

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ELAINE LIMA DE SOUSA

**REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO PROEJA SOBRE O ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS – LEITURA:  
UM ESTUDO DE CASO NO IFAM**

MANAUS

2019

ELAINE LIMA DE SOUSA

**REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO PROEJA SOBRE O ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS – LEITURA:  
UM ESTUDO DE CASO NO IFAM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos da Linguagem, sob orientação da Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

MANAUS

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S725r Sousa, Elaine Lima de  
Representações de alunos do PROEJA sobre o ensino- aprendizagem de Inglês para Fins Específicos – Leitura: um estudo de caso no IFAM / Elaine Lima de Sousa. 2019  
115 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Marta de Faria e Cunha Monteiro  
Tese (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Inglês para Fins Específicos. 2. Representações. 3. PROEJA. 4. Educação Profissional. I. Monteiro, Marta de Faria e Cunha II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ELAINE LIMA DE SOUSA

“REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO PROEJA SOBRE O ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS - LEITURA: UM  
ESTUDO DE CASO NO IFAM”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do  
Amazonas como requisito para obtenção do título de  
Mestre em Letras na área de Estudos da Linguagem.

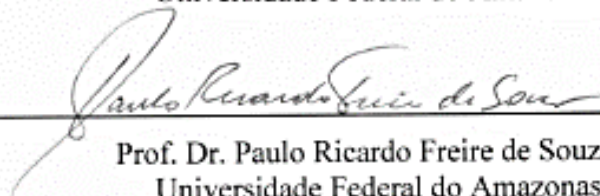
Aprovada em 28 de junho de 2019

**BANCA EXAMINADORA:**



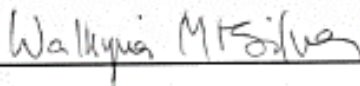
---

Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro – **Orientadora**  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM



---

Prof. Dr. Paulo Ricardo Freire de Souza – **Membro**  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM



---

Profa. Dra. Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva – **Membro**  
Universidade Federal do Pará – UFPA

---

Prof. Dr. João Luiz de Souza – **Suplente**  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

---

Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza – **Suplente**  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

### **Dedicatória**

Aos meus pais, Elias Sousa (*in memoriam*) e Ivone Sousa por me incentivarem e apoiarem meus estudos;

Aos meus irmãos, Elizeu Pereira e Tiago Sousa, e às suas respectivas famílias, por fazerem parte de minha vida;

Ao meu esposo, Marcelo Silva, e aos meus filhos, Pietro e Priscila, pelo amor, pela compreensão em minha jornada e pelo carinho em todos os momentos compartilhados.

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

À minha orientadora, Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, meu sincero e profundo agradecimento pelo profissionalismo, pela responsabilidade e pelo amor com que me conduziu nesta trajetória acadêmica.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que me deu a vida e realizou os desejos do meu coração.

Aos membros da Banca de Qualificação, Profa. Dra. Tatiana Belmonte dos Santos Rodrigues e Prof. Dr. Paulo Ricardo Freire de Souza, pelas valiosas contribuições e orientações.

Aos membros da Banca de Defesa, Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva e Prof. Dr. Paulo Ricardo Freire de Souza, pelas inestimáveis contribuições.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), pela oportunidade que tem dado aos estudantes e profissionais de Letras de conquistarem o título de Mestre por meio da educação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, por me ensinarem a construir meu caminho no mestrado.

À secretária do PPGL, Angélica Gonçalves, pela atenção e prontidão em atender todas as demandas.

Aos colegas da turma de Mestrado do PPGL da UFAM 2017, Família Linguística, pelas conversas maravilhosas, preocupação e trocas de experiências acadêmicas.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), pela oportunidade de possibilitar a continuação de minha formação acadêmica *Stricto Sensu* e pelo apoio nesta pesquisa.

Aos colegas do IFAM Campus Manaus Zona Leste (CMZL), por compartilharmos vitórias e angústias.

A todos os alunos das turmas do PROEJA do IFAM-CMZL, especialmente ao Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte de Informática 2018, por terem aceitado o convite e se envolvido nesta investigação.

À Profa. Darlene, por ter dado todo o apoio necessário nesta pesquisa.

À Profa. Dra. Mariana Cassemiro, pela leitura crítica e por suas contribuições.

À Primeira Igreja Batista no Jorge Teixeira, pelo apoio espiritual na pessoa do Pr. Valmir Alves.

À minha família querida e aos amigos, companheiros de caminhada, que, com carinho e paciência, acompanharam esta trajetória.

E a você, leitor, que diretamente ou indiretamente me apoiou nestes dois anos de mestrado. Carinhosamente, o meu muito obrigada!

SOUSA, Elaine Lima de. **Representações de alunos do PROEJA sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos – Leitura**: um estudo de caso no IFAM. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as representações dos alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (IFE) – Leitura. Os objetivos específicos foram depreender as representações das práticas dos alunos e das práticas do professor no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura e refletir acerca do conteúdo programático de IFE – Leitura, considerado mais importante nessas aulas, observando-se o que pode ser incluído nas mesmas. O aporte teórico referente às representações foi embasado em Alves-Mazzotti (2008), Celani e Magalhães (2002), Farr (2002), Freire e Lessa (2003), Jodelet (2001), Jovchelovitch (2002), Moscovici ([1965] 1978; [2000] 2015) e Wagner (2002). Quanto à Abordagem de Ensino-Aprendizagem de IFE, foi ancorado em Celani (2005), Celani et al. (1988), Dudley-Evans e St. John (1998), Holmes (1981), Hutchinson e Waters (1987), Monteiro (1999; 2009), Ramos (2004; 2005; 2008; 2009; 2017) e Robinson (1991). E sobre o PROEJA, a pesquisa foi fundamentada em Brasil (2005; 2006a), Documento Base (BRASIL, 2007), Estatuto do IFAM (BRASIL, 2009), Lei n.º 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (BRASIL, 2014) e Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 (IFAM, 2014). A pesquisa foi um estudo na esfera da Linguística Aplicada, de caráter qualitativo e teve como referencial metodológico o estudo de caso (JOHNSON, 1992; NUNAN, 1992; STAKE, 2003). O contexto foi uma das turmas do PROEJA do IFAM e como instrumentos de pesquisa foram utilizados quatro questionários, um de perfil e três investigativos, com 10 participantes, alunos desse curso. Os resultados apontaram representações que valorizam o ensino-aprendizagem de vocabulário, e que seja incluído o ensino da pronúncia do léxico nas aulas de IFE – Leitura. Foi concluído, também, que as aulas de IFE devem envolver atividades que despertem o interesse dos alunos, interação com a turma e brincadeiras. Além disso, sugere-se que seja criada na instituição uma coordenação pedagógica para conduzir as políticas linguísticas do ensino presencial, a distância e semipresencial.

Palavras-chave: Inglês para Fins Específicos. Representações. PROEJA. Educação Profissional.



SOUSA, Elaine Lima de. **Representations of students in the PROEJA about teaching-learning of English for Specific Purposes – Reading**: a case study at IFAM. 2019. 115 p. Thesis (Master's Degree in Letters) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

### **ABSTRACT**

This research aimed to investigate the representations of students in the National Program of Integration of Professional Education with Basic Education in the category of Youth and Adult Education (PROEJA) at Federal Institute of Amazonas (IFAM) about English for Specific Purposes (ESP) – Reading. The objectives were to understand their representations about the practices of the students and the teacher's practices in teaching-learning of ESP – Reading, and to reflect on the programmatic content of ESP - Reading considered more important in these classes, observing what can be included in them. The theoretical contribution referring to the representations was based on Alves-Mazzotti (2008), Celani and Magalhães (2002), Farr (2002), Freire e Lessa (2003), Jodelet (2001), Jovchelovitch (2002), Moscovici ([1965]1978; [2000]2015) and Wagner (2002). Regarding the ESP Teaching-Learning Approach was anchored on Celani (2005), Celani et al. (1988), Dudley-Evans and St. John (1998), Holmes (1981), Hutchinson and Waters (1987), Monteiro (1999; 2009), Ramos (2004; 2005; 2009; 2017), Robinson (1991). And about PROEJA the research was based in Brazil (2005; 2006a), Base Document (BRAZIL, 2007), IFAM Statute (BRAZIL, 2009), Law n° 13.005/2014 that deals with the National Education Plan 2014-2024 (BRAZIL, 2014) and Institutional Development Plan (2014-2018). The research was a study in the field of Applied Linguistics, a qualitative research and used the case study as a methodological reference (JOHNSON, 1992; NUNAN, 1992; STAKE, 2003). The context was one of the PROEJA classes at IFAM and as research instruments four questionnaires were used, one profile questionnaire and three investigative questionnaires, with 10 participants, students of this course. The results pointed to representations that value teaching-learning vocabulary, and include the teaching of lexical pronunciation in ESP – Reading classes. It was also concluded that ESP classes should involve activities that arouse students' interest, interaction with the class and games. In addition, it is suggested that a pedagogical coordination be established in the institute to conduct the linguistic policies of face-to-face, distance and blended learning.

**Keywords:** English for Specific Purposes. Representations. PROEJA. Professional Education.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Objetivos, ementa e bibliografia da disciplina de Língua Inglesa I e II .....	43
<b>Quadro 2</b> – Perfil dos participantes .....	45
<b>Quadro 3</b> – Estudos sobre representações na Linguística Aplicada e sua base de análise de dados.....	49
<b>Quadro 4</b> – Categorias temáticas, subcategorias temáticas e categorias de análise.....	51
<b>Quadro 5</b> – Categorização das representações sobre ensino-aprendizagem de IFÉ – Leitura	54
<b>Quadro 6</b> – Síntese dos resultados das representações sobre ensino-aprendizagem de IFÉ – Leitura, categorias de análise e excertos .....	59
<b>Quadro 7</b> – Categorização das representações das práticas dos alunos .....	61
<b>Quadro 8</b> – Síntese dos resultados das representações das práticas dos alunos no ensino-aprendizagem de IFÉ – Leitura, categorias de análise e excertos .....	66
<b>Quadro 9</b> – Categorização das representações da prática do professor.....	68
<b>Quadro 10</b> – Síntese dos resultados das representações sobre as práticas do professor no ensino-aprendizagem de IFÉ – Leitura, categorias de análise e excertos .....	72
<b>Quadro 11</b> – Categorização dos conteúdos mais importantes.....	73
<b>Quadro 12</b> – Síntese dos resultados das representações sobre os conteúdos mais importantes, categorias de análise e excertos .....	77
<b>Quadro 13</b> – Categorização dos conteúdos a serem incluídos nas aulas de IFÉ – Leitura .....	79
<b>Quadro 14</b> – Síntese dos resultados das representações acerca dos conteúdos a serem incluídos nas aulas de IFÉ – Leitura, categorias de análise e excertos .....	83
<b>Quadro 15</b> – Categorização das representações sobre uma boa aula de IFÉ – Leitura.....	84
<b>Quadro 16</b> – Síntese dos resultados das representações sobre uma boa aula de IFÉ – Leitura, categorias de análise e excertos .....	89

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CIEC – Coordenação de Integração Escola-Comunidade
- CMZL – Campus Manaus Zona Leste
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico
- EAD – Educação a Distância
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ETFAM – Escola Técnica Federal do Amazonas
- IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
- IFE – Inglês para Fins Específicos
- IFs – Institutos Federais
- GSF – Gramática Sistemico-Funcional
- KELTS – Key English Language Teaching
- LA – Linguística Aplicada
- LADI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso
- LAEL – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LEM – Língua Estrangeira Moderna – Inglês
- LinFE – Abordagem de Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos
- MEC – Ministério da Educação
- OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
- ODA – Overseas Development Administration
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPC – Projeto Pedagógico de Curso
- PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras
- PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEJA INDÍGENA – PROEJA Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação  
Escolar Indígena

PROEJA-FIC – PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental

PROEJA TÉCNICO – PROEJA Educação Profissional Técnica de Nível Médio

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

QI/P – Questionário Investigativo/Pergunta

STI – Setor da Tecnologia da Informação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UnB – Universidade de Brasília

UTAM – Universidade Tecnológica do Amazonas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 – REPRESENTAÇÕES DISCENTES NO PROEJA SOBRE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS</b> .....	<b>19</b>
1.1 REPRESENTAÇÕES.....	19
1.2 ABORDAGEM DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS .....	25
<b>1.2.1 Origens</b> .....	<b>25</b>
<b>1.2.2 Definições e características do Inglês para Fins Específicos</b> .....	<b>29</b>
<b>1.2.3 Breve histórico do Ensino-Aprendizagem de Inglês para Fins Específicos no Brasil.</b> .....	<b>33</b>
1.3 PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA) .....	35
<b>CAPÍTULO 2 – O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>40</b>
2.1 ESCOLHA DA ABORDAGEM E DA METODOLOGIA .....	40
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	42
<b>2.2.1 Apresentação da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Inglês</b> .....	<b>43</b>
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	44
2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	46
2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	47
2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	48
<b>CAPÍTULO 3 – REPRESENTAÇÕES EM FOCO: INVESTIGANDO, DEPREENDENDO E REFLETINDO</b> .....	<b>53</b>
3.1 REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE IFE – LEITURA .....	53
3.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DOS ALUNOS E DO PROFESSOR NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE IFE – LEITURA .....	61
<b>3.2.1 Representações sobre as práticas dos alunos no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura</b> .....	<b>61</b>
<b>3.2.2 Representações sobre as práticas do professor no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura</b> .....	<b>68</b>
3.3 REPRESENTAÇÕES EMERGENTES EM AULAS DE IFE – LEITURA .....	73

<b>3.3.1 Conteúdos mais importantes .....</b>	<b>73</b>
<b>3.3.2 Conteúdos a serem incluídos .....</b>	<b>79</b>
<b>3.3.3 Sugestões para uma boa aula.....</b>	<b>84</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PERFIL .....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO 1.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO 2.....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO 3.....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....</b>	<b>110</b>

## INTRODUÇÃO

Sem a curiosidade que me move,  
que me inquieta, que me insere na busca,  
não aprendo nem ensino.

