registro: uma sequência de entradas regulares durante um período de tempo; b) ser pessoal: feito por um indivíduo identificável; c) ser contemporâneo: os registros são feitos no momento ou perto o suficiente do momento em que os eventos ou atividades ocorreram; e d) ser um registro propriamente

dito: os apontamentos gravam o que o indivíduo considera relevante e importante e podem incluir o relato de eventos, atividades, interações, impressões e sentimentos. (ZACCARELLI; GODOY, 2010)

No contexto de pesquisa aqui situado, o diário de pesquisa se constituiu por anotações de cunho pessoal feitas, no bloco de notas do celular, em algum arquivo do *word* no notebook ou até mesmo no gravador do telefone móvel para um registro mais imediato a ser resgatado depois.

Esses registros ocorreram em diversos momentos da investigação. Na primeira parte da pesquisa, mais especificamente durante ou pós-encontros de orientação. Durante a fase de intervenção, registrava conversas que aconteciam informalmente em momentos específicos pré ou pós-entrevista. No geral, conversas aleatórias no grupo de pesquisa, no meio profissional ou acadêmico sempre eram registradas, caso atendessem aos critérios previamente estabelecidos.

O foco era direcionado a alguma situação que, por algum motivo, tivesse chamado minha atenção em determinado momento de interação e que tivesse a ver com as perguntas ou objetivos da pesquisa.

Por exemplo, as informações que eu já tinha dos participantes, todas estavam registradas no diário para facilitar que eu identificasse as pessoas que compunham o grupo de oito e o grupo de três, conforme já mencionado anteriormente.

Tem dois aspectos do diário de pesquisa que justificam por si só a sua existência na vida do pesquisador. O primeiro deles é que o diário é a concretização da observação do pesquisador sobre a realidade que pesquisa. Por isso não costumo separar diário de pesquisa da observação, pois os considero duas faces da mesma moeda, sendo um o abstrato e o outro o concreto. Vale ressaltar que o diário de pesquisa qualitativa busca aprofundar a intensidade da observação e não a extensão do estudo.

Vergara (2012) corrobora esse pensamento quando defende que o instrumento contempla a percepção e registro de: situações informais, insights, conversas não planejadas, trocas via *whatsapp*, situações não previstas, que possam contribuir de alguma forma para referendar os dados gerados pelos demais instrumentos.

O segundo aspecto que eu considero relevante sobre diários de pesquisa é que mesmo que você observe uma ação ou um fato, ou mesmo tenha um *insight* sobre o tema, uma vez registrado no diário, aquilo não se perde e você pode retomar, posteriormente, para uma reflexão mais aprofundada sobre a questão.

O ponto alto do meu diário de pesquisa foi a criação gradual do quadro geral da pesquisa (apêndice 2). Utilizei como modelo o quadro de formulação de perguntas da entrevista sugerido na subseção denominada ‘Entrevistas’, mas que por mim foi usado de forma adaptada para a formulação das perguntas do questionário.

Conforme esse quadro foi sendo criado, fui fazendo a relação entre: tema, objetivo, pergunta de pesquisa e asserção de análise, de forma que se alguém olhasse apenas para o quadro teria uma noção do que, em linhas gerais, havia sido abordado no estudo. O que foi interessante no quadro que considero o resultado do diário foi que ele teve muitas versões: comais colunas e menos linhas, com mais linhas e menos colunas, com partes retiradas e outras refeitas.

2.2.4 Análise a partir de asserções

As asserções foram definidas logo em seguida dos objetivos e perguntas de pesquisa, pois elas desses derivam. No quadro geral da pesquisa (apêndice 2) essa ideia fica bem representada.

Baseada em Bortoni-Ricardo (2008) o capítulo se desenvolverá a partir do trabalho de análise com asserções, pois tende a organizar os dados gerados na pesquisa, ou seja, para a autora, a análise é o processo de ‘ converter fontes (informações/ respostas dos participantes) em dados da pesquisa, por meio do qual o pesquisador vai estabelecendo elos entre registros e asserções.

Bortoni-Ricardo (2008) nomeia esse processo de indução analítica e é por meio dele que o pesquisador revisa seus registros e os associa a cada asserção. Esse movimento de associação dado-asserção servirá de base para que ela seja confirmada, ou não. Nesse processo, há alguns desdobramentos possíveis: asserções confirmadas, asserções não confirmadas, asserções que surgem conforme se trabalha com os dados, asserções divididas em subacepções.

O fim da análise deveria facilitar ao pesquisador tanto chegar às conclusões da sua pesquisa, quanto a interpretar os resultados na discussão da pesquisa. (BORTONI-RICARDO, 2008)

Tendo finalizado a parte da descrição metodológica da tese duas partes, sendo a primeira dela dedicada à teoria e a segunda à descrição das atividades de intervenção e

procedimento de análise. A partir do próximo capítulo, me debruçarei sobre os dados, a fim de analisá-los à luz das asserções.

3 ANALISANDO AS RIQUEZAS

Em se tratando da analogia à grande navegação, ao se chegar ao final da jornada, imagina-se, em determinados casos, o encontro de um tesouro com inúmeras riquezas em ouro e pedras preciosas. Essa descoberta pode acontecer de forma pacífica, quando você tem um mapa da mina em absoluto sigilo ou em meio à luta e esforço, quando muitos estão em busca do mesmo tesouro ou quando o mapa não está tão orientado a ponto de facilitar a localização da riqueza.

Comparativamente, os dados são a riqueza de uma jornada chamada pesquisa. Para que a pedra bruta se transforme na lapidada e preciosa, há um tratamento específico, a análise, que precisa ser dado, a fim de agregar valor ao produto final, os resultados.

Este capítulo tem por objetivo analisar as respostas dos participantes às técnicas das atividades de intervenção da pesquisa, à luz de asserções previamente definidas. As respostas aos questionários estão no apêndice 15 denominado ‘Quadros das respostas ao questionário’ e as transcrições das três entrevistas estão nos apêndices (12 a 14) denominados: ‘Transcrição da entrevista’ seguido da numeração referente a cada uma das participantes’. Para ajudar na fluidez da leitura, trouxe recortes das transcrições (denominados ‘exemplos’) necessários para análise e os incluí no corpo do texto do capítulo com trechos mais relevantes sublinhados, por minha opção.

A partir daqui o texto da análise será dividido em blocos. Cada um deles desenvolvendo uma das asserções que são em número de seis, como também os são os objetivos e perguntas de pesquisa.

3.1 Asserção 1: Eventos têm papel importante na formação de professores LinFE.

Quanto ao papel de eventos na formação continuada de professores LinFE, na fala das três participantes entrevistadas há uma relação com a asserção, pois entendem que eventos são parte de suas formações, mencionando-os quando perguntadas sobre esse tema, conforme os trechos abaixo.

Exemplo 1
Relate-me como se deu sua formação.

Então, eu sou formada em Letras e depois fui fazendo outras formações, até pelos lugares onde eu trabalhava – escolas e cursos - treinamentos específicos de cada estabelecimento e fiz um curso também de tradução em inglês nos Estados Unidos, também, nível avançado e sempre buscando sempre que aparece algum workshop ou alguns treinamentos eu busco ir atrás para poder aprofundar e trazer sempre o que tiver de novidade para as aulas. (Participante 2 – linhas 7 a 12)

Exemplo 2

Relate-me como se deu sua formação.

[...] E, ao longo desses 48 anos, eu participei de inúmeros congressos, seminários, webinars agora mais recentemente, né? E uma série de cursos que foram acontecendo. Então, sempre, todo ano, eu participo de vários eventos. (Participante 3 – linhas 36 a 39)

Exemplo 3

Relate-me como se deu sua formação, por favor.

[...]Eu me formei em Letras, Português – Inglês. Aí, eu fiz pós, eu fiz duas pós, uma em docência superior que, aí, eu já comecei a questão dos estudos do ensino de inglês e, aí, eu foquei na parte dos adultos e fiz uma pós em psicopedagogia. Fora outros cursos que eu fiz, então: Cambridge Celta, certificados internacionais e vários cursos extras, curso de extensão que eu fiz na PUC da prática exploratória com a XXXX, com a XXXX. E, assim, eu estou sempre fazendo cursos, o que chega até mim ou o que eu vou atrás, estou sempre buscando me atualizar. (Participante 1 – linhas 12 a 18)

Percebe-se que, quando perguntadas (Exemplos 1, 2 e 3) sobre suas respectivas formações no geral, as três participantes descrevem-na na seguinte ordem: formação inicial, formação continuada formal e eventos formativos.

Os mesmos exemplos (1, 2 e 3) também trazem a ideia de que elas entendem a importância desses momentos pontuais formativos e têm postura proativa em relação a futuros eventos, ratificando como essas ações são formadoras nas suas respectivas carreiras. Isso acontece, quando se posicionam como profissionais que buscam por formação continuada, mesmo quando a mesma não lhes é ofertada diretamente. No exemplo 1, ‘sempre buscando, sempre que aparece algum...’ e no mesmo trecho ‘eu busco ir atrás...’, já no exemplo três temos a mesma ideia refletida da expressão ‘...o que chega até mim ou o que eu vou atrás, eu estou sempre buscando...’

Dessa forma, entende-se que eventos são contribuições importantes para formação continuada de professores Linfe, uma vez que as participantes da pesquisa inclusive os enumeram quando perguntadas a respeito de suas formações, no geral.

Exemplo 4

Relate, por favor, de que forma você aplicou o conteúdo após o evento, caso tenha aplicado.

[...] Eu acho, assim, fundamental. Eu me vejo, assim, como profissional que eu sou hoje, eu devo muito a esses eventos que eu participei. Eu acho que o professor é uma das profissões que você tem que estar sempre se atualizando, sempre vendo que está acontecendo, sempre estar em contato com outros profissionais da área. Eu acho que isso que é o mais importante, criar esse senso de comunidade, a gente pertence a uma comunidade, comunidade dos professores de inglês, a gente tem estudos específicos na área, então, por que não fortalecer isso? (Participante 1 – linhas 85-92)

A participante 1, como demonstrado nos trechos sublinhados no exemplo 4, além de encarar eventos como integrante de sua formação, os considera de caráter fundamental. Igualmente, ela entende que a construção da sua identidade profissional se deu, também, graças ao papel que esses momentos formativos exerceram na sua educação profissional.

3.2 Asserção 2: Colaboração, atualização e transformação são três das contribuições da formação continuada para professores LinFE.

As ideias de colaboração, atualização e transformação aparecem em inúmeros momentos nas respostas dadas pelas entrevistadas por meio de vocábulos e expressões sinônimas ou por exemplos dados pelas mesmas que ilustram as mesmas ideias.

No exemplo 1, (Asserção 1) ao descrever a formação, a participante 2 nos remete à ideia de atualização, quando se expressa através do seguinte trecho: ‘...para poder aprofundar e trazer sempre o que tiver de novidade para as aulas.’ Assim também, a participante 1, no exemplo 3 (Asserção 1), se posiciona da forma que segue: ... ‘estou sempre buscando me atualizar’ quando está respondendo sobre a formação.

Exemplo 5

Relate, por favor, de que forma você aplicou o conteúdo após o evento, caso tenha aplicado.

[...]...estou ali disponibilizando do meu tempo para poder aprender mais. Mesmo que a pessoa fale o que eu já saiba, a interação é que enriquece, a troca é fundamental, eu acho que isso é incrível. Se a gente for ver nas carreiras, tem carreira, médico, por exemplo, que está sempre indo a congresso, sempre enriquecendo, por que o professor não pode fazer isso? O que eu vejo nesses eventos é que, às vezes, o que a pessoa está falando é interessante, mas o que o assunto dispara para discussão do grupo é ainda mais importante e enriquecedor. Porque as pessoas vão trazendo seus contextos, um vai ajudando o outro. Naquela primeira edição da Jornada, eu vi muito isso, porque tinha muitos professores da AMAN com experiência e gente que nunca tinha ouvido falar em fins específicos e aí ficou uma troca muito interessante. Eu acho que têm que ter eventos, quantos mais, melhor. Mesmo que a pessoa não utilize tudo que aprendeu ali, alguma coisa vai ficando. (Participante 1 – linhas 98 - 109)

No exemplo 5, a participante 1 faz o uso das expressões sublinhadas para reforçar a ideia de troca para o aprendizado entre pares como sendo ‘importante’, ‘fundamental’ e ‘enriquecedor’.

Exemplo 6

Por favor, diga o que mais te agradou desse caminho, desse percurso das três jornadas há anos atrás.

[...]Essa troca foi muito legal, eu gostei muito. Eu acho que é sempre muito importante qualquer evento presencial, hoje em dia temos muitos webinars. É muito importante você participar, até porque

you have that se manter atualizado o tempo todo, é bom para você rever suas práticas, é bom o networking que você faz, a troca de experiências com colegas... (Participante 3 – linhas 148 – 152)

No exemplo 6, os trechos destacados da fala da participante 3 se relacionam diretamente com as ideias da asserção, como é o caso de ‘troca’ (colaboração), ‘se manter atualizado’ (atualização), ‘rever sua prática’ (transformação), ‘networking’ (colaboração) e ‘troca de experiências’ (colaboração).

Esta recorrência aconteceu quando as participantes foram diretamente perguntadas sobre a importância de eventos de formação continuada, como nos exemplos 5 e 6, ou no meio de falas diversas para responder outras questões da entrevista, conforme os exemplos 1 e 3 já mencionados e o próximo de número 7.

Exemplo 7

E, aí, eu queria que você relatasse o que você ainda lembra de cada edição da Jornada.

Olha, assim, eu não consigo identificar se foi a primeira, a segunda ou a terceira, mas o que ficou de mais importante dessa Jornada, primeiro um resgate do contato, da amizade, do reencontro com várias pessoas que atuam na mesma área o, que, ao longo da minha vida profissional, eu tive contato. Então, esse contato foi muito bom, essa troca, que eu acho que é um dos objetivos de uma Jornada também, a troca de experiência, conhecer novas pessoas, isso também foi muito bom. Eu conheci novos profissionais durante a jornada e é muito bom a gente trocar ideia com as pessoas mais jovens para ver como é que está a atuação, o que há de novidade, como é que as coisas estão acontecendo hoje em dia, né? Isso foi uma das coisas. (Participante 3 – linhas 43- 51)

A participante 3 entende que a troca de experiências é enriquecedora, tanto com pessoas que já são do seu círculo, como também como novos colegas conhecidos em momentos de formação, com os quais já teve a oportunidade de interagir para a construção de conhecimento. Isto se dá devido ao fato de estarem imbuídos de um mesmo objetivo. Além disso, a entrevistada considera que as trocas são um dos propósitos primários de eventos de formação, como no trecho: ‘[...] essa troca, que eu acho que é um dos objetivos de uma Jornada, também’. Em assim sendo, a participante engrandece em demasia a experiência vivenciada naquele momento de interação pontual entre os profissionais envolvidos.

No exemplo 8, a participante 2 não só compreende o valor da troca entre pares (como no exemplo 7, a participante 3), como também destaca a significação agregada a este intercâmbio, quando ele se dá entre profissionais de contextos variados (nas palavras dela, ‘ambientes diferentes’), pois essas interações são contribuições essenciais para a coconstrução de conhecimento a partir de diferentes perspectivas.

Exemplo 8

Conte-me o que mais te agradou dentre todas as edições da Jornada.

Então, vê que a gente está no caminho certo e que pode se aprofundar mais nisso. E ali tem também aquela troca com demais profissionais, tinha professor de escola pública, mas que também fazem

algum tipo de trabalho, tinha professores da AMAN, que é um ambiente que tem que seguir uma forma mais engessada, mas que também fazem esse tipo de trabalho, professores de curso, professores particulares. Então, você tem uma troca de ambientes diferentes, mas que conseguem usar essa metodologia. (Participante 2 – linhas 55 - 61)

No exemplo 9, a participante 1 complementa as ideias apresentadas anteriormente, quando destaca a riqueza das trocas (colaboração) como forma de desenvolvimento do sentimento de pertencimento a uma comunidade (‘senso de comunidade, comunidade dos professores de inglês,...’) que, ao ser compartilhado entre membros, fortalece a relação entre os próprios participantes e, por consequência, aumenta-lhes o reconhecimento mútuo.

Exemplo 9

Relate, por favor, de que forma você aplicou o conteúdo após o evento, caso tenha aplicado.?

[...] Eu acho que isso que é o mais importante, criar esse senso de comunidade, a gente pertence a uma comunidade, comunidade dos professores de inglês, a gente tem estudos específicos na área, então, por que não fortalecer isso? (Participante 1 – linhas 89 - 92)

A mesma participante, no exemplo 10, reforça seu ponto de vista a partir da defesa da ideia de que a formação continuada acontece, também, em eventos e que esses são fundamentais (‘primordial’), a ponto de se fazerem necessários e com maior frequência (‘quantos mais, melhor.’)

No mesmo exemplo (10), ela constata que a troca pode ser ainda mais benéfica quando permite a percepção de novos interesses por parte dos participantes que poderiam passar despercebidos (‘A troca sempre trás alguma coisa para despertar interesse em você’), caso não houvesse a chance de participar desses momentos de formação (‘... alguma coisa vai ficando’).

Exemplo 10

Relate, por favor, de que forma você aplicou o conteúdo após o evento, caso tenha aplicado.

Então eu acho que esse tipo de evento é assim primordial. (Participante 1 – linha 95)

[...] Eu acho que tem que ter eventos, quantos mais, melhor. Mesmo que a pessoa não utilize tudo que aprendeu ali, alguma coisa vai ficando. A troca sempre trás alguma coisa para despertar interesse em você, até para você analisar a sua prática. (Participante 1 – linhas 108-111)

Outro ponto que vale ser destacado no exemplo 10 é o fato de a participante 1 estabelecer a relação entre o contato com novas ideias e o interesse pela reflexão sobre a própria prática, mediante o conhecimento partilhado em momentos de formação continuada. O trecho ‘até para você analisar a sua prática’ nos remete à ideia de transformação. O exemplo é bastante rico, porque ele une os três benefícios da formação continuada presentes na asserção, ou seja, a colaboração para a atualização promovendo a transformação.

A participante 3 entende, claramente, a importância da colaboração por meio de *networking* e trocas na formação continuada. Tanto é que ela menciona as vantagens dessas duas ideias (*networking* e trocas) em momentos distintos da entrevista, dos quais eu selecionei os exemplos 11, 12 e 13, quando ela enfatiza o papel dos eventos como pontos fortes da formação.

Exemplo 11

Você falou uma coisa importante, né? Teve uma parte teórica, eu acho que a parte de relação se sobrepõe. Não há dúvida, né?

Sim, o networking é muito importante. (Participante 3 – linha 67)

Exemplo 12

Por favor, diga o que mais te agradou desse caminho, desse percurso das três jornadas há anos atrás.

É muito importante você participar, até porque você tem que se manter atualizado o tempo todo, é bom para você rever suas práticas, é bom o networking que você faz, a troca de experiências com colegas... (Participante 3 – linhas 150-152)

Exemplo 13

*Numa das questões do seu questionário da pesquisa de extensão você colocou três pelos quais você participa de eventos: novas informações, *networking* e troca de experiências. Elenque em qual ordem eles viriam e justifique.*

*A troca de experiências e o *networking* são bônus e são também tão importantes quanto, mas, para mim, o mais importante é a informação.* (Participante 3 – linhas 165-167)

Mesmo, quando no exemplo 13, ela entende a importância do papel da informação na formação, ela não deixa de considerar os dois pontos supracitados – troca de experiência e *networking* – como complementares e relevantes na formação continuada.

Há de se destacar no exemplo 12 que, novamente, a tríade da asserção – atualização, colaboração, e transformação – se faz presente nas ideias relatadas. ‘Se manter atualizado’, ‘o *networking* que você faz’, ‘a troca de experiências com colegas’ e ‘rever suas práticas’ são exemplos que concretizam as três ideias-chaves da asserção.

A ideia de atualização e, conseqüentemente transformação a partir dela, como benefício da formação continuada foi, certamente, a que teve maior grau de confirmação, pois inúmeras vezes as entrevistadas a corroboraram de diversas maneiras em, praticamente, quase todas as perguntas respondidas.

Nos exemplos selecionados a seguir, pode-se perceber que a confirmação da asserção acontece em vários trechos por cada uma das participantes. O termo atualização, seus sinônimos e exemplos de situações de renovação/transformação aparecem em várias partes de cada entrevista.

Nos trechos dos exemplos 6 e 14, a participante 3 destaca a necessidade de se manter atualizada como forma de revisão da própria prática (‘É muito importante você participar, até

porque você tem que se manter atualizado o tempo todo, é bom para você rever suas práticas.’), ou seja, atualização para transformação, novamente nos remetendo às ideias da asserção.

Especificamente, no exemplo 6, ela reforça a relação aperfeiçoamento e capacidade de refletir sobre a própria prática que é estimulada em eventos por meio do contato com demais profissionais de interesses afins (‘Essa troca foi muito legal, eu gostei muito. [...] É muito importante você participar, até porque você tem que se manter atualizado o tempo todo, é bom para você rever suas práticas, é bom o networking que você faz, a troca de experiências com colegas...’).

No mesmo trecho 6 (‘Eu acho que é sempre muito importante qualquer evento presencial, hoje em dia temos muitos *webinars*...’) ela esclarece a percepção de que eventos presenciais apresentam limitações de tempo, deslocamento e orçamento e vê nos *webinars* formas capazes de sanar tais dificuldades, a fim de não se interromper a capacitação contínua de professores. Essa ideia também aparece no exemplo 2, quando ela menciona que *webinars* são formas adaptadas na contemporaneidade para formação continuada: ‘particpei de inúmeros congressos, seminários, *webinars* agora mais recentemente, né?’.

Além disso, ela entende que a formação continuada a aproxima da contemporaneidade acadêmica, pois nota que professores de sala de aula não conseguem acompanhar novidades da academia. Dessa forma, eventos de formação cumprem esse papel, como aparece nos trechos do exemplo 14: ‘acompanhar o que está acontecendo na academia’, ‘beber um pouco do conhecimento acadêmico filtrado’, ‘acompanhar o que tá acontecendo no mundo acadêmico nessa área de linguística aplicada.’

Exemplo 14

Por favor, diga o que mais te agradou desse caminho, desse percurso das três jornadas há anos atrás.

[...] é bom para você conseguir acompanhar o que está acontecendo na academia, porque nós que estamos à frente do varejo, como eu falei para vocês, a gente não está, assim, o tempo todo debruçado sobre a teoria, estudando como a academia faz. É uma maneira de você beber um pouco do conhecimento acadêmico filtrado, já vindo de uma maneira mais concisa, mas é uma maneira de você acompanhar o que tá acontecendo no mundo acadêmico nessa área de linguística aplicada. (Participante 3 – linhas 152-158)

Interessante perceber, na fala da participante, a divisão percebida por ela entre dois grupos, aquele dos professores que estão em sala e o dos que estão na academia. Este sendo daqueles que se mantém atualizados com pesquisas e estudos e aquele dos que estando em sala, não conseguem acompanhar os novos conhecimentos produzidos e se utilizam de um

possível filtro dos primeiros como forma de acesso aos resultados obtidos por meio da formação continuada.

Essa fala é altamente hierarquizada e reflete muitos aspectos do senso comum. O primeiro deles que chama a minha atenção é de que há uma distância entre academia e sala de aula. Este distanciamento sugere que o que se produz na academia está num nível tão superior de conhecimento que, para os que estão fora dela entenderem e acompanharem, precisam de um filtro. Outro aspecto do mesmo trecho é o de que só se produz conhecimento na academia em ambiente institucionalizado, pois professores não conseguem acesso a resultados de pesquisa que não seja desenvolvida por acadêmicos. Fora isso tudo, ainda entende-se que quem pesquisa não está em sala.

Fiquei instigada com o trecho acima, pois, foi a única das participantes que mencionou a área de Linguística Aplicada (LA), sem que eu tivesse trazido o termo à baila na entrevista. Esse fato me deu a entender que ela estava mais familiarizada com os pressupostos teóricos da LA. No entanto, foi apenas meu entendimento. A força do senso comum prevaleceu.

Nos exemplos 15.a e 15.b, dois trechos de uma mesma pergunta, a participante 3 esclarece que o desenvolvimento do ensino de línguas em cursos de idiomas já tem sido atualizado ultimamente, quando ela faz uso das seguintes expressões: ‘evolução’, ‘cursos que trabalham com o inglês por atacado já estão percebendo isso e já estão mudando também’, ‘quanto isso evoluiu dentro do curso’, ‘isso daí já está mudando, se modificando’.

Esta situação exige que os docentes desenvolvam a pro-atividade para mudança, quer por exigência da instituição, quer por exigência do próprio aluno, como nas seguintes partes: ‘...demanda, o próprio aluno está obrigando, até aqueles professores que não são muito ligados nisso, a repensarem suas práticas’ e ‘eles estão tendo que modificar suas práticas, porque os próprios alunos estão exigindo’. (15. a)

Com isso, ela percebe que a atualização está ligada às novas demandas da sociedade, que exige um novo perfil de professor, pois um docente nos moldes antigos não será capaz de dar conta dos novos papéis que ele precisará desempenhar: ‘demandando outros papéis do professor de línguas’ e ‘não é só um especialista na parte linguística, ele é um consultor’. (15. b).

