

A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais

Teacher education for languages for specific purposes based on genres

Vera Lúcia Lopes CRISTOVÃO (UEL/CNPq)
Ana Paula Marques BEATO-CANATO (UFRJ)

RESUMO

A demanda por cursos de línguas para fins específicos tem aumentado gradativamente devido, especialmente, à abertura de fronteiras, a internet e sua popularização e a consequente ampliação das relações internacionais em contextos variados, de negócios à academia, para citar dois exemplos. Além disso, temos presenciado uma expansão significativa de cursos técnicos profissionalizantes federais, para os quais há uma demanda crescente de professores de línguas para fins específicos. Nesse sentido, o artigo advoga que os cursos de graduação em Letras devem considerar essa realidade e englobar a formação de professores para fins específicos em seus currículos. Também sugere que o trabalho pode ser realizado em torno de gêneros textuais e uma perspectiva teórica possível seria o interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; DOLZ, SCHNEUWLY, 1998), corrente a qual estamos filiadas. Para alcançar tal objetivo, o texto traça um panorama da abordagem de línguas para fins específicos e expõe os princípios do interacionismo sociodiscursivo que poderiam nortear essa formação. Ao fazer isso, aponta que os cursos de Letras não têm dado a devida atenção a essa formação e que uma disciplina com esse foco poderia contribuir significativamente.

Palavras-chave: *ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos; formação de professores; gêneros textuais; interacionismo sociodiscursivo.*

ABSTRACT

The demand for courses of language for specific purposes has increased gradually due, especially, to the open of borders, the internet and its popularization and the consequent widening of international relations in different contexts, from business to academia, to mention two examples. In addition, we have witnessed a significant expansion of federal technical institutions, for which there is a growing demand for teacher of languages for specific purposes. In this sense, the paper advocates that undergraduate courses in Languages and Literatures should consider this reality and cover the teaching education for specific purposes in their curricula. It also suggests that the work can focus on text genres which are relevant to the context and a possible theoretical perspective would be the sociodiscursive interactionism (BRONCKART, 2006; DOLZ; SCHNEUWLY, 1998), the approach on which this paper focuses. By doing so, the paper advocates that Languages and Literatures courses are not giving the necessary attention to the question and that a subject with this focus could contribute significantly to teacher education.

Key-words: *languages for specific purposes; teacher education; text genres; sociodiscursive interactionism.*

Introdução

Neste artigo, defendemos a necessidade de formação de professores para o trabalho com línguas para fins específicos dadas as demandas que temos vivenciado, especialmente devido às crescentes relações internacionais e também ao aumento significativo do número de instituições federais com foco em formação de técnicos de nível médio.

Belcher (2004, *apud* JOHNS; PALTRIDGE; BELCHER, 2011) aponta o quanto o trabalho com línguas para fins específicos demanda do professor tendo em vista a primordialidade de coletar dados empíricos de necessidades específicas, criar e adaptar materiais que atendam tais necessidades e ainda lidar com conhecimentos e até mesmo usos da língua não-familiares. Diante de tais especificidades, a compreensão da língua em contexto e a ênfase em funções retóricas têm sido apontadas como questões basilares, desde o histórico do trabalho com línguas para fins específicos produzido por Swales, em 1988 (JOHNS; PALTRIDGE; BELCHER, 2011). Os autores ainda lembram o fato de o

trabalho com línguas para fins específicos ter base teórico-metodológica e as pesquisas voltarem-se para questões práticas.

Assumindo o mesmo posicionamento, advogamos que a formação inicial deve contemplar abordagens de gêneros em sua exposição e intervenção de perspectivas teórico-metodológicas no sentido de preparar o futuro professor para agir na docência também em contextos de demanda de línguas para fins específicos. Para isso, inicialmente, contextualizamos o ensino-aprendizagem para esse fim cujo panorama nos possibilita observar como, ao longo do tempo, o foco dos estudos da linguagem tem mudado, o mesmo ocorrendo com seu ensino-aprendizagem no Brasil, passando de uma perspectiva orientada por estratégias de leitura para abordagens com base em gêneros textuais.

Em uma segunda parte, tratamos da formação de professores para o trabalho com línguas para fins específicos, posicionamos nosso trabalho à teoria do interacionismo sociodiscursivo e expomos fundamentos para o trabalho nessa perspectiva. Para finalizar, trazemos nossas considerações finais.

Discorrer sobre ensino-aprendizagem de línguas com base em gêneros e discutir a formação de professores para atuarem num contexto educacional de ensino-aprendizagem com fins específicos é a forma que usamos para homenagear nossa inspiradora, a pesquisadora ANNA RACHEL MACHADO. Os objetos específicos de nosso trabalho, línguas para fins específicos e Formação de Professores para atuar nessa área, não fizeram parte direta da atuação da docente, mas sua ampla produção intelectual abordou conceitos nos quais nos baseamos. Ao conceituar o trabalho docente, Machado ressaltou elementos constitutivos do agir tanto da ordem coletiva quanto individual. Articulado a essa noção, nosso texto defende a relevância do ensino-aprendizagem de línguas com fins específicos com base em uma abordagem com base em gêneros e a necessidade da formação de professores para esse nicho educacional.

Abordagem para fins específicos com base em gêneros textuais

O trabalho com gêneros textuais foi concebido de maneira distinta por pesquisadores com diferentes conhecimentos ao longo do tempo

(HYON, 2006, *apud* SWALES, 2007), tendo focado ora nas características formais dos gêneros e se preocupado menos com as funções dos textos e seus contextos sociais; ora enfatizado os contextos situacionais nos quais os gêneros ocorrem mais do que em suas formas e priorizado os objetivos ou ações que realizam em situações específicas; e ainda, com outras lentes, o gênero foi colocado como um dos elementos de um sistema semiótico social complexo (SWALES, 2007).

Contudo, segundo Swales (2007), no percurso de dez anos, as divisões entre as variadas tradições se tornaram menos acentuadas, embora não tenham desaparecido. Com base em Lawrence Anthony (2000), o pesquisador (SWALES, 2007) argumenta que, atualmente, os métodos de ensino-aprendizagem de gêneros passaram de abordagens explícitas para outras nas quais as características são ‘negociadas’ por meio de discussões em sala de aula ou ‘reinventadas’ por meio de elaboração de tarefas de escrita.

A abordagem com base em gêneros tem sido usada no ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos em diferentes espaços, sendo alguns deles apresentados na próxima parte.

O ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos com base em gêneros em diferentes espaços e perspectivas

Martin (2009) faz uma retrospectiva na qual provê um panorama das pesquisas em letramento com base em gêneros textuais que engloba desde o trabalho com crianças em situações de risco, nos anos oitenta, até o ensino médio e o contexto de trabalho, nos anos noventa. Ainda em seu histórico, o pesquisador (MARTIN, 2009) menciona a introdução mais recente da ênfase em leitura com gênero em um modelo funcional de linguagem como um sistema de construção de sentido. Em uma perspectiva sistêmico-funcional, há foco na gramática como um recurso para tal construção e no texto como escolha semântica em contextos sociais. Esses recursos possibilitaram o estabelecimento de objetivos concretos para responder aos questionamentos do que ensinar e do que aprender.