Paulo Freire (1996)

Este trabalho de pesquisa situa-se no campo da Linguística Aplicada<sup>1</sup> (doravante LA), que pode ser definida como uma área interdisciplinar de ensino-aprendizagem de línguas, mestiça e ideológica, que leva em consideração o diálogo entre teoria e práticas sociais, além das mudanças do mundo contemporâneo (MOITA LOPES, 2006). Nesse contexto, estabeleci relações entre três aspectos, a saber: representações, Inglês para Fins Específicos e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). As representações na LA são reconfiguradas na perspectiva sócio-histórica e cultural como cadeias de significações construídas nas negociações dos participantes da interação (CELANI; MAGALHÃES, 2002). A segunda, Inglês para Fins Específicos (IFE), centra-se na necessidade discente para se atender uma situação-alvo (HUTCHINSON; WATERS, 1987). A terceira, o PROEJA, trata-se de um programa no âmbito federal que visa elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores em formações inicial e continuada (BRASIL, 2006a).

Este estudo apresentou como ponto de partida duas motivações: a motivação inicial foi a necessidade que senti de mudança de uma professora de Inglês Geral para me tornar uma professora de Inglês para Fins Específicos, pois o fato de ministrar inglês no Ensino Técnico de Nível Médio requer o ensino-aprendizagem de IFE e demanda uma análise de necessidades para atender essa modalidade de ensino. Como motivação secundária, vi que a dificuldade inicial enfrentada por mim poderia ser a de muitos professores nessa esfera de ensino. Assim, diante de minha experiência, senti a inquietação de produzir um estudo que auxilie outros professores a melhorarem suas práticas também.

Em 2011, ingressei como professora efetiva de Língua Inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* Manaus Zona Leste (IFAM-CMZL), no qual atuo ministrando as disciplinas Língua Inglesa I e II, Inglês Técnico e Inglês

---

<sup>1</sup> Moita Lopes (2006) destaca a Linguística Aplicada como um campo “[...] bem estabelecido no Brasil, apoiado institucionalmente por muitos programas de pós-graduação e pelas agências que financiam a pesquisa, assim como por uma associação científica (a Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB)” (MOITA LOPES, 2006, p. 16).

Instrumental para os cursos técnicos e tecnológicos<sup>2</sup>. Os Institutos Federais, antigas escolas técnicas, além do Inglês Geral, que trabalha as quatro habilidades linguísticas (ler, ouvir, falar e escrever), também adotam o ensino-aprendizagem de IFE desde meados da década de 1980 (CELANI et al., 1988; CELANI, 2009) o que, no Amazonas, é ratificado por Monteiro (1999; 2009) que realizou estudos *in loco*.

Assim, nos primeiros semestres após o ingresso no IFAM, ministrando aulas de Inglês Geral, percebi que o método de ensino adotado inicialmente não condizia com o meu contexto, pois os conteúdos da ementa eram extensos e envolviam as quatro habilidades. Além disso, a carga horária é de apenas 80 horas, contemplando apenas a primeira série do Ensino Técnico de Nível Médio. Some-se a isso a minha percepção de que os alunos não entendiam muitos termos em inglês usados nas aulas das disciplinas técnicas de informática. Diante desses fatores, resolvi reavaliar e redesenhar a disciplina de Língua Inglesa no PROEJA Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte de Informática<sup>3</sup> com base no ensino-aprendizagem de IFE. Ressalto que essa decisão foi tomada com a anuência do setor pedagógico do IFAM-CMZL.

Para tanto, fiz um levantamento junto aos alunos sobre quais conteúdos seriam interessantes tratar nas aulas de IFE e constatei que a maioria era de alunos pré-serviço, que ainda não estavam atuando no mercado de trabalho na sua área de formação. Consequentemente, a maior parte deles ainda não tinha consciência de suas necessidades específicas para sugerir no levantamento feito à época.

A partir de então, busquei conhecer mais sobre a área, contatei os professores de informática que me indicaram assuntos concernentes às disciplinas de formação profissional a serem trabalhados nas aulas de inglês e também recorri ao responsável pela Coordenação de Integração Escola-Comunidade (CIEC) do IFAM-CMZL, que encaminha os alunos ao estágio profissional supervisionado e ao local de estágio, Setor da Tecnologia da Informação (STI). Conversei, ainda, com os coordenadores e realizei um levantamento das necessidades de inglês no contexto prático do estágio e do profissional com habilitação técnica. Assim, redesenhei as disciplinas Língua Inglesa I e II do PROEJA Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte de Informática no ensino-aprendizagem de IFE com ênfase na leitura (doravante IFE – Leitura), e redefini os objetivos da disciplina para atender às exigências do campo de formação dos alunos naquela época.

---

<sup>2</sup> Descrevo as modalidades dos cursos do IFAM-CMZL no subcapítulo 2.2 Contexto da pesquisa.

<sup>3</sup> Em meados de 2018, houve uma harmonização nos Projetos Pedagógicos de Cursos, e o PROEJA foi institucionalizado como Educação de Jovens e Adultos (EJA) no IFAM. Assim, a nomenclatura PROEJA Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte de Informática foi alterada para Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte de Informática na Forma Integrada na Modalidade de EJA.



Contudo, nos últimos anos, mais alunos que já atuam no campo de informática têm ingressado nessa modalidade de ensino para elevar sua escolaridade e obter o diploma do curso técnico. Assim, especificamente em 2018, a turma foi mesclada, tanto de alunos pré-serviço quanto de alunos em serviço, o que cada vez mais consolida a necessidade de se manter a Abordagem de Ensino-Aprendizagem de IFE nessas turmas.

Quanto à justificativa deste trabalho, destaco a necessidade do desenvolvimento de mais pesquisas no âmbito do PROEJA. De acordo com o Documento Base do PROEJA Técnico (BRASIL, 2007), o aluno é concebido como sujeito aluno, sujeito de conhecimento e sujeito professor e assume concepções de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo de conhecimento específico, o qual implica desvencilhar não só as verdadeiras necessidades de aprendizagem dos alunos, mas também que se investigue como “[...] produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo [...]” (BRASIL, 2007, p. 35-36). Nessa senda, o mesmo documento traz como um dos princípios do PROEJA a realização de estudos que investiguem de que modo esses alunos produzem o conhecimento, o que pode ser feito para avançar a compreensão da realidade e contribuir para a construção da autonomia desse educando (BRASIL, 2007, p. 38).

Diante desse contexto, decidi realizar um estudo que envolvesse as Representações sobre IFE no PROEJA. As representações vêm sendo objeto de muitas pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de línguas (ANEAS, 2010; ARAKI, 2013; CUNHA, 2008; GUEDES, 2013; LOPES, 2014; MONTEIRO, 2009; ORNELLAS, 2010; PINTO, 2013; SOUZA S., 2012; SOUZA Z., 2009), que têm sido discutidas tanto na perspectiva de alunos quanto na de professores e contribuem para a compreensão de muitos fenômenos, sugerindo propostas que visam melhorar o ensino-aprendizagem.

Desse modo, ressalto a relevância pedagógica da pesquisa por poder contribuir para o fortalecimento das metodologias de ensino de línguas já existentes, propiciar novas reflexões para o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem de IFE no PROEJA e demais cursos técnicos e tecnológicos, além de contribuir para tornar o ensino-aprendizagem de IFE no IFAM mais eficaz.

A relevância profissional refere-se aos resultados que colaboram com os grupos de pesquisa dos quais faço parte, Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e

Discurso (LADI)<sup>4</sup>, da UFAM, e Sociedade, Ambiente e Cultura<sup>5</sup>, do IFAM, bem como contribuem para o fortalecimento do ensino-aprendizagem de IFE, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, Técnica e Tecnológica. Nesse sentido, o Instituto Federal, como um dos propulsores em educação, ciência e tecnologia em todo o território nacional, necessita que seus professores de línguas continuem a desenvolver pesquisas sobre as teorias de ensino-aprendizagem que levem a melhorar cada vez mais as aulas de idiomas na educação pública do país.

Dessa forma, considerando-se as motivações, as justificativas e as relevâncias expostas, este estudo teve como objetivo geral:

- Investigar as representações dos alunos do PROEJA do IFAM sobre o Inglês para Fins Específicos – Leitura.

E como objetivos específicos:

- Depreender as representações das práticas dos alunos e das práticas do professor no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura;
- Refletir acerca do conteúdo programático de IFE – Leitura, considerado mais importante nessas aulas, observando-se o que nelas pode ser incluído.

As perguntas de pesquisa que operacionalizaram os objetivos deste estudo apresentaram-se assim:

- Que representações os alunos do PROEJA do IFAM têm sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos – Leitura?
- Que representações esses alunos têm sobre suas práticas e as do professor no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura?
- Que conteúdo programático proposto no Projeto Pedagógico de Curso é mais importante nas aulas de IFE – Leitura e o que pode ser incluído nessas aulas?

Assim, depois de apresentar nesta Introdução as motivações, as justificativas, os objetivos e as perguntas de pesquisa que conduziram o desenvolvimento desta investigação, exponho como foi organizado o trabalho.

---

<sup>4</sup> O Grupo compreende atividades de pesquisa desenvolvidas por alunos de mestrado e de graduação. Os trabalhos se inserem no âmbito da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso.

<sup>5</sup> O Grupo de Pesquisa Sociedade, Ambiente e Cultura reúne pesquisadores e estudantes de diversas áreas de pesquisa e ensino da Amazônia para estabelecer um diálogo interdisciplinar sobre temas ligados a Educação, Diversidade Cultural e Linguagem.

No primeiro capítulo, discorro sobre a fundamentação teórica, apresentando os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa, as representações sociais, os conceitos de IFE e suas características, e, por fim, os documentos que oficialmente estabelecem diretrizes para o PROEJA na Rede Federal de Educação.

No segundo capítulo, descrevo a metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa, considerando os objetivos e as perguntas de pesquisa, justificando a escolha metodológica que orientou o estudo, o contexto da pesquisa e os participantes, além de descrever os instrumentos, e os procedimentos de geração e de análise de dados.

No terceiro capítulo, apresento os dados obtidos por meio dos questionários de perfil e investigativos, que tratam das representações dos alunos sobre ensino-aprendizagem de IFE, seguido das representações das práticas do aluno e do professor de IFE e, por fim, das representações dos conteúdos mais importantes em IFE e o que pode ser incluído nas aulas.

Encerrando, exponho as Considerações Finais, que apontam os resultados alcançados, os encaminhamentos para futuras pesquisas e considerações do processo de finalização deste trabalho.

## **CAPÍTULO 1 – REPRESENTAÇÕES DISCENTES NO PROEJA SOBRE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS**

Este capítulo tem como objetivo apresentar os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Em primeiro lugar, trato de representações com base em Celani e Magalhães (2002), Farr (2002), Freire e Lessa (2003), Jodelet (2001), Jovchelovitch (2002) e Moscovici ([2000] 2015), entre outros. Na sequência, disserto sobre a Abordagem de Ensino-Aprendizagem de IFE, baseada em Celani (2005), Celani et al. (1988), Dudley-Evans e St. John (1998), Holmes (1981), Hutchinson e Waters (1987), Monteiro (1999; 2009), Ramos (2004; 2005; 2009; 2017) e Robinson (1991). Finalmente, exponho os documentos oficiais que norteiam o PROEJA, como Decreto n.º 5.840 (BRASIL, 2006a), Documento Base (BRASIL, 2007), Estatuto do IFAM (BRASIL, 2009), Lei n.º 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) e Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 (IFAM, 2014).

### **1.1 REPRESENTAÇÕES**

[...] ninguém educa ninguém, como tampouco  
ninguém se educa sozinho a si mesmo:  
os homens se educam em comunhão  
mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire (1970)

A Teoria da Representação Social surge em 1961, com Serge Moscovici, em sua obra “A psicanálise, a sua imagem e o seu público”. Contudo, é a partir da segunda edição, em 1976, que o estudo adotou uma perspectiva mais paradigmática em Psicologia Social (JESUÍNO, 2015).