Exemplo 15.a

Durante a primeira Jornada, lembro-me que você falou que “o inglês para fins gerais é o inglês por atacado e o ESP é o inglês a varejo”. Eu gostaria que você explicasse melhor pra mim essa fala.

Eu até melhoraria um pouco essa frase, porque, hoje em dia, até os próprios cursos, que são franquias, como no nosso caso, e eu vejo essa evolução dentro do XXX. Eles estão cada vez mais, até nesse inglês por atacado, eles estão cada vez mais colocando uma especialização dentro dele. Então

já tem várias categorias de, vamos supor assim entre aspas ‘ingleses’, cursos de inglês para serem oferecidos, dependendo da faixa etária, dependendo do objetivo do aluno. Então, os próprios cursos que trabalham com o inglês por atacado já estão percebendo isso e já estão mudando também. Eu noto, nesses últimos quinze anos de franquias, o quanto isso evoluiu dentro do curso XXXXXX e observando a concorrência, eu vejo que isso acontece também dentro da concorrência. Então, isso daí já está mudando, se modificando. E o específico, até a própria demanda, o próprio aluno está obrigando, até aqueles professores que não são muito ligados nisso, a repensarem suas práticas, porque mesmo aqueles professores que não estão conscientes do inglês para fins específicos e para essa coisa mais personalizada do ensino, eles estão tendo que modificar suas práticas, porque os próprios alunos estão exigindo. (Participante 3 – linhas 96-109)

...

Exemplo 15.b

Isso tudo vai demandando outros papéis do professor de línguas. Hoje em dia o professor de línguas não é só um especialista na parte linguística, ele é um consultor. Sempre surge a ideia de que com essa coisa da tecnologia, a figura do professor vai desaparecer. Uma vez eu vi um palestrante falando, e eu concordo com ele, se o seu trabalho é relevante, independente do que ele seja, nunca ele vai desaparecer, se você vai se modificando. Então, eu acredito que, hoje, o papel do professor, não só ele é um facilitador na parte linguística, mas ele é um consultor também de línguas, da parte linguística e do aprendizado do idioma também. (Participante 3 – linhas 118 -126)

O exemplo 15.b sobre a experiência vivenciada num outro evento de formação, remete à figura atemporal do professor que precisa estar atento às novas mudanças. Esse profissional precisa se renovar de tempos em tempos, a fim de se tornar cada vez mais relevante no processo educativo, sendo apto a ajudar na promoção fazer mudanças na vida dos educandos, como é o caso do trecho ‘se o seu trabalho é relevante, independente do que ele seja, nunca ele vai desaparecer, se você vai se modificando’. A participante ilustra, com o exemplo, a importância de ações formativas pontuais de interação com pares afins como forma de se reforçar o papel atemporal do docente, pois só se reinventando de tempos em tempos ele conseguirá resistir aos desafios do contexto educacional.

A seguir, no exemplo 16, em resposta a outra pergunta, a mesma participante (3) reitera que capacitação e formação são duas razões que a estimulam a participar de formação continuada em eventos.

Exemplo 16

E, aí, eu queria que você relatasse o que você ainda lembra de cada edição da Jornada.

E, claro, sempre a coisa do aprendizado, da capacitação, da formação, que eu acho isso muito importante. A gente tem que ficar o tempo todo ligado nisso, né? Hoje em dia, você aprende ao longo da vida, é um life learning, life long learning. (Participante 3 – linhas 56-58)

É interessante perceber que, para ela, o aprendizado na vida das pessoas é algo que acontece em processo, o tempo todo, num contínuo movimento de inacabamento. Especialmente, no caso do professor, é necessário que ele esteja em constante formação.

Vale ressaltar que esse ponto de vista parte de uma profissional com mais de quarenta anos de experiência no magistério e que demonstra em toda sua fala durante a entrevista o

entusiasmo necessário para qualquer profissional que se considera em frequente aperfeiçoamento.

Assim como a participante 3, as demais participantes pontuam, nos exemplos que seguem no texto, a importância da formação continuada como forma eficaz de atualização e capacitação, a qual propicia a manutenção de contato com as novidades da área.

A participante 2, no exemplo 17, identifica esses dois pontos: revisão de práticas e aprendizado constante como motivos para participação em momentos pontuais de formação. Além disso, ela entende que participar de eventos e estimular outros docentes a fazerem o mesmo é uma forma de contribuir para a formação continuada daqueles que estão acomodados com a situação vigente.

Exemplo 17

Conte-me, por favor, o porquê de você ter se inscrito para participar da Jornada.

[...] Além disso, tentar trazer os professores que trabalham aqui na região para essa ideia de que sempre a gente tem que estar procurando, né? Uma especialização, uma formação, né? Um momento, assim, de relembrar o que a gente já estudou, aprender técnicas novas, né? Porque o pessoal, geralmente, às vezes, do interior é um pouco acomodado. Então a gente tem que tentar mostrar para as pessoas que têm como e tinha aqui à disposição, né? (Participante 2 – linhas 45-50)

A participante 1, nos exemplos 18 e 19, reitera as concepções apresentadas pela participante 2, quando considera as contribuições da formação continuada – reflexão sobre práticas e aprendizado/atualização constante - de vital importância para o desenvolvimento profissional de docentes de línguas, a ponto de fazer uma relação direta entre colaboração, atualização e reflexão. Isto devido ao fato de se evitar a reprodução de práticas desatualizadas, que precisam ser revistas esporadicamente para dar conta de acompanhar demandas da comunidade que atende. Os termos sublinhados nos respectivos exemplos endossam a explicação que os precede.

Exemplo 18

Relate, por favor, de que forma você aplicou o conteúdo após o evento, caso tenha aplicado.

Eu acho que o professor é uma das profissões que você tem que estar sempre se atualizando, sempre vendo que está acontecendo, sempre estar em contato com outros profissionais da área. Eu acho que isso que é o mais importante,... (Participante 1 – linhas 88-90)

Exemplo 19

Relate, por favor, de que forma você aplicou o conteúdo após o evento, caso tenha aplicado

[...] A troca sempre trás alguma coisa para despertar interesse em você, até para você analisar a sua prática. 'Pô, o que que eu tenho feito?' Isso é o mais difícil 'pô, será que eu estou no caminho certo?' O professor tem que ter isso, ele tem ele tem que refletir ali sobre a prática e não ficar, se não a gente sempre está fazendo o mesmo, é uma repetição de comportamento. Ele vai repetir o jeito que ele aprendeu, ele vai fazer a mesma coisa com grupos diferentes que têm necessidades diferentes. Fazer o levantamento da necessidade é o mais difícil. O professor inexperiente não tem essa competência de

avaliar realmente a necessidade do aluno. Mas vamos lá, a gente não pode desistir. (Participante 1 – linhas 110 - 118)

É interessante perceber a dicotomia apresentada no exemplo 19 de duas concepções em sentidos antagônicos, sendo elas a reflexão sobre a prática e a repetição de práticas. A primeira ideia direciona para o movimento da mudança, enquanto que a segunda remete à reprodução de comportamento de rotina. Ela apresenta essas ideias no sentido de que uma movimente a outra, ou seja, o desejo de se evitar as práticas cristalizadas tem que me estimular a refletir sobre possíveis caminhos de renovação.

A participante 2, no exemplo 20, também traz à tona a questão da ineficiência da repetição de atitudes sem reflexão ou atualização, confirmando o dito pela participante 1 no exemplos 19.

Exemplo 20

No seu ponto de vista, explique porque esses eventos pontuais de formação, no caso a Jornada ou outro que você tenha feito, são importantes para a formação do professor?.

Porque primeiro que o mundo está mudando de uma forma muito rápida, então a gente não pode utilizar a formação que a gente teve na faculdade ou há tempos atrás em algum congresso que você participou. (Participante 2 – linhas 115-117)

Ela atenta para o fato de que a formação inicial não dará conta de um mundo em constante transformação. Dessa forma, na visão dela, a formação continuada precisa ser um processo em evolução constante, a fim de acompanhar o processo de mudança, pois não há espaço para o profissional que se contenta em reproduzir o aprendido há tempos atrás.

A mesma participante já havia trazido essa ideia no exemplo 8, ou seja, a atualização ('pode se aprofundar mais nisso') é consequência da reflexão ('vê que a gente está no caminho certo') através da colaboração ('troca com demais profissionais, tinha professor de escola pública, mas que também fazem algum tipo de trabalho, tinha professores da AMAN, que é um ambiente que tem que seguir, uma forma mais engessada, mas que também fazem esse tipo de trabalho, professores de curso, professores particulares.').

No exemplo 21, a participante 1 corrobora a ideia apresentada pela participante 2 no exemplos 19 e 20 que a necessidade de reciclagem é vital, como forma de evitar reprodução de práticas que não dialogam mais com as demandas da contemporaneidade. Essa exigência por formação continuada se torna cada vez mais um critério/pré-requisito para se manter o professor no mercado, pois o docente que reproduz práticas sem revisitá-las à luz de novas teorias, certamente, vai perder lugar para aquele que tem essa preocupação em mente.

Exemplo 21

Conte-me, por favor, o porquê de você ter se inscrito participar da Jornada.

Então aí a pessoa já vai, passando ali do jeito que se formou há dez, quinze anos, fazendo aquelas práticas, continuamente, não se recicla. (Participante 1 – linhas 34-35)

Concluindo, o fato de as três contribuições mencionadas na asserção – colaboração, atualização e transformação – para formação continuada na vida profissional de docentes de línguas perpassarem os discursos das participantes em diferentes momentos, direta ou indiretamente, colocam em destaque a asserção aqui apresentada. Prova disso é a quantidade de dados sublinhados dos trechos, assim como dos trechos destacados das transcrições das entrevistas, nos inúmeros exemplos presentes nessa seção até aqui.

Não bastassem os dados das três entrevistas analisadas a partir da asserção número 2, os dados dos oito questionários online trazem as ideias presentes na mesma.

Quadro1 - Respostas dos participantes à pergunta do questionário: ‘Por que você participa de eventos de formação para professores de línguas?’

Participante 4: Gosto de estabelecer contato com os professores de diferentes origens com a finalidade de discutir problemas e compartilhar boas práticas pedagógicas. Acho que também é uma excelente oportunidade para praticar o idioma. Poder ouvir palestras e discutir em inglês constitui para mim também uma importante forma de atualização.

Participante 5: Procuo sempre participar de eventos a fim de me atualizar e renovar minha prática docente. É sempre bom nos aperfeiçoar naquilo que já sabemos ou aprender coisas novas que possam vir a enriquecer minhas aulas.

Participante 6: Sempre participei de eventos de formação para profissionais de línguas. Acredito que é uma oportunidade para ter acesso a novas informações na área, networking e troca de experiências.

Participante 7: Acho importante me manter informada sobre novas técnicas e metodologias.

Participante 8: Para atualização de novas metodologias e novas estratégias, além do contato com os colegas professores.

Participante 9: Porque acredito que a formação continuada é essencial para o seu desenvolvimento profissional.

Participante 10: Para estar em contato com outros profissionais da área e também saber sobre as práticas pedagógicas.

Participante 11: A formação continuada de professores de línguas (e de outras áreas) é tão importante e quanto os outros saberes docentes (ou conhecimentos docentes).

Fonte: A autora, 2020.

Quando se observa as respostas dos participantes à pergunta ‘Por que você participa de eventos de formação para professores de línguas?’ do questionário online, há unanimidade de respostas que remetam a, pelo menos uma, ou mais, das ideias presentes na da asserção.

3.3 Asserção 3: Reflexão sobre a prática enriquece a formação continuada de professores LinFE.

Atividades de formação que utilizam a prática de sala como base de discussões e trocas são consideradas pertinentes na formação continuada. As participantes reconhecem significação no que discutem e se sentem mais confiantes em poder contribuir para a coconstrução de conhecimento na interação entre pares, como os trechos sublinhados do exemplo 22 indicam.

Exemplo 22

Conte-me de quais edições você participou e de que forma você participou de cada uma delas, por favor.

A segunda se eu não me engano, a gente já fez apresentação. Foi já pedido anteriormente que a gente já preparasse uma aula ou utilizasse uma aula que a gente tinha feito com os alunos e apresentasse para os demais. Aí discutimos e vimos se aquilo realmente era, o que poderia se melhorado, de repente, se funcionou, etc. Foi mais um debate em cima do que cada um já tinha realizado ou eu acho que, se não me engano, todos já tinham de fato realizado isso com alunos, as aulas que estavam ali preparadas.(Participante 2 – linhas 21-27)

O relato feito pela participante 2, no exemplo 22, não só destaca que trazer as práticas de sala de aula à baila dos debates de formação continuada é enriquecedor para todas as partes envolvidas, como também mostra que há aprendizado em discussões dessa natureza, pois mesmo sem ter certeza quando usa a expressão ‘se não me engano’, ela se lembra exatamente das práticas sugeridas na segunda edição da Jornada.

Isso chamou muito atenção, pois a distância temporal entre as duas intervenções para geração de dados foi de aproximadamente três anos, que seriam suficientes para que se esquecesse de tantos detalhes. Isso reforça o entendimento que ações formativas pontuais baseadas na participação ativa e interação promovem aprendizado e, conseqüentemente, formação.

No exemplo 23, a participante 3 complementa a ideia da importância do viés prático na formação continuada, conforme os trechos destacados. Quando ela põe em pauta que, mesmo sem leituras para aprofundamento *a posteriori* do evento, tanto usar as práticas como base de interação para produção de conhecimento, como ter a chance de colocar novos ensinamentos em prática imediatamente após o término da formação são experiências que dão relevância à formação propriamente dita.

Exemplo 23

Relate para mim, como você retomou, se é que isso aconteceu, após a Jornada, algum conteúdo que foi abordado ou aquele material disponibilizado.

Alguma coisa sim. Eu não li extensivamente depois não, mas a prática foi imediata. Claro, a gente vai adaptando. Inclusive dentro das reuniões de capacitação, treinamento dos nossos professores a gente já foi colocando alguma coisa em relação a isso. Até porque a franquía também veio chegando junto com isso daí, como eu acabei de falar. Então isso daí é muito interessante, porque mesmo naquele momento a coisa já foi acontecendo na prática na nossa escola, pelas duas vias: através do que eu consegui colher nas Jornadas e a própria franquía, alimentado com material e com outras jornadas, eventos, conferências de ensino. (Participante 3 – linhas 128-138)

No trecho ‘naquele momento a coisa já foi acontecendo na prática na nossa escola, pelas duas vias: através do que eu consegui colher nas Jornadas e a própria franquía, alimentado com material e com outras jornadas, eventos, conferências de ensino’ do exemplo 23, a entrevistada descreve que a aplicação prática das ideias desenvolvidas na formação continuada se juntou ao fato de a instituição, ao mesmo tempo, ter iniciado o processo interno de atualização de docentes no mesmo viés do conteúdo trabalhado na formação em questão. Isso, mais uma vez, ratifica a relevância de eventos de formação como contribuição para a educação continuada dos docentes.

Exemplo 24

Durante a primeira Jornada, lembro-me que você falou que “o inglês para fins gerais é o inglês por atacado e o ESP é o inglês a varejo”. Eu gostaria que você explicasse melhor pra mim essa fala.

Eu até melhoraria um pouco essa frase, porque, hoje em dia, até os próprios cursos que são franquias, como no nosso caso, e eu vejo essa evolução dentro do XXXX. Eles estão cada vez mais, até nesse inglês por atacado, eles estão cada vez mais colocando uma especialização dentro dele. Então já tem várias categorias de, vamos supor assim entre aspas ‘ingleses’, cursos de inglês para serem oferecidos, dependendo da faixa etária, dependendo do objetivo do aluno. (Participante 3 – linhas 96-101)

No exemplo 24, a mesma participante (3) destaca a aplicação prática do que foi apresentado na teoria, quando consegue perceber modificações na postura de franquias de idiomas no mercado a partir do discutido na formação continuada, conforme os trechos sublinhados. Além disso, a entrevistada ao se posicionar da forma como fez (‘Eu até melhoraria um pouco essa frase,...’) expressa o quão fluido é o conhecimento, pois o posicionamento dela de tempos atrás sobre a questão já evoluiu. Isto reforça ainda mais a necessidade de formação continuada e o papel da mesma na atualização e capacitação de todos os envolvidos. Caso ela não fosse uma pessoa tão interessada em buscar aperfeiçoamento constante, estaria ainda defendendo as mesmas ideias e reproduzindo discursos obsoletos.

Exemplo 25

Relate, por favor, como você conseguiu aplicar essas questões nas aulas do curso, na sua experiência.

O tempo todo, principalmente essa questão do objetivo, do fim, da personalização, especialmente as aulas de alunos individuais, que têm mesmo objetivos específicos, né? Nas turmas, a gente adapta de acordo com a personalidade da turma, da característica da turma. Agora, com alunos individuais, isso o tempo todo, de acordo com os objetivos deles, de acordo com a predominância de inteligência deles, né, uns são mais auditivos, outros são mais visuais, são mais sinestésicos, outros têm alguns objetivos mais específicos de coisas muito voltadas, por exemplo, para uma preparação para exame de proficiência e assim vai. (Participante 3 – linhas 85-92)

No exemplo 25, a mesma participante, além de aplicar a teoria LinFE (aprendida na I Jornada) na prática e adaptá-la a outros contextos possíveis, relaciona o conteúdo abordado com outros que podem complementá-lo. É o caso de aplicar conhecimento sobre tipos de inteligência para o ensino de línguas para fins específicos, o que faz todo o sentido (‘Agora, com alunos individuais, isso o tempo todo, de acordo com os objetivos deles, de acordo com a predominância de inteligência deles, né, uns são mais auditivos, outros são mais visuais, são mais sinestésicos, outros têm alguns objetivos mais específicos.’).

No exemplo 26, destaca-se que ver significação em conhecimentos adquiridos em formação continuada de cunho participativo, interativo e colaborativo é algo positivo e que enriquece a sala de aula. A coconstrução do conhecimento se concretiza quando se consegue colocá-lo, efetivamente, em prática, conforme os trechos sublinhados.

Exemplo 26

E, aí, como você falou em questões de conteúdo e de teoria, eu gostaria de saber qual ponto teórico que foi tratado naquela ocasião e que você se lembra agora.

Olha, eu me lembro, assim, desta nova tendência de você ajustar, trabalhar, adequar, personalizar muito. Principalmente quando a gente falou do special purpose, o inglês com objetivo específico, de ajustar e adaptar muito hoje em dia ao novo estilo de aprendizado também do novo aluno também, porque isso vem mudando ao longo dos anos. Não só a teoria, como a prática e isso aí é uma coisa que a gente tem que, constantemente, estar vigilantes, estar atentos, estar, assim, prestando muito, lendo o ambiente, as pessoas. Então, isso é uma coisa muito importante hoje em dia. (Participante 3 – linhas 71-77)

Apesar de ser ressaltado pela participante 3 a importância de trocas, interações como formas de colaboração, sendo, inclusive, citadas por ela como um possível objetivo de eventos de formação continuada, no exemplo 27, ela também exalta a relevância da informação/teoria como o aprendizado mais importante na formação.

Exemplo 27

Numa das questões do seu questionário da pesquisa de extensão você colocou três pelos quais você participa de eventos: novas informações, networking e troca de experiências. Elenque em qual ordem eles viriam e justifique.

A troca de experiências e o networking são bônus e são também tão importantes quanto, mas, para mim, o mais importante é a informação. (Participante 3 – linhas 165-167)

As respostas do questionário *online* também sinalizam para aprendizados resultantes de eventos pontuais de formação continuada. O quadro abaixo contém as respostas dos participantes quando perguntados sobre aprendizados da formação continuada, com os trechos sublinhados.

Quadro 2 - Respostas dos participantes à pergunta do questionário: ‘O que você aprendeu, ultimamente, nos eventos que participou?’

<p>Participante 4: Gosto dos eventos organizados por Cambridge. Principalmente porque tenho a oportunidade de trocar experiências com professores de outras regiões. Já participei de alguns encontros do Braztesol. Tive a oportunidade, inclusive, de apresentar um trabalho interessante que desenvolvemos na AMAN. Foi uma experiência ímpar, uma vez que a receptividade foi muito boa. Gostei muito dos eventos organizados pela professora XXXX em Resende. Pela primeira vez, pude conhecer os professores da cidade de Resende; e ainda: não me lembro de ter participado de eventos sobre o ensino do “Inglês para fins específicos”. Foi muito produtivo. Quando nos isolamos, perdemos a <u>oportunidade de refletir sobre a nossa prática</u>. Somente poderemos saber se estamos desatualizados ou mesmo se estamos no caminho correto, quando compartilhamos angústias, fracassos e boas práticas pedagógicas. Poder <u>participar de bons debates</u> na companhia de bons profissionais, é sempre a certeza de crescimento profissional.</p> <p>Participante 5: Ano passado acabei participando de poucos eventos por conta da finalização do meu doutorado, mas, nos eventos em que consegui ir, aprendi mais sobre <u>ESP</u>, o que, como professora da rede técnica federal, tem sido fundamental para minhas aulas de inglês.</p> <p>Participante 6: Tão ou mais importante que se <u>formar, informar</u> ou saber, é <u>colocar em prática</u> o aprendizado desses eventos.</p> <p>Participante 7: Que a <u>tecnologia</u> está transformando o ensino de línguas</p> <p>Participante 8: <u>Metodologias ativas</u> na aprendizagem de língua inglesa.</p> <p>Participante 9: Uso da <u>tecnologia</u> a favor do professor e ensino de línguas para aprendizes mais velhos</p> <p>Participante 10: Sobre <u>BNCCs, CLiL</u>.</p> <p>Participante 11: Aprendi muito sobre <u>formação docente</u> e, principalmente, da lacuna crescente que se forma nos saberes de um professor que busca a <u>atualização e a ampliação de seus saberes</u> para aquele que mantém o status quo.</p>
--

Fonte: A autora, 2020.

Três das respostas (participantes 4, 6 e 11) relacionaram a prática ao aprendizado de forma mais explícita. Os outros cinco participantes enumeraram temáticas abordadas na formação continuada (participantes 5, 7, 8, 9 e 10) de forma direta e objetiva, o que não deixa de ser uma forma de aprendizado. Vale ressaltar que em uma das respostas (participante 4), o participante se remeteu à Jornada de 2016/2017, mesmo que isso não tivesse em pauta trazendo a questão da reflexão promovida no evento.

Acredito que os dados selecionados dialogam com a asserção e endossam o fato de que reflexão das práticas promove um aprendizado duradouro, mesmo que em constante reformulação.

3.4 Asserção 4: Diferentes critérios são usados para seleção da participação em eventos formação continuada.

Uma das questões que me chamou atenção em relação à formação continuada de professores durante as entrevistas foi a questão das edições do evento ‘Jornada’ terem acontecido em Resende.

Vale destaque o registro que, mesmo sendo frequentadoras assíduas de formação continuada, o fato de ter acontecido na cidade onde vivem foi um fator decisivo para o envolvimento das mesmas não somente como participantes, mas como divulgadoras, apoiadoras, organizadoras e patrocinadoras.

Este impacto da facilidade de acesso na participação em formação continuada aparece em trechos das três participantes entrevistadas, como as expressões sublinhadas nos exemplos 28, 29 e 30 comprovam.

Exemplo 28

Conte-me, por favor, o porquê de você ter se inscrito participar da Jornada.

Ainda mais na minha cidade, não tinha como não prestigiar um evento específico da minha área na minha cidade. Então, eu quis em primeiro lugar prestigiar um evento, também uma coisa nova, né? Porque o instituto também tinha recém chegado à cidade. Além disso, tentar trazer os professores que trabalham aqui na região para essa ideia de que sempre a gente tem que estar procurando, né? Uma especialização, uma formação, né? (Participante 2 – linhas 42-47)

Exemplo 29

E, aí, eu queria que você relatasse o que você ainda se lembra de cada edição da Jornada.

Então, é sempre uma coisa contínua uma coisa continua, isso é muito importante. E, o melhor de tudo, acontecendo na nossa cidade, que é muito carente desses eventos, dessas atividades. Normalmente, a gente tem que buscar isso fora, às vezes, a um custo muito alto e foi muito interessante, que foi gratuito, foi disponível para toda a comunidade. Foi muito bom, então, isso foram pontos, assim, que eu destacaria muito importantes que ficaram dos três encontros. (Participante 3 – linhas 59-64)

Exemplo 30

Conte-me, por favor, o porquê de você ter se inscrito participar da Jornada.

Justamente porque em toda minha formação, eu sempre tive essa dificuldade de participar de eventos, por eventos não serem em Resende. Então, bem ou mal, ah é Rio, é São Paulo, sempre tem um custo, tem um tempo. Então, assim eu sempre acreditei que, eu acho que, Resende em sendo uma cidade do interior, a gente pode sim ter eventos desse porte. Então, para mim, foi uma oportunidade única e eu acho que teria que ser o primeiro de muitos. Eu acho que a gente tem que fazer isso sempre e todo ano para os professores daqui terem acesso. Porque, por exemplo, eu, na minha formação, eu, muitas vezes eu tinha condições até mesmo financeira ou de tempo de ir fazer um curso, fazer um ‘Cambridge Day’ em São Pulo ou no Rio, mas muitos professores não têm. Você pega um professor da rede pública, muitas vezes, ele não vai ter essa oportunidade e ele só vai fazer aquilo que chega até ele. Ele não vai atrás desse tipo de evento. Não tem tempo, não tem recurso, não tem interesse. Aí ele já começa: ah, mas é no Rio, entendeu? (Participante 1 – linhas 22-34)

Nos três exemplos acima, a facilidade de acesso, por ser em Resende se junta à redução de custo financeiro e de economia de tempo gasto em deslocamento (‘a um custo muito alto e

foi muito interessante, que foi gratuito, foi disponível para toda a comunidade’ e ‘sempre tem um custo, tem um tempo.’), o que foi fundamental para participação dos docentes de línguas oriundos de cidades do interior do estado.