Tratando de línguas para fins específicos, Bawarshi e Reiff (2010) apontam Swales como a grande referência para a teorização e o desen-

volvimento de metodologia com gêneros da área. Segundo eles, para Swales, no início (anos 60), a abordagem de línguas para fins específicos se ancorava nos estudos das ocorrências de elementos linguísticos em um registro específico. Com o tempo, em uma perspectiva sócio-retórica, as análises de línguas para fins específicos não se detinham às características linguísticas, mas se aprofundavam para o propósito comunicativo e seus efeitos.

Contrastando as duas abordagens mencionadas (Línguas para Fins Específicos e Linguística Sistêmico-Funcional), Bawarshi e Reiff (2010) ratificam que ambas consideram as características linguísticas articuladas ao contexto social e função. Tal pressuposto repercute em ambas as abordagens no que se refere à metodologia de explicitar as relações entre língua e função social nas quais os gêneros se constituem. Tal explicitação auxilia os aprendizes com dificuldades possibilitando-os acesso a oportunidades diversas em esferas como a profissional, acadêmica etc. Como diferenças, os autores (BAWARSHI; REIFF, 2010) apontam o público-alvo, já que na Austrália a abordagem com base em gênero se voltou para atender crianças em situação de risco ao passo que, nos EUA e na Inglaterra, o público-alvo se constituía de falantes não nativos de inglês em nível universitário.

Com relação à forma de trabalho, uma típica abordagem de línguas para fins específicos para análise de gênero teria como primeiro passo a identificação do gênero na comunidade discursiva, bem como a definição do propósito comunicativo que o gênero almeja alcançar. Como segundo passo, a análise da estrutura esquemática caracterizada por movimentos e passos como ilustradas em tantos trabalhos disseminados por Swales em uma perspectiva sócio-retórica. Assim, para Bawarshi e Reiff (2010), o processo não é linear nem estático por se mover do contexto para o texto.

Para a análise de gêneros, os autores (BAWARSHI; REIFF, 2010) retomam os sete passos propostos por Bhatia: a) colocar o texto do gênero pesquisado em sua situação de produção/contexto; b) consultar a literatura sobre o gênero; c) refinar a compreensão sobre a comunidade discursiva do gênero; d) coletar um corpus de gênero; e) conduzir uma etnografia do contexto institucional em que o gênero acontece; f) mover do contexto para o texto, explorando características léxico-

gramaticais, textuais e interpretativas; g) procurar um especialista para triangular seus resultados.

Em propostas mais recentes da abordagem de línguas para fins específicos, ressalta-se a necessidade do conhecimento e compreensão da intertextualidade e interdiscursividade sugerindo que alunos sejam pesquisadores e analistas do que aprendem em relação a gênero. Para trabalhar nessa perspectiva, o professor precisa estar aberto a novos desafios diariamente, já que terá que lidar com situações comunicativas que não fazem parte de seu cotidiano e que são familiares a seus alunos. Assim, seus conhecimentos serão somados aos conhecimentos dos aprendizes e o trabalho deverá ser colaborativo. Além disso, o professor deverá ser pesquisador, consultando a literatura, coletando e analisando corpus, dialogando com especialistas, etc., enfim, agindo de maneira colaborativa. Defendemos, por isso, a necessidade de formação de professores para atuar nessa perspectiva, o que será tratado em seção subsequente.

O trabalho com línguas para fins específicos no Brasil

No Brasil, Celani et al. (1988) relatam o início do projeto de línguas para fins específicos a partir da crescente demanda de cursos instrumentais em universidades brasileiras e a necessidade de formação de professores que pudessem atender as especificidades requeridas para os cursos, bem como a produção de material voltado para tais fins. Segundo os autores, o projeto em nível nacional se estabeleceu entre 1977 e 1980 e seu desenvolvimento foi até 1986. Como componentes majoritários dos cursos de línguas para fins específicos nas universidades brasileiras envolvidas no projeto estavam as estratégias de leitura para atenderem a maior demanda que se concentrava em torno de leitura.

Por muitos anos, vivemos o crescimento da abordagem no ensino-aprendizagem de línguas, em especial, na área de inglês, bem como a expansão de publicações voltadas para contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de leitura em inglês (DIAS, 2002; FIORI et al., 2005).

É possível dizer que, tradicionalmente, o trabalho com línguas para fins específicos teve como objetivo geral contribuir para o desenvolvimento de estratégias de leitura, que poderiam ser utilizadas na leitura de qualquer texto. Uma referência dessa perspectiva é o IngRede. Coordenado pela Profa. Dra. Vera Menezes, o projeto surgiu de uma necessidade sentida por alguns docentes de elaborar materiais pedagógicos a serem utilizados em cursos de leitura nas universidades (PAIVA et al., prelo). O IngRede envolveu professores de dez universidades federais brasileiras no desenvolvimento de materiais didáticos com foco em estratégias de leitura. Os resultados desse projeto foram organizados em dois CD-rom a serem utilizados em cursos de leitura de língua inglesa nas universidades.

De acordo com Ramos (2005), a expansão do trabalho com línguas para fins específicos no Brasil ocorreu cercada de mitos, que acabaram gerando uma série de preconceitos com relação à abordagem, que podem ser resumidamente listados como: a- leitura de inglês técnico; b- aulas totalmente em língua materna; c- proibição do uso de dicionário; d- aulas pragmáticas e utilitárias; e- necessidade de domínio de inglês básico pelos alunos para poderem realizar as leituras já que os textos não são simplificados e a gramática não é abordada em sala de aula. Como uma das líderes do projeto, a pesquisadora (RAMOS, 2005) procura, neste texto, desconstruir tais mitos e advoga a necessidade de mudanças nos olhares e nos fazeres.

Em palestra realizada em 2009, durante o XXII Seminário Nacional de Inglês Instrumental e o X Seminário Nacional de Línguas Instrumentais, ocorrido na UESC/ Ilhéus, Ramos propõe a mudança de nomenclatura de língua instrumental para línguas para fins específicos, em uma tentativa de desvincular a abordagem de todos esse mitos e pensar em novas possibilidades de trabalho.

Em outro texto, a autora em co-autoria com Lima-Lopes e Gazotti-Vallim (2004) apresenta resultados de uma pesquisa realizada entre 1999 e 2000 no curso de Leitura para Fins Acadêmicos da PUCSP/ COGEAE com os objetivos de identificar os gêneros mais comumente lidos pelos aprendizes e avaliar a importância dada a eles. A necessidade de reformulação foi identificada nas próprias avaliações nas quais os alunos manifestavam o anseio de lerem textos da área desde o início

do curso e de alcançarem a compreensão de pontos principais desses textos a curto prazo. A pesquisa foi realizada com a aplicação de um questionário e envolveu duzentos informantes de diferentes programas de pós-graduação na área de humanas. Os resultados obtidos possibilitaram a reelaboração do curso com uma proposta pedagógica de utilização de gêneros acadêmicos, em especial, aqueles apontados como importantes ao invés do trabalho com textos jornalísticos ou gerais.