Segundo Farr (2002), Moscovici se apoiou na noção de representação coletiva do sociólogo francês Émile Durkheim para criar a representação social; Moscovici julgava ser mais apropriado estudar representações sociais do que representações coletivas, uma vez que a primeira se volta para estudar sociedades contemporâneas juntamente com seu pluralismo e a rapidez em que ocorrem as transformações econômicas, políticas e culturais, enquanto a segunda estuda sociedades menos complexas, que era o interesse de Durkheim (FARR, 2002). Complementando, em 2001, Jodelet já acrescentava que as sociedades contemporâneas são caracterizadas pela “[...] intensidade e fluidez das trocas e

comunicações, pelo desenvolvimento da ciência e mobilidade social (JODELET, 2001, p. 4).

Nessa direção, Wagner (2002) salienta que a representação social é um processo que envolve comunicação e discurso. Dentro dessa perspectiva, Jovchelovitch (2002, p. 79) propõe que “[...] os processos que engendram as representações sociais estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma cultura”.

A este respeito, Moscovici ([2000] 2015)<sup>6</sup> postula que cada pessoa está cercada, tanto individual como coletivamente, por palavras, ideias, imagens que perpassam olhos, ouvidos e mente sem que ela mesma perceba que está sendo atingida e assevera que as representações intervêm na atividade cognitiva e a determina, seja de maneira natural ou social. As representações têm duas funções: convencional e prescritiva.

A primeira é a função **convencional**, na qual objetos, pessoas ou acontecimentos são categorizados em determinado modelo. Assim, é aceita uma forma definitiva, com uma categoria estabelecida, num determinado tipo de padrão, e partilhada por um grupo social. Então, mesmo que surja uma nova pessoa ou um objeto que não se adeque ao modelo predeterminado, eles são encaixados e adaptados numa categoria e se tornam idênticos aos outros, sob pena de não serem nem compreendidos, nem decodificados. Essas convenções impõem as representações por meio da linguagem e da cultura e não há mente que esteja livre desses condicionamentos, isso é, as pessoas pensam por meio da linguagem e organizam seus pensamentos seguindo um sistema que está vinculado tanto por representações quanto pela cultura (MOSCOVICI, [2000] 2015).

A segunda é a função **prescritiva**, que são representações que se impõem sobre os indivíduos de uma forma inelutável e, antes mesmo que a pessoa comece a pensar, já existe por tradição uma estrutura que estabelece o que deve ser pensado. Para Moscovici ([2000] 2015, p. 37), “[...] essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas”. Assim sendo, as representações que as pessoas têm não são pensadas por elas, são impostas e transmitidas, “[...] são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações” (MOSCOVICI, [2000] 2015, p. 37).

---

<sup>6</sup> Esta obra reúne os conceitos e os textos fundantes clássicos introduzidos por Moscovici na psicologia social (MOSCOVICI, [2000] 2015).

Já em 2001, Jodelet advoga que há representações que são impostas por uma ideologia dominante ou estão ligadas a uma condição definida de uma determinada estrutura social e essas representações, criadas nesse meio, “atravessam” os indivíduos e cabem como uma luva nas suas mãos.

Também de acordo com Moscovici ([2000] 2015), qualquer contexto em que sejam encontrados seres humanos e coisas e em que haja as interações entre pelo menos duas pessoas ou dois grupos sociais, haverá a pressuposição de representações. O autor ressalta que as representações, “uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (MOSCOVICI, [2000] 2015, p. 41). Tais evidências se apresentam na metáfora utilizada pelo autor, ao lembrar que, ao criarem representações, as pessoas são comparadas a um artista que esculpiu uma estátua e se inclina diante dela adorando-a como se fosse um deus.

No que se refere ao propósito das representações sociais, Moscovici ([2000] 2015, p. 46) coloca em evidência a especificidade de compreender e comunicar o que as pessoas já sabem, com o “[...] objetivo de abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa”. Nessa direção, o autor explica que as representações têm duas faces que são interdependentes, como dois lados de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica, o que quer dizer que cada imagem é um sentido, e cada sentido é uma imagem (MOSCOVICI, [2000] 2015).

Ainda de acordo com o autor, há dois processos que dão origem às representações sociais: a ancoragem e a objetivação, que são, na verdade, maneiras de se lidar com a memória. O primeiro, a ancoragem, refere-se ao processo de classificar e de dar nomes ao objeto não familiar. Assim, classificam-se objetos, pessoas e acontecimentos não usuais no mundo familiar do indivíduo, em uma determinada categoria e rotulando-os com um nome.

O segundo processo, a objetivação, diz respeito à união de uma ideia não familiar passar a ser “verdadeira essência da realidade”, e o autor também explica que “[...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, [2000] 2015, p. 71) e, por fim, conclui que a objetivação é de certa forma ligada para o exterior (para os outros) e, então, surgem “[...] conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido” (p. 78).

No que tange especificamente à objetivação e à ancoragem, Alves-Mazzotti (2008), apoiado em Moscovici (1978), explica que

[...] a objetivação como a passagem de conceitos ou ideias para esquemas e imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego, se transformam em “supostos reflexos do real”; e a ancoragem, como constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 24).

O autor explica que a análise da objetivação e da ancoragem foi a contribuição mais relevante do trabalho de Moscovici e destaca que esses processos possibilitam entender “[...] como o funcionamento cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração da cognição” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 24).

Dessa forma, as funções convencional e prescritiva, as faces icônica e simbólica e os processos de ancoragem e objetivação levaram Moscovici ([1961] 1976, p. 13; [2000] 2015, p. 21) a definir a representação social como

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Segundo o autor, as representações sociais são estabelecidas por meio da troca de conhecimentos, saberes e experiências em determinado contexto da sociedade; isso permite que as pessoas se orientem e controlem seu mundo, além de dar nomes e de rotular as coisas de maneira que toda a sua comunidade possa compreender e decodificar.

Jodelet (2001, p. 26) destaca que Moscovici formulou e desenvolveu sua teoria considerando “[...] elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem, e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir”.

Na mesma direção, Jovchelovitch (2002, p. 68) ilustra que:

Se as pessoas estivessem isoladas dentro de espaços privados no mundo nem a história, nem a vida política seriam possíveis. É a arena de encontros da vida pública que garante as condições para descobrir as preocupações comuns do presente, projetar o futuro e identificar aquilo que o presente e o futuro devem ao passado.

Como bem enfatiza a autora, não se está isolado em um mundo sem interação com outros, a vida social é uma constante negociação. Assim sendo, a metáfora da arena de

encontros da vida pública traz a reflexão de que os seres humanos são pensantes que possuem um passado, presente e futuro, e que muitas das suas decisões são pautadas nas representações sociais.

Após discutir o conceito de representações sociais, apresento a seguir a recontextualização desse conceito à luz da Linguística Aplicada por Celani e Magalhães (2002) e Freire e Lessa (2003).

Primeiramente, menciono Celani e Magalhães (2002), que trazem à baila o conceito à luz da perspectiva sócio-histórica e cultural e denominam representações como uma

[...] cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular. (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321).

As autoras defendem que essas constantes negociações estão presentes na interação entre pessoas, as quais denominam “agentes”, dentro de seu contexto sócio-histórico e cultural, e acrescentam que questões políticas, ideológicas e teóricas influenciam as representações dos agentes sobre “[...] seu saber, seu saber fazer e seu poder para agir” (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321).

Já Freire e Lessa (2003), fundamentadas nas **crenças**<sup>7</sup>, **representações** na esfera da Linguística Aplicada e nas **representações sociais**, concebem representações como:

[...] maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos, mediadas pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais e/ou simbólicas expressivas que dão margem ao reconhecimento de um **repertório** que identifica o indivíduo e sua relação sócio-histórica com o meio, com o outro e consigo mesmo. (FREIRE; LESSA, 2003, p. 174, grifo das autoras).

Segundo as autoras, a noção de repertório considera que as pessoas estão inseridas em vários grupos sociais ao mesmo tempo, e cada indivíduo tem a possibilidade de construir, por meio das interações em ambientes diversos, “[...] um repertório de interpretações que o habilita a fazer sentido dos fenômenos que vive, interpretando-os e reinterpretando-os continuamente” (FREIRE; LESSA, 2003, p. 174).

---

<sup>7</sup> Barcelos (2001, p. 72-73) define crenças em termos gerais como “[...] opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. [...] As crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. As crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias”.



São muitas as pesquisas que adotaram as representações para o desenvolvimento de estudos no âmbito da LA. Apresento a seguir, de forma condensada, os resumos dos trabalhos nesta última década<sup>8</sup>.

Os trabalhos de Araki (2013) e Ornellas (2010) investigaram as representações de ensino-aprendizagem de línguas na perspectiva do professor; Aneas (2010) investigou as representações de professores e alunos da EJA sobre ensino-aprendizagem de inglês; Guedes (2013) desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo foi identificar e analisar as representações dos professores de língua inglesa no Ensino Fundamental; Lopes (2014) estudou as transformações ocorridas nas representações acerca da disciplina Inglês Instrumental de alunos universitários matriculados em um Curso Superior de Turismo e Hotelaria; Monteiro (2009) investigou representações de professores de inglês de uma Universidade Federal sobre o ensino-aprendizagem de IFE; Souza (2009) analisou as representações de alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no Ensino Fundamental; Pinto (2013) investigou representações de professores sobre princípios e procedimentos de *design*, procedimentos e aplicação de materiais instrucionais no ensino-aprendizagem de inglês presencial e digital; Souza (2012) tratou de representações de um grupo de professores sobre inglês como língua estrangeira em Santarém (PA), e Cunha (2008) investigou representações dos participantes de uma unidade escolar sobre a atuação do professor de inglês, seu papel e o ensino de inglês nesse contexto escolar.

Diante dessa exposição, este estudo se alinha a Araki (2013), Lopes (2014) e Monteiro (2009) por se tratar de representações no ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos. Além disso, alinha-se ainda a Aneas (2010) no que concerne a representações na Educação de Jovens e Adultos.

Encerrando este subcapítulo, ratifico que os estudos das representações têm sido um caminho para compreender muitos fenômenos no ensino-aprendizagem de línguas na esfera da LA. Assim, este trabalho é orientado pelos conceitos de Celani e Magalhães (2002) e Freire e Lessa (2003) para nortear teoricamente esta pesquisa.

No próximo subcapítulo, apresento a Abordagem de Ensino-Aprendizagem de Inglês para Fins Específicos, sua origem, definições e características e seu histórico no Brasil.

---

<sup>8</sup> Ver Quadro 3, no subcapítulo 2.6, em que amplio e explico o levantamento realizado.

## 1.2 ABORDAGEM DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS

O professor terá de desenvolver sua experiência e capacidade de reconhecimento como missão interminável de sua prática em sala de aula, a fim de distinguir problemas advindos da teoria ou de outras causas, e, conseqüentemente, agir conforme cada caso.

Maria Antonieta Celani (2016)

Este subcapítulo está dividido em três subseções: a primeira traz a origem da Abordagem de Ensino-Aprendizagem de Inglês para Fins Específicos<sup>9</sup> (IFE); a segunda caracteriza e define IFE; e a terceira traça um breve histórico de IFE no Brasil.

### 1.2.1 Origens

De acordo com Hutchinson e Waters (1987), a Abordagem de Ensino-Aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (IFE), conhecida no Brasil como ESP (*English for Specific Purposes*) e Inglês Instrumental, não foi um movimento planejado, mas, sim, um fenômeno que cresceu de convergências simultâneas que operaram de várias maneiras no mundo. Os autores identificam três principais razões para o surgimento de IFE: as demandas do mundo no pós-guerra, as mudanças que ocorriam no campo da Linguística e o desenvolvimento da Psicologia Educacional.

A primeira razão diz respeito aos eventos subsequentes à Segunda Guerra Mundial, em 1945, quando houve uma enorme expansão científica, tecnológica e econômica, uma vez que os Estados Unidos se destacavam por seu poder econômico e, nesse contexto internacional, havia a necessidade de as pessoas se comunicarem em uma língua estrangeira a fim de estabelecer relações tecnológicas e comerciais (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998; HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Nas palavras de Hutchinson e Waters (1987, p. 6):

---

<sup>9</sup> Este movimento faz parte de um movimento maior consolidado no Brasil como Abordagem do Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos, o qual também foi e ainda é muito conhecido por Abordagem Instrumental. Entretanto, “[...] ‘LinFE’ é a sigla recomendada pela professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos na sua palestra de abertura do II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos, realizado em São Paulo, em setembro de 2012; anteriormente, denominado XXIV Seminário Nacional de Inglês Instrumental e XII Seminário Nacional de Línguas Instrumentais” (ROSSINI; BELMONTE, 2015, p. 349).