No exemplo 28, a participante 2 ressalta a localização como ponto importante (‘Ainda mais na minha cidade, não tinha como não prestigiar um evento específico da minha área na minha cidade.’) e vê também como uma possibilidade de estimular professores que não têm essa prática rotineira de aproveitar a ocasião para a formação continuada dos mesmos (‘Além disso, tentar trazer os professores que trabalham aqui na região para essa ideia de que sempre a gente tem que estar procurando, né? Uma especialização, uma formação, né?’).

A mesma ideia de estímulo a outros profissionais para participarem desse tipo de formação (exemplo 28) aparece na fala da participante 1 no exemplo 30: ‘... mas muitos professores não têm. Você pega um professor da rede pública, muitas vezes, ele não vai ter essa oportunidade e ele só vai fazer aquilo que chega até ele. Ele não vai atrás desse tipo de evento. Não tem tempo, não tem recurso, não tem interesse. Aí ele já começa: ah, mas é no Rio, entendeu?’.

Nos exemplos 29 e 30, aparece a falta de oferta de formação continuada na cidade e a necessidade de se aproveitar a oportunidade, como nos trechos: ‘E, o melhor de tudo, acontecendo na nossa cidade, que é muito carente desses eventos, dessas atividades. Normalmente, a gente tem que buscar isso fora’ e ‘Justamente porque em toda minha formação, eu sempre tive essa dificuldade de participar de eventos, por eventos não serem em Resende.’

Outro ponto interessante a se pontuar no exemplo 30 da participante 1 é que ela vê como demanda da comunidade a oferta de mais momentos de formação continuada e acha que Resende merece e tem porte para isso: ‘Resende em sendo uma cidade do interior, a gente pode sim ter eventos desse porte. Então, para mim, foi uma oportunidade única e eu acho que teria que ser o primeiro de muitos. Eu acho que a gente tem que fazer isso sempre e todo ano para os professores daqui terem acesso.’. Ela entende que se minimizando custos haverá disponibilidade de mais profissionais em se aproveitarem de tais oportunidades.

No desenvolvimento dessa asserção, os dados do questionário se juntam aos das entrevistas para não somente corroborar a asserção, mas expandir os critérios, pois no questionário outros critérios usados por docentes para seleção de qual evento de formação continuada escolher para participação aparecem de forma recorrente.

Quando perguntados sobre quais critérios utilizam para a escolha de que eventos participar, em quatro das respostas está registrado que o local, facilidade de acesso e/logística

são importantes. No entanto, a resposta mais recorrente, que aparece em seis das respostas tem a ver com temática/ assunto, seguida por palestrantes em três delas e, empatadas, com duas respostas cada, estão público-alvo, data e área de interesse, como se vê nas partes sublinhadas no quadro abaixo.

Quadro 3 - Respostas dos participantes à pergunta do questionário: ‘Quais critérios você utiliza para escolher de que eventos participar?’

Participante 4: Gosto sempre de analisar o conteúdo das palestras a serem apresentadas no evento. Procuo sempre aquelas que possam responder aos meus questionamentos pedagógicos. O currículo dos palestrantes também é fundamental por ocasião da minha escolha.

Participante 5: Meu primeiro critério é a temática do evento e a relevância dos assuntos abordados nas mesas redondas e oficinas oferecidos. Também verifico se o local é de fácil acesso e se tenho disponibilidade de participar na data. Já deixei de ir a eventos que aconteciam no período de férias escolares, por exemplo.

Participante 6: Minhas áreas de interesse ou oportunidade de participar pela facilidade de acesso e/ou logística.

Participante 7: A data do evento

Participante 8: Convites vindos pela faculdade ou diretamente para mim cujo foco seja o ensino de língua inglesa e/ou literaturas de língua inglesa.

Participante 9: Os tópicos serem relevantes a minha realidade de professor particular e que falem sobre novidades no ensino

Participante 10: Local, palestrantes e temas.

Participante 11: Em ordem de prioridade: 1- Temática; 2- palestrantes; 3- público alvo e; 4 Localização.

Fonte: A autora, 2020..

Ainda, quanto aos critérios o questionário contribui de outra forma. Veja que quando solicitados a apontar falhas em eventos, indiretamente, consegue-se perceber características que, ao desagradarem professores, indicam o caminho a se evitar quando se trata de formação continuada. A pergunta ‘Na sua opinião, qual é o erro mais frequente que organizadores de eventos cometem?’ nos fornece esse tipo de informação. Em se evitando falhas apontadas, você estabelece outros critérios de seleção.

Por exemplo, quanto à data, temos considerações recorrentes, que merecem registro, pois a data é um fator que interfere na participação de formação, como é o caso dos seguintes trechos: ‘ a questão da data’, ‘se não são datas que coincidam com períodos de fim de bimestre ou semestre’, ‘Imersão exagerada, envolvendo domingos’; quanto os assuntos: ‘temas e tópicos muito específicos’, ‘assuntos que não tragam nada de novo’, ‘somente o campo teórico-científico’.

Quadro 4 - Respostas dos participantes à pergunta do questionário: ‘Em sua opinião, qual é o erro mais frequente que organizadores de eventos cometem?’

Participante 4: Quando os organizadores não conseguem criar um ambiente cordial de confiança, propício para a discussão coletiva. Não gosto também quando crio a expectativa sobre determinados temas que acabam não sendo abordados plenamente. Tenho aversão a eventos do tipo “show”, com muita tecnologia porém com pouco conteúdo. Moro longe dos grandes centros. Meu deslocamento para os eventos e até mesmo a minha disponibilidade para a participação são limitados. Gosto de aproveitar cada pensamento, cada detalhe do que é dito. Adoro voltar cheia de ideias novas para colocar em prática. Adoro também entrar em contato com as novas tendências pedagógicas. E quando não consigo, fico extremamente decepcionada.

Participante 5: Acredito que, muitas vezes, o mais complicado em eventos acadêmicos é a. Principalmente quando o evento é voltado para o público docente, é importante verificar se não são datas que coincidam com períodos de fim de bimestre ou semestre, o que esvazia o evento.

Participante 6: Apresentação de temas e tópicos muito específicos da área de pesquisa do apresentador e que não representa interesses da ou na área de uma maneira geral. Às vezes, por exigências acadêmicas, os eventos são recheados de apresentações muito específicas ou acadêmicas demais.

Participante 7: Imersão exagerada, envolvendo domingos, por exemplo. Cursos e congressos semanais ou que sejam sexta-feira e sábado, como exemplo, são mais convenientes e frutíferos, atingindo melhores resultados.

Participante 8: Não respondeu.

Participante 9: Trazer assuntos que não tragam nada de novo ou não agreguem muito na prática

Participante 10: Pouca divulgação e falta de eventos desse porte fora das capitais.

Participante 11: Em minha humilde opinião, eventos que têm como foco a formação continuada de professores (especialmente de línguas estrangeiras) não devem abordar somente o campo teórico-científico. Professores de idiomas, geralmente, buscam novas técnicas, novos meios, novos truques de ensinar. O conhecimento sobre os porquês que uma abordagem/técnica deveria ser priorizada é, de fato, válido e importante. Porém, a formação continuada deveria levar o professor a agir de forma diferente, ao invés de somente refletir sobre sua prática. Não digo que a metacognição não seja importante para a ampliação dos saberes. Ela só é um processo um pouco mais demorado. Diferente de eventos de formação que têm como meta apresentar novas técnicas, ferramentas, metodologias ativas, sejam elas tecnológicas ou não.

Fonte: A autora, 2020..

Ao mesmo tempo em que os erros mencionados indicam, indiretamente, critérios para participação em formação continuada, outros erros merecem o registro, pois se relacionam entre si e corroboram outras asserções.

‘Criar um ambiente cordial de confiança, propício para a discussão coletiva’ remete à ideia do evento para colaboração (asserção 2: Colaboração, atualização e transformação são três das contribuições de eventos proporcionam para a formação continuada de professores LinFE). Já, ‘professor a agir de forma diferente ao invés de somente refletir sobre sua prática’ e ‘novas técnicas, ferramentas, metodologias ativas, sejam elas tecnológicas ou não’ indicam um reforço ao pragmatismo presente na asserção 3 (Reflexão sobre a prática enriquece a

formação continuada de professores LinFE), quando defende a ideia de que professores querem ideias para colocarem prática de imediato.

Fora isso, vale registrar que dois erros mencionados, se corrigidos, podem contribuir, positivamente, para futuros critérios de seleção, tais como: melhor divulgação e maior oferta.

3.5 Asserção 5: Há aprendizados pontuais de cada evento para formação continuada que professores LinFE participam.

Quando se trata de conhecimento teórico e específico de assuntos tratados em formação continuada de professores LinFE, as participantes relatam ter adquirido e conseguem externalizar, em linhas gerais, algumas das temáticas tratadas, como acontece nas partes sublinhadas dos exemplos a seguir.

Exemplo 31

Conte-me de quais edições você participou e de que forma você participou de cada uma delas, por favor.

A primeira, se não me engano, acho que foi a mais interessante. Primeiro, foi apresentado o que é o ESP e depois a gente foi buscando entender melhor, em trabalho em grupo, descobrir e tentar colocar em prática o como funciona, como é que é esse inglês para fins específicos. (Participante 2 – linhas 18-21)

Exemplo 32

Conte-me o que mais te agradou dentre todas as edições da Jornada.

A primeira foi bem assim impactante, porque a gente tem uma ideia do que era, né? Porque, até então, a gente conhecia como inglês instrumental. Não se falava muito em inglês para fins específicos. (Participante 2 – linhas 52-54)

Nos exemplos 31 e 32, a participante 2 menciona exemplos de nomenclatura e teoria como aprendizados que foram adquiridos durante eventos e formação continuada.

Fora isso, a participante 3, anteriormente, no exemplo 26, já havia colocado nas palavras dela, parte da teoria discutida em duas edições da Jornada: ‘nova tendência de você ajustar, trabalhar, adequar, personalizar muito. Principalmente quando a gente falou do *special purpose*, o inglês com objetivo específico, de ajustar e adaptar muito hoje em dia ao novo estilo de aprendizado também do novo aluno também’.

Além desses exemplos (31 e 32), em que as participantes mencionam diretamente termos e teoria do conteúdo, há de se notar que descrições de atividades desenvolvidas

durante a Jornada são por ela consideradas, também, aprendizados. Isso acontece na voz de duas delas.

No exemplo 33, a participante 3 lista várias práticas realizadas, tais como: discussões e apresentações de teoria, conteúdo e material disponibilizado. Ela menciona isso, como respostas à pergunta de lembranças da Jornada.

Exemplo 33

E, aí, eu queria que você relatasse o que você ainda lembra de cada edição da Jornada.

A segunda coisa foi a parte teórica e a parte mesmo do conteúdo, dos conteúdos das Jornadas. Foram muito bons. O material distribuído, as discussões, as discussões em sala, as apresentações dos trabalhos, tudo isso foi muito importante, muita coisa interessante. (Participante 3 – linhas 51-54)

A mesma participante, no exemplo 34, detalha outra atividade desenvolvida com riqueza de detalhes e se posicionando a favor do tipo de atividade proposto emitindo juízo de valor, como os trechos sublinhados ilustram.

Exemplo 34

Por favor, diga o que mais te agradou desse caminho, desse percurso das três jornadas há anos atrás.

Eu acho que a aquela segunda parte, em que a gente leu os capítulos e teve que sintetizar as ideias e apresentar. Eu gostei muito daquilo e acho isso muito importante porque quando você faz esse exercício de síntese, você tem que ler com muito cuidado o que você tá lendo, você tem que aprender o conteúdo, o cerne mesmo do conteúdo pra poder passar em poucas palavras num pôster, como nós fizemos, a ideia principal. Eu gostei muito disso, porque é um exercício intelectual interessante e acaba que todo mundo teve a oportunidade de trocar ideias com assuntos diferentes, de capítulos diferentes, mas que se interligavam dentro de um mesmo assunto. Essa troca foi muito legal, eu gostei muito. (Participante 3 – linhas 141-149)

A mesma atividade também foi pontuadas pela participante 2 quando questionada sobre como participou da formação continuada. Nos trechos sublinhados do exemplo 35 podemos observar algumas colocações.

Exemplo 35

Conte-me de quais edições você participou e de que forma você participou de cada uma delas, por favor.

[...] Tinha uma parte teórica também, nós lemos um capítulo. Exato foi isso mesmo, a gente colocou até, se eu não me engano, os pontos principais, eu não me lembro exatamente, mas era um material que falava bem especificamente. A gente leu, cada grupo leu um capítulo e aí colocou os pontos principais daquele capítulo num mini pôster. Eu só não me lembro exatamente qual que era o foco do livro, mas, aí, cada grupo teve que focar numa parte. acho que o capítulo inteiro e falar dos pontos principais. (Participante 2 – linhas 27-33)

Fora os exemplos de assuntos aprendidos (31 e 32) e formatos de atividades consideradas interessantes e pertinentes para a formação continuada (33 e 34), a participante 3

ainda, no exemplo 36 explicita que a teoria através da informação para formação é o que almeja ao se inscrever em formação continuada.

Exemplo 36

Numa das questões do seu questionário da pesquisa de extensão você colocou três pelos quais você participa de eventos: novas informações, networking e troca de experiências. Elenque em qual ordem eles viriam e justifique.

Bom, a parte de informação, para mim, é fundamental hoje em dia. Eu gosto de aprender, gosto de saber, gosto de acompanhar o que tá acontecendo. Então, para mim, informação é a primeira grande coisa em qualquer evento que eu participo. Quando eu vou a um evento, eu vou buscando informação. (Participante 3 – linhas 162-167)

Conclui-se que até mesmo os meios (atividades desenvolvidas) para se chegar ao fim desejado (formação continuada, propriamente dita) são considerados aprendizados pertinentes e pontuais de um determinado evento. Apesar de o foco ter sido a formação continuada, o formato escolhido para desenvolver as ações teve um impacto importante no aprendizado, pois, ao se identificarem com os tipos de ações desenvolvidas, as participantes criaram um canal que facilitou o processo de formação. Haja vista as menções feitas pelas três nos exemplos escolhidos para a confirmação dessa asserção.

3.6 Asserção 6: Participar de formação continuada é pratica comum na rotina profissional de professores LinFE.

Nessa asserção é importante se destacar que, o fato de se inscreverem na Jornada de Formação Continuada indica que esses participantes apresentam interesses na complementação pedagógica para além da formação recebida nos bancos universitários, conforme já pontuado em algumas das asserções anteriores, por meio dos exemplos destacados.

Alguns trechos selecionados das respostas dadas para as entrevistas e para o questionário confirmam a asserção 6, pois comprovam a frequência regular dos professores à participação em formação continuada. Mais do que a mera inscrição e participação em determinado evento pontual, eles deixam claro em seus discursos que essa prática é comum nos seus respectivos cotidianos (Exemplos 36 a 41).

Exemplo 36

Relate-me como se deu sua formação.

Após a minha graduação, eu fiz um MBA pela Fundação Getúlio Vargas de gestão e negócios, né? Alguns anos depois, eu fiz uma pós-graduação em tradução e interpretação na Universidade Gama Filho. E, ao longo desses 48 anos, eu participei de inúmeros congressos, seminários, webinars agora mais recentemente, né? E uma série de cursos que foram acontecendo. Então, sempre, todo ano, eu participo de vários eventos. (Participante 3 – linhas 34-39)

Exemplo 37

Relate-me como se deu sua formação.

Então, eu sou formada em Letras e depois fui fazendo outras formações, até pelos lugares onde eu trabalhava – escolas e cursos - treinamentos específicos de cada estabelecimento e fiz um curso também de tradução em inglês nos Estados Unidos também nível avançado e sempre buscando sempre que aparecem algum workshop ou alguns treinamentos eu busco ir atrás para poder aprofundar e trazer sempre o que tiver de novidade para as aulas. (Participante 2 – linhas 6-11)

Exemplo 38

Relate-me como se deu sua formação.

Eu me formei em Letras, Português – Inglês. Aí, eu fiz pós, eu fiz duas pós, uma em docência superior que, aí, eu já comecei a questão dos estudos do ensino de inglês e, aí, eu foquei na parte dos adultos e fiz uma pós em psicopedagogia. Fora outros cursos que eu fiz, então: Cambridge Celta, certificados internacionais e vários cursos extras, curso de extensão que eu fiz na PUC da prática exploratória com a XXXXI, com a XXXXX. E, assim, eu estou sempre fazendo o curso, o que chega até mim ou o que eu vou atrás, estou sempre buscando me atualizar. (Participante 1 – linhas 12-18)

As participantes revelam, diretamente, o interesse por formação continuada de uma maneira formal e institucionalizada, quando, ao descreverem suas respectivas formações (Exemplos 36, 37 e 38), mencionam nome, cursos e instituições das formações continuadas que elas participaram. Além disso, individualmente, apresentam nos relatos de seus cotidianos, mesmo que indiretamente, o hábito de participarem de formação continuada, conforme indicam os trechos sublinhados nos exemplos 39, 40 e 41 .

Exemplo 39

Relate para mim, como você retomou, se é que isso aconteceu, após a Jornada, algum conteúdo que foi abordado ou aquele material disponibilizado

Agora mesmo em julho, a gente participou de uma conferência de ensino, em que isso foi muito focado. Os palestrantes, de uma maneira geral todos, era uma linha comum, então, isso daí acaba que vai chegando junto. (Participante 3 – linhas 135-138)

Exemplo 40

No seu ponto de vista, explique porque esses eventos pontuais de formação, no caso a Jornada ou outro que você tenha feito, são importantes para a formação do professor.

O último workshop que eu participei, eles estavam com uma abordagem que eu nunca tinha pensado, apesar de já de atender pessoas mais velhas. Há dois anos, eu tive um aluno de 80 anos que o objetivo dele era saber alguma coisa para visitar o neto nos Estados Unidos. A tendência agora, por causa das estatísticas de que a população idosa está cada vez aumentando e daqui a vinte anos ela vai ser a maioria, é de que os professores têm que se preparar para essa faixa etária. (Participante 2 – linhas 117-123)

Exemplo 41

Conte-me um pouco sobre como foi sua participação na Jornada: atividades realizadas, destaques, aprendizados, edições que participou.

Aí, eu me lembro que foi ano retrasado que a XXXX fez uma aqui, eu até chamei a XXXX da PUC. A XXXX veio para falar da prática exploratória, mas tinham três pessoas. É desanimador, eu não sei se foi por parte dela (XXXX) que não divulgou o evento, enfim. (Participante 1 – linhas 39-43)

Não somente as entrevistadas reiteram a asserção de que formação continuada faz parte de suas rotinas, como também os participantes que responderam o questionário, como é o caso da unanimidade das repostas à pergunta ‘Com que frequência você tem participado?’.

Quadro 5 - Respostas dos participantes à pergunta do questionário: ‘Com que frequência você tem participado?’

Participante 4: Sempre que ocorre um evento na região ou mesmo no Rio ou São Paulo, a AMAN não somente dispensa seus professores, como oferece meios para que todos possam participar.

Participante 5: Procuro participar de eventos do tipo pelo menos uma vez por ano.

Participante 6: Sempre que tenho oportunidade. De duas a três vezes ao ano para grandes eventos e mensalmente online em *webinars*.

Participante 7: Uma ou duas vezes por ano.

Participante 8: Algumas vezes por ano.

Participante 9: Pelo menos 2 vezes ao ano.

Participante 10: 2x por ano.

Participante 11: Ao menos uma vez por ano.

Fonte: A autora, 2020.

Além das informações presentes no quadro 5, em resposta à pergunta ‘Qual foi o melhor evento de formação que você participou? Por qual motivo você o considerar o melhor?’ (quadro 5), as respostas de todos os participantes apresentam referência a eventos, confirmando ainda mais que a familiaridade com formação continuada faz parte da rotina de desenvolvimento profissional dos mesmos.

Quadro 6 - Respostas dos participantes à pergunta do questionário: ‘Qual foi o melhor evento de formação que você participou? Por qual motivo você o considerar o melhor?’

Participante 4: Gosto dos eventos organizados por Cambridge. Principalmente porque tenho a oportunidade de trocar experiências com professores de outras regiões. Já participei de alguns encontros do Braztesol. Tive a oportunidade, inclusive, de apresentar um trabalho interessante que desenvolvemos na AMAN. Foi uma experiência ímpar, uma vez que a receptividade foi muito boa. Gostei muito dos eventos organizados pela professora XXXXX em Resende. Pela primeira vez, pude conhecer os professores da Cidade de Resende. Quando nos isolamos, perdemos a oportunidade de refletir sobre a nossa prática. Somente poderemos saber se estamos desatualizados ou mesmo se estamos no caminho correto, quando compartilhamos angústias, fracassos e boas práticas pedagógicas. Poder participar de bons debates na companhia de bons profissionais, é sempre a certeza de crescimento profissional.

Participante 5: No quesito formação profissional, acredito que tenham sido as jornadas de formação continuada promovidas pela professora XXXXX no IFRJ - Resende, por terem coincidido com meu ingresso

em uma instituição em que o ensino de línguas é sempre com um fim específico. Acabou me servindo como um “treinamento”, uma vez que esse assunto foi pouco contemplado em minha graduação e não corresponder ao tipo de aula que dava antes de vir para meu atual emprego.

Participante 6: São tantos. Para mim, o "turning point" em minha carreira e vida profissional foi um Congresso Internacional do LAURELS, que participei em 1990, no RJ, no Hotel Glória. Mudou meus paradigmas em relação ao ensino de línguas e a visão do negócio já que sou empresária do setor..

Participante 7: Braztesol. Pela diversidade de temas

Participante 8: Durante o ano a AEDB fez Encontros Mensais Pedagógicos sobre métodos diferentes de aprendizagem... de Design Thinking a Cultura Maker, por exemplo, objetivando despertar este novo olhar.

Participante 9: Cambridge Day, pela variedade dos tópicos e por ser um intensivo de um dia

Participante 10: Ultimamente gosto muito dos Cambridge Day

Participante 11: Não respondeu.

Fonte: A autora, 2020.

Assim sendo, conclui-se que o fato de se inscreverem numa Jornada de Formação Continuada para professores de Línguas é indício de que tal atividade é interessante a eles, no entanto, a recorrências nos relatos das entrevistas, a unanimidade das respostas ao questionário e a referência à participação em outros eventos evidenciam que, sim, é realmente, parte das rotinas dos participantes dessa pesquisa.

4 EXPLORANDO O TESOURO

Terminada a análise da riqueza encontrada no percurso, partimos para a exploração do tesouro. O que seria o tesouro de uma grande navegação? Para além de um baú cheio de riquezas materiais, o tesouro contempla todas as demais descobertas realizadas no interim de uma viagem. Ele transcende o material. O tesouro tem a ver com experiências, relações, sentimentos.

Após a análise dos dados baseada nas asserções no capítulo anterior, este que ora inicio apresenta a discussão dos resultados que eu considero como aprendizados e descobertas da pesquisa. A maioria das reflexões que serão aqui apresentadas são frutos das observações e inquietações registradas no diário de pesquisa no decorrer, principalmente, da análise dos dados em consonância com a parte teórica.

São muitos os aprendizados que uma pesquisa de doutoramento proporciona. Eles acontecem o tempo todo, inclusive enquanto se está redigindo a conclusão da tese. Tenho certeza que eles se estenderão durante a defesa e ainda quando das alterações sugeridas como contribuições da banca para a versão final do texto. Coube a mim, pontuar alguns dos que considere os mais relevantes até o momento.

O primeiro ponto que levanto é a real necessidade de uma formação específica para professores LinFE durante a formação inicial. Pode parecer não usual chegar ao final de uma pesquisa sobre formação de professores LinFE e se fazer esse questionamento. No entanto, a pesquisa mostrou que professores de línguas que tiveram uma formação inicial baseada na visão crítico-reflexiva do exercício do magistério, com a bagagem teórica e prática que reflexão crítica os proporciona, saberão o quê e como fazer para superar desafios que a profissão os impõe.

Essa descoberta dialoga com alguns dos teóricos apresentados no capítulo 'Preparando o navio', como por exemplo, Leffa (2007), Ramos (2009) e Celani e Collins (2003). Essas últimas reforçam que o professor precisa ser visto como um eterno aprendiz e a formação como um projeto que precisa acompanhar esse professor ao longo de sua carreira, um processo em constante andamento. Celani (2000) destaca que a reflexão deve acompanhar o processo de formação desde o início, pois é por meio da mesma que o futuro professor desenvolverá a compreensão crítica de seu futuro papel como educador-professor de língua.