Na mesma perspectiva, o projeto *O mapeamento de gêneros textuais necessários para agir em contextos profissionais e acadêmicos*, orientado por uma das autoras deste artigo, realizou o levantamento de necessidades profissionais e acadêmicas relacionadas a cinco áreas específicas (Alimentos, Biotecnologia, Farmácia, Meio-Ambiente e Química). A investigação foi feita por nove pesquisadores, sendo todos alunos dos cursos mencionados, e contou com a colaboração de estudantes do terceiro ao oitavo períodos dos diferentes cursos, de todos os professores e técnicos de cada área de uma instituição federal de ensino médio-técnico profissionalizante, na qual há aproximadamente mil e quinhentos alunos. Os resultados contribuíram para modificações nos currículos da disciplina de línguas para fins específicos que passaram a focar nos gêneros e temas necessários¹.

A menção a essas pesquisas reforça a possibilidade do trabalho com gêneros textuais focando a necessidade específica e revela que, diferentemente de outras partes do mundo, o uso de gêneros no Brasil não teve sua inserção pelo trabalho com línguas para fins específicos.

Ramos, por exemplo, é reconhecida por seu trabalho com línguas para fins específicos, e, em 2004, publica uma proposta pedagógica voltada para a implementação de gêneros em sala de aula de línguas para fins específicos. Ao defender a implementação da aplicação de gêneros na abordagem instrumental, Ramos (2004) discorre sobre benefícios possibilitados ao professor nessa proposta: a) observação das condições e situação de produção; b) estudo do funcionamento da

1. Os resultados da pesquisa estão sendo divulgados em eventos e um texto trata do levantamento realizado no curso de Biotecnologia: LIMA, S. F.; MOREIRA, D. R.; BEATO-CANATO, A. P. M. Gêneros textuais e temas necessários para agir em contextos profissionais e acadêmicos da área de Biotecnologia. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*. Vol. 10, no. 2, jul./dez. 2011, p. 131-152. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/5141/5988>>. Acesso em: 27 out. 2012.

linguagem em uso; c) reconhecimento/levantamento de características linguísticas, sociais e culturais do gênero; d) identificação de elementos ensináveis de acordo com as características encontradas e os objetivos e necessidades do contexto didático. Em relação aos benefícios aos alunos, a autora acredita que o uso de gêneros pode proporcionar: a) conscientização do propósito comunicativo e de características contextuais e socioculturais constitutivas; b) instrumento para melhor desempenho nas situações-alvo; c) compreensão da estrutura textual e das características linguísticas; d) desenvolvimento de compreensão crítica; e) uso de estratégias para sua própria compreensão e produção.

Na proposta sobre a qual discorre, Ramos (2004) apresenta três aspectos como fundamentais, a saber, a contextualização do texto; as estruturas genéricas; e uso de textos autênticos. Tendo em vista tais princípios, a pesquisadora sugere procedimentos metodológicos divididos em *apresentação*, *detalhamento* e *aplicação*. Na *apresentação*, expõe-se o aluno ao conteúdo por meio da análise de elementos contextuais da situação de produção do gênero tanto explorando a familiarização do aluno desse contexto quanto sua conscientização sobre aspectos até então desconhecidos. Assim, as atividades dessa fase cobrem os aspectos relacionados ao contexto (propósito, conteúdo, participantes, fonte, entre outros elementos). Na fase do *detalhamento*, exploram-se aspectos da organização retórica do texto relacionada à função sociocomunicativa do gênero e suas características léxico-gramaticais. Como fase final, a *aplicação* volta-se para a consolidação e apropriação do gênero. Nesse sentido, as atividades procuram expor o aluno a exemplares do gênero e, posteriormente, envolvê-lo em situações em que ele é efetivamente usado.

Outro profissional que tem contribuído substancialmente para o ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos no Brasil é Vian Jr. . O cenário descrito pelo autor (VIAN JR., 2004) é o de um mundo globalizado no qual funcionários de empresas precisam da língua inglesa para diferentes espaços de atuação com atividades diversas. No trabalho voltado para uma grande instituição bancária da maior metrópole brasileira, sua proposta se ancora nos conceitos da abordagem de línguas para fins específicos, na Linguística Sistêmico-Funcional e na teoria de gênero.

Para atuar nesse contexto bem como nos demais contextos específicos nos quais a abordagem de línguas para fins específicos tem sido requisitada, o professor precisa estar preparado, caso contrário, corre o risco de gramaticalizar o gênero e focar em estratégias de leitura unicamente, não preparando o aprendiz para atuar em tais contextos de maneira efetiva. Por isso, acreditamos que a simples mudança de nomenclatura (de inglês instrumental para línguas para fins específicos) não trará resultados positivos para a abordagem, sendo necessária uma ampla formação de professores pré e em serviço de modo a conscientizá-los e instrumentalizá-los para esse trabalho, tendo em vista a necessidade de mudança de perspectiva por parte do professor que precisa compreender a linguagem como socialmente construída e o texto como prática social, além de estar aberto para coconstruir conhecimento com um grupo de alunos *expert* em determinada área de conhecimento, com o qual o professor deverá guiar o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo o diálogo contínuo e considerando o conhecimento dos aprendizes.

A formação de professores no Brasil para o trabalho com línguas para fins específicos com base em gêneros

Os cursos de Letras surgem no Brasil na década de 20 e se constituem como cursos universitários na década de 30, momento de nascimento das primeiras universidades brasileiras (DAHER; SANT'ANNA, 2009b). Historicamente, o foco dos cursos têm sido no Belletrismo e a questão da formação de professor têm ficado à cargo das Faculdades de Educação e das Escolas Normais (DAHER; SANT'ANNA, 2009a), quase extintas atualmente. Em consequência, a questão didático-pedagógica tem se constituído como um apêndice de menos importância, visto como uma exigência para a obtenção do registro profissional de professor.

A organização dos cursos denominados 3+1 (três mais um) ou 4+1 (quatro mais um) em algumas universidades, ou seja, três anos de bacharelado e um ano de licenciatura endossa a separação entre Belletrismo e o trabalho, ficando a cargo da faculdade de Letras as disciplinas específicas e à faculdade de Educação o preparo didático-pedagógico.

Embora o Decreto-Lei n.1.190/1939 coloque a faculdade de Letras como responsável pela preparação de professores de línguas, nas primeiras décadas de existência, os cursos voltam-se para a formação de bacharéis, com atitudes conversadoras e a valorização de saberes acadêmicos, sejam eles literários ou linguísticos, desvinculados do cotidiano profissional do trabalho docente (DAHER; SANT'ANNA, 2009). Para as pesquisadoras (DAHER; SANT'ANNA, 2009), essa é a situação que se mantém ao longo de cerca de oitenta anos de existência dos cursos de Letras, que, portanto, em sua maioria, não apresentam perfil de formadores de professores, haja vista a falta de vínculo entre o que se estuda e o que precisa ser realizado profissionalmente.

Em busca de mudanças, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e, desde 2001, pareceres e resoluções oficiais² têm sido aprovados e estabelecidas diretrizes para os cursos de Letras, que procuram desfazer as dicotomias educação-trabalho, teoria-prática, instituto-básico-faculdade de educação, ao sugerir um diálogo entre educação, teoria e prática, cabendo a cada curso propor alterações afim de alcançar esse objetivo.