[...] uma nova geração de aprendizes que sabia especificamente por que estavam aprendendo uma língua – homens e mulheres de negócios queriam vender seus produtos, mecânicos que tinham de ler manuais de instrução, médicos que precisavam se manter atualizados sobre a evolução de sua área e uma gama de estudantes que cujos cursos incluíam textos e periódicos disponíveis apenas em inglês.<sup>10</sup>

Naquela época, o inglês era uma língua de prestígio e era um privilégio estudá-la. Entretanto, as necessidades do comércio e da tecnologia advindas do mundo pós-Segunda Guerra Mundial fizeram com que o inglês se tornasse uma língua internacional entre empreendedores, estudantes e profissionais de diferentes áreas, a fim de que cada um pudesse alcançar seus objetivos específicos (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Na sequência desses acontecimentos, Hutchinson e Waters (1987) apontam que a crise do petróleo, na década de 1970, também acelerou a expansão do inglês como língua internacional, pois os países do ocidente precisavam estabelecer transações comerciais com os países produtores de petróleo. Rapidamente, o inglês se tornou um grande negócio, e cursos com uma boa relação custo-benefício foram criados para atender a objetivos claramente definidos de estudantes que sabiam o que queriam (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

A segunda razão mencionada pelos autores ocorreu no campo da Linguística. Como eles apontam, tradicionalmente, o objetivo dos linguistas era descrever as regras gramaticais do uso do inglês. Entretanto, com o crescimento dos cursos de inglês adaptados às necessidades específicas dos alunos, o foco mudou para o estudo da língua (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 7).

Como exemplos práticos, Hutchinson e Waters (1987) mencionam os trabalhos de Ewer e Latorre (1969), Swales (1971), Selinker e Trimble (1976), que pesquisavam as variedades do inglês (por exemplo, a diferença entre a escrita científica e a técnica), além de outros trabalhos que eram voltados para o Inglês para Ciência e Tecnologia (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

A terceira razão para o surgimento do IFE, segundo Hutchinson e Waters (1987), estava ligada à Psicologia Educacional, que, segundo eles, reconhecia que os aprendizes tinham necessidades e interesses diferentes para aprender inglês, o que influenciava diretamente a motivação dos estudantes e, conseqüentemente, refletia na eficácia do aprendizado. Diante

---

<sup>10</sup> Tradução minha para: “[...] a new generation of learners who knew specifically why they were learning a language – businessmen and women wanted to sell their products, mechanics who had to read instruction manuals, doctors who needed to keep up with developments in the field and a whole range of students whose course of study included textbooks and journals only available in English”.

disso, os cursos de línguas foram levados a elaborar materiais para áreas específicas, cujo propósito primordial era atender a necessidades e interesses dos alunos.

Ainda de acordo com Hutchinson e Waters (1987), o desenvolvimento da abordagem de IFE abrangeu cinco fases. A primeira ocorreu entre as décadas de 1960 e 1970 e tratava da análise de registro, na qual os pesquisadores identificavam os conteúdos gramaticais e lexicais que deveriam ser abordados nos diferentes cursos. Como exemplo, mencionam o caso do conteúdo estudado pela engenharia elétrica, que possuía peculiaridades linguísticas em contraste com a biologia e o Inglês Geral.

A segunda fase envolveu estudos que voltavam sua atenção para o nível da retórica ou do discurso, buscando compreender como as frases combinadas com o discurso produziam significado (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

A terceira fase compreendeu a análise da situação-alvo, também conhecida como análise de necessidade. Consistia em estabelecer procedimentos para delimitar as necessidades do aluno na aprendizagem de língua, ou seja, em que contexto os aprendizes usariam a língua. Após esses procedimentos, o curso de IFE era desenhado com os conteúdos e as características linguísticas da situação-alvo (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

A quarta fase, intitulada “habilidades e estratégias”, ocorreu na década de 80 e enfatizava a cognição para o desenvolvimento de estratégias interpretativas destinadas a atender às necessidades de leitura dos alunos. Nessa fase, foram elaborados materiais que focavam principalmente estratégias que destacavam as habilidades de leitura e escuta, além de levar o aprendiz a refletir sobre como o significado era produzido, quer fosse pelo discurso falado ou pelo discurso escrito.

Cabe ressaltar que as quatro primeiras fases convergiam para a descrição da linguagem em uso, isso é, o que se faz com a língua, enquanto, na quinta fase, a centralização foi dada ao processo de aprendizagem. Nas palavras dos autores, “[...] a abordagem de IFE deve estar baseada no entendimento dos processos de **aprendizagem** da língua”<sup>11</sup> (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 14, grifo dos autores). Esse processo de aprendizagem leva em consideração que os alunos são diferentes e aprendem de diferentes maneiras, portanto, trabalhos em duplas e em grupo podem solucionar algumas dessas desigualdades (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998).

Nesse sentido, resalto que o atual cenário de IFE, no Brasil, é resultado da influência de cada uma das fases apresentadas por Hutchinson e Waters (1987) – e por Ramos (2004;

---

<sup>11</sup> Tradução minha para: “[...] approach to ESP must be based on an understanding of the processes of language **learning**”.

2017), no parágrafo seguinte. Ainda destaco que, segundo os autores, somente a quinta fase foi voltada para o processo. Contudo, entendendo processo como ações continuadas de uma determinada atividade, acredito que o processo já vinha sendo desenvolvido desde a terceira e quarta fases, as quais já focavam na análise de necessidades, habilidades e estratégias.

Por fim, voltando-se para a mais contemporânea fase de IFE, Silva (2011) aponta uma sexta fase encontrada na proposta de Ramos (2004), a fase dos gêneros, que trata de uma proposta pedagógica, cujo objetivo é a implementação dos gêneros nas aulas de IFE. Segundo Ramos (2004, p. 115),

[...] gênero é aqui entendido como um processo social dinâmico, com um ou mais propósitos comunicativos, altamente estruturado e convencionalizado, reconhecido e mutuamente compreendido pelos membros da comunidade em que ele rotineiramente ocorre. Além disso, entende-se que ele opera não só dentro de um espaço textual, mas também discursivo, tático (estratégico) e sócio-cultural.

Nessa proposta pedagógica, a autora sugere o sequenciamento pedagógico do conteúdo em três etapas: apresentação, detalhamento e aplicação. Na primeira etapa, são criadas condições para a contextualização, a conscientização e a familiarização com o gênero a ser trabalhado, enquanto a segunda etapa centra-se na “[...] organização retórica dos textos e de suas características lexicogramaticais, visando a conduzir o aluno a usar e vivenciar na prática esses componentes”, e a terceira etapa consiste em possibilitar ao aluno consolidar o gênero por meio de diversas atividades na vida real (RAMOS, 2004, p. 118-124).

Em obra mais recente, Ramos (2017, p. 789) defende que “[...] os gêneros, com suas diferentes formas textuais, propósitos comunicativos diversos, entre outros, possibilitam os indivíduos interagirem por meio das mais variadas formas de comunicação em sociedade”, e acrescenta que os gêneros predominam em estudos da área e alavancam um conhecimento cada vez mais avançado, o que leva a chamar por uma pedagogia baseada em gêneros (RAMOS, 2017, p. 792).

Em suma, aqui foram apresentadas as origens da Abordagem de Ensino-Aprendizagem de IFE, com base em três fatores (demandas do mundo no pós-guerra, mudanças no campo da Linguística e da Psicologia Educacional), e as seis fases de seu desenvolvimento. A seguir, apresento as definições e características dessa Abordagem de Ensino-Aprendizagem.

## 1.2.2 Definições e características do Inglês para Fins Específicos

Para iniciar, recorro a Hutchinson e Waters (1987), que, ao tentarem definir IFE, optam por dizer o que não é IFE, pontuando as seguintes características:

- a) IFE **não** se trata de ensinar ‘variedades especializadas’ de inglês [...];
- b) IFE **não** se trata apenas de ensinar palavras científicas e gramática para cientistas, palavras de hotelaria e gramática para funcionários de Hotéis, e assim por diante [...];
- c) IFE **não** é um tipo diferente de qualquer outra forma de ensino de língua, na medida em que deve ser baseado em primeiro lugar nos princípios de aprendizagem eficaz e eficiente [...].<sup>12</sup> (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 18, grifo dos autores).

Na tentativa de esclarecer, os autores explicam que IFE deve ser visto como “abordagem e não como um produto”, ou seja, não é um tipo particular de língua, metodologia ou material para ensino de línguas, portanto, “IFE é uma abordagem para o ensino de língua, na qual todas as decisões sobre o conteúdo e método são baseadas nas razões de aprender dos alunos”<sup>13</sup> (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 19).

Strevens (1988) define IFE fazendo uma distinção entre características absolutas e variáveis, estabelecendo quatro características absolutas e duas variáveis para o ensino de língua inglesa por meio da abordagem de IFE, como se vê abaixo:

### Características absolutas

- desenhada para atender às necessidades específicas dos aprendizes;
- relacionada em termos de conteúdo (em seus temas e tópicos) com disciplinas, ocupações e atividades específicas;
- centrada na língua apropriada para essas atividades no que tange à sintaxe, ao léxico, ao discurso, à semântica etc., e na análise do discurso;
- em contraste com o ‘Inglês Geral’.

### Características variáveis

- pode se restringir às habilidades a serem aprendidas (por exemplo, somente leitura);
- pode não ser ensinada de acordo com uma metodologia preestabelecida.<sup>14</sup> (STREVEN, 1988, p. 1-2).

<sup>12</sup> Tradução minha para: “a) ESP is **not** a matter of teaching ‘specialised varieties’ of English [...] b) ESP is **not** just a matter of science words and grammar for Scientists, Hotel words and grammar for Hotel staff and so on [...] c) ESP is **not** different in kind from any other form of language teaching, in that it should be based in the first instance on principles of effective and efficient learning”.

<sup>13</sup> Tradução minha para: “ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner’s reason for learning”.

<sup>14</sup> Tradução minha para: “The absolute characteristics

- designed to meet specified needs of the learners;

Dentre as características absolutas, Stevens (1988) defende a necessidade de elaborar um curso que atenda às necessidades específicas do aprendiz e, alinhado a isso, relacionar conteúdos e atividades que foquem na habilidade a ser aprendida. Por outro lado, nas características variáveis, as habilidades a serem aprendidas podem ser mutáveis e, dependendo das habilidades, a metodologia de ensino pode ser preestabelecida. Sobre esse assunto, Holmes (1981) também defende que um dos fatores mais importantes no curso de IFE é o reconhecimento das necessidades dos alunos antes do planejamento do curso.

Já Robinson (1991) entende que não é possível definir IFE com um conceito que se aplique universalmente, porque, segundo a autora, o que se pode ser aplicado em uma parte do globo em outra pode não ser. Contudo, há dois critérios a serem levados em consideração: o primeiro, que o curso de IFE deve ser direcionado para atender o objetivo do aluno, quer seja para fins acadêmicos ou profissionais; e o segundo, que o curso vise à análise de necessidades.

A esse respeito, Dudley-Evans e St. Johns (1998, p. 2-4), fundamentados em Hutchinson e Waters (1987) e Robinson (1991), e baseados nas características absolutas e variáveis de Stevens (1988), apresentam suas definições de IFE divididas em três características absolutas e quatro variáveis:

1. Características absolutas

- o IFE é planejado para atender às necessidades específicas do aluno;
- o IFE faz uso da metodologia e de atividades subjacentes das disciplinas às quais serve;
- o IFE é centrado na língua (gramática, vocabulário, registro), habilidades, discurso e gêneros apropriados para essas atividades.

2. Características variáveis

- o IFE pode ser relacionado ou planejado para disciplinas específicas;
- o IFE pode usar, em situações de ensino específicas, uma metodologia diferente do Inglês Geral;
- o IFE está mais voltado para alunos adultos, seja em uma instituição de nível superior ou em uma situação de trabalho. Pode, no entanto, ser usado por alunos no Ensino Médio;
- o IFE é geralmente planejado para alunos intermediários ou avançados. A maioria dos cursos de IFE pressupõe o conhecimento

- 
- related in content (that is in its themes and topics) to particular disciplines, occupations and activities;
  - centred on language appropriate to those activities in syntax, lexis, discourse, semantics and so on, and analysis of the discourse;
  - in contrast with 'General English'.

The variable characteristics

- may be restricted as to the learnings skills to be learned (for example reading only);
- may not be taught according to any pre-ordained methodology”.

básico do sistema linguístico, embora também possa ser usado com iniciantes.<sup>15</sup> (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p. 4-5).

É importante também observar que há uma certa discussão nas características variáveis. Primeiramente, os autores afirmam que IFE é planejado para alunos adultos no Ensino Superior e para situação de trabalho. Na sequência, defendem que IFE pode ser adotado no Ensino Médio. Prosseguindo, eles destacam o nível de inglês intermediário e avançado como pré-requisito nas aulas de IFE. Continuando, apoiam que IFE pode ser usado com alunos iniciantes também. Assim, entendo que esses paradoxos parecem ter vindo da discussão Ensino Médio (adolescentes e jovens) *versus* Ensino Superior e trabalho (jovens e adultos), do nível de inglês iniciante *versus* níveis de inglês intermediário e avançado. Assim sendo, advogo que IFE pode ser adotado com alunos de diferentes faixas etárias, nos variados níveis de ensino, nos distintos níveis de inglês, além dos muitos contextos de trabalho.

A característica definidora do IFE é a análise de necessidades. Segundo Robinson (1991), as visões de análises de necessidades diferem de acordo com a ideologia de ensino-aprendizagem de línguas do analista. A autora relata que um grupo de analistas com visões diferentes de ensino-aprendizagem trabalhando com o mesmo grupo de estudantes pode construir um conjunto de necessidades distintas.