A partir da análise previamente apresentada, como resultado a pesquisa enfatiza que todo ensino-aprendizagem de línguas é para um fim específico, mesmo que os envolvidos no

processo não tenham clareza sobre esse fato. Por esse motivo, os professores de línguas num grau ou em outro, desenvolvem práticas LinFE, quer intuitivamente, quer pelos anos de experiência.

Pelo menos em cinco trechos das entrevistas percebe-se que as professoras já praticavam a abordagem LinFE mesmo antes de ter o contato com a teoria. Quando a participante 1 (apêndice 12) diz que trabalha com '*business English*' no curso de Administração da educação superior, ela faz vários recortes num mesmo contexto, o que imprimir nessas aulas características próprias da abordagem LinFE.

Essa mesma participante relata a experiência com curso de inglês para militares em formação e destaca que trabalhar com conteúdo familiar aos alunos fez toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem. Essas falas nos remetem aos preceitos teóricos da abordagem apresentados por Hutchinson e Waters (1987) quando os autores destacam os três pilares LinFE: análise de necessidades, desejo dos alunos e defasagem linguística apresentada pelos aprendizes para atingir determinado objetivo.

Quando você analisa as necessidades de um grupo, como nos dois casos acima narrados, e detecta os fins pelos quais eles precisam da língua, o processo se destrava rumo à aprendizagem assertiva e significativa, conforme Robinson (1991) e Dudley-Evans e John (1998).

Em outras duas narrativas da participante 2 (apêndice 13) percebe-se essas mesmas características acima apresentadas de assertividade e significância. Além disso, é nítida a relação de parceria entre professor LinFE e alunos por conta da fluidez dos papéis de ambos no ensino-aprendizagem de língua, uma vez que conforme a teoria nos indica, muitas vezes o aluno é o especialista no assunto, corroborando Ramos (2005) e Celani (2009).

Por exemplo, quando a participante narra a aula específica com as alunas gerentes de empresa, que usavam as aulas para prepararem apresentações a serem proferidas nos respectivos empregos, foi uma adaptação realizada pela professora em resposta à demanda pontual do contexto em função do fim específico que o ensino atendia. Esse episódio nos remete a Leffa (2005) que entende que o professor ensina melhor quando está ao lado do aluno.

Ainda ecoando os teóricos acima mencionados, na última narrativa que trago onde os dados corroboram a teoria, a participante 3 (apêndice 14) reporta que mesmo os cursos de grandes franquias estão revendo determinados conceitos e criando nichos dentro do mesmo nível de ensino da língua.

Não é o descarte da teoria em prol da prática, pois penso ser muito relevante para eles o acesso à teoria que embasa suas práticas do cotidiano em eventos de formação continuada. Assim, a coconstrução de conhecimento entre pares será ainda mais significativa. Ter suas vozes ouvidas como sendo aquelas de quem possuem propriedade sobre o que se fala no que se refere a práticas de sala de aula é torna-lo protagonistas do processo, conforme também mencionado no capítulo da teoria (CELANI, 2001).

‘A formação continuada não tem que focar em teoria, mas tem que ter uma preocupação com a tradução dos estudos desenvolvidos na academia em prática. É importante os participantes estarem cientes de que conhecimentos teóricos estão por trás da prática que lhes é muito familiar, inclusive da busca pelo próprio evento em si.’ Esse registro de uma conversa de orientação, retirado do diário de pesquisa, revela a necessidade de se promover o estreitamento da relação teoria-prática, pois assim a teoria passa a ser significativa, a prática mais consistente e repertório de conhecimento mais robusto.

Quando esse movimento da teoria dialogando com a prática acontece, temos aprendizagem significativa, o que nos remonta à defesa da *práxis* proposta por Freire (1996). A fusão da teoria com a prática ratifica o processo e empodera todos os nele envolvidos.

Assim sendo, que a pergunta principal a qual esse estudo vem responder fica bem esclarecida, sim, eventos de formação continuada contribuem para a formação de professores LinFE, pois geram transformação, autonomia e formação. Indo mais além, a formação continuada por meio de ações formativas pontuais dá conta de uma visão geral teórica que os professores precisam para apoiar suas práticas. Caso ele deseje, pode ser aprofundar mais e até se sentir estimulado a pesquisar mediante reflexão sua própria prática.

Fora os dados das entrevistas e do questionário, outros dados oriundos de anotações no diário de pesquisa corroboram a necessidade, ou não, de formação para práticas LinFE. Dentre as muitas anotações, duas vem bem ao encontro dessa ideia. A primeira delas descreve uma conversa durante um congresso em Brasília com o Professor Wilson Leffa que me perguntou sobre o tema da minha pesquisa de doutoramento. Quando ele ouviu a minha resposta sobre a escassez da formação de professores LinFE na universidades como premissa inicial, ele comentou perguntando, mais ou menos da seguinte forma: ‘Você é uma professora LinFe, certo? Você trabalha no instituto federal, né? Gosta e é bem sucedida como professora? Recebeu formação para isso? Apenas reflita sobre essas perguntas. Só isso.’ Não durou dois minutos essa interação, mas as inquietações que elas trouxeram estão finalizando a tese comigo.

A segunda anotação, que dialoga com essa e referenda as conclusões a serem apresentadas no próximo capítulo, se se repete inúmeras vezes no diário, o mesmo questionamento, a cada encontro de orientação, repetido durante dois anos seguidos quando escutava da professora Janaína: ‘Você tem certeza que há necessidade de uma formação específica para professores LinFE no currículo da graduação? Você acha isso ou seus dados estão dizendo isso a você? Tome cuidado.’

Os dois professores certamente já sabiam a resposta, no entanto, eu precisei que os dados ‘gritassem’ nos meus ouvidos para que eu conseguisse recobrar nas anotações esses dois episódios e a partir das reflexões sobre eles estar mais certa das conclusões vindouras.

Outro grande aprendizado que a tese me proporcionou tem a ver com a escolha do uso das asserções como metodologia analítica, seguindo os preceitos de Bortoni-Ricardo (2008). Foi a primeira vez que usei essa vertente analítica por entender que as asserções dariam fluidez aos dados no sentido de que, segundo a autora, as asserções poderiam ser modificadas, ou não, poderiam ser subdivididas em subacepções, caso necessário. Como foi o caso de uma das asserções da pesquisa ter sido modificada pelos dados.

A asserção dois (Colaboração, atualização e transformação são três das contribuições de eventos na formação continuada de professores LinFE) não contemplava três contribuições em sua versão original. No entanto, foram tantos exemplos que mesclavam essas três ideias, que não houve como desconsiderá-las, muito menos separá-las ou desdobrá-las para outras asserções porque apareciam imbricadas umas às outras em blocos nas falas. Esse aprendizado foi impactante, pois me tomou horas, dias e meses até que eu conseguisse organizar os dados de forma adequada, no entanto, alterando a asserção inicial.

Interessante perceber a possibilidade de a voz dos participantes interferirem na análise da pesquisa. Esse fato fortalece minha escolha pela pesquisa-ação participativa (IBIAPINA, 2008; GARRIDO; MOURA, 2000; MOURA; FERREIRA, 2008), uma vez que a atuação não é limitada aos momentos da intervenção, os participantes a planejaram e a desenvolveram.

Esses participantes não poderiam contribuir mais. Eles que fizeram de um evento planejado para edição única, se desdobrar em três, ou seja, participaram do replanejamento e do desenvolvimento do novo formato. Além disso, suas vozes foram capazes de alterar a asserção da análise e, agora, novamente aqui eles aparecem na reflexão dentro do capítulo da discussão dos resultados.

Por esses motivos, eu trago as ideia de Santos (2020) que preconiza que no contexto da pesquisa-formação que trabalha com narrativas, um texto de tese é, essencialmente, de coautoria. Eu me alinho com essa visão de que é um texto escrito por um, mas de autoria de

muitos, pois sem essas vozes, não haveria a tese propriamente dita. Tem-se um compromisso meu com os participantes e que faço questão de cumprir é a entrega da versão final da tese, que de certa forma também é deles.

Ainda, sobre aprendizados no trabalho de análise com asserções gostaria de discutir sobre a asserção 6 ‘Participar de formação continuada é prática comum na rotina de professores LinFE’, que, mesmo sendo confirmada pela unanimidade dos dados, me gerou muita inquietação.

Esse sentimento se deu devido ao fato de que a confirmação da asserção era parcial e retratava a realidade de um grupo de professores que conseguia participar com boa frequência a eventos. Tanto isso é verdade que apesar de unânime, nas entrevistas das três participantes aparece alusões a professores que não conseguem participar, sendo um dos critérios estabelecidos para participação o acesso e custo.

Por último, remonto à reflexão trazida à tona, por pelo menos duas participantes, mas uma delas mais especificamente: distância escola – universidade. Há no discurso das participantes 2 e 3 (apêndices 13 e 14), que reflete o do senso comum da hierarquização do saber. Por mais que haja um movimento de aproximação, como é o caso desse estudo, ainda é forte a concepção de que quem pesquisa não está na sala de aula ou se está na sala de aula, não pesquisa.

É importante que mais estudos promovam o estreitamento de relações e divulguem a equidade de saberes, como é entendida a coconstrução do conhecimento na pesquisa qualitativa. São pesquisas que prezam por essas ideias que estabelecerão as pontes necessárias para que professores de sala de aula se tornem pesquisadores de suas prática e coprodutores de teoria para referendar as mesmas.

É necessária a criação de elos, pois só quem está em ambos os contextos consegue popularizar e divulgar o conhecimento acadêmico a ponto de desestigmatizar ideias que não retratam a realidade como um todo, mas em parte. Nesse sentido as pesquisas-ação têm papel crucial, uma vez que defendem a coconstrução de conhecimento na alteridade plurivocal.

O caminho para a quebra desse paradigma é longo e ainda há muito a ser feito. Que essa discussão aqui levantada sirva de estímulo para seguirmos tentando estreitar elos entre as partes do todo.

Com isso, termino esse capítulo da discussão dos resultados à luz da teoria da pesquisa. A seguir, apresentarei as conclusões e encaminhamentos no capítulo seguinte.

CONCLUINDO O PERCURSO E TRAÇANDO NOVAS ROTAS

Enfim, o navio se direciona para o porto. É o início do fim de uma longa jornada. A única certeza é de que quem chega não é quem partiu. Ninguém sai ileso de uma viagem de quatro anos. Todos os envolvidos, independente do grau de envolvimento, trazem, levam e deixam marcas uns nos outros pela relações de intersubjetividade que são estabelecidas no durante.

Não importa qual a natureza das marcas, participantes de uma grande navegação, ao concluírem este ciclo, não saem melhores, nem piores, saem mais maduros, mais experientes e ‘metamorfosados’, pois isso faz parte do pacote de quem enverada na empreitada.

Assim, inicio as conclusões a partir das questões da pesquisa. Optei por desenvolver a parte inicial da conclusão baseada nas perguntas que são desdobramentos dos objetivos definidos no início do processo. Em sequência, eu vou estender um pouco mais incluindo uma reflexão sobre a pandemia e a relação dela com o ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos. Dessa forma, este capítulo será estruturado em duas partes, sendo a primeira delas em seis blocos, cada um deles respondendo a uma das perguntas de pesquisa e a segunda num bloco único dissertativo com os desdobramentos futuros.

Como contribuir para a formação continuada de professores LinFE?

Essa é a pergunta geral da pesquisa, pois ela se desdobra do objetivo geral que guiou a investigação: contribuir para a formação continuada de professores de LinFE.

No entanto, esse questionamento surge bem antes dessa pesquisa nascer. Ele vem de uma premissa que surgiu como resultado do projeto anterior: a falta de formação adequada para professores LinFE nas licenciaturas.. A partir dessa constatação surge a pergunta que serve de mote para a pesquisa e desperta o desejo de tentar colaborar para que a situação evoluísse.

A formação inicial, na maioria dos casos, não deu conta, nem mesmo, de apresentar ao licenciando a teoria sobre a abordagem minimamente isenta de mitos que são comum a serem a ela ligados. Dessa forma, a contribuição que pode ser oferecida foi e é a formação continuada por meio de ações formativas e pontuais em eventos da área.

Olhar para trás agora e ver o trajeto definido, o rumo que ele tomou e os contornos que foram sendo desenhados no decorrer do percurso, me faz ver e perceber que foram muitas as contribuições da pesquisa. Conforme anotação de uma conversa informal no diário de pesquisa: ‘Você ajudou o processo de formação desses professores, que não são mais os

mesmos. Mesmo que eles já praticassem o inglês instrumental intuitivamente antes, agora eles sabem que tem uma teoria por trás.’

A ação formativa pontual sobre a qual a pesquisa se debruçou, ‘Jornada de Formação Continuada de Professores de Línguas de Resende’, marcou as participantes. Uma das razões para essa conclusão foi o engajamento de cem por cento dos participantes quase quatro anos após o evento propriamente dito.

Vale registrar um fato ocorrido na época das entrevistas: uma das participantes que seria entrevistada, não se encontrava em Resende quando eu a procurei para o convite, mas fez questão que eu aguardasse que ela voltasse de férias, a fim de colaborar com a etapa fina do estudo. Tanto que, conforme registrado no apêndice 11 sobre roteiro da entrevista narrativa da participante 3, a data dela é de uma semana após as demais.

Foi uma opção de cada um deles, fizeram questão de participar, pois poderiam ter recebido o e-mail, que se encontra no apêndice 4, (única forma de comunicação com os demais que não as entrevistadas) e tê-lo ignorado, o que seria bem compreensível. A minha grata surpresa foi ter contado com o engajamento total em quinze dias de questionário disponível para respostas num mês de janeiro, durante férias docentes.

Concluindo a resposta à pergunta geral da investigação, as contribuições foram para muito além do conteúdo disponibilizado aos participantes, mas para a vida profissional como um todo.

De que forma eventos contribuem para a formação continuada de professores LinFE?

Diferentemente da pergunta anterior que foi mais geral, a qual eu pude responder com dados das entrevistas, mais especificamente, as perguntas mais específicas que são todas as demais, abrem um pouco o foco da formação continuada não mais localizado num momento único (Jornada de Formação Continuada de Resende). Essas perguntas consideram eventos de formação continuada em geral nos quais os participantes se inscreveram até então, apesar de a Jornada ter sido mencionada em pelo menos uma das respostas de cada um deles.

Esta dinâmica de usar dados mais gerais (questionários) para atender às perguntas específicas e dados específicos (entrevistas) para dar conta da pergunta geral foi pensada no planejamento das atividades de intervenção, o que não quer dizer que os dados não dialoguem entre si o tempo todo, conforme o capítulo de análise demonstra.

Retomando o conteúdo da pesquisa que surge a partir do objetivo específico de constatar o papel de eventos na formação de professores LinFE, entendo que o papel de um

evento de formação é sempre o da ajuda, qualquer que seja a natureza da ação formativa, a motivação para participação nela e a justificativa para seleção do mesmo entre outras.

A ajuda pode ser definida de diversas formas: o conhecimento coconstruído no momento da participação, sendo a mais comum delas; o *network* que determinado evento promoveu, um *insight* para aperfeiçoamento que uma ação propiciou, o encontro com pares de interesses afins para desenvolvimento de projetos, uma oportunidade de apresentar o trabalho desenvolvido, dentre outras formas de colaboração de eventos na formação continuada de professores de línguas.

Por que professores de língua participam de eventos de formação?

Os motivos são vários a depender de quem, onde e como se dá a participação de professores de línguas em ações pontuais de formação continuada.

Ao final de uma pesquisa qualitativa, que trabalhou com dados orais e escritos em quantidade suficiente para propiciar uma interpretação mais aprofundada das situações que relacionam formação continuada - eventos - professores de línguas, a resposta parece óbvia e é mesmo: professores buscam eventos de formação para formação.

Pode ser que determinado participante se decepcione com o tipo de formação oferecida por um ou outro evento, mas é isso que ele busca. A razão que o motiva a participar se repete ao longo das três respostas às entrevistas e ao questionário: troca, atualização, aperfeiçoamento, melhora e transformação.

A constatação acima responde ao objetivo de onde essa pergunta surge que é o de descobrir o porquê de os professores de línguas participarem de eventos de formação. Palavras como as acima listadas se repetem exaustivamente ao longo dos dados gerados exatamente como estão na lista, com seus respectivos sinônimos ou em narrativas que as ilustram.

Fora as questões relativas à formação, o *network* que pode vir a ser estreitado em eventos também é considerado como um motivo para participação em ações formativas pontuais, conforme apontado por uma das entrevistadas. O reencontro com colegas para compartilhar práticas e conhecimento também estimula professores a se inscreverem para formação continuada. Penso que a interação no sentido mais global, quer ela seja por razões profissionais ou pessoais, tem papel importante na decisão, pois professores, em sua maioria não tem tempo livre para formação com pares nas suas rotinas. São os eventos que propiciaram que eles parem e tenham determinado momento destinado exclusivamente a isso.

Podemos perceber isso na realidade que nos é imposta pela pandemia, em que professores enclausurados passaram a incorporar eventos ao seu cotidiano em ambientes domésticos, sem que isso implicasse em se isolar apenas para aquele fim. Vemos docentes exaustos tendo que lidar com rotinas que se sobrepõem, sem que estejam dedicados exclusivamente a uma ou outra. A qualidade da formação continuada *online* ou remota, que não seja por uma escolha do profissional, está longe daquela dos eventos presenciais, fora do contexto de atuação que promove novas relações, novos estreitamentos.

Quais critérios os professores LinFE utilizam na seleção para eventos?

A pesquisa mostrou que professores que já têm por hábito a participação em eventos, como é o caso dos participantes desse estudo, definem previamente critérios próprios de seleção que variam de pessoa a pessoa.

A variação pode se dar pelo fato de terem sido felizes ou infelizes em experiências anteriores ou por questões de ordem pessoal que contemplam deslocamentos, custo, dinâmica familiar, etc.

As respostas a essa pergunta podem ajudar organizadores de futuras ações de formação a satisfazerem da melhor forma possível professores, a fim de que os eventos tenham maior participação. Os erros, apontados nos dados, em sendo evitados, vão também gerar maior engajamento dos professores.

Esse fato já acontece, se lembrarmos que determinados eventos são tão bem planejados e organizado que, mesmo sabendo dos custos, professores se esforçam para participar, pois têm noção da importância do conhecimento a ser ali compartilhado na sua formação continuada.

Dentre os critérios apontados aparecem: local, facilidade de acesso e logística, temática/ assunto, palestrantes convidados, data, área de interesse e custo. Já os erros apontam para: duração exagerada, datas incompatíveis com rotina de contexto onde atuam, dias da semana inapropriados incluindo finais de semana, assuntos muito específicos, falta de novidade na área, predomínio da teoria sobre a prática.

Enfim, para que eventos sejam efetivos em contribuir com a formação continuada de professores de línguas, a pesquisa traz pistas do que organizadores devem se atentar mais ou menos, a fim de agradar maior número de pessoas. Vale esclarecer que, independente dos critérios aqui apresentados como resultados, sempre é bom lembrar que critérios são pessoais e, em assim o serem, nunca haverá unanimidade.

Eu, como organizadora, vejo que falhei, caso contrário, teria mais participantes em todas as três edições. Fica o aprendizado para me atentar mais aos critérios trazidos como impeditivos de engajamentos em eventos formativos.

Que tipos de conhecimento são adquiridos por meio de eventos?

Basicamente para responder a pergunta que quer identificar os tipos de conhecimento adquiridos por meio de eventos, há de se trazer à tona a relação teoria-prática.

Os dados mostram que os professores de línguas pontuam aspectos teóricos como aprendizados de ações de formação continuada pontuais, mas esse conhecimento adquirido se restringe ao momento de formação. Isso fica muito nítido nas entrevistas.

Não houve um ponto teórico que tenha sido destacado como de interesse que tivesse se desdobrado num maior aprofundamento, em leituras de materiais disponibilizados na busca de outras vozes sobre a mesma questão.

O tipo de conhecimento que é adquirido, coconstruído e compartilhado é aquele que deriva de reflexões sobre as práticas de sala de aula. Há sobremaneira um real interesse em questões práticas de trocas e relatos de experiência.

A valorização da prática surge porque em se dialogando sobre questões comuns todos podem contribuir para a formação mútua e concomitante. Todos conseguem participar em equanimidade de condições, pois o conhecimento teórico ainda está muito ligado ao mundo acadêmico das pesquisas.

Ter as vozes ouvidas como aqueles com *expertise* e propriedade sobre a questão coloca os professores num local que não lhes é muito comum na própria sociedade, o de protagonistas na construção de conhecimento comum àqueles pares de interesses afins.

Valorizar a prática é importante, mas isso precisa ser revertido no estímulo a se pesquisar sobre a mesma, a refletir sobre ela a fim de reconstruí-la sob perspectivas cada vez mais atuais. Para que isso ocorra é necessária aproximação dela tanto com as teorias que a embasam, quanto com novas práticas a serem adotadas.

Há de se atentar para o fato de que ao se valorizar a prática, não se apague a teoria, pois é importante que os professores de línguas, ou de outras áreas, reconheçam que em relação mais estreita a teoria alimenta a prática e vice-versa. Somente com práxis encorpadas nos cotidianos seremos capazes de estar em formação constante que é a realidade esperada dos docentes de línguas, especialmente aqueles que se trabalham com fins e contextos específicos.

Com que frequência professores LinFE se inscrevem em eventos de formação continuada?

A resposta a essa pergunta já foi bastante desenvolvida tanto no capítulo da análise, quanto no da discussão, mas vale fechar a primeira parte da conclusão da tese reiterando que professores que já tem a participação em eventos de formação continuada como prática do seu planejamento anual, o fazem de forma quase que automática de um ano para outro ou em qualquer intervalo de tempo que lhe seja favorável.

Como as atividades de intervenção foram realizadas com participantes de um evento, no recorte em questão, a frequência padrão das respostas foi de uma a duas vezes por ano, variando para mais ou menos em casos mais pontuais e específicos.

A minha experiência de mais de vinte anos de magistério juntamente com alguns trechos pontuais dos dados demonstram que há uma grande parte de professores que não consegue se informar e se inteirar de eventos de formação pela rotina profissional que seja pela falta de apoio das instituições onde atuam, ou pela escassez de recursos ou de oferta, dentre outras questões.

A frequência a eventos é um ponto que divide os docentes em dois grupos, o daqueles que participam e continuam participando e o daqueles que em não participando, não acompanham divulgações, nem se interessam e, por isso, seguem não indo.

Resta fazer cinco observações ao concluir a pesquisa. A primeira delas é de que ao escrever a conclusão de uma tese voltada para fins específicos em tempos de pandemia, eu me sinto brindada pela realidade imposta (infelizmente) com a confirmação de que a abordagem LinFE é cada vez mais uma realidade no contexto sócio histórico em que estamos inseridos. Vejo muitos professores que perderam seus empregos fazendo chamadas para aulas online que atendam objetivos dos alunos, a fim de tornar a aprendizagem mais assertiva, colaborativa, significativa e rápida.

A segunda questão que vale a pena ser destacada em relação à pandemia é que os eventos de formação continuada para professores LinFE (na verdade qualquer evento) é que em sendo *online* eles têm prós e contras. A vantagem é que podemos estar em eventos que não estaríamos se assim não fosse. No entanto, em se possibilitar novas formas de interação, perde-se muito daquilo que os eventos presenciais agregam para formação: as trocas e relatos informais de corredores, na hora do break ou almoço, as saídas para jantar com colegas recém-conhecidos. A interação segue outras regras, a oportunidade de networking é reduzida por inúmeros fatores. Em assim sendo, eventos de formação continuada remotos contribuem, entretanto de forma diferenciada da presencial.

A terceira observação foi de que eu iniciei uma pesquisa que se configurou como sendo sobre formação continuada para professores de línguas para fins específicos, sabendo que os resultados muito poderiam contribuir para a área e assim o estudo se configurou. No entanto, cabe ressaltar que as descobertas e aprendizados podem ser aplicados à formação de professores no geral, em qualquer que seja sua área de atuação para o benefício da educação como um todo.

Entretanto reitero, concluindo o estudo que, em não se tendo a formação inicial que contemple a abordagem para fins específicos, a formação continuada cumpre esse papel de contribuir para esse tipo de formação. Ações formativas pontuais são momentos importantes no processo de atualização e transformação de desses profissionais, especialmente quando contemplam reflexões sobre a prática à luz da teoria numa tentativa de aproximar essa relação. Quando a reflexão se dá na alteridade por meio de interações entre pares afins, a coconstrução do conhecimento é mais significativa.

A formação para a especificidade LinFE durante a licenciatura deve ser baseada em princípios de autonomia, reflexão, criticidade e independência, pois estes são atributos necessários para que o professor analise sua prática, a fim de melhor adequá-la à demanda no aluno, da instituição, do mercado e da sociedade.

A quarta observação surge a partir da observação do enfraquecimento da área na academia nos últimos anos em comparação com os onzes anos, nos quais venho atuando como professora LinFE. Isto se dá, especialmente, devido a alguns fatos que apareceram na tese, dentre eles o novo formato do único periódico específico da área juntando-se ao distanciamento temporal que se abriu entre o último Congresso Nacional LinFE e a data da escritura dessa conclusão de trabalho.