Embora o compromisso tenha sido assumido por todas as universidades e todas tenham proposto modificações, algumas encontraram formas de “adaptar o velho modelo” (DAHER; SANT'ANNA, 2009b) e temos a impressão, a partir de nossas experiências, que boa parte das disciplinas da maioria dos cursos parece ainda não ter incorporado discussões sobre o sistema complexo de formação do professor para o trabalho. Nesse contexto, pesquisadores incomodados têm ampliado estudos na área e, com isso, a percepção da complexidade e multiplicidade da formação do professor tem estado em debate constante. De maneira geral, podemos afirmar que os estudiosos têm se preocupado com uma formação crítica, que contribua para que o licenciando se sinta responsável por seu agir e capaz de produzir conhecimentos, acreditando que teoria e prática se constroem mutuamente (CASTRO, 2008; GIMENEZ, CRISTOVÃO; 2004).

Apesar disso, ainda hoje, encontramos cursos com uma configuração tradicional e vemos graduandos se formando como bacharéis

2. Todos os documentos podem ser encontrados em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao> .

em universidades públicas e cursando a licenciatura em faculdades privadas apenas com a intenção de obterem diplomas, o que ilustra que as dicotomias persistem e a formação como professores ainda têm sido tomada como um apêndice.

Nesse contexto, Placco (2008) apresenta o conceito de dimensões e sugere que múltiplas dimensões são desenvolvidas sincronicamente na formação profissional, quer sejam de maneira sistematizada e consciente quer sejam de forma aleatória. A pesquisadora advoga a necessidade de que todas sejam compreendidas em suas relações dialéticas e as divide em dimensões: técnico-científica; da formação continuada; do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico; dos saberes para ensinar; crítico-reflexiva; avaliativa; ética e política; e estética e cultural. Para a pesquisadora (PLACCO, 2008), o desenvolvimento das dimensões ocorre simultaneamente mesmo que essa não seja a intenção do formador. Entendemos assim que o privilégio pelo saber técnico, como apontado por Daher e Sant'Anna (2009), faz com que os licenciandos, no geral desenvolvam, a crença de que saber conteúdos técnicos é suficiente para ser professor em qualquer instância, ou seja, no ensino fundamental, médio ou universitário bem como trabalhar com línguas para fins específicos e outros contextos, o que consideramos problemático.

Tratando especificamente da formação para o trabalho com línguas para fins específicos, realizamos uma busca no banco de teses da CAPES, inserindo várias expressões relacionadas à formação e línguas para fins específicos³ e não encontramos nenhum trabalho que pudéssemos associar ao nosso tema. Efetuamos a mesma busca no Google e novamente não obtivemos sucesso, o que lemos como um indicador da falta de trabalhos sobre o tema que tratamos nesse texto a partir de algumas de nossas inquietações.

Em consonância com essas reflexões, em palestra proferida no II LinFE (Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos), em setembro de 2012 em São Paulo, Celani afirmou que o projeto de

3. As expressões utilizadas foram: “formação de professores de línguas para fins específicos”; “formação de professores para fins específicos”; “formação de professores de língua instrumental”; “formação de professores de inglês instrumental”; “línguas para fins específicos”; “inglês instrumental”; “formação de professores de línguas”.

Instrumental durou nove anos e continua vivo até os dias atuais, tendo sofrido mudanças ao longo do tempo, o que é positivo. Por outro lado, há deficiências que, segundo a pesquisadora somente serão melhoradas com uma formação que contribua para que professores imprimam personalidade ao que ensinam. Entretanto, segundo ela, a formação para esse fim continua praticamente inexistente, o que é um sério problema. Nesse sentido, relatamos o que é ofertado nas instituições em que atuamos.

Em uma das instituições, uma disciplina de formação de professores para fins específicos é ofertada esporadicamente como disciplina optativa. Entretanto, como esse não é o nome da disciplina, mas sim inglês M, muitos estudantes se inscrevem apenas por precisarem de créditos em disciplinas optativas e muitos deles não têm interesse algum por seu conteúdo, sendo eles alunos de diferentes cursos de graduação, cujo interesse, além do cumprimento de crédito, é seu próprio desenvolvimento linguístico. Dessa maneira, o trabalho é prejudicado e os estudantes realmente engajados com a questão acabam se desestimulando. Dada essa realidade, os próprios docentes não têm interesse em atuar na disciplina.

Apesar disso, ainda nesta instituição, no curso de Línguas Abertos à Comunidade, há os cursos de português e inglês instrumental, que são ministrados por alunos-monitores. Esses graduandos em Letras têm reuniões semanais de orientação com um professor do departamento de anglo-germânicas. Nesses encontros, questões teóricas e práticas são debatidas. É plausível dizer que esse é um espaço relevante de formação para o trabalho nessa perspectiva, porém, somente acessível aos estudantes que já atuam nesse contexto. Outra possibilidade dada a alguns graduandos é a atuação como monitores em disciplinas de línguas para fins específicos. Nessa situação, os estudantes contribuem com o planejamento da disciplina, com os materiais utilizados, ficam à disposição dos alunos para solucionarem dúvidas, enfim, têm contato direto com questões envolvidas no trabalho com línguas para fins específicos.

Outro ponto a ser mencionado é que nessa mesma instituição, em 2012, um minicurso sobre línguas para fins específicos foi ofertado durante a Semana de Anglo-Germânicas de 2012 e houve a participação

de sessenta alunos e uma lista de espera de outros vinte, o que ilustra que professores pré e em serviço se interessam pelo tema.

Na outra instituição representada por outra das pesquisadoras, a disciplina LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: ASPECTOS TEÓRICOS é ofertada para a habilitação de Língua inglesa e Literaturas em Língua Inglesa no 2º ano do curso com uma carga horária anual de sessenta horas. A ementa propõe como conteúdos “Pesquisa em Leitura. Ensino de leitura. Abordagem instrumental. Leitura crítica”. O objetivo geral elencado é “promover uma iniciação aos estudos sobre leitura em língua inglesa”. Os conhecimentos a serem construídos pelos alunos incluem abordagens para o ensino da leitura; princípios teóricos e propostas para o ensino da leitura numa abordagem instrumental; princípios teóricos e propostas para o ensino da leitura crítica; pesquisa em leitura; habilidades acadêmicas que favoreçam o estudo da Leitura em Língua Inglesa; e sua constituição enquanto leitores e futuros professores de inglês. Nas referências para a parte da disciplina dedicada à Abordagem Instrumental, não há referência bibliográfica relacionada a gêneros e línguas para fins específicos. Além da disciplina obrigatória descrita, o laboratório de línguas oferece cursos de Leitura Instrumental que durante um tempo era ofertado por alunos-professores do curso e supervisionado por uma professora formadora da área de línguas para fins específicos.

Assim, as duas instituições incluem línguas para fins específicos na formação, de maneiras diferentes e talvez ainda muito tímida, podendo ser expandida.

Além dos espaços onde atuamos, temos conhecimento informal de que a formação para o trabalho com línguas para fins específicos não é contemplada na grande maioria dos cursos de Letras, apesar da demanda cada vez maior. Fizemos um mapeamento da presença de conteúdo relativo à abordagem instrumental na licenciatura em Letras – Inglês ou Letras Português/Inglês em universidades públicas paranaenses. O quadro 1 sintetiza os resultados.