No que concerne à elaboração de um curso de IFE, Hutchinson e Waters (1987, p. 19) propõem que se deve partir do seguinte questionamento: “Por que esses aprendizes precisam aprender inglês?”<sup>16</sup> e, segundo eles, todos os cursos são baseados em necessidades para aprender inglês ou, de outra forma, não haveria inglês nas escolas ou universidades.

Esses autores fazem uma divisão de análise de necessidades em duas partes: situação-alvo (o que o aprendiz precisa fazer na situação-alvo) e necessidades de aprendizagem (o que o aprendiz precisa fazer para aprender). A situação-alvo está subdividida em três pontos: necessidades, lacunas e desejos. A primeira, necessidades, trata do que o aprendiz deve saber

---

<sup>15</sup> Tradução minha para: “1. Absolute characteristics

- ESP is designed to meet specific needs of the learner;
- ESP makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves;
- ESP is centred on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities.

2. Variable characteristics

- ESP may be related to or designed for specific disciplines;
- ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English;
- ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be used for learners at secondary school level;
- ESP is generally designed for intermediate or advanced students. Most ESP courses assume basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners.”.

<sup>16</sup> Tradução minha para: “Why do these learners need to learn English?”.



para agir em uma situação-alvo; a segunda diz respeito às lacunas a serem preenchidas entre o que o aprendiz já conhece e o que precisa atingir na proficiência da língua, e, por fim, a terceira, desejos, está ligada às preferências e às expectativas dos aprendizes.

Dudley-Evans e St. John (1998, p. 121-122, grifo dos autores) definem que “análise de necessidades é o processo de estabelecer o **que** e **como** em um curso”<sup>17</sup> e que “[...] é a pedra angular do IFE e conduz a um curso bem focado”<sup>18</sup>. Os autores discorrem sobre diferentes perspectivas de análise de necessidades, ancorados em Berwick (1989), Brindley (1989) e Hutchinson e Waters (1987), que têm diferentes perspectivas de análise de necessidades. Como resultado, Dudley-Evans e St. John (1998) apresentam três formas de análise de necessidades: análise da situação-alvo, análise da situação de aprendizagem e análise da situação presente. A primeira, a análise da situação-alvo, inclui as necessidades objetivas, percebidas e orientadas para o produto. A segunda, a análise da situação de aprendizagem, abrange as necessidades subjetivas, sentidas e orientadas para o produto. Por fim, a análise da situação presente avalia os pontos fracos e fortes do aluno na língua, suas habilidades e experiências de aprendizagem.

Dudley-Evans e St. John (1998, p. 124) também recomendam uma quarta análise, a análise do meio, que diz respeito ao ambiente no qual o curso será realizado e envolve a cultura de sala de aula e a gestão de infraestrutura e de cultura. Os autores explicam que uma perspectiva importante seria não fazer restrições negativas. Entretanto, sugerem uma pergunta para melhor administrar o ambiente de ensino-aprendizagem – “[...] o que será melhor dada esta situação específica?”<sup>19</sup> – e, enfim, eles concluem que a análise do meio “[...] é um reconhecimento de que o que funciona bem em uma situação pode não funcionar em outra”<sup>20</sup>.

Nessa perspectiva, ainda de acordo com Dudley-Evans e St. John (1998), um conceito que abarca todos os aspectos já mencionados para a análise de necessidades no desenho de cursos de IFE inclui: a) informações profissionais dos alunos; b) informações pessoais dos alunos; c) a língua inglesa dos alunos; d) as lacunas dos alunos, isso é, o espaço a ser preenchido entre a situação atual e a situação-alvo; e) aprendizagem da língua; f) a comunicação profissional dos alunos, habilidades usadas na situação-alvo; g) o que se deseja do curso e h) informação sobre o ambiente no qual o curso será realizado. Os autores ainda salientam que os profissionais de IFE devem conhecer os alunos como pessoas, como usuários da língua e como alunos de língua, além de saber como a aprendizagem da língua e as habilidades podem ser

<sup>17</sup> Tradução minha para: “Needs analysis is the process of establishing the **what** and **how** of a course”.

<sup>18</sup> Tradução minha para: “[...] is the corner stone of ESP and leads to a very focused course”.

<sup>19</sup> Tradução minha para: “[...] what will be best in this particular and given situation?”.

<sup>20</sup> Tradução minha para: “[...] is an acknowledgement that what works well in one situation may not work in another”.

potencializadas para um determinado grupo de aprendizes e, finalmente, conhecer o ambiente de aprendizagem e a situação-alvo para que possa interpretar os dados de maneira apropriada.

Para finalizar, lanço mão da reflexão de Robinson (1991), ao afirmar que, dada a variedade de contextos e cursos de IFE no mundo inteiro, muitas vezes o que importa não é o ensino de Inglês para Fins Específicos, mas o ensino de inglês para **pessoas específicas**.

A seguir, trago um breve histórico do ensino-aprendizagem de IFE no Brasil.

### **1.2.3 Breve histórico do Ensino-Aprendizagem de Inglês para Fins Específicos no Brasil**

De acordo com Rossini e Belmonte (2015), o ensino-aprendizagem de IFE faz parte da Abordagem de Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE)<sup>21</sup>, que, segundo Ramos (2005), surgiu no Brasil na década de 1970 com trabalhos em francês e, no final da mesma década, com trabalhos voltados para o ensino-aprendizagem de IFE nas universidades brasileiras.

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) foi responsável pela implantação do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (doravante Projeto), que tinha como objetivo a multiplicação da abordagem de IFE no território nacional (CELANI et al., 1988; HOLMES; CELANI, 2006; RAMOS, 2009).

A ideia de adotar o IFE como uma nova abordagem de ensino-aprendizagem no país partiu de Maurice Broughton, professor visitante no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (LAEL) da PUC/SP, após experiências anteriores na Tailândia (CELANI et al., 1988; HOLMES; CELANI, 2006). Alguns fatores contribuíram para essa mudança de ensino-aprendizagem e, entre eles, o interesse revelado por muitos professores universitários de diferentes estados, mestrandos do LAEL da PUC/SP, e a necessidade que os departamentos nas universidades (maior parte de inglês) tinham de oferecer cursos especializados em IFE nas áreas de ciências aplicadas (CELANI et al., 1988).

Celani et al. (1988) dividem esse momento histórico em duas fases: a fundação do Projeto (1977-1980) e o desenvolvimento nas universidades (1980-1985). Na primeira fase, destacam-se as visitas a vinte universidades federais do país, em 1978, para o levantamento da análise de necessidades e da viabilidade de um projeto nacional. Durante essa fase, também

---

<sup>21</sup> “[...] ‘LinFE’ que é a sigla recomendada pela [professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos na sua palestra de abertura do II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos, realizado em São Paulo, em setembro de 2012; anteriormente, denominado XXIV Seminário Nacional de Inglês Instrumental e XII Seminário Nacional de Línguas Instrumentais” (ROSSINI; BELMONTE, 2015, p. 349).

foram organizados, em 1979, quatro seminários envolvendo várias universidades (CELANI et al., 1988; CELANI, 2009; HOLMES; CELANI, 2006).

Na segunda fase, houve uma proposta formal de auxílio do Governo Britânico por meio da Overseas Development Administration (ODA) à PUC/SP e o envio de três especialistas (Key English Language Teaching – KELTS), Anthony Deyes, John Holmes e Michael Scott. Nessa fase, o Projeto foi administrado em convênio do Conselho Britânico com a PUC/SP e incluía auxílios parciais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) (CELANI et al., 1988; CELANI, 2009).

De acordo com Celani (2009) e Celani et al. (1988), em 1985, as Escolas Técnicas Federais, atualmente denominadas Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), aderiram ao Projeto, o que fez com que o patrocínio do Governo Britânico fosse estendido por mais cinco anos (1985 a 1989).

O Projeto rendeu muitas publicações, entre elas, *working papers*, *resources packages*, livros, artigos, o boletim mensal *Newsletter* e a revista “The ESpecialist”, única publicação que permanece na atualidade (CELANI, 2009). A autora também registra o fim dos patrocínios do Projeto em 1990 e a evolução de Projeto à Programa autossustentado, intitulado Programa Nacional de Línguas para Fins Instrumentais, incluindo, na época, a adesão de outras línguas como português, espanhol, francês e alemão.

Segundo Monteiro (1999), o Amazonas também fez parte desse momento histórico do ensino-aprendizagem de línguas, adotando IFE na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no final da década de 1970, seguida pela Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM) – atualmente, Instituto Federal do Amazonas, *Campus* Manaus-Centro –, em 1985, e, posteriormente, pela Universidade Tecnológica do Amazonas (UTAM) – atualmente Universidade do Estado do Amazonas (UEA) –, em 1987.

Neste subcapítulo, apresentei a origem do ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos, suas características e um breve histórico no Brasil.

No próximo subcapítulo, exponho, resumidamente, alguns direitos à Educação Básica adquiridos pela população jovem e adulta por meio da Constituição Federal (BRASIL, [1988] 2016) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Também apresento o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e os seus documentos norteadores nos âmbitos nacional e local.

### 1.3 PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)

Afinal, queremos educar pra quê?  
Qual a nossa motivação?  
Defendo que devemos educar para tentarmos  
transformar a realidade, minimizarmos as  
injustiças sociais, diminuirmos as desigualdades e,  
claro, para sermos felizes!

Marta Monteiro (2018)

Segundo Miranda (2012), durante o século XX, surgiram diversos programas e movimentos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e, ainda que não levassem esse nome, essas propostas estavam, principalmente, voltadas para a alfabetização, tendo em vista que o analfabetismo era uma preocupação do Governo brasileiro, haja vista o fato de o Censo de 1941 ter constatado que 55% da população do Brasil era analfabeta. Contudo, a maior parte dessas políticas públicas era realizada por um determinado período e não tinha seguimento aos estudos após a alfabetização.

Entre esses programas, também eram encontrados interesses político-partidários, como, por exemplo, a habilitação de novos eleitores, tendo em vista que a Constituição da República de 1891 (BRASIL, 1891) estabelecia a exclusão de adultos analfabetos do direito ao voto. Entretanto, a partir da Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, [1988] 2016), o direito ao voto foi estendido aos analfabetos e o propósito em apenas habilitar eleitores à participação do voto foi desmantelado, considerando-se que tanto alfabetizados quanto analfabetos teriam esse direito. A mesma Constituição (BRASIL, [1988] 2016), em seu artigo 208, também garante o direito de todos ao Ensino Fundamental, independentemente da idade, com oferta obrigatória e gratuita.

Para somar à Constituição Federal (BRASIL, [1988] 2016), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996) dedica a Seção V exclusivamente à Educação de Jovens e Adultos, estipulando em seu artigo 37 que a “[...] educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” e assegurando-a “[...] gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (BRASIL, 1996). Com a implementação da LDB n.º 9.364/96 (BRASIL,

1996), o Brasil continuou a desenvolver políticas públicas, a fim de ofertar educação gratuita também de Ensino Médio para todas as idades.

Em 2005, com o intuito de elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores jovens e adultos no Brasil, além de habilitá-los e qualificá-los para uma determinada área de trabalho, o Governo Federal instituiu, por meio do Decreto n.º 5.478, de 24 junho de 2005 (BRASIL, 2005), no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Em 2006, o Decreto n.º 5.478 foi revogado e ampliado pelo Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006a). Neste segundo, o PROEJA, então intitulado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, passou a integrar a Educação Profissional com a Educação Básica, e, além do Ensino Médio, foi incluído também o Ensino Fundamental. O decreto também previa a expansão das ofertas do PROEJA em instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais, municipais, entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), além das Instituições Federais de Educação Profissional, que compreendem a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

No ano seguinte, em 2007, para consolidar o PROEJA, o Ministério da Educação (MEC) elaborou três Documentos Bases para nortear o programa: PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental (PROEJA-FIC); PROEJA Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena (PROEJA INDÍGENA); e PROEJA Educação Profissional Técnica de Nível Médio (PROEJA TÉCNICO).

O primeiro documento é voltado à formação inicial e continuada na segunda fase do Ensino Fundamental e propõe “[...] o reconhecimento, respeito e diálogo com o saber do aluno trabalhador; o que pressupõe o acatamento de tempos e espaços de aprendizagem diferenciados, bem como processos contínuos de construção coletiva de conhecimentos” (BRASIL, 2007). O segundo tem como objetivo fornecer referenciais para integração entre a educação profissional e tecnológica e a educação escolar indígena. Por fim, o terceiro traz a proposta de integração da educação profissional tecnológica ao Ensino Médio.

Quanto ao público do programa, o Documento Base do PROEJA Técnico aponta que:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2007, p. 11).

A EJA é constituída por um público bem diversificado: pessoas que, por algum motivo, tiveram sua formação escolar descontinuada ou interrompida e decidiram retornar à escola, via EJA, acreditando que o desemprego se deve à baixa escolaridade (BRASIL, 2007). A proposta da EJA é oferecer a jovens e adultos a oportunidade de iniciar, continuar e retomar os estudos na Educação Básica, a fim de elevar a sua escolaridade. O PROEJA, por sua vez, além de promover a escolarização, também desenvolve a educação profissional (BRASIL, 2006a).