A quinta e última observação não está explicitamente no texto da tese, mas nas minhas percepções nesses anos de estudo para a conclusão da pesquisa e na minha experiência no contato com professores de línguas. Os cinquenta anos de prática LinFE no Brasil não foram capazes de quebrar os paradigmas dos mitos recorrentes no senso comum, pois é muito comum a reprodução das concepções errôneas sobre a abordagem. Aliás, é muito mais comum encontrarmos professores sem conhecimento do que professores familiarizados com LinFE.

Há de se colocar um holofote sobre a área e alocar esse campo do saber em local de destaque nas vitrines da academia, por meio de apresentações em eventos, publicações em anais, periódicos, relatos de experiência, minicurso, palestras, *workshops*, a fim de que

alavancuemos e avancemos a passos para um futuro mais promissor aos colegas que se debruçarem sobre a prática

Todo professor de línguas já é, em algum grau, mesmo que intuitivamente, um professor LinFE em potencial, se já não o é na prática. Aqui reside também o papel de eventos como contribuições para a formação mais aprofundada e embasada de práticas já familiares, onde esses professores têm vez e voz e podem atuar como protagonistas no processo de atualização, qualificação e capacitação.

A nós que estamos no desenvolvimento das pesquisas nesse contexto cabe tentar diminuir a distância que é imposta pelo senso comum entre academia e sala de aula. Uma das formas possíveis é de retornarmos aos nossos participantes com os resultados das pesquisas, a fim de que se beneficiem dos mesmos.

Ao terminar a tese, não temo em afirmar que foi um texto de coautoria no qual múltiplas vozes ressoaram, a minha sendo apenas uma delas.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.V. Conflitos e Incertezas do Professor de Língua Estrangeira na Renovação de sua prática de sala de aula. *Síntesis*, Unicamp-Campinas, v. 2, p. 11-18, 1996.

ABRAHÃO, M.H.V. A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, UNICAMP-CAMPINAS, v. 37, p. 61-81, 2001.

ABRAHÃO, M.H.V. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. *Horizontes* (Bragança Paulista), Brasília, v. 5, n.2, p. 8-23, 2006.

ABRAHÃO, M.H.V. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. *Signum*, n. 15/2, p. 457-480, 2011.

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALLEN, J.P.B. and WIDDOWSON, H.G. Grammar and language teaching. In: ALLEN, J.P.B; CORDER, S.P. (ed.): *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University, 1975.

ALMEIDA FILHO. J C. P. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO. J C. P. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. São Paulo: Pontes Editores e Arte Língua, 2007.

ALMEIDA FILHO. J C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes editores, 1993.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L., PERRENOUD, P., ALTET, M; CHARLIER, E. (org.). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2.ed. São Paulo:1999

AUGUSTO-NAVARRO, Eliane Hercules. English as Language of Instruction for Professors: reporting an experience with ESP classes in a brazilian. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 20, n. 3, p. 94-105, 15 fev. 2019.

BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BARBIER, René. *A Pesquisa-ação*. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2004.

BARCELOS, A. M.; BATISTA, F. S.; ANRADE, J. C. Ser Professor de Inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (org.).

Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões. Campinas: Pontes Editores/ ArteLíngua, 2004. p. 11-29.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. *Emoções, reflexões transformações de alunos, professores e formadores de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2010.

BASSO, E. A.; LIMA, F. S. A Primeira impressão é a que fica? Crenças de uma professora de inglês no primeiro ano de trabalho com adolescentes de escola pública. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos olhares*. Campinas: Pontes, 2014. v. 3, p. 109-134.

BLATYTA, D.F. Mudança de habitus e teorias implícitas: uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 63- 81.

BONFIM, B. B. S. B.; Conceição, M. P. Crenças de aprendizagem de línguas e a formação reflexiva do professor. *Revista Horizontes De Linguística Aplicada*, v. 8, n. 1, 54.2011.

BOHN, H. I. . A formação do professor de línguas - A construção de uma identidade profissional. In: *Investigações UFPE*. Recife, Pe, v. 17, n.2, p. 97-113, 2005.

BOHN, H. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender. A necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas. Educat, 2001.

BORBA, S. da C. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BORBA, S. da C. (org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org.). *Pesquisa participante: o saber da partilha*. Aparecida, SP: Idéias e Letra, 2006.

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

CALDERHEAD, J.; GATES, P. Introduction. In: CALDERHEAD, J.; GATES, P. (ed.). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: Falmer Press, 1993.

CRANDALL, J. Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 20, p. 34-55, 2000.

CELANI, M. A. A. Relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (org.). *Aspectos da linguística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.

CELANI, M.A.A. Ensino de línguas: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

CELANI, M. A. A. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CELANI, M. A. A. *When myth and reality meet: reflections on ESP in Brazil*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009

CELANI, M. A. A. *Formação de professores na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010.

CELANI, M. A. A. Prefácio. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Educação de professores de línguas - os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008.

CELANI, M. A. A. A retrospective view of an ESP teacher EDUCation programme. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 233-244, 1996.

CELANI, M. A. A. *et al.* A survey of communication patterns in the Brazilian business context. *English for Specific Purposes*, v. 15, n. 1, p. 57-71, 1996.

CELANI, M. A. A. *et al.* *ESP in Brazil: 25 years of reflection and evolution*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

CELANI, M. A. A. *et al.* *The Brazilian ESP project: an evaluation*. São Paulo: Educ, 1988.

CELANI, M. A. A. *et al.* *Abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras. São Paulo: EDUC, 2009.

CONTRERAS, J. *Autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

DUTRA, D. P. Os passos da pesquisa em formação de professores de línguas no Brasil. In: SILVA, K. A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M; FILHO, C. A. P. (org.). *A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias*, Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 89-98.

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

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65

FIGUEIREDO, C. A. A Student-Centered Approach: Needs and Uses of English at UFU. *The Especialist*, v. 1/2, n.9, 1988.

FREITAS, H.C.L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

- FREEMAN, D. The "unstudied problem": Research on teacher learning in language teaching. *In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J.C. (ed.). Teacher learning in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 351-378.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 137-168, Campinas, set. 2002.
- FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.
- FLICK, U. *Métodos de Pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, M. Apresentação. *In: CELANI, M. A. A.; FREIRE, M M.; RAMOS, R. R. C. G. (org.). A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras. 2009
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 31.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1968.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 30.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b.
- GARRIDO, E.; MOURA, M. O.; PIMENTA, S. G. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. *In: MARIN, A. J. (org.). Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas: Papirus, 2000.
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Unijuí: Editora Unijuí, 1998.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. *In: FREIRE, M.M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (org.). Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005.
- GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008.
- GIMENEZ, T. ; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, MG, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.
- GIMENEZ, T. ; ARRUDA, N. L. ; LUVIZARI, L. . Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 13, p. 1-6, 2005.

GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivos. In: NOVÓIA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

HARGREAVES, A. The Emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, n.35, p.503-527, 2002.

HARGREAVES, A. *Changing teachers, changing times: teachers' work in the postmodern age*. London: Cassell, 1994.

HEDGCOCK, J.S. Facilitating Access to Communities of Practice in Language Teaching: Toward a Socioliterate Approach to Teacher Education. *The Modern Language Journal*, v. 86, n. 3. Retrieved on 02, Nov. 2004.

HENGEMÜHLE, A. *Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HOLMES, J. L. Text analysis and the teaching of language items. In: CELANI, M. A. A. *et al.* (org.). *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2005. p. 238-284.

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.

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

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JOHNSON, K E; FREEMAN, D. Teacher Learning in Second Language Teacher Education: A Socially-Situated Perspective: A SOCIALLY situated perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n.1, p. 53-69, 2001.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Method Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press, New York, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, Teachers of English to Speakers of Other Languages, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson. José. (org.). *Produção de materiais de ensino: prática e teoria*. Pelotas: Educat, 2007.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 4., 2001, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2001. v. 1, p. 95-108.

LEFFA, V. J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: LEFFA, Vilson José.; ERNST, A. (org.). *Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012. p. 253-269.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Pontes, 2005. p. 203-218.

LEFFA, V. J. Prefácio. In: SILVA, K.A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.; PEREIRA FILHO, C. (org.). *A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

LIBÂNEO, J. C. *et al. Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção docência em formação).

MAGALHÃES, M. C. (org.). *A formação do professor como profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MAGALHÃES, M. C. (org.). Projetos de Formação Contínua de Educadores para uma Prática Crítica. *THE Specialist*, v. 19, n. 2, 1998.

MATEUS, E. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, p.307-328, 2009. ISSN 1984-6398

MILLER, I K. A Prática Exploratória na educação de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). *A educação de professores de línguas na contemporaneidade: novos olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da linguística a linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006a. p. 13-43.

MONTEIRO, D. C. Formando professores de EFL: uma reflexão sobre as décadas de 80 e 90. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Campinas: Pontes, 2011. v. 1, p. 17-30.

MONTEIRO, M. F. C. *Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental: um estudo de caso*. 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010 .

MOURA, M. G. C.; FERREIRA, A. L. A pesquisa colaborativa e a formação continuada do professor de educação de jovens e adultos: uma reflexão necessária. Disponível em: https://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiencontro/gt1/pesquisa_colaborativa.pdf. Acesso em: 18 dez. 2008.

NASPOLINI, A. T. *Tijolo por tijolo: prática de ensino de língua portuguesa*: 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.

NÓVOA, Antônio Sampaio da. Vidas de professores: o passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio Sampaio da *et al.* (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992.

OCHIUCCI, M. S. M. A formação do professor de língua francesa no contexto do ensino de línguas para fins específicos: percursos discursivos. In: CONGRESSO NACIONAL DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS, 3., 2015, Rio de Janeiro. *Caderno de Programação e Resumos LINFE*. Rio de Janeiro: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2015.

PAQUAY, L.; WAGNER, M. C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PERRENOUD, P. *et al.* (org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135–159.

PENNINGTON, M. C. A professional development focus for the language teaching practicum. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (ed.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 132-151.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-83.

PEREIRA, Karina Barbosa. *A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula*. 2005. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos Linguísticos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESO, São José do Rio Preto, 2005.

PEREIRA, M. A. L.; ALMEIDA, P. C. A.; AZZI, R. G. A dimensão teórico-prática da Psicologia Educacional na formação de professores: a metodologia da problematização como desencadeadora da articulação entre teoria e prática. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 181-206.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

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

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. *In: KRZANOWSKI, M. (org.). Current, emerging and least developed countries*. Reading: Garnet Education, 2009.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Afinal, O que é LINFE? *In: CONGRESSO NACIONAL DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS, 2., 2012, São Paulo. Anais...* São Paulo: FATEC-Tatuapé, 2012.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Afinal, o que é esse tal de ESP? *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE INGLÊS INSTRUMENTAL, 15., SEMINÁRIO NACIONAL DE LÍNGUAS INSTRUMENTAIS, 3., 2001, Ilhéus. Anais...* Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2001.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Um projeto que deu certo: reflexão sobre a ação. *In: SILVA, Kleber Aparecido da; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana; PEREIRA FILHO, Cesário Alvim (org.). A formação de professores de línguas: políticas; projetos e parcerias*. São Paulo: Pontes, 2005.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v.25, n. 2, p. 107-129, 2004.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Compreensão de leitura em língua estrangeira. *In: ENPULI, 8., 1988, São Paulo. Anais...* [S.l.: s.n., 1988]. v. 1, p. 11-16.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Esp in Brazil: history; new trends and challenges. *In: English for academic and specific purposes in developing; emerging and least developed countries*. [Brasil: s.n.], 2008.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. A história da abordagem instrumental na PUC-SP. *In: A abordagem instrumental no brasil: um projeto; seus percursos e seus desdobramentos*. [Brasil: s.n.], 2009.

RAMOS, R. C. G.; LIMA-LOPES, R. E.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. Análise de necessidades: identificando gêneros acadêmicos em um curso de leitura instrumental. *The ESPECIALIST*, v. 25, n. 1, p. 1-29, 2004.

RAMOS, R.C.G.; FREIRE, M. M. Esptec: formação de professores e multiplicadores de ensino-aprendizagem de inglês instrumental para o sistema de educação profissional de nível técnico. *In: TELLES, João A. Formação inicial e continuada de professores de língua*. São Paulo: Pontes, 2009.

RICHARDS, J. C. *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

RICHARDS, Jack; RODGERS, Ted. *Method: approach, design, procedure. TESOL Quarterly*, v. 2, n. 16, p. 153-168, 1982.

RICHARDS, J. C. and NUNAN, D. (ed.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ROBINSON, P. *ESP Today: a practitioner's guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1991.

RODRIGUES, C. S. D. ; THERRIEN, J.; FALCAO, G. M. Belém; GRANGEIRO, Manuela Fonseca. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. *Cad. Pesqui*, v.46, n.162, p.966-982, 2016. ISSN 1980-5314.

RODGERS, C. *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1969.

ROSSINI, A. M. Z. P. ; BELMONTE, J. *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. 1. ed. Campinas: Editora Pontes, 2015.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professores reflexivos no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São paulo. Cortez, 2002.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. *A Formação de professores de línguas: novos olhares*. Campinas: Pontes, 2012.

STRECK, D. R.; *STRECK Uma prática de pesquisa participante: análise da dimensão social, política e pedagógica. Revista de Educação Pública*, v. 20, n. 44, set./dez. 2011.

STREVEENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: TICKOO, M. L. (ed.). *English for Specific Purpose: state of art*. Singapore: SEAMEO, 1988.

STRINGER, Ernest. *Action Research*. 2nd. ed. Thousand Oaks; Londres : Sage, 1999.

STURM, Luciane. *As crenças de professoras de inglês de escola pública e os efeitos na sua prática: um estudo de caso*. 2007. 138 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos da Linguagem, Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

STURM, Luciane. Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês. In: STURM, Luciane. *A Formação de Professores de Línguas: novos olhares*. Campinas: Pontes, 2011. p. 73-98.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2000.

TELLES, J. A. (org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes, 2009.

THIOLLENT, M. *Metodologia de pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

THURLER, M. (org.) *Transformer l'école*. Bruxelles: De Boeck, 2004. p.99-125. (Coll. Raisons Educatives)

TUROLO-SILVA, A. An Ecological Approach to Study Language Awareness in Online Interactions. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE ASSOCIATION FOR LANGUAGE AWARENESS, 12., 2014, Hamar. *Handbook*. Hamar: Hedmark University College, 2014. v. 1. p. 38-39.

UR, P. *A course in language teaching, practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

VELEZ-RENDON, G. Second language teacher education: a review of the literature. *Foreign Language Annals*, v. 35, n. 4, p. 457-67, Jul./Aug. 2002.

VIAN JR, O. A Formação Inicial do Professor de Inglês para Fins Específicos. In: LIMA LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. (org.). *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015. p. 187-208.

VIAN JR, O. O sistema de avaliatividade. In: VIAN JR, O.; SOUZA, A.; ALMEIDA, F. *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 19-30.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A.M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, nos alunos e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p.219–231.

WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Glasgow: Cambridge University Press, 1991.

WIDDOWSON, H.G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

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

ZEICHNER, K. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 34, n. 3, p. 3-9, may/june 1983.

APÊNDICE A - Quadros com resultados do Projeto de Extensão em ações formativas

1. Quadro Resumo de Eventos - Convites para participações em eventos

	Data	Evento/instituição	Título
Minicursos	Outubro/2016	IV ENEALL UFRJ	‘Como lecionar inglês para fins específicos hoje? Teoria, prática e novos caminhos possíveis.’
	Outubro/2016	IX ENPLIRJ UERJ	‘Formação de professores IFE: desmistificando a teoria na prática.’
	Novembro/2017	I JELL	‘Sendo professor de Inglês para fins específicos na contemporaneidade.’
Mesas Redondas	Novembro/2016	V FLAEL UFC	‘Ensino e aprendizagem no estágio de língua.’
	Agosto/2016	II CILF/XX CNFL UVA	‘Do inglês instrumental ao ESP: um percurso de prática de ensino de línguas possível na rede federal’
	Setembro/2018	II Seminário de Idiomas para o Trabalho	LINFE: por uma prática baseada na teoria, por uma teoria baseada na prática.

2. Quadro Resumo de Eventos. 2 - Jornadas de Formação

Data	Instituição	Evento
Maio/2016	IFRJ	I Jornada de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa de Resende
Abril/2017	IFRJ	II Jornada de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa de Resende
Novembro/2017	IFRJ	III Jornadas de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa de Resende

3. Quadro Resumo de Eventos – Apresentações em congressos da área

Março/2015	III LINFE/CEFET/RJ	‘A sala de línguas do IFRJ como contexto para formação de professores ‘ESP.’
Maio/2015	III FORUM MUNDIAL/IFPE	‘O ensino de Inglês no IFRJ: uma perspectiva a partir do olhar do aluno.’
Julho/2015	V SILID/ SIMAR- PUC Rio	Relato de experiência: a produção de material LINFE no IFRJ.
Julho/2015	III CILI/UNISINOS	‘ESP: o papel da interação nesta metodologia/abordagem no ensino de línguas do IFRJ.

Outubro/2015	II CONEDU/UFPB	‘O desafio de ser professor regente na (não) formação de professores linfe: uma experiência do IFRJ. ’
Outubro/2015	II CONEDU/UFPB	‘O ensino de inglês no IFRJ: uma perspectiva a partir do olhar do aluno. ’
Novembro/2015	20° INPLA/PUC SP	‘Produção de ementas ESP para um curso técnico do IFRJ. ’
Dezembro/2015	7° HIPERTEXTO/UFPE	‘Dispositivos móveis como parceiros nas práticas de ensino de inglês na sala de aula no IFRJ’
Dezembro/2015	6° HIPERTEXTO/UFPE	‘Dispositivos móveis como parceiros nas práticas de ensino de inglês na sala de aula no IFRJ. ’
Julho/2016	IV CRLA/UFAM	‘O IFRJ e abordagem ESP: parceria na pesquisa e na vida dos futuros técnicos em áreas específicas. ’
Julho/2016	IV CRLA/UFAM	‘O papel do IFRJ na formação dos futuros professores IFE. ’
Julho/2016	XXXVI SEMANA DE QUÍMICA/IFRJ	‘Ensino de inglês para fins específicos na hipermodernidade.’
Setembro/2016	III CBTEcLE/CPS	‘Sendo pesquisadoras e extensionistas institucionais na formação de professores de Inglês para Fins Específicos.
Outubro/2016	III CONEDU/UFPB	‘Ensino de língua inglesa no viés da abordagem de inglês para fins específicos: a perspectiva a partir do olhar de um concluinte de estágio supervisionado. ’
Outubro/2016	III CONEDU/UFPB	‘ (Des) reconstruindo o conceito de inglês para fins específicos a partir da experiência de estágio no IFRJ. ’
Novembro/2016	VII SAPUERJ/UERJ	‘A formação do professore inglês para fins específicos: desafio e possibilidades do cenário. ’
Abril/2017	IV SINALGE/UFPB	‘Professores IFE e o constante desafio da atualização e preparação de material. ’
Junho/2017	ENCONTRO IFRJ/IFRJ	‘Ajudando a formar docentes para o contexto IFE. ’
Julho/2017	AILA	‘Professores IFE e o constante desafio da atualização e preparação de material. ’
Agosto/2017	II SIEL/UFC	‘O IFRJ na formação de docentes de línguas para fins específicos. ’
Setembro/2017	1° EPLATEC	‘O papel de oficinas na formação continuada de professores de inglês. ’
Outubro/2017	I RELPT/IFB	‘A tecnologia como ferramenta pedagógica para o ensino de inglês numa perspectiva para fins específicos: popplet, prezi e afins...’
Outubro/2017	CIELIN/UNB/IFB	‘Educação continuada de docentes para fins específicos: uma nova identidade por meio de novos letramentos. ’
Outubro/2017	SAPUERJ/UERJ	‘Papel de eventos pontuais na formação continuada para professores de línguas para fins específicos. ’

Novembro/2017	IV CONEDU/UFPB	‘Estágio docente sob a perspectiva das professoras formadoras: uma análise dos recursos interpessoais em uma avaliação de prova de aula.’
Dezembro/2017	8º HIPERTEXTO/UFPE	‘O papel da tecnologia na abordagem para fins específicos no IFRJ.’
Novembro/2015	20º INPLA/PUC-SP	‘A contribuição do IFRJ na formação de professores ‘linfe’.
Outubro /2016	VI CLAFPL/UEL Simpósios	‘Ensino de línguas adicionais e formação de professores no contexto da rede federal de educação profissional e tecnológica: práticas em andamento.’
Outubro/2016	AILA Simpósios	‘Estágio supervisionado: como transformar vilão em herói?’
Julho/2017	VI CLAFPL/UEL Comunicação coordenada	(Re)significando os estágios de formação docente: relatos de experiências em diferentes instituições públicas

APÊNDICE B - Quadro Geral da Pesquisa

QUADRO GERAL DA PESQUISA

ASSUNTO	OBJETIVO	PERGUNTAS DE PESQUISA	ASSERTÃO
Contribuições para formação continuada de professores Línfa.	Contribuir para a formação continuada de professores de LínFE.	Como contribuir para a formação continuada de professores LínFE?	Eventos têm papel importante na formação continuada de professores LínFE.
Papel de eventos na formação continuada de professores Línfa.	Constatar o papel de eventos na formação de professores LínFE.	De que forma eventos contribuem para a formação continuada de professores LínFE?	Colaboração, atualização e transformação são três das contribuições de eventos na formação continuada de professores LínFE.
Motivo(s) para participação em eventos de formação.	Descobrir o porquê de os professores de línguas participarem de eventos de formação.	Por que professores de língua participam de eventos de formação?	Reflexão sobre a prática enriquece a formação continuada de professores LínFE.
Critérios para seleção de eventos.	Verificar qual(is) critério(s) são usados para seleção de eventos.	Quais critérios os professores LínFE utilizam na seleção para eventos?	Diferentes critérios são usados para seleção da participação em eventos de formação continuada.

Tipos de conhecimento adquiridos em formação continuada.	Identificar os tipos de conhecimento adquiridos por meio de eventos.	Que tipos de conhecimento são adquiridos por meio de eventos?	Há aprendizados pontuais de cada evento para formação continuada de professores LinEa .
Frequência de participação em formação continuada	Investigar com que frequência professores de línguas participam de formação continuada.	Com que frequência professores LinEa se inscrevem em eventos de formação continuada?	Participar de formação continuada é prática comum na rotina de professores LinEa .

APÊNDICE C – Modelo do questionário *online* (prints)



Questionário de Pesquisa

Esse questionário tem por objetivo gerar dados para a pesquisa de doutorado sobre o papel de eventos na formação continuada de professores de línguas.

Gostaria de convidá-lo(a), mais um vez, a colaborar com a pesquisa, respondendo as perguntas abaixo. Suas contribuições serão muito importantes para o desenvolvimento do estudo. Os resultados poderão vir a ser publicados.

O preenchimento é voluntário e o anonimato será garantido. Cada participante só poderá responder o questionário uma vez. Não é obrigatório que todas as perguntas sejam respondidas

Sua participação neste estudo é de grande importância para que eu possa atingir o objetivo pretendido. O vídeo introdutório fornece maiores informações e orientações.

Desde já, novamente, agradeço sua atenção.

Qualquer dúvida, entre em contato:
elza.ribeiro@ifrj.edu.br

Detalhes e orientações



1. Você leu o termo que constava como anexo ao e-mail de cujo link você acessou a esse documento? *

- Não. Siga para a pergunta 2.
- Sim. Pule para a pergunta 3.

2. É importante que você interrompa o questionário, leia o termo e retorne para a primeira pergunta novamente. Combinado? *

- Sim. Volte para a pergunta 1.
- Não. Agradeço, imensamente, seu interesse; no entanto, sem a leitura e autorização do termo, você não poderá contribuir com a pesquisa.

3. Está ciente e de acordo com o uso de suas respostas como dados da pesquisa?

- Sim. Siga em frente.
- Não. Mais uma vez, obrigada.

4. Por que você participa de eventos de formação para professores de línguas?

Sua resposta _____

5. Com que frequência você tem participado?

Sua resposta _____

6. O que você aprendeu, ultimamente, nos eventos que participou?

Sua resposta _____

7. Quais critérios você utiliza para escolher de que eventos participar?

Sua resposta _____

8. Qual foi o melhor evento de formação que você participou? Por qual motivo você o considerar o melhor?

Sua resposta _____

9. Na sua opinião, qual o erro mais frequente que os organizadores de eventos cometem?

Sua resposta _____

Enviar

APÊNDICE D - Texto do e-mail enviado aos participantes para responderem o questionário

Prezada(o) participante,

Se você está recebendo esse e-mail é porque você participou de uma, ou mais, das edições da JORNADA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS DE RESENDE.

É com imenso prazer que venho convidar você, mais uma vez, para colaborar com minha pesquisa de doutorado, respondendo o questionário que você pode acessar pelo link que segue.

https://docs.google.com/forms/d/1thna7h9OURxxcEj6fkKbiJ719D_rxH-Xi1p_UufBZyc/viewform?edit_requested=true

No vídeo de introdução ao questionário você encontrará maiores detalhes, bem como orientações para respondê-lo.

É essencial que você leia o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), que está em anexo a esse e-mail, antes de acessar o link. Ele é o documento em que você autoriza o uso de suas respostas como dados da pesquisa, sem a qual não posso dar seguimento no processo de geração de dados.