Quadro 1 – Presença de conteúdo relativo à Abordagem Instrumental na licenciatura em LETRAS – Inglês nas IES públicas paranaenses

IES	CAMPUS	DISCIPLINA E EMENTA	CH/ANO
UEL	Londrina	Leitura em Língua Inglesa: aspectos teóricos – Pesquisa em leitura. Ensino de leitura. Abordagem instrumental. Leitura Crítica.	60 h/ 2º ano
UEM	Maringá	x	
UEPG	Ponta Grossa	x	
UNICENTRO	Guarapuava	x	
	Irati	x	
UNIOESTE ⁴	Cascavel	X	
	Foz do Iguaçu	X	
	Marechal Cândido Rondon	X	
UENP	Cornélio Procopio	x	
	Jacarezinho	x	
UNESPAR	Apucarana	Leitura em Língua Inglesa: Aspectos teóricos e aplicados - Aspectos teóricos. Pesquisa em leitura. Ensino de leitura. Abordagem instrumental. Leitura crítica.	72h/ 4º ano
	Campo Mourão	x	
	Paranaguá	x	
	Paranavaí	x	
	União da Vitória	Sem informações disponíveis no site	
UFPR	Curitiba	X	
UTFPR	Curitiba	X	
	Pato Branco	X	

Como podemos observar, numa análise documental de currículos e ementas, há ínfima presença da abordagem instrumental nos cursos de formação de professores de inglês no Paraná.

Podendo ser apontada como uma exceção, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) demonstra a preocupação com a formação para essa especialidade ao incluir a disciplina *Metodologia de Ensino*

4. Não havia ementas disponíveis nos cursos de quaisquer campi.

do Francês com Objetivos Específicos, ministrada juntamente com o PIPE (Projeto Integrado de Práticas Educativas). Como defende Felice (2013, p.127), os alunos têm a oportunidade de “conhecer o mercado de trabalho e levantar interesses e necessidades de determinados setores da universidade ou da comunidade externa que se interessam pela aprendizagem da língua francesa”.

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

Na mesma direção, Hüttner, Smit e Mehlmauer-Larcher (2009) defendem que a educação inicial deve formar o professor em pré-serviço para atuação com línguas para fins específicos em função da crescente demanda do domínio da língua inglesa. Para ilustrar, as autoras citam que línguas para fins específicos são obrigatórias para quase 65% de todos alunos de cursos profissionalizantes e técnicos. A variedade das especificidades nessas áreas clama por conhecimentos de gêneros emergentes e outros desconhecidos. Dessa maneira, a formação de professores de línguas para fins específicos deve capacitá-los para continuamente analisar e ensinar gêneros ainda não familiares bem como formular princípios que contemplem teoria e prática para o ensino-aprendizagem de línguas.

No Brasil, Staa, Damianovic e Batista (2005) relatam uma experiência de uso de línguas para fins específicos com base na abordagem

instrumental e na teoria de gêneros conforme proposta pela linguística sistêmico-funcional com professores em formação continuada. Em suas conclusões, os autores expressam a crença de terem contribuído com insumo conteudístico e linguístico suficiente para instrumentalizar os participantes (professores em-serviço) a ter melhor desempenho na produção oral no curso.

Johns (2009) defende o ensino-aprendizagem de Inglês para propósitos acadêmicos (EAP) nos anos iniciais da graduação e menciona a falta de preparo dos professores praticantes de línguas para fins específicos que lecionam nesses níveis iniciais do ensino superior. A autora lança as problemáticas do foco do curso, da formação dos formadores, das habilidades de ensino-aprendizagem dos formadores e da falta de relação entre as atividades e o conteúdo ensinado a fim de chamar a atenção para as questões que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos.

Na contramão da perspectiva do trabalho com línguas para fins específicos em vistas a contribuir para que o aluno aja em situações languageiras diversas, ainda existem formadores que consideram ser impossível formar profissionais para essa área. Em uma concepção tradicional, tais professores vêem o ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos como sinônimo de desenvolvimento de vocabulário e avaliam ser impossível formar profissionais tendo em vista que seria necessário trabalhar com os licenciados o vocabulário de inúmeras profissões. Esse ponto de vista foi exposto por um docente de prática de ensino de francês em palestra proferida no I CIFLE (Colóquio Internacional de Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras: desafios da aprendizagem e do ensino), ocorrido em março de 2012, na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Julgamos, diante do contexto exposto, que a formação de professores para fins específicos é uma necessidade real e que a base em gêneros textuais em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva pode ser um caminho viável e fecundo, tema desenvolvido na próxima parte.

A abordagem de gêneros textuais à luz do ISD: uma possibilidade

Em oposição a perspectivas eminentemente estruturalistas ou cognitivistas, as abordagens de gêneros surgem com a proposta de que não é suficiente equipar os alunos com estratégias e passos para uma boa escrita (HYLAND, 2007), mas sim possibilitar que percebam que os gêneros de texto e de atividade são sociais e indissociáveis e se influenciam e se transformam constantemente. Nessa perspectiva, a língua está sempre presente nas esferas da atividade humana, sendo o maior instrumento semiótico utilizado pelo homem (BRONCKART, 2008). Sua materialização ocorre em textos a partir de gêneros de discurso, definidos, por Bakhtin (2000, p.27), como “tipos *relativamente* estáveis de enunciados”, produzidos por cada esfera social para atingir determinado objetivo em certa situação de comunicação. A materialização dos enunciados se dá em textos orais ou escritos, concretos e únicos, produzidos por integrantes dessas esferas de atividades, tendo em vista um determinado objetivo e interlocutor, que tem papel responsivo e fundamental.

Contrariamente a concepções anteriores, a abordagem de gêneros posiciona-se favorável à explicitação das características dos gêneros com o foco seja na compreensão seja na produção, oral ou escrita, argumentando que isso viabiliza a compreensão de suas funções e a apreensão de tal conhecimento pelo aprendiz, capacitando-o a fazer uso da linguagem de forma consciente e estilizada. Isso não significa que a abordagem defenda a necessidade de esgotamento dos gêneros ou que os alunos devem aprender sobre os gêneros, mas sim atuar em situações nas quais eles circulam.

Fundamentados em tais princípios, pesquisadores genebrinos (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), ancorados no ISD, postulam o planejamento do ensino-aprendizagem em sequências didáticas (SD), que são conjuntos de atividades em torno de gêneros textuais. Com relação à aprendizagem de língua estrangeira, Dolz (2003) opina que esta gera tolerância e compreensão do outro, além de ser útil cultural, econômica e laboralmente. Para o pesquisador, trabalhar em outra língua permite

entrar em outro universo cultural e distanciar-se do próprio. Tal distanciamento possibilita que o mundo seja visto de forma distinta. Assim, conclui que “dominar várias línguas e culturas não te faz perder nada, ao contrário, enriquece tua personalidade (DOLZ, 2003, p.36).”