Em 2014, no âmbito das Políticas Públicas destinadas à Educação, entrou em vigor no Brasil a Lei n.º 13.005/2014, que trata do novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014), estabelecendo 10 diretrizes organizadas em 20 metas a serem cumpridas no prazo de 10 anos. Entre essas metas, destaco a número 10, que instituiu a oferta de “[...] no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014). Essa meta se ancora em 11 estratégias para o cumprimento do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), fortalece o PROEJA e envolve, resumidamente, formação inicial e continuada, elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores, atendimento a populações itinerantes, do campo, indígenas e quilombolas, atendimento a pessoas com deficiência, diversificação curricular, produção de material didático, fomento de oferta pública de formação inicial, ações de assistência social, financeira e psicopedagógica, atendimento a pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais e implementações de mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens nos cursos de formação inicial e continuada.

Alinhado às políticas públicas nacionais destinadas à EJA, o Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas aprovou seu Estatuto por meio da Portaria n.º 373, de 31 de agosto de 2009, publicada no Diário Oficial da União em 1º de setembro de 2009. Esse documento estabelece, nos incisos I e II do artigo 6º, as seguintes diretrizes:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica [...]. (BRASIL, 2009).

Os compromissos firmados acima também são de responsabilidade dos Institutos Federais no Brasil e estão em conformidade com o Decreto n.º 5.840/2006 (BRASIL, 2006a) e os Documentos Bases do PROEJA (BRASIL, 2007).

Para tanto, em 2014, o IFAM, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 (IFAM, 2014), estabeleceu como objetivo e meta de ensino a elevação da oferta de matrículas obrigatórias para o PROEJA em 20% e previu o investimento para a capacitação de docentes da Rede Federal, Estadual e Municipal de Ensino com o Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu*, Especialização em PROEJA, cujo objetivo era qualificar servidores públicos que atuam na Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas. Assim, percebe-se a relevância do PROEJA para jovens e adultos que precisam concluir a Educação Básica.

Diante das fundamentações teóricas desta pesquisa, a saber, representações, Inglês para Fins Específicos e PROEJA, prossigo produzindo minhas concepções acerca de cada uma delas, e, por fim, articulo os três constructos teóricos de forma que se entrelacem entre si.

Com base nas representações sociais (ALVES-MAZZOTTI, 2008; FARR 2002; JODELET, 2001; JOVCHELOVITCH, 2002; MOSCOVICI, [1961] 1976; [2000] 2015; WAGNER, 2002) e nas representações no âmbito da LA (CELANI; MAGALHÃES, 2002; FREIRE; LESSA, 2003), concebo representações na Linguística Aplicada como concepções, ideologias, julgamentos, convicções, ideias, conceitos, percepções, devaneios, utopias, sonhos e constatações que podem atravessar gerações, ao mesmo tempo que podem se construir e reconstruir à medida que as experiências da vida secular, acadêmica, profissional se encontram, se confrontam e se alteram.

Sobre o Inglês para Fins Específicos, ancorada nos clássicos do Século XX (CELANI et al. 1988; DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998; HOLMES, 1981; HUTCHINSON; WATERS, 1987; LEFFA, 2007; MONTEIRO, 1999; ROBINSON, 1991), no arcabouço teórico contemporâneo do Século XXI (BEDIN, 2017; CELANI, 2005, 2016; RAMOS, 2001; 2004; 2005; 2008; 2009; 2017; MONTEIRO, 2009; 2015; ROSSINI; BELMONTE, 2015) e nas minhas experiências como docente de IFE, defino Inglês para Fins Específicos como uma abordagem de ensino-aprendizagem de línguas que foca uma ou duas habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler, escrever) em detrimento das demais. Isso não quer dizer que nas aulas de IFE – Leitura, por exemplo, não se ensine escrita, pronúncia e compreensão auditiva. Isso quer

dizer, que nas aulas de IFE – Leitura a ênfase será dada mais na leitura do que nas outras habilidades.

Também entendo que Inglês para Fins Específicos é voltado para pessoas específicas, pessoas que, por motivos pessoais, profissionais e acadêmicos, estabelecem objetivos para aprender inglês baseadas em seus interesses, necessidades e/ou desejos. Dessa forma, IFE pode ser adotado tanto por um público considerado iniciante, como por um público com inglês avançado. Assim, não importa o grau de instrução escolar, Ensino Fundamental, Médio, Superior e Pós-Graduação, o que de fato se faz relevante é o propósito do aprendiz em aprender inglês.

Quanto ao PROEJA, fundamentada nos documentos que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, [1988] 2016; 1996) e nos documentos norteadores do PROEJA (BRASIL, 2005; 2006a; 2007; 2009; 2014; IFAM, 2014), entendo que, por muitas razões, essa parte significativa da população brasileira precisou interromper e descontinuar seus estudos, e a proposta do PROEJA é trazer esse público – trabalhador, subtrabalhador, trabalhador informal, desempregado e estudantes pré-serviço – para elevar seus níveis de escolaridade juntamente com a habilitação e o aperfeiçoamento profissional de determinada área na educação profissional e tecnológica.

Dessa forma, concebo que estudar representações discentes no PROEJA sobre Inglês para Fins Específicos se traduz em uma busca continuada de investigar suas características, seus interesses, suas necessidades, seus desejos, suas condições de vida e de trabalho para que, assim, se proporcione um ensino-aprendizagem de IFE significativo aos aprendizes.

Neste capítulo, apresentei o aporte teórico que fundamenta esta pesquisa, discutido em três subcapítulos: Representações, Inglês para Fins Específicos e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, além de minhas visões e concepções sobre cada um dos três constructos teóricos.

A seguir, apresento os Procedimentos Metodológicos que foram adotados para a condução deste trabalho.



## CAPÍTULO 2 – O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Perguntas diferentes requerem métodos diferentes para respondê-las. A forma como uma pergunta é feita tem implicações sobre o que precisa ser feito, em pesquisa, para respondê-la<sup>22</sup>.

Keith Punch (2005)

Este capítulo apresenta o caminho metodológico adotado para a realização desta pesquisa e se organiza em seis subcapítulos. No primeiro, explico ideias acerca do estudo de caso; no segundo, descrevo o contexto em que foi realizado o estudo; no terceiro, apresento os participantes do trabalho; no quarto, trago os instrumentos de geração de dados; no quinto, indico os procedimentos de geração de dados e, por fim, exponho os procedimentos da análise de dados.

### 2.1 ESCOLHA DA ABORDAGEM E DA METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio da abordagem qualitativa, a qual, de forma genérica, pode ser definida por Denzin e Lincoln (2006, p. 17) como:

[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes.

Os autores defendem que, nessa abordagem, as representações localizam os observadores do mundo e que devem ser desenvolvidas em cenários naturais para que haja um entendimento e uma compreensão dos fenômenos em termos de significados (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Segundo Minayo ([1994] 2002, p. 21-22), a abordagem qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”. As representações provêm das relações sociais entre pessoas, que, como afirma Minayo ([1994] 2002), envolve

---

<sup>22</sup> Tradução minha para: “Different questions require different methods to answer them. The way a question is asked has implications for what needs to be done, in research, to answer it” (PUNCH, 2005, p. 19).

um universo de significados que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, tal qual na pesquisa quantitativa.

Quanto ao método de pesquisa deste trabalho, o estudo de caso, encontro em Nunan (1992) que esse método tem sido empregado na LA como principal ferramenta para traçar o desenvolvimento da aprendizagem de alunos de primeira ou segunda língua.

Johnson (1992), Nunan (1992) e Stake (2003) apontam que o estudo de caso deve ser voltado para a unidade, ou seja, estudar um único caso ou casos individuais. Os autores orientam que, durante a investigação, se deve construir um conhecimento sistemático de um caso particular, que pode ser: uma criança, um grupo, uma sala de aula, uma escola, uma comunidade, uma agência, uma instituição, entre outros.

A esse respeito, Stake (2003, p. 136) advoga que, no estudo de caso, “[...] o objeto de estudo é um sistema específico, único e delimitado [...]”<sup>23</sup>. Na mesma senda, Johnson (1992, p. 76) destaca que “[...] os pesquisadores devem determinar os diferentes tipos de fronteiras”<sup>24</sup> e instrui, quanto à relevância de se delimitar o objeto do estudo, que pode ser um único indivíduo, um grupo de pessoas ou instituições; o importante é que haja clareza ao se selecionar a unidade de estudo.

Assim, segundo Johnson (1992, p. 76), “[...] a essência do método de estudo de caso é um olhar cuidadoso e holístico de casos particulares”<sup>25</sup>. A autora chama a atenção para um olhar criterioso das análises, a fim de se alcançar um entendimento integral dos fenômenos. Já Stake (2003) acrescenta que, no estudo de caso, pode-se estudar de forma holística, hermenêutica, por inteiro, orgânica e cultural. Contudo, se deve concentrar, pelo menos por um tempo, no caso.

Complementando, encontro em Johnson (1992, p. 76) que o propósito do estudo de caso “[...] é descrever o caso em seu contexto. Guiado por uma pergunta de pesquisa, o pesquisador estuda o caso e os aspectos do ambiente pertinentes a esse caso e que possam ajudar a responder à questão de pesquisa”<sup>26</sup> (JOHNSON, 1992, p. 76). Em outras palavras, o caso, dentro do seu ambiente natural, proporciona que se investigue com uma visão holística os fatos e os fenômenos do seu contexto específico.

Para melhor realizar um determinado estudo de caso, Stake (2003, p. 136) o classifica em três tipos: intrínseco, instrumental e coletivo. Resumidamente, no primeiro, a partir de

<sup>23</sup> Tradução minha para: “[...] the object of study is a specific, unique, bounded system [...]”.

<sup>24</sup> Tradução minha para: “[...] researchers must determine different types of boundaries”.

<sup>25</sup> Tradução minha para: “[...] the essence of the case-study approach is a careful and holistic look at particular cases”.

<sup>26</sup> Tradução minha para: “[...] is to describe the case in its context. Guided by a research question, a researcher studies the case and those aspects of the environment that pertain to that case and that shed light on the research question”.

interesses intrínsecos, o pesquisador busca compreender melhor um caso particular. O segundo, instrumental, é usado como suporte para se prover o refinamento de uma teoria e é analisado em profundidade, no seu contexto, e suas atividades são detalhadas. Nesse sentido, entretanto, o foco do pesquisador se volta para responder a interesses externos. O último, o estudo de caso coletivo, é um estudo instrumental estendido a vários contextos que podem ser similares ou não. Ele é escolhido por se acreditar que pode levar a uma melhor compreensão de uma determinada teoria que investiga um fenômeno, uma população ou uma condição.

Diante desses três tipos de estudos de caso, esta pesquisa adotou o estudo de caso intrínseco por se tratar da investigação de um contexto particular sobre representações de alunos do PROEJA, conforme detalhado a seguir.

## 2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada no IFAM-CMZL, uma das três unidades dessa instituição na capital do Amazonas, que oferta cursos presenciais nas modalidades Integrada, Subsequente e Superior. Na modalidade Integrada, o Ensino Médio é cursado concomitantemente ao Ensino Técnico, com duração de três anos e é dividido entre Integrada, no turno diurno, e PROEJA, no turno noturno. No primeiro, a demanda é majoritariamente composta por adolescentes oriundos tanto do interior do Estado do Amazonas, quanto da capital, e os cursos destinados a essa modalidade são Cursos Técnicos de: Administração, Agroecologia, Agropecuária e Paisagismo, no turno integral. O segundo, o PROEJA, é destinado a jovens e adultos a partir de 18 anos, que estudam no turno noturno e fazem os Cursos Técnicos em Administração e Manutenção e Suporte de Informática. Outra modalidade de ensino é a Subsequente, que atende alunos que já concluíram o Ensino Médio e cursam apenas o Ensino Técnico no IFAM-CMZL. Nessa modalidade, o Instituto oferta cursos técnicos em: Agropecuária, Informática, Florestal, Secretariado e Recursos Pesqueiros, além de graduação de Tecnologia em Agroecologia, Bacharelado em Medicina Veterinária e Engenharia de Software.

O PROEJA foi implementado no IFAM-CMZL em 2010, em cumprimento ao Decreto n.º 5.840/2006 (BRASIL, 2006a), que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). As primeiras turmas foram PROEJA Técnico de Nível Médio em Meio Ambiente e Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte de Informática, curso esse que foi o contexto desta pesquisa.

A seleção para ingresso dos alunos no PROEJA Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte de Informática acontece uma vez por ano por meio de processo seletivo simplificado, que leva em conta as notas do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. São ofertadas 40 vagas no processo.

Uma vez selecionado, o aluno se matricula no curso e passa a estudar no ensino presencial com duração de três anos, de segunda à sexta, no turno noturno, cinco tempos de aula por noite, com a duração de 45 minutos hora/aula, de 18h:00min às 21h:45min.

Na próxima subseção, descrevo a disciplina na qual foram gerados os dados desta pesquisa.

### 2.2.1 Apresentação da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Inglês

A disciplina Língua Estrangeira Moderna – Inglês faz parte do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (IFAM, 2015) do PROEJA Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte de Informática.