Agradeço imensamente sua atenção.

Att.,

Elza Maria D. A. de Mello Ribeiro

APÊNDICE E - Transcrição do vídeo introdutório ao questionário

Olá.

Se você chegou até aqui, é porque, em algum momento dos últimos quatro anos, estivemos juntos numa das edições da Jornada para Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa de Resende.

À época eu estava desenvolvendo um projeto de extensão sobre a formação dos professores de línguas para fins específicos. Os resultados daquele projeto se desdobraram em inquietações para a pesquisa de doutorado que desenvolvo formação continuada de professores de inglês.

Eu sei que já havia pedido sua colaboração naquela oportunidade por meio de algum instrumento de geração de dados. Novamente, venho aqui pedir sua ajuda para que eu possa desenvolver minha pesquisa, respondendo o questionário que segue.

Duas observações importantes: em anexo ao e-mail de onde você acessou o link para este questionário, havia um termo de consentimento livre e esclarecido. Caso você não tenha o lido, é importante que você o faça antes de iniciar, pois as duas primeiras perguntas do questionário- as perguntas introdutórias- únicas obrigatórias têm a ver com sua autorização para que eu use suas respostas como dados da minha pesquisa.

Observação dois: Você é um convidado a responder este questionário. Não se sinta, em nenhum momento, obrigado a responder uma pergunta que você não se sinta à vontade para tal, ou seja, você pode responder na sequência, retomar alguma pergunta depois ou, até mesmo, se for o caso, deixar alguma pergunta que você não se sinta confortável em responder, em branco.

No mais, novamente agradeço imensamente sua participação e me comprometo a enviar o resultado dessa pesquisa por meio de uma cópia da versão final da tese pós-defesa.

APÊNDICE F - TCLE do questionário

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada CONTRIBUIÇÕES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES LINFE, conduzida por Elza Maria Duarte Alvarenga de Melo Ribeiro. Este estudo tem por objetivo identificar o papel da participação em eventos da área na formação continuada de professores de línguas.

Você foi selecionada por ter demonstrado interesse no assunto da pesquisa por meio da participação na JORNADA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS DE RESENDE. Suas contribuições foram consideradas relevantes e pertinentes. Por esse motivo, um maior aprofundamento sobre as mesmas se faz necessário. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Sua participação no estudo não a coloca em situação de risco físico, porém caso você se sinta constrangida ou incomodada com alguma pergunta do questionário ou entrevista você tem a liberdade de não respondê-la e seguir para as demais. Sua participação não é remunerada, nem implicará em gastos para tal. Sua identidade será mantida em sigilo, sem nenhum tipo de identificação quando do uso dos dados das respostas no texto da tese ou de futuras publicações.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder, remotamente, as perguntas do questionário, cujo tema central será o papel de eventos da área para formação continuada de professores de línguas.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa terão caráter sigiloso e confidencial e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. As identidades serão alteradas para resguardar os participantes, seguindo a ética profissional de pesquisadores que trabalham com pesquisas qualitativas, sociais e aplicadas.

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes. O benefício esperado é o de contribuir para a formação de demais docentes da área.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, você deve confirmar, nas primeiras perguntas do questionário, a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido e assiná-lo presencialmente, antes do início da entrevista.

Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável:
Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro
Professora Efetiva EBTT do IFRJ
elza.ribeiro@ifrj.edu.br
(21) 98688-0405 (cel. pessoal)
(21) 2566-7700 (tel. IFRJ)

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora : _____

APÊNDICE G - TCLE das entrevistas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada CONTRIBUIÇÕES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES LINFE, conduzida por Elza Maria Duarte Alvarenga de Melo Ribeiro. Este estudo tem por objetivo identificar o papel da participação em eventos da área na formação continuada de professores de línguas.

Você foi selecionada por ter demonstrado interesse no assunto da pesquisa por meio da participação na JORNADA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS DE RESENDE. Suas contribuições foram consideradas relevantes e pertinentes. Por esse motivo, um maior aprofundamento sobre as mesmas se faz necessário. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Sua participação no estudo não a coloca em situação de risco físico, porém caso você se sinta constrangida ou incomodada com alguma pergunta do questionário ou entrevista você tem a liberdade de não respondê-la e seguir para as demais. Sua participação não é remunerada, nem implicará em gastos para tal. Sua identidade será mantida em sigilo, sem nenhum tipo de identificação quando do uso dos dados das respostas no texto da tese ou de futuras publicações.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas da entrevista, cujo tema central será o papel de eventos da área para formação continuada de professores de línguas.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa terão caráter sigiloso e confidencial e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. As identidades serão alteradas para resguardar os participantes, seguindo a ética profissional de pesquisadores que trabalham com pesquisas qualitativas, sociais e aplicadas.

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes. O benefício esperado é o de contribuir para a formação de demais docentes da área.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, você deve confirmar, nas primeiras perguntas do questionário, a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido e assiná-lo presencialmente, antes do início da entrevista.

Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável:
Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro
Professora Efetiva EBTT do IFRJ
elza.ribeiro@ifrj.edu.br
(21) 98688-0405 (cel. pessoal)
(21) 2566-7700 (tel. IFRJ)

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora : _____

APÊNDICE H - Quadro das perguntas do questionário

QUADRO DE PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO

ASSUNTO	OBJETIVO	PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO
Motivo(s) para participação em eventos de formação.	- Descobrir o porquê de os professores de línguas participarem de eventos de formação. - Constatar o papel de eventos na formação continuada de professores LInLE.	- Por que você participa de eventos de formação para professores de línguas? (pergunta 4)
Papel de eventos na formação continuada de professores LInLE.	- Descobrir como os professores escolhem definir eventos para participar. - Constatar as características consideradas importantes para que eventos sejam escolhidos.	- Em sua opinião, qual é o erro mais frequente que organizadores de eventos cometem? (pergunta 9) - Quais critérios você utiliza para escolher de que eventos participar? (pergunta 7) - Qual foi o melhor evento de formação que você participou? (pergunta 8.1) - Por qual motivo você o considerou o melhor? (pergunta 8.2)
Tipos de conhecimento adquiridos na formação continuada.	- Identificar os tipos de conhecimento adquiridos por meio de eventos.	- O que você aprendeu, ultimamente, nos eventos que participou? (pergunta 6)
Frequência de participação em formação continuada.	- Investigar com que frequência professores de línguas participam de formação continuada.	Com que frequência você tem participado? (pergunta 3)

APÊNDICE I - Roteiro da entrevista narrativa com a participante 1

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA – PARTICIPANTE 1 DA JORNADA

Parte 1 – Iniciar com uma breve explicação e descrição da entrevista, seguidas do agradecimento pela participação.

Parte 2 - Pedir a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Parte 3 – Seguir as etapas do roteiro estruturado abaixo.

Parte 4 – Reiterar o agradecimento e encerrar a entrevista.

Hora da entrevista: 10h	Data: 20 /01/2020	Local: Resende
Entrevistadora: Elza	Entrevistada: Participante 1	
Edição da Jornada que participou: Todas	Ocupação da entrevistada: Proprietária de curso de idiomas	
Informações	Objetivo	Possíveis intruções /prompts

Identificar a participante. *Por favor, fale o seu nome e sua atuação profissional.*

Informações Pessoais.

Conhecer a formação do participante. *Relate-me como se deu sua formação.*

Memória da participação na Jornada.

Recuperar o que a participante se lembra da Jornada.

Conte-me um pouco sobre como foi sua participação na Jornada: atividades realizadas, destaques, aprendizados, edições que participou.

Aprendizados adquiridos na Jornada.

Conseguir a narrativa de como a Jornada contribuiu para a formação continuada da participante.

Conte para mim, o que de novo você viu lá e o que você achou do conhecimento compartilhado durante o evento.

Motivação para participação na Jornada.	Entender a motivação que levou a participante a participar da Jornada.	<i>Conte-me, por favor, o porquê de você ter se inscrito participar da Jornada.</i>
Aplicação dos conhecimentos adquiridos.	Solicitar esclarecimentos sobre possíveis aplicações práticas do conhecimento adquirido.	<i>Relate, por favor, de que forma você aplicou o conteúdo após o evento, caso tenha aplicado.</i>
Aprofundamento do conteúdo pós Jornada.	Constatar possíveis aprofundamentos de determinado tema abordado durante a Jornada.	<i>Depois da jornada, diga como você se aprofundou sobre os conteúdos que foram colocados lá.</i>
Importância de eventos estilo Jornada.	Identificar a importância de eventos como a Jornada na formação continuada de professores.	<i>No seu ponto de vista, relate a importância de eventos para formação de professores Linfe.</i>
Esclarecimento sobre alguma participação registrada anteriormente e selecionada da Jornada para a entrevista.	Solicitar maiores esclarecimentos sobre um trecho específico da participação na Jornada.	<i>Das pessoas que estavam lá você era uma das poucas, eu tenho algumas falas registradas na época, que já tinha conhecimento de inglês para fins específicos. Muitas novidades apresentadas ali, para você não eram novidades. Justifique isso, por gentileza.</i>
	Buscar fazer com que elas mencionem os aprendizados, as aplicações dos mesmos no	<i>Fale um pouco mais sobre a importância de eventos na</i>

Questões imanentes

cotidiano e a relação do evento com a formação continuada.

formação continuada de professores de inglês (Outras perguntas que possam surgir)

APÊNDICE J - Roteiro da entrevista narrativa com a participante 2

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA – PARTICIPANTE 2 DA JORNADA

Parte 1 – Iniciar com uma breve explicação e descrição da entrevista, seguidas do agradecimento pela participação.

Parte 2 - Pedir a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Parte 3 – Seguir as etapas do roteiro abaixo.

Parte 4 – Reiterar o agradecimento e encerrar a entrevista.

Hora da entrevista: 11h30min	Data: 22/01/2020	Local: Resende
Entrevistadora: Elza	Entrevistada: Participante 2	
Edição da Jornada que participou: Todas	Ocupação da entrevistada: Professora e proprietária de um curso privado para atendimento individual e pequenos grupos.	
Informações	Objetivo	Possíveis perguntas /prompts

Identificar a participante.

Por favor, fale o seu nome e sua atuação profissional.

Informações Pessoais.

Conhecer a formação do participante.

Relate-me como se deu sua formação.

Memória da participação na Jornada.

Recuperar o que a participante se lembra da Jornada.

Conte-me de quais edições você participou e de que forma você participou de cada uma delas, por favor.

Conte-me o que mais te agradou dentre todas as edições da Jornada?

Aprendizados adquiridos na Jornada.	Conseguir a narrativa de como a Jornada contribuiu para a formação continuada da participante.	<i>Conte para mim, que conhecimento ficou para você da Jornada até hoje.</i>
Motivação para participação na Jornada.	Entender a motivação que levou a participante a participar da Jornada.	<i>Conte-me, por favor, o porquê de você ter se inscrito para participar da Jornada.</i>
Aplicação dos conhecimentos adquiridos.	Solicitar esclarecimentos sobre possíveis aplicações práticas do conhecimento adquirido.	<i>Relate, por favor, como você aplicou os conteúdos posteriormente na prática, se você o aplicou.</i>
Aprofundamento do conteúdo pós Jornada.	Constatar possíveis aprofundamentos de determinado tema abordado durante a Jornada.	<i>Depois da jornada, diga como você se aprofundou sobre os conteúdos que foram colocados lá.</i>
Importância de eventos estilo Jornada.	Identificar a importância de eventos como a Jornada na formação continuada de professores.	<i>No seu ponto de vista, explique porque esses eventos pontuais de formação, no caso por que a Jornada ou outro que você tenha feito, são importantes para a formação do professor.</i>
Esclarecimento sobre alguma participação registrada anteriormente e selecionada da Jornada para a entrevista.	Solicitar maiores esclarecimentos sobre um trecho específico da participação na Jornada.	<i>Durante a Jornada, você mencionou que foi dar aula para fins específicos para uma fisioterapeuta. Relate, por favor, como foi essa experiência.</i>

Questões imanentes

Buscar fazer com que elas mencionem os aprendizados, as aplicações dos mesmos no cotidiano e a relação do evento com a formação continuada.

Você estava me dizendo antes da entrevista que está com um novo desafio com as suas alunas. Conte-me mais.

APÊNDICE K - Roteiro da entrevista narrativa com a participante 3

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA – PARTICIPANTE 3 DA JORNADA

Parte 1 – Iniciar com uma breve explicação e descrição da entrevista, seguidas do agradecimento pela participação.

Parte 2 - Pedir a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Parte 3 – Seguir as etapas do roteiro estruturado abaixo.

Parte 4 – Reiterar o agradecimento e encerrar a entrevista.

Hora da entrevista: 11h	Data: 28/01/2020	Local: Rio de Janeiro
Entrevistadora: Elza	Entrevistada: Participante 3	
Edição da Jornada que participou: Todas	Ocupação da entrevistada: Professora e proprietária de franquia de curso privado de grande porte na cidade de Resende. Também faz atendimento individual e a pequenos grupos em empresas.	
Informações	Objetivo	Possíveis perguntas /prompts

Identificar a participante. *Por favor, fale o seu nome e sua atuação profissional.*

Informações Pessoais.

Conhecer a formação do participante. *Relate-me como se deu sua formação.*

Memória da participação na Jornada.

Recuperar o que a participante se lembra da Jornada. *Eu queria que você relatasse o que você ainda se lembra de cada edição da Jornada.*

Por favor, diga o que mais te agradou desse caminho, desse percurso das três jornadas há anos atrás.

Aprendizados adquiridos na Jornada.	Conseguir a narrativa de como a Jornada contribuiu para a formação continuada da participante.	<i>Eu gostaria que você me contasse qual ponto teórico que foi tratado naquela ocasião e que você se lembra agora.</i>
Aplicação dos conhecimentos adquiridos.	Solicitar esclarecimentos sobre possíveis aplicações práticas do conhecimento adquirido.	<i>Descreva como você conseguiu aplicar essas questões nas aulas do curso, na sua experiência.</i>
Aprofundamento do conteúdo pós Jornada.	Constatar possíveis aprofundamentos de determinado tema abordado durante a Jornada.	<i>Numa outra questão do questionário, você disse que mais importante do que se informar e se formar é tentar colocar em prática o que você viu de novo Explique melhor essa ideia..</i>
Importância de eventos estilo Jornada.	Identificar a importância de eventos como a Jornada na formação continuada de professores.	<i>Relate para mim, como você retomou, se é que isso aconteceu, após a Jornada, algum conteúdo que foi abordado ou aquele material disponibilizado.</i>
Esclarecimento sobre alguma participação registrada anteriormente e selecionada da Jornada para a entrevista.	Solicitar maiores esclarecimentos sobre um trecho específico da participação na Jornada.	<i>Durante a primeira Jornada, lembro-me que você falou que “o inglês para fins gerais é o inglês por atacado e o ESP é o inglês a varejo”. Eu gostaria que você explicasse melhor pra mim essa</i>

fala.

Esclarecimentos sobre respostas do questionário da pesquisa de extensão.

Solicitar maiores esclarecimentos sobre uma resposta do questionário.

Numa das questões do seu questionário da pesquisa de extensão você colocou três pelos quais você participa de eventos: novas informações, networking e troca de experiências. Elenque em qual ordem eles viriam e justifique.

Questões imanentes

Buscar fazer com que elas mencionem os aprendizados, as aplicações dos mesmos no cotidiano e a relação do evento com a formação continuada.

Fale um pouco mais sobre a importância de eventos na formação continuada de professores de inglês (Outras perguntas que possam surgir)

APÊNDICE L - Transcrição da entrevista – participante 1

Primeiro quero registrar que hoje é dia 22 de Janeiro às 10 horas, a Participante 1 está sendo entrevistada. Por favor, fale o seu nome e sua atuação profissional.

Bom, a minha atuação no mercado, eu estou aqui, né, como coordenadora e diretora da ‘XXXXX Languages’ e eu faço a preparação para exames internacionais e o treinamento dos professores e também a preparação dos professores para os exames de Cambridge. Eu também estou atuando como redatora de material para curso à distância, curso de Letras, Pedagogia, eu comecei agora. E é isso... e aqui a gente fechou contrato com a Faculdade XXXXXXXX no curso de administração. Então lá, a gente trabalha com ‘*business english*’ e eu também estou indo lá como professora, dando aula para esses alunos.

Relate-me como se deu sua formação.

Eu me formei em Letras, Português – Inglês. Aí, eu fiz pós, eu fiz duas pós, uma em docência superior que, aí, eu já comecei a questão dos estudos do ensino de inglês e, aí, eu foquei na parte dos adultos e fiz uma pós em psicopedagogia. Fora outros cursos que eu fiz, então: Cambridge Celta, certificados internacionais e vários cursos extras, curso de extensão que eu fiz na PUC da prática exploratória com a XXXX, com a XXXXX. E, assim, eu estou sempre fazendo o curso, o que chega até mim ou o que eu vou atrás, estou sempre buscando me atualizar.

Essa entrevista, ela vai colocar a luz naqueles eventos de intervenção que se denominara Jornada de Formação Continuada para Professores de Línguas. Conte-me, por favor, o porquê de você ter se inscrito participar da Jornada.

Justamente porque em toda minha formação, eu sempre tive essa dificuldade de participar de eventos, por eventos não serem em Resende. Então, bem ou mal, ah é Rio, é São Paulo, sempre tem um custo, tem um tempo. Então, assim eu sempre acreditei que, eu acho que, Resende em sendo uma cidade do interior, a gente pode sim ter eventos desse porte. Então, para mim, foi uma oportunidade única e eu acho que teria que ser o primeiro de muitos. Eu acho que a gente tem que fazer isso sempre e todo ano para os professores daqui terem acesso. Porque, por exemplo, eu, na minha formação, eu, muitas vezes eu tinha condições até mesmo financeira ou de tempo de ir fazer um curso, fazer um ‘*Cambridge Day*’ em São Pulo ou no Rio, mas muitos professores não têm. Você pega um professor da rede pública, muitas vezes, ele não vai ter essa oportunidade e ele só vai fazer aquilo que chega até ele. Ele não vai atrás desse tipo de evento. Não tem tempo, não tem recurso, não tem interesse. Aí ele já começa: ah, mas é no Rio, entendeu? Então aí a pessoa já vai, passando ali do jeito que se formou há dez, quinze anos, fazendo aquelas práticas, continuamente, não se recicla.

Conte-me um pouco sobre como foi sua participação na Jornada: atividades realizadas, destaques, aprendizados, edições que participou.

Aquela primeira, depois a segunda foi qual? Ah, a segunda foi uma que a gente leu os capítulos do livro e apresentou uns pôsteres dentro do grupo mesmo. Aí, eu me lembro que foi ano retrasado que a XXXXX fez uma aqui, eu até chamei a XXXXXXX da PUC. A XXXXX veio para falar da prática exploratória, mas tinham três pessoas. É desanimador, eu não sei se

foi por parte dela (XXXXX) que não divulgou o evento, enfim. E a terceira foi aquela que nós éramos participantes e palestrantes na mesa redonda.

Conte para mim, o que de novo você viu lá e o que você achou do conhecimento compartilhado durante o evento.

Não sei te dizer se foi na primeira ou se foi na terceira, mas o que me chamou bastante atenção foi a parte de desenvolvimento de games usando o inglês, eu acho que foi até mesmo com a própria XXXX, alguma coisa nesse sentido. Então, assim, me chamou bastante atenção porque como é que duas coisas podem estar juntas, né? Games, para mim, é uma coisa assim tão fora do meu contexto pedagógico, da minha *expertise* e como isso pode ser usado para o ensino de língua. Realmente foi o quê me chamou atenção.

Das pessoas que estavam lá você era uma das poucas que já tinha conhecimento de inglês para fins específicos. Muitas novidades apresentadas ali, para você, não eram novidades. Justifique isso, por gentileza.

Eu acho que a minha jornada ESP começou, assim, muito antes até de eu entrar na AMAN, porque antes de eu entrar na AMAN, uns dois anos, que foi um período lá que eu saí de um emprego até conseguir outro, eu comecei a dar aula particular de inglês, eu dava na minha casa ou ia na empresa, e veio muito essa demanda. Então, era um aluno que trabalhava com ‘*business english*’ e eu falava ‘meu Deus do céu’. E eu comecei a procurar material específico, eu não pegava o que eu tinha lá *Interchange*, *Headway*, mas não é isso que o aluno precisa. E aí eu comecei a procurar materiais e comecei também a estudar sobre o que era o inglês para fins específicos. Quando eu fui para a AMAN, que aí veio mesmo essa luz porque lá é realmente o inglês todo para a área militar e eu achei impressionante, assim, como você tratando a língua dessa maneira é tão significativo para o aluno, porque, às vezes, lá na AMAN eu, assim, perdia muito tempo preparando aula porque era um vocabulário que não era do meu domínio. Quando eu chegava em sala, os próprios alunos me ajudavam com aquilo, então, era incrível porque tinha uma significação para eles e eles estavam totalmente envolvidos naquela aprendizagem. Em vez do inglês geral que muitos ali já tinham conhecimento prévio de inglês geral, era muito mais significante para eles, eles estarem trabalhando realmente com o vocabulário que eles utilizam ali no dia a dia deles. O meu contato com ESP foi intuitivo, o aluno precisa disso e aí depois eu fui até, estudei para fazer uns concursos do instituto federal e lá tinha muito texto de ESP, então eu comecei a ler, entender realmente o que era o inglês para fins específicos.

Relate, por favor, de que forma você aplicou o conteúdo após o evento, caso tenha aplicado.

Essa questão dos jogos especificamente eu não apliquei. Eu acho que faltou ali sentar e, realmente, estudar, ver onde que eu consigo aplicar realmente. Eu não fui atrás. É uma coisa que me chamou atenção e eu acho que agora também nós temos muito essa cultura da robótica, do *maker*, do aluno *maker*, uma coisa que eu acho que é uma nova tendência no ensino de língua. Não me aprofundei. A gente pega ali, às vezes anota uma coisa ou outra, mas assim, pode ter sido um texto ou outro, algum artigo que eu tenha lido. Eu acho que sim, você disponibilizou algum material por e-mail alguma coisa assim. Isso aí, com certeza, eu devo ter lido, está nos meus arquivos aqui. Eu acho assim, fundamental. Eu me vejo assim, como profissional que eu sou hoje, eu devo muito a esses eventos que eu participei. Eu acho

que o professor é uma das profissões que você tem que estar sempre se atualizando, sempre vendo que está acontecendo, sempre estar em contato com outros profissionais da área. Eu acho que isso que é o mais importante, criar esse senso de comunidade, a gente pertence a uma comunidade, comunidade dos professores de inglês, a gente tem estudos específicos na área, então, por que não fortalecer isso? E isso eu acho que é mais difícil, porque eu acho, assim, que tem muita competição, muita vaidade. Ao invés de se criar um ambiente, assim, colaborativo, os professores tendem a ter um ambiente competitivo e quem perde somos nós. Então eu acho que esse tipo de evento é assim primordial e não é vaidade, ‘ah, porque que eu vou assistir fulano? O que que ele sabe mais do que eu?’ não, o pensamento tem que ser outro. ‘Que bom que eu vou assistir alguém falando de algo que eu não sei, que eu não tenho conhecimento e eu estou ali disponibilizando do meu tempo para poder aprender mais. Mesmo que a pessoa fale o que eu já saiba, a interação é que enriquece, a troca é fundamental, eu acho que isso é incrível. Se a gente for ver nas carreiras, tem carreira, médico, por exemplo, que está sempre indo a congresso, sempre enriquecendo, por que o professor não pode fazer isso? O que eu vejo nesses eventos é que, às vezes, o que a pessoa está falando é interessante, mas o que o assunto dispara para discussão do grupo é ainda mais importante e enriquecedor. Por que as pessoas vão trazendo seus contextos, um vai ajudando o outro. Naquela primeira edição da jornada eu vi muito isso, porque tinha muitos professores da AMAN com experiência e gente que nunca tinha ouvido falar em fins específicos e aí ficou uma troca muito interessante. Eu acho que tem que ter eventos, quantos mais, melhor. Mesmo que a pessoa não utilize tudo que aprendeu ali, alguma coisa vai ficando. A troca sempre trás alguma coisa para despertar interesse em você, até para você analisar a sua prática. ‘Pô, o que que eu tenho feito?’ Isso é o mais difícil ‘pô, será que eu estou no caminho certo?’ O professor tem que ter isso, ele tem que ter que refletir ali sobre a prática e não ficar, se não a gente sempre está fazendo o mesmo, é uma repetição de comportamento. Ele vai repetir o jeito que ele aprendeu, ele vai fazer a mesma coisa com grupos diferentes que têm necessidades diferentes. Fazer o levantamento da necessidade é o mais difícil. O professor inexperiente não tem essa competência de avaliar realmente a necessidade do aluno. Mas vamos lá, a gente não pode desistir.

APÊNDICE M - Transcrição da entrevista – participante 2

Hoje é dia 22 de janeiro, estou fazendo a entrevista com XXXX no horário de 11.30. Por favor, fale o seu nome e sua atuação profissional.

Então, meu nome é XXXX. Eu trabalho com atendimento individual e grupos pequenos para crianças até adultos.

Relate-me como se deu sua formação.