Adotamos uma concepção de leitura e produção como ação de linguagem, isto é, como uma atividade social em que há interação de um sujeito com o texto e a construção de sentido em um determinado contexto. A linguagem é sócio-histórica e implicada em um contexto ideológico que se materializa entre indivíduos socialmente organizados por meio de enunciações produzidas em situações de interação. Por sua vez, o texto é sempre relacionado ao contexto sócio-histórico em que foi produzido e aquele em que o leitor está inserido no momento da leitura.

Tanto a compreensão quanto a produção escrita são compreendidas como práticas sociais languageiras, ou seja, como formas de agir na sociedade e geralmente trabalhadas de forma integrada. Para isso, é proposto ao aluno um projeto de classe cujo contexto exige determinada compreensão e/ou produção. A construção do texto ocorre de forma processual, sendo que a primeira produção deve servir de parâmetro ao professor para o planejamento das aulas subsequentes. Ao longo das aulas, o aluno é incentivado a revisar seu texto quantas vezes forem necessárias para que ele o adéque a seus objetivos.

As dimensões estruturais e linguísticas de um texto são combinadas com fatores extra-verbais e de uso para se poder construir sentidos. Portanto, para o processo de compreensão e produção, o sujeito ativa diferentes tipos de conhecimento, tais como: a) conhecimentos sobre a situação de comunicação e da interação que envolvem tanto a produção quanto a leitura do texto; b) capacidades de linguagem para ler e compreender um texto; c) características do texto, do gênero, de sua infra-estrutura textual e estruturas linguísticas.

O trabalho didático pode ser organizado em Sequência Didática (SD), como será exposto a seguir.

A SD como ferramenta em uma abordagem com base em gêneros

Para o ISD, os gêneros devem ser tomados como instrumentos de ensino-aprendizagem a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, definidas como – “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30). Didaticamente, elas são divididas em capacidades que possibilitam ao sujeito: a) adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção, ou melhor, às representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação (capacidades de ação); b) adequar a infraestrutura geral de seu texto (capacidades discursivas); c) realizar as operações implicadas na produção textual e de sentidos (capacidades linguístico-discursivas). Cristovão e Stutz (2011) propõem a inclusão de uma nova capacidade, sendo a capacidade de significação, que possibilita

ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, etc.) que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p.22-23)

A definição de SD, específica para o ensino-aprendizagem de produção de textos, dada por Dolz e Schneuwly (1998, p.93) é a seguinte: “*um conjunto de módulos escolares organizados sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe.*”⁵⁴. Conforme defendido por esses autores, a SD é considerada um conjunto de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção dentro de um projeto de classe. As sequências, cujo objetivo central é a produção escrita de textos, são comumente organizadas em torno de gêneros, os quais se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à nossa disposição na sociedade, constituindo-se como práticas sociais de referência para

5. « *un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité langagière (...) dans le cadre d'un projet de classe.* »

nosso agir. Entretanto, só podem ser considerados como verdadeiros instrumentos, quando nos apropriamos deles, considerando-os úteis para nosso agir com a linguagem.

Especificamente para a produção escrita, a SD pode ser constituída de oficinas que possibilitem a produção como processo e não como produto. Tais oficinas têm início com uma produção inicial, feita a partir de uma situação de comunicação que demandaria a produção de textos do gênero focado. O papel da produção inicial é o de ser instrumento de regulação e a primeira ocasião de aprendizagem, construindo-se as representações da situação de comunicação. Por meio da produção inicial, conhecem-se as capacidades de linguagem já existentes e as potencialidades dos alunos, definindo-se o conteúdo a ser explorado pela SD e motivando-se o aluno.

Em seguida, são desenvolvidos módulos que levem os estudantes a se confrontarem com as características de textos pertencentes ao gênero tratado. Os módulos da SD seriam elaborados a partir da descrição e definição dos problemas e dificuldades dos alunos e em relação às características que devem ser ensinadas do gênero em questão. A escolha desses módulos depende, assim, das capacidades dos alunos, do nível escolar, do currículo e do gênero trabalhado. Outra influência sobre a construção dos módulos seria as características histórico-culturais particulares de cada classe, que também determinaria intervenções didáticas diferenciadas.

Cada etapa pode apresentar atividades obrigatórias e outras facultativas. O estatuto de facultativo dependerá da produção inicial dos alunos. Outra possibilidade é a elaboração de exercícios complementares, criando-se múltiplas possibilidades de adaptação da sequência às necessidades do grupo.

Como fechamento, haveria uma produção final. Esta se caracteriza como o lugar de integração dos saberes construídos e de instrumentos apropriados. Esses três passos constituiriam o projeto de classe.

As SD que privilegiam a leitura procuram levar o aluno a: compreender o contexto de produção; analisar a influência do contexto para a construção de significados; observar a estrutura do texto quanto aos aspectos linguístico-discursivos; e aprender operações de linguagem

que constituem as capacidades de linguagem. Ou seja, as atividades de leitura dependem de um movimento conjunto e engrenado que permite ao aluno entender e interpretar as ideias do autor, identificar as ideias e informações centrais, fazer as associações adequadas, usar o processo de inferência de forma a relacionar as informações do texto com o seu conhecimento de mundo para, a partir de uma leitura crítica, construir significados daquilo que lê.

Schneuwly e Dolz (1999) defendem ainda que

a realização concreta de sequências didáticas exige uma avaliação fina das capacidades de linguagem dos alunos na aula, antes e durante o curso do ensino. Assim, os professores que praticam tais sequências devem adaptá-las aos problemas particulares de escrita e oralidade de seus alunos. (SCHNEUWLY; DOLZ; 1999, p.122-123)

Para essa adaptação, o professor precisa intervir em diversos níveis de sua prática. No nível geral, precisa adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação, de acordo com as capacidades de seus alunos. Os objetivos devem ser claramente delimitados no projeto, bem como os módulos e atividades devem ser propostos com base nas observações da produção inicial. A aprendizagem pode ser ainda facilitada com a adaptação da SD ao tempo de ensino-aprendizagem que permita auto-regulação e auto-avaliação.

Beato-Canato (2011) propõe adaptações à proposta genebrina para que possa ser aplicada a contextos de ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos, tendo em vista a necessidade de um trabalho geralmente rápido dado o curto espaço de tempo disponível em oposição ao trabalho processual e usualmente prolongado realizado nessa perspectiva.

Contrastando a proposta de Ramos (2004; 2009/prelo) e Holmes (2009) para o o trabalho com línguas para fins específicos ao que sugere o ISD, Beato-Canato (2011) aponta semelhanças e diferenças que podem ser resumidas no quadro a seguir.⁶

6. Esse quadro é parte constitutiva da comunicação: BEATO-CANATO, A. P. M. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. *VI Simpósio Internacional de Gêneros Textuais (SIGET)*, Natal, 16-19 ago. 2011.