No PPC, são destinadas 80 horas para a Língua Estrangeira Moderna – Inglês (Doravante Língua Inglesa I e II), concentradas apenas na primeira série do Ensino Médio. Essa disciplina está subdividida em Língua Inglesa I (40 horas), ministrada no primeiro semestre letivo, e Língua Inglesa II (40 horas), ministrada no segundo (IFAM, 2015).

Para complementar as informações expostas, apresento, a seguir, a ementa das disciplinas Língua Inglesa I e II e seus objetivos:

#### Quadro 1 – Objetivos, ementa e bibliografia da disciplina de Língua Inglesa I e II

<b>OBJETIVO(S):</b>
Conhecer a cultura e a civilização de outros povos por meio da Língua Inglesa; Tornar-se consciente da importância do estudo de Inglês em suas futuras atividades profissionais; Ler e interpretar textos literários e de caráter técnico e científico, bem como identificar a ideia central de um texto em inglês; Construir frases, parágrafos e textos, em inglês, utilizando as estruturas gramaticais adequadas e traduzir textos do Inglês para o Português; Dialogar, usando noções básicas da língua inglesa.
<b>EMENTA:</b>
1. Noções de cognatos e falsos cognatos. 2. Técnicas e estratégias de leitura. 3. Localização e contextualização de estruturas gramaticais, mostrar como podem mudar usos e significados de acordo com o tipo do texto, guiando o leitor para uma interpretação mais segura. 3.1. Verbos (Tempos) 3.1.1. Presente e passado simples ( <i>To be</i> e outros) nas formas afirmativa, interrogativa e negativa. 3.1.2. Presente e passado contínuo. 3.1.3. Futuro simples ( <i>will</i> ) X Futuro imediato ( <i>going to</i> ) 3.1.4. Forma imperativa. 3.2. Adjetivos. 3.2.1. Ordem e posição dos adjetivos em inglês (como se comportam e são usados). 3.2.2. Adjetivos formados por sufixação (-ing, -ed, -less, -ful, etc.). 3.2.3. Adjetivos

relacionados a características físicas e psicológicas. 3.3. Advérbios 3.3.1. Advérbios de modo. 3.3.2. Advérbios de frequência e expressões de tempo. 3.4. Pronomes interrogativos.<sup>27</sup>

#### **BIBLIOGRAFIA:**

AZEVEDO, Ana; DUFF, Marisol; REZENDE, Paulo. **Grand Slam Combo**. Pearson Education, 2004.

Dicionário inglês-português e português-inglês.

FERRARI, Mariza; RUBIN, Sarah G. Inglês. **De Olho no Mundo do Trabalho**. São Paulo: Scipione, 2003.

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso do PROEJA Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte de Informática do IFAM-CMZL (IFAM, 2015, p. 35).

Em resumo, os objetivos da disciplina envolvem as quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever – além de levar os alunos a conhecerem outras culturas e civilizações, bem como reconhecer a relevância do inglês em suas futuras atividades profissionais. Para fins de estudos de IFE – Leitura no PROEJA e com a anuência do setor pedagógico do Campus Manaus Zona Leste, a disciplina Língua Inglesa I, no contexto desta pesquisa, deu ênfase à habilidade de leitura de textos em inglês da área de informática.

A disciplina teve a carga horária de 40 horas e foi ministrada no período de julho a agosto com oito horas/aula por semana. O período de geração dos dados foi no ano letivo de 2018.

No próximo subcapítulo, apresento os participantes da pesquisa.

### 2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes deste estudo foram dez alunos regularmente matriculados na primeira série do PROEJA do IFAM-CMZL Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática que cursaram a disciplina Língua Inglesa I, referidos neste trabalho com nomes fictícios<sup>28</sup> escolhidos por mim. Quanto ao critério de escolha dos participantes, foi considerado o maior coeficiente de nota fornecido pelo sistema de registro acadêmico do Instituto<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> Tradução minha para: “1. Notions about what cognates and false-cognates are. 2. Reading techniques and strategies. 3. Localization and contextualization of grammatical structures, showing how they change their usages and meanings according to the type of texts guiding the reader to a more secure interpretation. 3.1. Verbs (Tenses) 3.1.1. Simple Present and Past (To be and the others) in the affirmative, interrogative and negative forms. 3.1.2. Present and Past Continuous. 3.1.3. Simple Future (will) X Immediate Future (going to) 3.1.4. Imperative form. 3.2. Adjectives 3.2.1. Order and position of adjectives in English (how they behave and are used). 3.2.2. Adjectives formed by suffixation (-ing, -ed, -less, -ful, etc.). 3.2.3. Adjectives related to physical and psychological characteristics. 3.3. Adverbs 3.3.1. Adverbs of manner. 3.3.2. Frequency adverbs and time expressions. 3.4. Interrogative pronouns”.

<sup>28</sup> Os nomes fictícios dos participantes foram escolhidos da seguinte maneira: os masculinos com base nos governadores do Estado do Amazonas no período de 1890 a 1912, e o feminino, Eunice, em alusão a Eunice Mafalda Berger Michiles, a primeira mulher que representou o Amazonas no Senado da República entre 1979 e 1987, sendo, depois da princesa Isabel, a primeira senadora do Brasil.

<sup>29</sup> Detalho o critério de escolha no subcapítulo 2.5 Procedimentos de geração de dados.

A seguir, apresento o perfil de cada um dos participantes.

**Quadro 2 – Perfil dos participantes**

N.º	Nome fictício	Naturalidade	Faixa-etária	Ocupação	Razões para interrupção dos estudos	Formação escolar no Ensino Fundamental (ano)	Acesso ao ensino de inglês
1	Antônio	Manaus (AM)	31	Auxiliar de conservação predial	Trabalho	Regular (2002)	Escola pública
2	Augusto	Manaus (AM)	23	Desempregado	Trabalho	Regular (2014)	Escola pública
3	Benjamim	Manaus (AM)	21	Desempregado	Trabalho	Regular (2011)	Escola pública
4	Eduardo	Manaus (AM)	20	Técnico de informática	Trabalho	Parcialmente regular e EJA (2017)	Escola de idiomas e escola pública
5	Eunice	Belém (PA)	19	Desempregada	Trabalho	Regular (2016)	Escola de idiomas e escola pública
6	Fileto	Manaus (AM)	25	Profissional de informática	Trabalho	EJA (2013)	Escola pública
7	Gregório	Manaus (AM)	32	Trabalha na informalidade com vendas	Problemas pessoais com a família	Exame Supletivo (2017)	Durante o Supletivo
8	Guilherme	Manaus (AM)	37	Desempregado	Trabalho	EJA (2003)	Escola pública
9	José	Manaus (AM)	23	Técnico em manutenção e suporte de informática	Trabalho	Regular (2013)	Escola de idiomas e escola pública
10	Silvério	Manaus (AM)	23	Autônomo da área de informática	Trabalho e enfermidade	Regular (2010)	Escola pública

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Questionário de Perfil.

É possível observar que nove participantes são naturais de Manaus (AM), e um, de Belém (PA). Quanto à faixa etária, um tem 19 anos, seis têm entre 20 e 25 anos, e três têm entre 31 e 37 anos. No que se refere à ocupação, cinco trabalham informalmente, quatro estão desempregados, e um têm um emprego formal. Com relação às razões pelas quais precisaram interromper seus estudos no Ensino Fundamental, oito afirmaram que foi por motivos de trabalho.

No que diz respeito às modalidades de ensino a que os participantes recorreram para concluir o Ensino Fundamental, seis dos participantes o concluíram por meio do Ensino Fundamental regular, dois na EJA e um no Exame Supletivo. No que concerne às formas de

acesso à língua inglesa, seis afirmaram que tiveram acesso ao idioma apenas no Ensino Fundamental regular, ao passo que três tiveram acesso no Ensino Fundamental e em escolas de idiomas. Também é pertinente ressaltar que quatro entre os dez participantes já atuam na área de informática, enquanto os demais são alunos pré-serviço.

No próximo subcapítulo, descrevo os instrumentos para a geração de dados.

## 2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Início definindo “questionários” e, recorrendo a Oliveira (2012, p. 83), encontro que são:

[...] uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador(a) deseja registrar para atender os objetivos do seu estudo. Em regra geral, os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais.

Nessa mesma direção, Chizzotti (2006) afirma que o questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemáticas, em que os participantes saibam informar ou opinar sobre o tema da pesquisa. Assim, por julgá-lo um instrumento sistemático para levantar as representações dos participantes, adotei quatro questionários, um de Perfil (APÊNDICE A) e três Investigativos (APÊNDICES B, C e D).

O primeiro, o Questionário de Perfil (APÊNDICE A), teve como objetivo traçar o perfil dos participantes. O segundo, Questionário Investigativo 1 (APÊNDICE B), investigou as representações dos alunos sobre IFE – Leitura. O terceiro, Questionário Investigativo 2 (APÊNDICE C), depreendeu as práticas dos alunos e do professor nesse contexto. Finalmente, o quarto, Questionário Investigativo 3 (APÊNDICE D), revelou os conteúdos programáticos mais importantes e o que pode ser incluído nessas aulas. Todos os questionários foram elaborados por meio do aplicativo Google Forms (Formulários do Google).

De acordo com Dörnyei (2011, p. 75), é recomendável a realização de um estudo-piloto para conduzir procedimentos e instrumentos de pesquisa, antes mesmo de se iniciar a investigação. O autor justifica que a pilotagem dos instrumentos traz mais qualidade na confiabilidade e validade dos resultados encontrados e adverte que a falta dessa etapa pode ser entendida como negligência do pesquisador em três aspectos: (a) por não se dar conta do que significa a fase da pilotagem, (b) por estar ansioso no estágio da preparação para obter os dados e resultados e (c) por não ter programado um período de tempo para a pilotagem no projeto.

Tendo em vista as orientações de Dörnyei (2011), o procedimento de pilotagem foi realizado da seguinte forma: primeiramente, conversei com 5 alunos do PROEJA, que não eram da turma objeto desta pesquisa, e eles aceitaram responder os questionários como estudo-piloto. Na sequência, enviei-lhes os questionários via *e-mail* e aguardei duas semanas para que respondessem. Ao fim desse tempo, dos cinco voluntários, apenas dois responderam. Por conseguinte, com o retorno das respostas, pude analisar as informações geradas e reformulei algumas perguntas para melhor levantar as representações que se alinhassem aos objetivos desta investigação.

A seguir, trato dos procedimentos de geração de dados.

## 2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Celani (2005, p. 110), lembrando sobre a importância da ética na pesquisa para a proteção dos participantes, recomenda que:

[...] é indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa. Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento.

Ainda com base nas orientações de Celani (2005, p. 110), esse tratamento se deve para “[...] evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades”.

A partir do exposto, adotei as orientações norteadoras de ética na pesquisa propostas por Celani (2005), e, antes da sua aplicação, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAM (ANEXO A), sob o Parecer n.º 2.768.233.

Em 2018, no primeiro semestre letivo, apresentei a todos os alunos da turma do PROEJA Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte de Informática a pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – APÊNDICE E), expliquei como se daria a geração de dados do trabalho. Em seguida, entreguei a todos o TCLE impresso em duas vias para que lessem e, aos que se voluntariassem em participar, pedi que manifestassem seu interesse assinando o termo. Naquele momento, 14 alunos assinaram o termo e se tornaram, pois, participantes da pesquisa.



Na sequência, o Questionário de Perfil (APÊNDICE A) *on-line* foi enviado via *e-mail*, e 12 participantes o responderam. Um tempo depois, após ministrados 50% das aulas da disciplina (cerca de 20 horas/aula), enviei o Questionário Investigativo 1 (APÊNDICE B), e o Questionário Investigativo 2 (APÊNDICE C) foi aplicado após 75% da disciplina (30 horas/aulas), ao passo que o último, o Questionário Investigativo 3 (APÊNDICE D), foi aplicado no final da disciplina. Ressalto que um dos problemas encontrados foi que, logo após o envio dos questionários, nem todos os participantes respondiam, o que exigiu que eu insistisse, e, finalmente, 12 participantes responderam todos os instrumentos. Entre estes, selecionei 10 para compor o *corpus* desta investigação e, como já citado anteriormente, o critério adotado foi o maior coeficiente de nota do histórico escolar.

Após apresentar os procedimentos de geração de dados que incluíram também questões de ética na pesquisa, apresento, a seguir, os procedimentos que me permitiram analisar os dados, já expondo a organização das categorias de análise.

## 2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Em busca de conhecer alguns procedimentos de análise de dados de pesquisas, cujo objeto tenha sido as representações no âmbito da LA, realizei um levantamento dos estudos produzidos pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) disponibilizados no portal de Teses e Dissertações da CAPES e da PUC/SP no período de 2008 a 2018.

A procura resultou no total de dez trabalhos produzidos nos programas de Mestrado e Doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ressalto que o critério para a escolha desses estudos foi baseado na ferramenta de busca dos portais e foram usadas as palavras-chave “representações”, “representações de alunos”, “representações de professores”, as quais foram digitadas sem o uso de aspas, e direcionei a pesquisa para localizar trabalhos relacionados às representações na esfera da LA.