Então, eu sou formada em Letras e depois fui fazendo outras formações, até pelos lugares onde eu trabalhava – escolas e cursos - treinamentos específicos de cada estabelecimento e fiz um curso também de tradução em inglês nos Estados Unidos também nível avançado e sempre buscando sempre que aparecem algum *workshop* ou alguns treinamentos eu busco ir atrás para poder aprofundar e trazer sempre o que tiver de novidade para as aulas.

Aqui na entrevista a gente vai colocar a luz naquelas Jornadas que a gente participou há dois anos, tá? E justamente com essa distância temporal, eu gostaria de retomar umas questões que ficaram da Jornada. Conte-me de quais edições você participou e de que forma você participou de cada uma delas, por favor.

De todas elas, da primeira, da segunda e, depois, da terceira, que foi mais um fechamento, né. A primeira, se não me engano, acho que foi a mais impactante. Primeiro, foi apresentado o que é o ESP e depois a gente foi buscando entender melhor, em trabalho em grupo, descobrir e tentar colocar em prática o como funciona, como é que é esse inglês para fins específicos. A segunda se eu não me engano, a gente já fez apresentação. Foi já pedido anteriormente que a gente já preparasse uma aula ou utilizasse uma aula que a gente tinha feito com os alunos e apresentasse para os demais. Aí discutimos e vimos se aquilo realmente era, o que poderia ser melhorado, de repente, se funcionou, etc. Foi mais um debate em cima do que cada um já tinha realizado ou eu acho que, se não me engano, todos já tinham de fato realizado isso com alunos, as aulas que estavam ali preparadas. Tinha uma parte teórica também, nós lemos um capítulo. Exato foi isso mesmo, a gente colocou até, se eu não me engano, os pontos principais, eu não me lembro exatamente, mas era um material que falava bem especificamente. A gente leu, cada grupo leu um capítulo e aí colocou os pontos principais daquele capítulo num mini pôster. Eu só não me lembro exatamente qual que era o foco do livro, mas, aí, cada grupo teve que focar numa parte, acho que o capítulo inteiro e falar dos pontos principais. A terceira edição foi, assim, ela foi até menor, foram uns workshops com alguns profissionais, eu lembro que até a XXX teve, né? Um workshop sobre games, então foi mais assim, alguns professores que trabalham no instituto, que vieram pra apresentar uma coisa diferente. Teve também a participação na mesa, cada um falando de si. Três professores se não me engano, não, quatro. Eu, XXXX, XXXXX e uma moça de Barra Mansa, que tinha um curso também. Cada uma falando da sua experiência, não só de como trabalha agora, mas de todo o caminho percorrido até chegar onde estão agora. Houve um debate e tudo, cada um apresentou e debateu na mesa sobre o que cada um faz: as técnicas e metodologia. Ah, porque eu sempre busco me inteirar, sempre que aparece alguma coisa diferente. Ainda mais na minha cidade, não tinha como não prestigiar um evento específico da minha área na minha cidade. Então, eu quis em primeiro lugar prestigiar um evento, também uma coisa nova, né? Porque o instituto também tinha recém chegado à cidade. Além disso, tentar trazer os

professores que trabalham aqui na região para essa ideia de que sempre a gente tem que estar procurando, né? Uma especialização, uma formação, né? Um momento, assim, de lembrar o que a gente já estudou, aprender técnicas novas, né? Porque o pessoal, geralmente, às vezes, do interior é um pouco acomodado. Então a gente tem que tentar mostrar para as pessoas que têm como e tinha aqui à disposição, né?

Conte-me o que mais te agradou dentre todas as edições da Jornada.

A primeira foi bem assim, porque a gente tem uma ideia do que era, né. Porque, até então, a gente conhecia como inglês instrumental. Não se falava muito em inglês para fins específicos. Então, foi o conhecimento apresentado, interessante para ver que a gente, intuitivamente, já fazia isso sem saber que o nome é era esse. Então, vê que a gente está no caminho certo e que pode se aprofundar mais nisso. E ali tem também aquela troca com demais profissionais, tinha professor de escola pública, mas que também fazem algum tipo de trabalho, tinha professores da AMAN, que é um ambiente que tem que seguir uma forma mais engessada, mas que também fazem esse tipo de trabalho, professores de curso, professores particulares. Então você tem uma troca de ambientes diferentes, mas que conseguem usar essa metodologia. Então isso foi bem interessante. Na mesa, também, que cada uma falou, foi bem legal para a gente ver que apesar de ter trabalhos parecidos, cada um consegue manter a sua individualidade. Apesar de serem três cursos de inglês, uma mais, no meu caso, mais individualizado, uma coisa mais particular. Então, são parecidos, mas mantém a sua individualidade e identidade. Esses foram os momentos mais interessantes.

Relate, por favor, como você aplicou os conteúdos posteriormente na prática, se você o aplicou.

Sim, eu acho assim, por exemplo, nos jogos, né? Eu me lembro desse workshop específico da XXXX. É uma coisa que eu tento fazer bastante, eu não consigo porque eu não tenho nada específico para montar, né? O professor mesmo montar seus próprios games, às vezes, não tem esse tempo, mas você pode pegar, você vê na internet um que se encaixa e trás. Eu busco muito atividades diferentes, que podem ser adaptadas ou coisas bem motoras, que eu posso levar os alunos para fora, principalmente os menores, você tenta trabalhar o conteúdo e as habilidades através de jogos. Então, isso é uma coisa que eu sempre já gostei e fiquei com aquilo na cabeça. Você pode trabalhar esse conteúdo, sem ficar utilizando livro o tempo todo.

Depois da jornada, diga como você se aprofundou sobre os conteúdos que foram colocados lá.

Na parte teórica não me aprofundei, cheguei até a ler uns arquivos que você havia enviado, sobre a abordagem, desde o início até os dias atuais, mas só. Não busquei depois mais um aprofundamento não.

Durante a Jornada, você mencionou que foi dar aula para fins específicos para uma fisioterapeuta. Relate, por favor, como foi essa experiência.

Então, ela é minha professora, minha instrutora de pilates e ela tinha um aluno estrangeiro. Então ela precisava dar todas as instruções, as orientações em inglês. Então eu fui procurando, vendo assim em vários sites como são esses comandos em inglês e passando com ela. Então, durante as aulas, além de eu passar como eram esses comandos, a gente treinava como se fosse uma aula. Pegava um colchonete mesmo e ela ia me dando as instruções. Eu ia fazendo

à medida que ela ia me passando. A gente fez quase que uma aula de pilates com o conhecimento que eu fui passando para ela. Aí então o que me deixou mais, assim, alerta foi essa preocupação, né, que você realmente tem que tentar dar o conhecimento que o aluno precisa de uma forma mais correta possível, não é fazer uma coisa de qualquer jeito. Você realmente tem que buscar pra poder oferecer para o aluno o que realmente ele precisa e para ele utilizar da forma mais correta. Esse tipo de abordagem tem resultado super efetivo, porque hoje em dia as pessoas têm propósitos diferentes. Não é como antigamente que as pessoas aprendiam o inglês como qualquer outra coisa, com aquele o propósito inicial que foi pensado pelo curso ou pelo livro. Cada um quer com uma finalidade. Então você tem que se adaptar a isso.

Você estava me dizendo antes que você está com um novo desafio com as suas alunas. Conte-me mais.

Eu tenho alunas, elas trabalham como gerentes de uma empresa e elas precisam estar sempre fazendo apresentações em inglês. Então, muitas das aulas a gente foca nessas apresentações. Então, o meu trabalho é ajudá-las a montar essas apresentações utilizando o uso da língua corretamente, com o conhecimento que elas já têm da parte técnica, isso elas têm já, toda parte do vocabulário técnico Mas eu ajudo a pegar todo esse vocabulário técnico, encaixar em uma frase para poder falar sobre o assunto. Mesmo nas aulas que não são específicas para essas apresentações, elas vêm e querem falar sobre o que aconteceu na empresa. Então é uma aula bem específica para elas falarem sobre peso, sobre os assuntos da empresa, etc.

No seu ponto de vista, explique porque esses eventos pontuais de formação, no caso a Jornada ou outro que você tenha feito, são importantes para a formação do professor.

Porque, primeiro que o mundo está mudando de uma forma muito rápida, então, a gente não pode utilizar a formação que a gente teve na faculdade ou há tempos atrás em algum congresso que você participou. Você tem que ver o que há de novo. O último *workshop* que eu participei, eles estavam com uma abordagem que eu nunca tinha pensado, apesar de já atender pessoas mais velhas. Há dois anos, eu tive um aluno de 80 anos que o objetivo dele era saber alguma coisa para visitar o neto nos Estados Unidos. A tendência agora, por causa das estatísticas de que a população idosa está cada vez aumentando e daqui a vinte anos ela vai ser a maioria, é de que os professores têm que se preparar para essa faixa etária. Não vão ter mais crianças para a gente dar aula. Então, a gente vai ter que se preparar para essa faixa etária, a abordagem, a maneira, um pouco mais de paciência, o jeito, como você vai ensinar. Não tem como a gente ter aquele preconceito ‘eles não sabem de nada e nunca vão aprender’. Eles vão aprender, mas a gente vai ter que descobrir uma maneira, porque eles têm uma bagagem de experiência cultural imensa e, talvez, quase nada de inglês ou muito pouco. Como é que a gente vai trabalhar para que eles aprendam ou continue com o uso da língua e de uma maneira prazerosa. Então, por exemplo, essa é uma nova necessidade do mundo, um novo fim específico, se o profissional não buscar uma formação, ele não sabe o que tem de novo, o que tem sido feito, as pesquisas, o que os outros países estão fazendo. Então você tem que estar antenado para o que está acontecendo, o que você pode fazer e, já, se preparar para essas novas mudanças, essas novas abordagens.

Desse último que você fez, o da terceira idade, o que você trouxe para a sua prática?

Então, eu não estava ainda, mas eu já tive esse aluno e já fiquei pensando assim no material, se é o mesmo material. Ainda não consigo colocar nada em prática porque não tenho aluno tão mais velho agora. Tenho aluno de meia idade, mas, assim, que dá para trabalhar na maneira como a gente sempre trabalha com adulto. Eu fico pensando se o material que eu uso com ele eu, conseguiria usar para o público mais velho. Eu estou naquela fase de questionamento, o que fazer, como eu vou ter que fazer, o material vai ser novo, eu que vou ter que adaptar o meu material. São muitas questões.

Agradeço imensamente a participação, novamente, nessa fase da pesquisa

APÊNDICE N - Transcrição da entrevista – participante 3

Então, eu vou iniciar, tá? Eu vou deixar registrado que hoje, dia 28 de Janeiro, às 11 horas, estou fazendo a terceira entrevista para última intervenção para geração de dados da pesquisa.

Tá ótimo.

Primeiramente, eu queria agradecer demais toda sua colaboração que agora, realmente, na reta final, né? E tanto você, quanto as outras participantes que responderam são pessoas que participaram ativamente de todo o processo.

Então, primeiro eu quero que você, por favor, fale o seu nome e sua atuação profissional..

Certo. XXXXXXXXXXXXXXXX. Hoje, eu dirijo, supervisiono, coordeno pedagogicamente e comercialmente um curso de idiomas, que a gente já tem há 39 anos. A minha função basicamente é treinar e capacitar professores, a parte educacional, atendimento a pais e alunos e supervisão da escola de uma maneira geral.

Relate-me como se deu sua formação.

Primeiro eu fiz, ah, tudo começou com uma viagem de intercâmbio, que eu morei durante um ano nos Estados Unidos quando eu estava no Ensino Médio. Quando eu retornei e eu, eu já pensava antes desse programa de intercâmbio em fazer Letras, já era o meu objetivo fazer Letras, e, aí, eu retornei eu fui para a faculdade, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde eu fiz a minha graduação. Após, eu comecei a atuar como professora de inglês, até mesmo durante a faculdade, já comecei a lecionar. Então, eu tenho uma experiência de magistério de mais ou menos 48 anos, são 48 anos de magistério no ensino de idiomas, de inglês, principalmente. Após isso, retornando para a cidade de Resende, onde eu moro, eu, devido a casamento, eu retornei pra cá, eu comecei a atuar como professora em cursos locais aqui. Até que, em 1979, eu, XXXX e a Professora XXXXXXXX, nós resolvemos fazer um voo solo. A gente resolveu então fundar a nossa própria escola. Acabou que isso se realizou. Nós funcionamos desde 1980. Então, hoje, nós estamos no 39º ano, porque, na realidade, o primeiro ano de funcionamento foi 1981. Em janeiro de 1981, a gente começou a funcionar efetivamente, aliás, minto, não foi em 1979 não, foi em 1980, que nós resolvemos nos juntar e fazer a escola, né? Fundar a escola. Durante 23 anos, a gente funcionou como marca própria, que era o curso XXXX e, há 15 anos, a gente funciona como franquias. Em 2004, nós fomos procurados pelo XXXX franquias do XXX, e, como havia uma comunhão de metodologias, de objetivos e de estratégias, a gente resolveu então fazer um casamento que já dura quinze anos. Após a minha graduação, eu fiz um MBA pela Fundação Getúlio Vargas de gestão e negócios, né? Alguns anos depois, eu fiz uma pós graduação em tradução e interpretação na Universidade Gama Filho. E, ao longo desses 48 anos, eu participei de inúmeros congressos, seminários, *webinars* agora mais recentemente, né? E uma série de cursos que foram acontecendo. Então, sempre, todo ano, eu participo de vários eventos.

Aqui na entrevista, eu vou focar mais na Jornada, naquelas três edições da Jornada. Eu queria que você relatasse o que você ainda se lembra de cada edição da Jornada.

Olha, assim, eu não consigo identificar se foi a primeira, a segunda ou a terceira, mas o que ficou de mais importante dessa Jornada, primeiro um resgate do contato, da amizade, do reencontro com várias pessoas que atuam na mesma área e, que ao longo da minha vida

profissional, eu tive contato. Então, esse contato foi muito bom, essa troca, que eu acho que é um dos objetivos de uma Jornada também, a troca de experiência, conhecer novas pessoas, isso também foi muito bom. Eu conheci novos profissionais durante a Jornada e é muito bom a gente trocar ideia com as pessoas mais jovens para ver como é que está a atuação, o que há de novidade, como é que as coisas estão acontecendo hoje em dia, né? Isso foi uma das coisas. A segunda coisa foi a parte teórica e a parte mesmo do conteúdo, dos conteúdos das Jornadas. Foram muito bons. O material distribuído, as discussões, as discussões em sala, as apresentações dos trabalhos, tudo isso foi muito importante, muita coisa interessante. Eu gostaria até de já revisitar alguns conteúdos agora algum tempo depois, né? Porque a gente muda também de ponto de vista. E, claro, sempre a coisa do aprendizado, da capacitação, da formação, que eu acho isso muito importante. A gente tem que ficar o tempo todo ligado nisso, né? Hoje em dia, você aprende ao longo da vida, é um *life learning, life long learning*. Então, é sempre uma coisa contínua, isso é muito importante. E, o melhor de tudo, acontecendo na nossa cidade, que é muito carente desses eventos, dessas atividades. Normalmente, a gente tem que buscar isso fora, às vezes, a um custo muito alto e foi muito interessante, que foi gratuito, foi disponível para toda a comunidade. Foi muito bom, então, isso foram pontos, assim, que eu destacaria como muito importantes que ficaram dos três encontros.

Você falou uma coisa importante, né? Teve uma parte teórica, eu acho que a parte de relação se sobrepõe. Não há dúvida, né?

Sim, o networking é muito importante.

E, aí, como você falou em questões de conteúdo e de teoria, eu gostaria que você me contasse qual ponto teórico que foi tratado naquela ocasião e que você se lembra agora.

Olha, eu me lembro, assim, desta nova tendência de você ajustar, trabalhar, adequar, personalizar muito. Principalmente quando a gente falou do *special purpose*, o inglês com objetivo específico, de ajustar e adaptar muito, hoje em dia, ao novo estilo de aprendizado, também, do novo aluno também, porque isso vem mudando ao longo dos anos. Não só a teoria, como a prática e isso aí é uma coisa que a gente tem que, constantemente, estar vigilantes, estar atentos, estar, assim, prestando muito atenção, lendo o ambiente, as pessoas. Então, isso é uma coisa muito importante hoje em dia. Eu acho que foi bem ressaltada, através das discussões dos textos teóricos, a parte da tecnologia, né, o quão importante hoje e que boa aliada que é a tecnologia. Não é um objetivo e um fim em si, mas ela é uma excelente aliada e com a geração que é totalmente tecnológica, né, essas novas gerações, a gente não pode desconsiderar a tecnologia, o uso da tecnologia, mas também ela não pode ser o fim, o objetivo em si.

Descreva como você conseguiu aplicar essas questões nas aulas do curso, na sua experiência.

O tempo todo, principalmente essa questão do objetivo, do fim, da personalização, especialmente as aulas de alunos individuais, que têm mesmo objetivos específicos, né? Nas turmas, a gente adapta de acordo com a personalidade da turma, da característica da turma. Agora, com alunos individuais, isso o tempo todo, de acordo com os objetivos deles, de acordo com a predominância de inteligência deles, né, uns são mais auditivos, outros são mais

visuais, são mais sinestésicos, outros têm alguns objetivos mais específicos de coisas muito voltadas, por exemplo, para uma preparação para exame de proficiência e assim vai.

Durante a primeira Jornada, lembro-me que você falou que “o inglês para fins gerais é o inglês por atacado e o ESP é o inglês a varejo”. Eu gostaria que você explicasse melhor pra mim essa fala.

Eu até melhoraria um pouco essa frase, porque, hoje em dia, até os próprios cursos que são franquias, como no nosso caso, e eu vejo essa evolução dentro do XXXX. Eles estão cada vez mais, até nesse inglês por atacado, eles estão cada vez mais colocando uma especialização dentro dele. Então já tem várias categorias de, vamos supor assim entre aspas ‘ingleses’, cursos de inglês para serem oferecidos, dependendo da faixa etária, dependendo do objetivo do aluno. Então, os próprios cursos que trabalham com o inglês por atacado já estão percebendo isso e já estão mudando também. Eu noto, nesses últimos 15 anos de franquias, o quanto isso evoluiu dentro do XXX e observando a concorrência, eu vejo que isso acontece também dentro da concorrência. Então, isso daí já está mudando, se modificando. E o específico, até a própria demanda, o próprio aluno está obrigando, até aqueles professores que não são muito ligados nisso, a repensarem suas práticas, porque mesmo aqueles professores que não estão conscientes do inglês para fins específicos e para essa coisa mais personalizada do ensino, eles estão tendo que modificar suas práticas, porque os próprios alunos estão exigindo. Hoje em dia, o aluno tem muita pressa de tudo, ele quer resultado imediato. Então, ele já chega e já fala: ‘ Eu quero falar para ontem, não quero estudar gramática, eu quero fazer minha área tal, eu quero uma coisa específica para isso, vou apresentar uma reunião, então eu quero coisa específica para isso.’ Então, ele não quer mais passar por todo aquele processo de estudar a gramática geral, de aquela coisa toda. Então, você tem que ir adaptado e tem que contextualizando isso, de uma maneira que o aluno, ao final das contas, vai estudar gramática e o vocabulário sem perceber, porque está tudo contextualizado. Está cada vez mais pertinente, ou conscientemente, ou na raça. Isso tudo vai demandando outros papéis do professor de línguas. Hoje em dia o professor de línguas não é só um especialista na parte linguística, ele é um consultor. Sempre surge a ideia de que com essa coisa da tecnologia, a figura do professor vai desaparecer. Uma vez eu vi um palestrante falando, e eu concordo com ele, se o seu trabalho é relevante, independente do que ele seja, nunca ele vai desaparecer, se você vai se modificando. Então, eu acredito que, hoje, o papel do professor, não só ele é um facilitador na parte linguística, mas ele é um consultor também de línguas, da parte linguística e do aprendizado do idioma também.

Relate para mim, como você retomou, se é que isso aconteceu, após a Jornada, algum conteúdo que foi abordado ou aquele material disponibilizado.

Alguma coisa sim. Eu não li extensivamente depois não, mas a prática foi imediata. Claro, a gente vai adaptando. Inclusive dentro das reuniões de capacitação, treinamento dos nossos professores a gente já foi colocando alguma coisa em relação a isso. Até porque a franquias também veio chegando junto com isso daí, como eu acabei de falar. Então, isso daí é muito interessante, porque mesmo naquele momento a coisa já foi acontecendo na prática na nossa escola, pelas duas vias: através do que eu consegui colher nas Jornadas e a própria franquias, alimentado com material e com outras jornadas, eventos, conferências de ensino. Agora mesmo em julho, a gente participou de uma conferência de ensino, em que isso foi muito

focado. Os palestrantes, de uma maneira geral todos, era uma linha comum, então, isso daí acaba que vai chegando junto.

Por favor, diga o que mais te agradou desse caminho, desse percurso das três jornadas há anos atrás.

Eu acho que aquela segunda parte, em que a gente leu os capítulos e teve que sintetizar as ideias e apresentar. Eu gostei muito daquilo e acho isso muito importante porque quando você faz esse exercício de síntese, você tem que ler com muito cuidado o que você tá lendo, você tem que aprender o conteúdo, o cerne mesmo do conteúdo pra poder passar em poucas palavras num pôster, como nós fizemos, a ideia principal. Eu gostei muito disso, porque é um exercício intelectual interessante e acaba que todo mundo teve a oportunidade de trocar ideias com assuntos diferentes, de capítulos diferentes, mas que se interligavam dentro de um mesmo assunto. Essa troca foi muito legal, eu gostei muito. Eu acho que é sempre muito importante qualquer evento presencial. Hoje em dia temos muitos *webinars*. É muito importante você participar, até porque você tem que se manter atualizado o tempo todo, é bom para você rever suas práticas, é bom o networking que você faz, a troca de experiências com colegas, é bom para você conseguir acompanhar o que está acontecendo na academia, porque nós, que estamos à frente do varejo, como eu falei para vocês, a gente não está, assim, o tempo todo debruçado sobre a teoria, estudando, como a academia faz. É uma maneira de você beber um pouco do conhecimento acadêmico filtrado, já vindo de uma maneira mais concisa, mas é uma maneira de você acompanhar o que tá acontecendo no mundo acadêmico nessa área de linguística aplicada.

Numa das questões do seu questionário da pesquisa de extensão você colocou três pelos quais você participa de eventos: novas informações, networking e troca de experiências. Elenque em qual ordem eles viriam e justifique.

Bom, a parte de informação, para mim, é fundamental hoje em dia. Eu gosto de aprender, gosto de saber, gosto de acompanhar o que tá acontecendo. Então, para mim, informação é a primeira grande coisa em qualquer evento que eu participo. Quando eu vou a um evento, eu vou buscando informação. A troca de experiências e o networking são bônus e são também tão importantes quanto, mas, para mim, o mais importante é a informação.

Numa outra questão do questionário da pesquisa de extensão, você disse que mais importante do que se informar e se formar é tentar colocar em prática o que você viu de novo.

Essa é a grande dificuldade da gente, das empresas de maneira geral.

Explique melhor essa ideia.

O tempo todo a gente tá tentando fazer isso, até porque, quando você trabalha com a capacitação de professores, você nota, assim, como é difícil você mudar paradigmas. As pessoas já vêm com aquela coisa meio cristalizada. Então, é muito difícil você atuar em cima de paradigmas já estabelecidos. Recentemente, a gente está numa luta constante, junto aos nossos professores, justamente para eles internalizarem e começarem a colocar em prática, até porque melhoraria muito a otimização de tempo deles em sala de aula, aquela coisa de eles usarem as *information questions* e a *concept checking questions* que são, justamente, quando você ensina algum ponto gramatical, hoje em dia, você não ensina a gramática dizendo a

regra, o aluno intui. E, aí, você, através de perguntas, o induz a entender o conceito gramatical por trás daquilo ou a estrutura gramatical por trás daquilo. Isso a gente está, assim, num trabalho constante, tentando treinar. A gente tem discutido, tem praticado, tem feito observações de aula. Quando eu termino a observação, faço o feedback com professor ou a professora, a gente trabalha muito e a gente está numa luta constante aí tem uns dois anos.

Novamente eu te agradeço aqui, estou encerrando a entrevista nesse momento.

APÊNDICE O - Quadros com respostas do questionário *online*.

Pergunta 4. Por que você participa de eventos de formação para professores de línguas?

Participante 4: *Gosto de estabelecer contato com os professores de diferentes origens com a finalidade de discutir problemas e compartilhar boas práticas pedagógicas. Acho que também é uma excelente oportunidade para praticar o idioma. Poder ouvir palestras e discutir em inglês constitui para mim também uma importante forma de atualização.*

Participante 5: *Procuro sempre participar de eventos a fim de me atualizar e renovar minha prática docente. É sempre bom nos aperfeiçoar naquilo que já sabemos ou aprender coisas novas que possam vir a enriquecer minhas aulas.*

Participante 6: *Sempre participei de eventos de formação para profissionais de línguas. Acredito que é uma oportunidade para ter acesso a novas informações na área, networking e troca de experiências.*

Participante 7: *Acho importante me manter informada sobre novas técnicas e metodologias.*

Participante 8: *Para atualização de novas metodologias e novas estratégias, além do contato com os colegas professores.*

Participante 9: *Porque acredito que a formação continuada é essencial para o seu desenvolvimento profissional.*

Participante 10: *Para estar em contato com outros profissionais da área e também saber sobre as práticas pedagógicas.*

Participante 11: *A formação continuada de professores de línguas (e de outras áreas) é tão importante quanto os outros saberes docentes (ou conhecimentos docentes).*

Quadro 1: Respostas dos participantes à pergunta: ‘Por que você participa de eventos de formação para professores de línguas?’ do questionário.