Línguas para Fins Específicos (RAMOS, 2004, 2009/prelo; HOLMES, 2009)	ISD (BRONCKART, 2003; 2010; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004)
Centralização nas necessidades do aluno, em gêneros textuais, temas e conteúdos relacionados às áreas de atuação do aprendiz	Centralização em gêneros textuais relevantes para o grupo
Objetivo de contribuir para que o aprendiz tenha condições de utilizar determinada língua estrangeira de forma autônoma em situações comunicativas específicas	Objetivo de contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para agir em contextos específicos
Preocupação em contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz	Preocupação em contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz
Língua como meio/ instrumento para um desempenho eficaz na situação-alvo	Língua vista como prática social
Material autêntico;	Material autêntico; texto como instrumento semiótico
Trabalho partindo da compreensão geral para a detalhada, valorizando a conscientização	Trabalho partindo do geral para o específico para retornar ao geral, em uma perspectiva espiralada e processual.
Crença de que os objetivos determinam a maneira como um texto é lido/ produzido	Crença de que os objetivos determinam a maneira como um texto é lido/ produzido
Uso da língua materna	Uso da língua materna
Auto-avaliação	Auto-avaliação, lista de constatação
Desenvolvimento de estratégias de leitura, de léxico voltado para áreas específicas e de gramática discursiva	Possibilidade de trabalho com estratégias de leitura; preocupação com o desenvolvimento de léxico voltado para áreas específicas e de gramática discursiva. Desenvolvimento de elementos transversais da língua ⁷
Preocupação em evitar que o gênero seja tomado como fôrma	Preocupação em evitar que o gênero seja tomado como fôrma

Com base em tais apontamentos, defendemos a necessidade de formação de professores para o trabalho com línguas para fins específicos dadas as suas especificidades. Um professor com formação geral terá que fazer muitas adaptações para que consiga atuar nesse contexto, que tem demandado um número crescente de professores.

7. Dolz, Gagnon e Toulou (2008) definem elementos transversais como elementos presentes em diferentes textos, como preposições; pronomes; formação de palavras (uma das estratégias defendidas pela abordagem de línguas para fins específicos)

A formação para o trabalho com línguas para fins específicos pode ser baseada no ISD, tomando o gênero como instrumento de comunicação e de formação. Para isso, sugerimos que uma disciplina com foco na formação de professores para o trabalho com línguas para fins específicos seja incorporada ao currículo do curso de Letras. Tal disciplina pode ser estruturada em torno de gêneros textuais relevantes para o grupo, tais como relatório de estágio supervisionado, comunicação oral, artigo científico. A sistematização dessa maneira pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para agir em contextos específicos e, ao mesmo tempo, possibilitar que o professor pré-serviço compreenda os princípios do trabalho com línguas para fins específicos e tenha autonomia para selecionar gêneros relevantes para os contextos em que atuar. Também contribuirá para que compreenda a língua como prática social, desenvolva e perceba a utilidade de estratégias de leitura, amplie seu léxico e seus conhecimentos gramaticais discursivamente, reconheça que o gênero não é uma fôrma, mas sim uma maneira de atuação languageira social. Permitirá ainda que materiais autênticos sejam tomados como objeto de ensino-aprendizagem, o texto seja visto como instrumento semiótico, o trabalho seja realizado em uma perspectiva espiralada e processual e o aprendiz compreenda na prática que os objetivos determinam a maneira como um texto é lido/produzido. Ainda será possível realizar auto-avaliação com o uso de listas de constatação e a língua materna poderá ser utilizada em certas ocasiões, possibilitando uma discussão mais fluida, se necessário. Ou seja, a organização da disciplina nessa perspectiva possibilitará que o futuro professor ou o professor em serviço vivencie uma perspectiva que poderá ser utilizada em sua prática docente.

Além do trabalho com gêneros possibilitando que o aprendiz desenvolva capacidades de linguagem necessárias para agir em contextos específicos e simultaneamente aprenda a trabalhar nessa perspectiva, outra possibilidade é desenvolver projetos de modo que coloquem em prática propostas como a do ISD ou a de Ramos, que sugerem que os professores pré/em serviço desenvolvam projetos com o intuito de conhecerem melhor determinado gênero e, inclusive, elaborem materiais para o trabalho com o línguas para fins específicos. Tais projetos incluem busca bibliográfica e leituras para a familiarização com pesquisas já realizadas na área, coleta de textos para a composição de corpora, análise dos dados para identificação das características do

gênero tanto as cruciais quanto as optativas, incluindo características contextuais, discursivas e linguístico-discursivas, e, se houver tempo, a elaboração de materiais didáticos a serem utilizados em sala de aula futuramente.

A proposta da UFU, também realizada em um projeto mencionado por nós, também seria uma possibilidade, ou seja, o desenvolvimento de levantamento e mapeamento de necessidades específicas, feito juntamente como profissionais da área.

Finalmente, pensamos ser necessário um espaço para discussão teórica e contrastes entre o trabalho com línguas de maneira geral e para fins específicos, de modo a possibilitar que os participantes conscientizem-se das especificidades de cada contexto.

Considerações finais

O conhecimento de línguas (materna e estrangeira) parece ser desejado por muitos como um importante instrumento de comunicação e interação bem como um artefato simbólico cultural constitutivo das pessoas. Nesse cenário, é premente a imprescindibilidade de professores bem preparados para atuar no ensino-aprendizagem de línguas em contextos diversos afim de contribuir para o desenvolvimento dos aprendizes para que atuem nas situações necessárias. Contudo, o que temos notado é uma evidente dificuldade para encontrar profissionais capacitados e engajados.

O histórico do curso de Letras resgatado evidencia algumas das razões para essa crise certamente agravada pela falta de incentivo para a atuação como professores em nosso país, dadas condições adversas de boa parte das instituições de ensino, mesmo das particulares.

Conforme estudos relatados neste trabalho, tanto a crescente demanda pelo domínio da língua inglesa para participação ativa na esfera acadêmica em nível global (vide, por exemplo, as bolsas de estudos para o Programa Ciências Sem Fronteiras e o Programa Inglês Sem Fronteiras) quanto a necessidade de preparar professores em pré-serviço para atuarem em contextos de ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos, em consonância com Johns, Paltridge e Belcher

(2011), consideramos fundamental que profissionais envolvidos com línguas para fins específicos tomem a língua e os discursos em contexto e se apropriem e usem todas as ferramentas disponíveis para avaliar sistematicamente as necessidades, identidades e questões encaradas por aprendizes. Concordamos, ainda, com a imprescindibilidade da convergência entre pesquisa e ensino-aprendizagem e, desta maneira, defendemos, como apontou Celani (2012), a necessidade de formação de professores com foco tanto em ensino-aprendizagem de línguas geral quanto em ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos, que tomem a linguagem como prática social e ocupem-se com práticas pedagógicas que contribuam efetivamente com os estudantes no sentido de se tornarem cada vez mais capazes de agir consciente e criticamente nas esferas em que circulam.

Destarte, propomos a incorporação de abordagens com base em gêneros na educação inicial de professores de línguas dadas as demandas atuais e também as pesquisas que têm demonstrado bons resultados com essa perspectiva. Advogamos que essa formação deve constituir parte obrigatória do currículo dos cursos de formação de professores, com ao menos uma disciplina específica e outra optativa, isso para que o futuro professor possa imprimir suas marcas em trabalhos futuros, conforme defende Celani (2012).