Pergunta 5. Com que frequência você tem participado?

Participante 4: *Sempre que ocorre um evento na região ou mesmo no Rio ou São Paulo, a AMAN não somente dispensa seus professores, como oferece meios para que todos possam participar.*

Participante 5: *Procuro participar de eventos do tipo pelo menos uma vez por ano.*

Participante 6: *Sempre que tenho oportunidade. De duas a três vezes ao ano para grandes eventos e mensalmente online em webinars.*

Participante 7: *Uma ou duas vezes por ano.*

Participante 8: *Algumas vezes por ano.*

Participante 9: *Pelo menos 2 vezes ao ano.*

Participante 10: *2x por ano.*

Participante 11: *Ao menos uma vez por ano.*

Quadro 5: Respostas dos participantes à pergunta: ‘Com que frequência você tem participado?’ do questionário.

Pergunta 6.: O que você aprendeu, ultimamente, nos eventos que participou?

Participante 4: *Gosto dos eventos organizados por Cambridge. Principalmente porque tenho a oportunidade de trocar experiências com professores de outras regiões. Já participei de alguns encontros do Braztesol. Tive a oportunidade, inclusive, de apresentar um trabalho interessante que desenvolvemos na AMAN. Foi uma experiência ímpar, uma vez que a receptividade foi muito boa. Gostei muito dos eventos organizados pela professora XXXX em Resende. Pela primeira vez, pude conhecer os professores da Cidade de Resende; e ainda: não me lembro de ter participado de eventos sobre o ensino do “Inglês para fins específicos”. Foi muito produtivo. Quando nos isolamos, perdemos a oportunidade de refletir sobre a nossa prática. Somente poderemos saber se estamos desatualizados ou mesmo se estamos no caminho correto, quando compartilhamos angústias, fracassos e boas práticas pedagógicas. Poder participar de bons debates na companhia de bons profissionais, é sempre a certeza de crescimento profissional.*

Participante 5: *Ano passado acabei participando de poucos eventos por conta da finalização do meu doutorado, mas, nos eventos em que consegui ir, aprendi mais sobre ESP, o que, como professora da rede técnica federal, tem sido fundamental para minhas aulas de inglês.*

Participante 6: *Tão ou mais importante que se formar, informar ou saber, é colocar em prática o aprendizado desses eventos.*

Participante 7: *Que a tecnologia está transformando o ensino de línguas*

Participante 8: *Metodologias ativas na aprendizagem de língua inglesa.*

Participante 9: *Uso da tecnologia a favor do professor e ensino de línguas para aprendizes mais velhos*

Participante 10: *Sobre BNCCs, CLil,*

Participante 11: *Aprendi muito sobre formação docente e, principalmente, da lacuna crescente que se forma nos saberes de um professor que busca a atualização e a ampliação de seus saberes para aquele que mantém o status quo.*

Quadro 2: Respostas dos participantes à pergunta: ‘O que você aprendeu, ultimamente, nos eventos que participou?’ do questionário.

Pergunta 7: Quais critérios você utiliza para escolher de que eventos participar?

Participante 4: *Gosto sempre de analisar o conteúdo das palestras a serem apresentadas no evento. Procuo sempre aquelas que possam responder aos meus questionamentos pedagógicos. O currículo dos palestrantes também é fundamental por ocasião da minha escolha.*

Participante 5: *Meu primeiro critério é a temática do evento e a relevância dos assuntos abordados nas mesas redondas e oficinas oferecidas. Também verifico se o local é de fácil acesso e se tenho disponibilidade de participar na data. Já deixei de ir a eventos que aconteciam no período de férias escolares, por exemplo.*

Participante 6: *Minhas áreas de interesse ou oportunidade de participar pela facilidade de acesso e/ou logística.*

Participante 7: *A data do evento*

Participante 8: *Convites vindos pela faculdade ou diretamente para mim cujo foco seja o ensino de língua inglesa e/ou literaturas de língua inglesa.*

Participante 9: *Os tópicos serem relevantes a minha realidade de professor particular e que falem sobre novidades no ensino*

Participante 10: *Local, palestrantes e temas.*

Participante 11: *Em ordem de prioridade: 1- Temática; 2- palestrantes; 3- público alvo e; 4 Localização.*

Quadro 3: Respostas dos participantes à pergunta: ‘Quais critérios você utiliza para escolher de que eventos participar?’ do questionário.

Pergunta 8: Qual foi o melhor evento de formação que você participou? Por qual motivo você o considerar o melhor?

Participante 4: *Gosto dos eventos organizados por Cambridge. Principalmente porque tenho a oportunidade de trocar experiências com professores de outras regiões. Já participei de alguns encontros do Braztesol. Tive a oportunidade, inclusive, de apresentar um trabalho interessante que desenvolvemos na AMAN. Foi uma experiência ímpar, uma vez que a receptividade foi muito boa. Gostei muito dos eventos organizador pela professora XXXXX em Resende. Pela primeira vez, pude conhecer os professores da Cidade de Resende. Quando nos isolamos, perdemos a oportunidade de refletir sobre a nossa prática. Somente poderemos saber se estamos desatualizados ou mesmo se estamos no caminho correto, quando compartilhamos angústias, fracassos e boas práticas pedagógicas. Poder participar de bons debates na companhia de bons profissionais, é sempre a certeza de crescimento profissional.*

Participante 5: *No quesito formação profissional, acredito que tenham sido as jornadas de formação continuada promovida pela professora XXXX no IFRJ - Resende, por terem coincidido com meu ingresso em uma instituição em que o ensino de línguas é sempre com um fim específico. Acabou me servindo como um “treinamento”, uma vez que esse assunto foi pouco contemplado em minha graduação e não corresponder ao tipo de aula que dava antes de vir para meu atual emprego.*

Participante 6: *São tantos. Para mim, o "turning point" em minha carreira e vida profissional foi um congresso Internacional do LAURELS, que participei em 1990, no RJ, no Hotel Glória. Mudou meus paradigmas em relação ao ensino de línguas e a visão do negócio já que sou empresária do setor.*

Participante 7: *Braztesol. Pela diversidade de temas*

Participante 8: *Durante o ano a AEDB fez Encontros mensais Pedagógicos sobre métodos diferentes de aprendizagem... de Design Thinking a Cultura Maker, por exemplo, objetivando despertar este novo olhar.*

Participante 9: *Cambridge Day, pela variedade dos tópicos e por ser um intensivo de um dia.*

Participante 10: *Ultimamente gosto muito dos Cambridge Day.*

Participante 11: *Não respondeu.*

Quadro 6: Respostas dos participantes à pergunta: ‘Qual foi o melhor evento de formação que você participou? Por qual motivo você o considerar o melhor?’ do questionário.

Pergunta 9: Em sua opinião, qual é o erro mais frequente que organizadores de eventos cometem?

Participante 4: *Quando os organizadores não conseguem criar um ambiente cordial de confiança, propício para a discussão coletiva. Não gosto também quando crio a expectativa sobre determinados temas que acabam não sendo abordados plenamente. Tenho aversão a eventos do tipo “show”, com muita tecnologia, porém com pouco conteúdo. Moro longe dos grandes centros. Meu deslocamento para os eventos e até mesmo a minha disponibilidade para a participação são limitados. Gosto de aproveitar cada pensamento, cada detalhe do que é dito. Adoro voltar cheia de ideias novas para colocar em prática. Adoro também entrar em contato com as novas tendências pedagógicas. E quando não consigo, fico extremamente decepcionada.*

Participante 5: *Acredito que, muitas vezes, o mais complicado em eventos acadêmicos é a questão da data. Principalmente quando o evento é voltado para o público docente, é importante verificar se não são datas que coincidam com períodos de fim de bimestre ou semestre, o que esvazia o evento.*

Participante 6: *Apresentação de temas e tópicos muito específicos da área de pesquisa do apresentador e que não representa interesses da ou na área de uma maneira geral. Às vezes, por exigências acadêmicas, os eventos são recheados de apresentações muito específicas ou acadêmicas demais.*

Participante 7: *Imersão exagerada, envolvendo domingos, por exemplo. Cursos e congressos semanais ou que sejam sexta-feira e sábado, como exemplo, são mais convenientes e frutíferos, atingindo melhores resultados.*

Participante 8: *Não respondeu.*

Participante 9: *Trazer assuntos que não tragam nada de novo ou não agreguem muito na prática*

Participante 10: *Pouca divulgação e falta de eventos desse porte fora das capitais.*

Participante 11: *Em minha humilde opinião, eventos que têm como foco a formação continuada de professores (especialmente de línguas estrangeiras) não devem abordar somente o campo teórico-científico. Professores de idiomas, geralmente, buscam novas técnicas, novos meios, novos truques de ensinar. O conhecimento sobre os porquês que uma abordagem/técnica deveria ser priorizada é, de fato, válido e importante. Porém, a formação continuada deveria levar o professor a agir de forma diferente, ao invés de somente refletir sobre sua prática. Não digo que a metacognição não seja importante para a ampliação dos saberes. Ela só é um processo um pouco mais demorado. Diferente de eventos de formação que têm como meta apresentar novas técnicas, ferramentas, metodologias ativas, sejam elas tecnológicas ou não.*

Quadro 4: Respostas dos participantes à pergunta: ‘Em sua opinião, qual é o erro mais frequente que organizadores de eventos cometem?’ do questionário

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONTRIBUIÇÕES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pesquisador: Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 26544319.0.0000.5282

Instituição Proponente: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.804.889

Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora, "INTRODUÇÃO: a. Motivação - Várias são as motivações para pesquisar questões relacionadas à formação de professores de Inglês para Fins Específicos. Destaco a primeira delas como a de ordem intrínseca, uma vez que tenho uma forte ligação com a Educação no conceito mais geral e abrangente. Dentro desse universo, o ensino de Língua Inglesa perpassa a construção da minha própria identidade como pessoa e profissional que interage e já interagiu em diversos contextos de natureza educacional da área por, pelo menos, vinte anos. No entanto, mais especificamente nos últimos oito deles a aproximação com a especificidade da abordagem ESP tornou-me uma pessoa bastante dedicada à prática mencionada. Primeiro, pelo contato inicial com os referenciais teórico-metodológicos numa das disciplinas do mestrado em Interdisciplinar de Linguística Aplicada, seguida da aprovação em concurso público como professora do quadro da Educação Básica Técnica e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro para preenchimento de uma das vagas para Professora de Língua Inglesa nos cursos técnicos da instituição. Tal situação foi o início do meu exercício nos moldes da abordagem ESP no meio educativo, profissional e acadêmico. Além disso, me possibilitou diversas oportunidades de participações em eventos sobre o assunto, apresentações e discussões sobre a abordagem, leituras e publicações de questões relevantes, atenção às múltiplas vozes de colegas em todo país com mesmos questionamentos, inquietações e angústias que são particulares à área. b.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018

Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900

UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180

E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 3.804.889

Justificativa - Apesar de todo o acima exposto, ou melhor, em função do acima exposto, a experiência no meio educativo-acadêmico me fez perceber que, embora a formação de professores de línguas tenha sido objeto de pesquisas em Linguística Aplicada, tendo já assegurado um nicho tradicionalmente reconhecido dentro da área, a formação do professor LINFE/ESP ainda é uma área que carece de um olhar mais investigativo por parte dos pesquisadores, pois tanto a teoria, como a literatura (CELANI et al, 2005; RAMOS, 2009, entre outros) mostram a necessidade de mais pesquisas, trabalhos e estudos sobre a formação através de cursos em serviço, e mesmo pré-serviço. Minha percepção foi reforçada há quatro anos, quando assumi a responsabilidade da recepção e acompanhamento dos estagiários, licenciandos em final de graduação/licenciatura em Letras, que passariam a realizar seu estágio de língua inglesa nas salas de aula do IFRJ. A experiência de estar com esses docentes em formação me possibilitou um enriquecimento profissional de ver o problema da formação para LinFe por outro ponto de vista. Observar o despreparo e desconhecimento dos futuros docentes sobre a abordagem para fins específicos levou-me a pensar e desenvolver formas de contribuir, tanto para que o estágio deles fosse significativo, como um momento de maior participação em sala de aula com as turmas, além da oportunidade de acesso à teoria que embasava a prática que eles vivenciavam. A experiência foi considerada por mim um desafio, pois me fez revisitar textos antigos de fundamentação e me inteirar das leituras mais atuais da área com um enfoque bastante diferenciado do que o de costume, visando a problematização da formação docente, especialmente do professor LinFE. Ser professora responsável e regente de alguns deles fez de mim uma profissional muito mais comprometida com as questões supracitadas. Apesar de serem estagiários, em sua maioria, altamente capacitados linguisticamente, além de experientes em salas de aula de cursos privados ou comunitários oferecidos pelas universidades de origem, angustiava-me a formação deficitária quanto ao contexto LinFE. Há de se haver um esforço mútuo de diálogo entre as partes envolvidas, a fim de dar conta da aproximação teoria-prática entre o professor orientador, o professor regente junto aos estagiários no desenvolvimento das competências necessárias para o desempenho dos papéis que se é demandado de um professor LinFE. tais como: analisar necessidades, dar voz e vez ao desejo do aluno, diagnosticar as demandas linguísticas dos mesmos, escolher, adaptar e elaborar materiais didáticos para implementação de cursos com esse foco, dentre as muitas funções atribuídas ao profissional que se propõe a desenvolver um exercício de qualidade. Há de se estreitar os laços que unem a universidade com as escolas que

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 3.804.889

recebem os estagiários no sentido de que as vozes de todos os lados sejam ouvidas, pois somente quando todos os envolvidos têm vez e voz no processo é que a formação se dá de forma mais adequada. Juntando-se a isso, o fato de que outros colegas regentes vivenciavam situações similares, as quais eram compartilhadas, no nível institucional, pelos corredores do instituto, em níveis mais macro, em eventos e congressos da área.

Há de se desenvolver um olhar crítico-reflexivo que seja discutido e problematizado nos eventos da área pelas diversas regiões do Brasil, eventos esses, tanto de Letras e Linguística Aplicada, quanto de Prática de Ensino e Educação. Além de todo o acima exposto, incluo ainda, a cobrança (mesmo que velada), tanto de docentes recém-formados, quanto daqueles com anos de formação com o mesmo tipo de deficiência em suas respectivas formações. O que quero dizer com isso, é que pessoas que ao nos encontrarem, formal ou informalmente, nos pedem ajuda no sentido de como se fazer para suprir a defasagem dos fundamentos teórico metodológicos e práticos da referida prática pedagógica do ensino de línguas, já que somos aqueles que atuam, estudam, problematizam e pesquisam sobre a abordagem. Essa situação demonstra que as pesquisas não têm cumprido a função de retroalimentar o contexto com o conhecimento produzido. Mais do que eu isso, há a necessidade de se responder a essa demanda real de como as universidades e Institutos Federais poderiam contribuir sob a forma de um feedback mais concreto e efetivo para a comunidade educativa, que os circundam na complementação da formação com vias de se tornarem profissionais competitivos no mercado. Haja vista, ser uma mão de obra que está, ao mesmo tempo, em demanda e carência no mercado de trabalho. Outra justificativa que ratifica a pesquisa em questão tem a ver com a participação, direta ou indireta, como banca de inúmeros concursos realizados pelo IFRJ para vaga de professores LinFE, cujos resultados foram insatisfatórios na etapa da prova escrita de caráter teórico que fundamenta a abordagem: todos reprovados ou, quando acontecia de ter aprovados, o número era muito abaixo do esperado, especialmente se levássemos em consideração a relação entre inscritos e aprovados para segunda fase. A questão vai muito além do que esse projeto se propõe se levarmos em conta no âmbito mais abrangente da Educação como área que forma os professores responsáveis pelo futuro da mesma. Schulz (2000), num estudo diacrônico a respeito das mesmas preocupações e problemas da má formação docente no país, já no século passado, concluiu que a situação persiste até os dias de hoje. Ela se questionava, já naquela época, se questões relacionadas à falta de competência linguística dos professores, insuficiência dos cursos de preparação de professores e ineficácia do estágio de prática de ensino, a falta de uma política mais

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 3.804.889

rigorosa de certificação e licenciamento de professores, juntamente com maneiras de avaliação do seu desempenho, e a questão de como o conhecimento produzido pela pesquisa estavam efetivamente informando os programas de professores e a política educacional. Vélez- Rendón (2002), outro autor que se dedica a questões da mesma natureza, aponta para a conclusão de que o programa de formação de professores tem pouca influência na prática de ensino dos professores quando adentram a sala de aula e os mesmos reclamam de não terem sido preparados suficientemente para a realidade da sala de aula. Finalmente, concluo as muitas dentre outras possíveis justificativas, mencionando a fala inicial da Professora Rosinda Ramos no Encontro de Línguas para Fins Específicos (LINFÉ, 2015), quando mostra num quadro, o recorte de uma pesquisa conduzida por ela que estava em andamento, a quantidade enorme de estudos da área de LinFE, nos últimos dez anos, cujos focos se concentraram em produção e avaliação de materiais didáticos em detrimento de algumas poucas investigações acerca da formação de professores para atuação com a abordagem, que hoje é uma questão relevante e pertinente, a qual precisa de um olhar mais problematizador no cenário da educação para o ensino de línguas. c. Tema O IFRJ, historicamente, é referência nacional para demais instituições na utilização da 'antiga' abordagem instrumental no ensino de língua inglesa, sendo citado em inúmeras publicações e replicado em escolas com objetivos afins, bem como sendo objeto de pesquisa, tanto no estudo das práticas em sala de aula, quanto na produção de material didático característico para esse fim. Este fato ocorreu porque logo que a abordagem chegou ao Brasil pela PUC-SP, os docentes da então Escola Federal de Química se engajaram no Projeto através da formação dos docentes como multiplicadores em suas respectivas instituições de ensino. Foi a partir de quando, a abordagem passou a ser adotada como sendo a que melhor atendia as demandas e necessidades tanto desta instituição, quanto de outras afins. A opção pela escolha teve a ver com o consenso do grupo de professores da época, e ainda de hoje, como sendo a abordagem que se mostrou eficiente para atender os desafios de uma educação que estivesse em consonância com a formação de competências, porquanto envolve o ensino-aprendizagem de uma língua em áreas profissionais e/ou acadêmicas específicas. É uma abordagem centrada nas necessidades dos alunos e nas competências e habilidades necessárias e específicas de aprendizagem e de linguagem e, portanto, parte de uma análise criteriosa para o planejamento do curso. (HUTCHINSON & WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS & ST JOHN, 1998, dentre outros.). Com o passar do tempo, novas necessidades passaram a surgir, especialmente aquela de desvincular a prática instrumental apenas da noção do ensino para leitura de textos técnicos. Esse fato demandou a alteração de nomenclatura interinstitucional para denominar a mesma prática, que passou desde então a ser

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 3.804.889

identificada como abordagem ESP, sigla em Inglês para o ensino de Inglês para Fins Específicos. A necessidade de se considerar as demais línguas que passaram a compor os quadros Curriculares educacionais e que compartilham das mesmas concepções teórico-metodológicas em suas práticas educativas, novamente demandaram a revisão da nomenclatura, que passou a não dar conta e precisou ser novamente alterada. Assim sendo, na contemporaneidade, o termo que melhor caracteriza o ensino aprendizagem de línguas, que mesmo seguindo a mesma abordagem de décadas atrás, consegue ser atual na revisão constante das necessidades, passa a ser LINFE (Línguas para Fins específicos), que é o estabelecido como padrão na academia. d. Relevância A relevância de uma pesquisa desta natureza tem a ver com a contribuição de uma instituição de referência da área na complementação da formação de professores mais competentes capazes de exercer sua função nas práticas educacionais de forma mais competente, eficiente e eficaz. Além disso, coloca no mercado profissionais mais competitivos em provas de seleção para vagas no magistério federal, bem como possibilita o alargamento e aprofundamento da visão do que seja a abordagem e de como esse conhecimento apropriado pode ajudar no desempenho de sua profissão em qualquer outro contexto, mesmo aqueles não focados em fins específicos. A abordagem LinFe atende aos desafios de uma educação que está em diálogo com as concepções de formação de competências e avanços da informação e da tecnologia, uma vez que tem como fundamento dar conta do ensino-aprendizagem em áreas as mais diversas com foco nas necessidades do aluno e ênfase no planejamento de cursos específicos para tal fim, bem como dialogar com outras disciplinas com as quais se faça necessário. Desenvolver uma pesquisa com foco na formação de professores, especialmente de professores com essa especificidade, é uma tarefa que se debruça sobre um fenômeno muito complexo composto por vários outros elementos relacionados entre si mesmo, à língua e ao campo ESP propriamente dito. Dentre os elementos que caracterizam esse tipo de formação, podemos destacar: (a) contexto; (b) alunos; (c) avaliação; (d) materiais; (e) linguagem; (f) aspectos psicológicos; (g) abordagens, métodos e técnicas; (h) análise de necessidades, etc. Logo, segundo Ramos (2009:45), se quisermos ofertar cursos para atender as novas demandas do mercado, as novas exigências dos novos públicos alvos de modo a fazer com que os alunos possam desempenhar-se eficientemente nas situações alvo em que atuam, a autora deixa outra pergunta para finalizar: é esta uma história com fim? Eu, assim como ela, penso que essa é uma história que só pode ser construída para se inacabável. Esse aspecto aponta para a grande riqueza da abordagem, a meu ver. É inegável a grande preocupação que circunda o cenário das pesquisas, sobretudo na Linguística Aplicada, com a formação de professores de línguas, haja vista uma movimentação inicial no sentido da

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 3.804.889

produção consistente nesta área do conhecimento, buscando encontrar alternativas para os sérios problemas que se aviltam e proliferam nas salas de aula de línguas no contexto de ensino regular, seja ele público ou privado. Ilustro tal afirmação com alguns estudos feitos no Brasil (ALMEIDA FILHO, 1999; CELANI, 2001; VIEIRA-ABRÃO, 2001. 2004b).

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora, os objetivos da pesquisa são:

Objetivo Primário: Contribuir para uma formação mais completa do professor de Línguas, capacitando-o também para atuar com a abordagem LinFE.

Objetivo Secundário: -Investigar o nível do aprofundamento dos envolvidos na abordagem LinFE;

-Ofertar ações de formação para professores no que tange à abordagem LinFE;

-Verificar o aprendizado deixado aos participantes pelas ações na tentativa de melhorar a formação de professores LinFE.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, "Não há riscos físicos para os envolvidos, porém, caso os participantes se sintam constrangidos, inibidos ou desconfortáveis em algum momento, eles poderão desistir a qualquer momento ou pular a parte que desejarem e contribuir com as demais etapas".

Conforme a resolução 510/2016, no "Capítulo IV - DOS RISCOS - Art. 18. Nos projetos de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, a definição e a gradação do risco resultam da apreciação dos seus procedimentos metodológicos e do seu potencial de causar danos maiores ao participante do que os existentes na vida cotidiana, em consonância com o caráter processual e dialogal dessas pesquisas". E no "Art. 19. O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar dano ou atenuar seus efeitos".

Benefícios: "O benefício esperado é o de contribuir para a formação de demais docentes da área".

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 3.804.889

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa poderá trazer contribuições importantes para o meio acadêmico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de rosto datada e assinada;
- Projeto com as informações básicas e na íntegra;
- Cronograma atualizado;
- Orçamento discriminado com financiamento próprio;
- Carta de anuência da instituição assinada encontrada no projeto na íntegra;
- TCLE apropriado;
- Resumo do projeto.
- Carta das pendências atendidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não há implicações éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para janeiro de 2021. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1456539.pdf	20/12/2019 18:26:02		Aceito
Outros	DOCARTAv3.pdf	20/12/2019 18:23:58	Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro	Aceito
Outros	FOLHAROSTOATUALIZADAv3.pdf	20/12/2019 18:23:34	Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro	Aceito
Outros	CRONOGRAMAREVISADOv3.pdf	20/12/2019 18:22:47	Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro	Aceito
TCLE / Termos de	TECLEentoraisv2.pdf	01/11/2019	Elza Maria Duarte	Aceito

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 3.804.889

Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLEentroraisv2.pdf	14:33:53	Alvarenga de Mello Ribeiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLEentnarrativa2v2.pdf	01/11/2019 14:33:37	Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLEentnarrativa1v2.pdf	01/11/2019 14:33:17	Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetov2.pdf	01/11/2019 14:27:07	Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro	Aceito
Brochura Pesquisa	RESUMOV2.pdf	01/11/2019 14:23:11	Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro	Aceito
Orçamento	ORCAMENTOv2.pdf	01/11/2019 14:21:09	Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAv2.pdf	01/11/2019 14:16:55	Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro	Aceito
Folha de Rosto	capav2.pdf	01/11/2019 13:57:50	Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 21 de Janeiro de 2020

Assinado por:
ALBA LUCIA CASTELO BRANCO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br