Tais disciplinas podem abordar os gêneros como *megainstrumentos* (SCHNEUWLY, 2004), sendo utilizados para o desenvolvimento de capacidades de linguagem bem como para a formação profissional. Essa perspectiva possibilita que o aprendiz vivencie situações que poderão ser utilizadas em sua prática profissional ao mesmo tempo que desenvolve suas capacidades de linguagem. Ademais, permite que reflita sobre a tríade didática – aluno, professor e objeto do conhecimento. Por conseguinte, esperamos contribuir para que o professor se torne mais consciente de sua prática, tenha condições de avaliar as necessidades de seus alunos e atuar de forma mais consciente, produtiva e crítica.

São profissionais com esse perfil que os institutos federais, por exemplo, esperam que componham seus corpos docentes, o que ainda não é uma realidade na maioria deles. Em concurso realizado em 2007 pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (antigo CEFET-Química), por exemplo, apenas seis candidatos, de um total de noventa e oito

inscritos, foram aprovados, ficando duas vagas ainda ociosas. De lá para cá, vários outros concursos foram realizados devido à ampliação do número de campi e sempre poucos candidatos têm sido aprovados, o que pode ser resultado da formação deficiente desses candidatos para o trabalho com línguas para fins específicos. Chama atenção essa realidade no Rio de Janeiro, onde há vários cursos de Letras tanto em universidades públicas quanto particulares. A deficiência em um grande centro nos faz acreditar que as mesmas dificuldades são encontradas em todas as demais regiões do Brasil e nos leva a defender a necessidade de reflexão sobre nossos cursos de formação.

Recebido em abril de 2013

Aprovado em abril de 2015

E-mails:

veraluciacristovao@gmail.com

anabeato@uol.com.br

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. 2000. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. p. 279-326.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. 2010. *Genre: an introduction to history, theory, research, and pedagogy*. West Lafayette: Parlor Press. p. 279.
- BEATO-CANATO, A. P. M. 2011. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. *RBLA*, Belo Horizonte, v.11, n.4, p.853-870.
- BRONCKART, J. P. 2010. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. *Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p.163-176, jan./jun.
- _____. 2003. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC. 353 p.
- _____. 2008. Un retour nécessaire sur la question du développement. *Conferência no Seminário Internacional sobre Vygotsky*. Genebra. Disponível em : < http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/82_Vygotski_bronckart.aspx>. Acesso em: 10 nov. 2008.
- CASTRO, S. T. R. 2008. A Reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem de LE na (auto-) formação do professor dessas línguas. *Seminário de Estudos Avançados em Educação e Linguagem da UEL*. Londrina, 04 e 05 de junho de 2008.

- CELANI, M. A. A. 2012. A formação de professores na área de línguas para fins específicos no contexto do século XXI. *II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos; XXIV Seminário Nacional de Inglês Instrumental; XII Seminário Nacional de Línguas Instrumentais*. FATEC, São Paulo, 26-28 set. 2012.
- _____; HOLMES, J.; RAMOS, R. C. G.; SCOTT, M. 1988. *The Brazilian ESP Project – an evaluation*. São Paulo: Educ.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. 2011. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. Et al. *Linguística Aplicada e sociedade: Ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores. p.17-39.
- DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. 2009a. Do otium cum dignitate dos cursos de Letras à formação de professores de línguas. In: DAHER, D. C. et al (org.) *Trajetórias em Enunciação e Discurso: Práticas de Formação Docente*. São Carlos: Editora Claraluz.
- _____; _____. Formación de profesores de español como lengua extranjera en Brasil: de otium cum dignitate a profesional de la escuela de enseñanza básica. *IIIer Congreso Internacional "La enseñanza del español en tiempos de crisis"*. Cádiz: Universidad de Cádiz, FIAPE.
- DIAS, R. 2002, *Reading Critically in English*. 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, v. 1. 231p .
- DOLZ, J. 2002. No es suficiente practicar la lengua, hay que observarla. *Cuadernos de Pedagogia*, 330:32-36.
- _____; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. 1993. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, 102, p.23-37.
- _____; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras. p. 95-128.
- _____; SCHNEUWLY, B. 2004. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras. p. 41-70.
- _____; GAGNON, R.; TOULOU, S. 2008. *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Geneve, Carnets des sciences de l'éducation. 122 p.
- _____; SCHNEUWLY, B. 1998. *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF éditeur.

- FELICE, M. I. V. 2013. Um currículo visando à formação do professor de línguas em diferentes contextos. In: SZUNDY, P. T. C.; BARBARA, L. (org.) *Maria Antonieta Alba Celani e a Linguística Aplicada – pesquisadores-multiplificadores em (inter)ações*. Campinas: Mercado de Letras. p. 109-132.
- FIORI-SOUZA, A. G. ; ABSY, C. A ; COSTA, G C da; MELLO, L F de. 2005. *Leitura em Língua Inglesa: uma Abordagem Instrumental*. São Paulo: Disal.
- GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L. L. 2004. Derrubando paredes e construindo pontes: a formação de professores de Língua Inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2, p. 85-95.
- HÜTTNER, J; SMIT, U.; MEHLMAUER-LARCHER, B. 2009. ESP teacher education at the interface of theory and practice: Introducing a model of mediated corpus-based genre analysis. *System* 37, p. 99-109.
- HYLAND, K. 2007. *Genre and second language writing*. 4ª ed., Michigan, University of Michigan Press. 244 p.
- JOHNS, A. M. 2009. Tertiary Undergraduate EAP: problems and possibilities. In: BELCHER, D. (org.) *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. University of Michigan. Ann Arbor. p. 41-59.
- _____; PALTRIDGE, B.; BELCHER, D. 2011. Introduction: new directions for ESP research. In: BELCHER, D.; JOHNS, A. M.; PALTRIDGE, B. *New directions in English for specific purposes research*. Michigan: The University of Michigan Press. p. 1-4.
- PAIVA, V. L. M. de O., V.; BRAGA, J.; RACILAN, M.; CARNEIRO, M. (s/d). *Leitura em inglês na rede: uma customização do projeto IngRede na UFMG (prelo)*.
- MARTIN, J. 2009. Genre and language learning: a social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, vol. 20, issue 1, p. 10-21.
- MOSCOVICI, S. 2000. *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes. 404 p.
- RAMOS, R. de C. G. 2004. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPecialist*, v. 25, n. 2, p. 107-129.
- RAMOS, R. C. G. 2005. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes. p. 109-123.
- _____. 2009. Revisitando o ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos: para onde caminhamos? *I Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos*, Vitória (ES).

- _____; LIMA LOPES, R.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. 2004. Análise de Necessidades: Identificando Gêneros Acadêmicos em um Curso de Leitura Instrumental. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 25, n.1, p. 1-29.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 1999. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira da Educação*, Belo Horizonte, n.11, p. 5-16.
- STAA, B. V.; DAMIANOVIC, M. C.; BATISTA, M. E. 2005. Inglês oral para professores de inglês da rede pública: uma experiência em abordagem instrumental. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 1-21.
- SWALES, J. M. 2007. World of genre – Metaphors of genre. IV SIGET (Simpósio Internacional de estudos de gêneros textuais, 2007, Tubarão, SC. *Anais*. Tubarão: Unisul.
- VIAN JR., O. 2004. O ensino de inglês instrumental para negócios, A lingüística sistêmico-funcional e a teoria de gênero/registro. *The ESPECIALIST*, São Paulo, vol. 24, nº 1, p. 1-16.