O resultado do levantamento revelou três formas de se analisarem representações: por meio da análise de conteúdo (BARDIN, [1977] 2001), da análise de domínios (SPRADLEY, 1980) e da Gramática Sistemico-Funcional (HALLIDAY, [1985] 1994).

Quanto à primeira, a análise de conteúdo, Bardin ([1977] 2001) explica que se trabalha a palavra e suas significações, acrescentando que, nessa análise, se “[...] procura conhecer

aquilo que está por trás das palavras as quais se debruça” e conclui que “[...] é uma busca de outras realidades **através** das mensagens” (BARDIN, [1977] 2001, p. 44, grifo da autora).

Como exemplo de pesquisas de representações na LA que adotaram a análise de conteúdo, encontrei os trabalhos de Aneas (2010), Araki (2013), Guedes (2013), Lopes (2014), Monteiro (2009), Ornellas (2010), Pinto (2013) e Souza (2009).

No que tange à segunda forma de se analisarem representações, por meio da análise de domínio, Spradley (1980) propõe que essa pode ser compreendida como “[...] qualquer categoria simbólica que inclua outras categorias” (SPRADLEY, 1980, p. 100). Para o autor, esse procedimento de análise determina os termos incluídos, organizando-os dentro de domínios culturais de significado. Esses domínios são baseados em três partes básicas: termos includentes, termos incluídos e a relação semântica que atua no princípio de exclusão. Como exemplo de pesquisa que recorreu a essa forma de análise, localizei Souza (2012).

Finalmente, quanto à terceira forma de se analisarem representações, por meio da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), Halliday ([1985] 1994) a divide em componentes funcionais da língua, a saber, três metafunções: ideacional experiencial, interpessoal e textual. Como exemplo de pesquisa que adotou o sistema de transitividade, cito o estudo de Cunha (2008).

Para melhor visualização das pesquisas encontradas no levantamento, apresento o quadro a seguir:

**Quadro 3** – Estudos sobre representações na Linguística Aplicada e sua base de análise de dados

Ord.	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	NÍVEL DA PÓS-GRADUAÇÃO	BASE DA ANÁLISE DE DADOS	INSTITUIÇÃO
1º	Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental	Monteiro (2009)	Mestrado	Bardin ([1977] 2008)	PUC/SP
2º	Representações de alunos sobre ensinar-aprender inglês e seu (des)interesse em estudar essa língua	Souza (2009)	Mestrado	Bardin ([1977] 2008) e Potter e Wetherell (1987)	PUC/SP
3º	Educação de Jovens e Adultos: Representações de professores e alunos sobre ensino aprendizagem de inglês	Aneas (2010)	Mestrado	Bardin ([1977] 2003)	PUC/SP
4º	Representações de uma comunidade escolar sobre o trabalho do professor de inglês: prescrição e reflexão	Cunha (2008)	Doutorado	Halliday ([1985] 1994)	PUC/SP

Ord.	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	NÍVEL DA PÓS-GRADUAÇÃO	BASE DA ANÁLISE DE DADOS	INSTITUIÇÃO
5º	Representações de Inglês do Ensino Fundamental I	Ornellas (2010)	Mestrado	Bardin ([1977] 2008) e Franco (2003)	PUC/SP
6º	Representações de professores de língua inglesa em Santarém, Pará <sup>30</sup>	Souza (2012)	Mestrado	Spradley (1980)	UFSC
7º	A disciplina Inglês Instrumental no Ensino Superior e as representações de seus professores: um estudo de caso	Araki (2013)	Mestrado	Bardin ([1977] 2008) e Franco (2003)	PUC/SP
8º	As representações sociais dos professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I	Guedes (2013)	Mestrado	Bardin ([1977] 2009), Flick (2009) e Moraes (1999)	UNB
9º	O professor e suas representações sobre cursos de formação em contexto digital: um estudo de caso em Belém do Pará	Pinto (2013)	Doutorado	Bardin ([1977] 1979) e Franco (2008)	PUC/SP
10º	As representações de alunos de um curso superior de Turismo e Hotelaria acerca da disciplina Inglês Instrumental	Lopes (2014)	Mestrado	Bardin ([1977] 2011)	PUC/SP

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos Portais da CAPES e da PUC/SP (período de 2008 a 2018).

Em resumo, dos 10 estudos acima, 8 adotaram a análise de conteúdo de Bardin ([1977] 1979; [1977] 2003; [1977] 2008; [1977] 2009; [1977] 2011), 1, a análise de domínio de Spradley (1980), e 1, a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday ([1985]1994) para analisar as representações.

Entre as 10 pesquisas, destaco que 3 trabalhos são sobre representações da Abordagem de Ensino-Aprendizagem de IFE (ARAKI, 2013; LOPES, 2014; MONTEIRO, 2009) e 1 é sobre as representações no ensino-aprendizagem de inglês na EJA (ANEAS, 2010). Assim, em virtude desse alinhamento teórico, decidi recorrer aos dispositivos da análise de conteúdo de Bardin ([1977] 2001) como procedimentos de análise de dados.

Explicitando, então, encontro em Bardin ([1977] 2001) fases para a organização da análise de conteúdo, entre as quais destaco a pré-análise e o tratamento dos resultados. Na fase inicial, a pré-análise, a autora sistematiza procedimentos para a organização dos dados, dentre os quais a realização da leitura flutuante que favorece o levantamento, a partir dos excertos, das categorias de análise, e uma segunda leitura, através da qual é possível agrupar as categorias semelhantes a fim de reduzir o seu número.

<sup>30</sup> Tradução minha para: “Teacher’s representations of the English Language in Santarém, Pará” (SOUZA, 2012).

Quanto ao tratamento dos resultados, a autora orienta o pesquisador a propor inferências e interpretações com o intuito de atender aos objetivos planejados, cabendo ressaltar que ele também precisa estar aberto a descobertas inesperadas (BARDIN, [1977] 2001).

A seguir, apresento o Quadro 4, que traz a organização das categorias temáticas, subcategorias temáticas e categorias de análise. Ressalto que essas últimas tomaram por base os excertos comuns e similares dos dez participantes:

**Quadro 4** – Categorias temáticas, subcategorias temáticas e categorias de análise

Ord.	Categorias temáticas, subcategorias temáticas e categorias de análise
1 <sup>a</sup>	<p align="center"><b>Categoria temática:</b> Representações dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem de IFE com ênfase em leitura</p>
	<p><b>Subcategoria temática:</b> (não há) <b>Categorias de análise:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender inglês rápido;</li> <li>• Aprender inglês com facilidade;</li> <li>• Aprender inglês técnico;</li> <li>• Aprender vocabulário em inglês.</li> </ul>
2 <sup>a</sup>	<p align="center"><b>Categoria temática:</b> Representações sobre as práticas dos alunos e do professor no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura</p>
	<p><b>Subcategoria temática:</b> Representações sobre as práticas dos alunos no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura <b>Categorias de análise:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de mais textos em inglês;</li> <li>• Localização de palavras cognatas no momento da leitura;</li> <li>• Uso da técnica de leitura <i>skimming</i>;</li> <li>• Uso de vocabulário que já conhecem em inglês.</li> </ul> <p><b>Subcategoria temática:</b> Representações sobre as práticas do professor ensino-aprendizagem de IFE – Leitura <b>Categorias de análise:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquele que é dinâmico;</li> <li>• Aquele que ensina técnicas e estratégias de leitura;</li> <li>• Aquele que promove a interação entre os alunos.</li> </ul>
3 <sup>a</sup>	<p align="center"><b>Categoria temática:</b> Representações emergentes em aulas de IFE – Leitura</p>
	<p><b>Subcategoria temática:</b> Conteúdos mais importantes <b>Categorias de análise:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gramática;</li> <li>• Palavras cognatas;</li> <li>• <i>Skimming</i>;</li> <li>• Textos técnicos.</li> </ul>

	<p><b>Subcategoria temática:</b> Conteúdos a serem incluídos</p> <p><b>Categorias de análise:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assuntos para serem tratados nas aulas;</li> <li>• Ênfase nas pronúncias das palavras da área técnica;</li> <li>• Ensino mais vocabulário da área técnica.</li> </ul> <p><b>Subcategoria temática:</b> Sugestões para uma boa aula</p> <p><b>Categorias de análise:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender inglês interagindo com a turma;</li> <li>• Aprender inglês com brincadeiras;</li> <li>• Aprender vocabulário em inglês;</li> <li>• Despertar o interesse do aluno.</li> </ul>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações obtidas por meio dos Apêndices B, C e D.

Essas categorias temáticas foram identificadas a partir das perguntas de pesquisa deste estudo e, a fim de sistematizá-las melhor, subdividi a segunda e a terceira categorias temáticas em subcategorias.

Neste capítulo, foram apresentados a escolha da abordagem e da metodologia, o contexto em que a pesquisa foi realizada, seus participantes, os instrumentos e procedimentos de geração de dados e os procedimentos de análise.

No próximo capítulo, trago os resultados obtidos por meio da análise de dados realizada à luz do referencial teórico que ancorou o trabalho.

## CAPÍTULO 3 – REPRESENTAÇÕES EM FOCO: INVESTIGANDO, DEPREENDENDO E REFLETINDO

Analisar representações é uma prática contínua de interpretar e reinterpretar o subjetivo.

Elaine Sousa (2019)<sup>31</sup>

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados alcançados nesta investigação, respondendo às perguntas de pesquisa:

- Que representações os alunos do PROEJA do IFAM têm sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos – Leitura?
- Que representações esses alunos têm sobre suas práticas e as do professor<sup>32</sup> no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura?
- Que conteúdo programático proposto no Projeto Pedagógico de Curso é mais importante nas aulas de IFE – Leitura e o que pode ser incluído nessas aulas?

Portanto, os subcapítulos que seguem discutem: no primeiro, as representações dos alunos sobre IFE com ênfase em leitura; no segundo, suas representações quanto às práticas dos alunos e do professor; e no terceiro, os conteúdos mais relevantes da disciplina e o que pode ser incluído nessas aulas.

Para a estruturação e a apresentação dos dados, trago os quadros de categorias de análise e os quadros de excertos, contendo, entre parênteses, o nome fictício do participante e o instrumento do qual o excerto foi retirado, em conformidade às abreviações que seguem: Questionário Investigativo/Pergunta (QI/P).

### 3.1 REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE IFE – LEITURA

Primeiramente, apresento as representações dos alunos que dizem respeito ao ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos com ênfase na leitura. Tomei por base as representações dos participantes reveladas no Questionário Investigativo 1 (APÊNDICE B) e foi possível organizar quatro categorias de análise.

<sup>31</sup> Reflexão da própria, a qual emergiu de minhas constantes interpretações e reinterpretções na análise de dados.

<sup>32</sup> Adoto o termo “professor” para designar uma nomenclatura genérica e manter a impessoalidade.

**Quadro 5** – Categorização das representações sobre ensino-aprendizagem de IFE – Leitura

Quantidade	Categorias de análise
1 <sup>a</sup>	Aprender inglês rápido
2 <sup>a</sup>	Aprender inglês com facilidade
3 <sup>a</sup>	Aprender inglês técnico
4 <sup>a</sup>	Aprender vocabulário em inglês

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações obtidas por meio do Apêndice B.

A seguir, a análise dos excertos que justificam cada uma das categorias de representações apresentadas acima. A primeira categoria de análise das representações foi:

- Aprender inglês rápido

Quantidade	Excerto
1 <sup>a</sup>	Uma <b>forma de aprendizagem rápida</b> e com transparência. (Gregório – QI1/P3)

No excerto acima, ficou clara a representação de que, para Gregório, o ensino-aprendizagem de IFE – Leitura é uma aprendizagem rápida. O participante atribuiu a qualidade rápida à forma de **aprendizagem**, que evidencia, na visão dele, que a metodologia usada nas aulas possibilitou o aprendizado em um tempo reduzido.

Para explicar a representação de IFE como inglês rápido, é válido lembrar que, após a Segunda Guerra Mundial, a expansão científica, tecnológica, econômica, e as restrições de tempo demandaram por cursos de inglês com objetivos claramente definidos (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Por esse motivo, entre outros, os cursos de IFE, por sua vez, até a atualidade, são planejados para atender propósitos bem definidos a fim de desempenhar tarefas específicas em seus contextos específicos em um prazo determinado (ROBINSON, 1991; RAMOS, 2005).

Tal representação tende para os resultados obtidos por Monteiro (2009) de que IFE possibilita um ensino-aprendizagem rápido e pressupõe curta duração. A pesquisadora atribui esse dado ao fato de os cursos ou disciplinas de IFE no Brasil terem uma carga horária média entre 30 e 60 horas.

Sendo assim, os dados indicam que Gregório relacionou que aprender inglês por meio da metodologia de IFE – Leitura é uma forma de aprendizagem rápida, tendo em vista que a

disciplina Língua Inglesa I dispõe de apenas 40 horas e trabalha conteúdos voltados para a área do curso com base na análise de necessidades já realizada.

A segunda categoria de análise das representações que emergiu sobre o ensino-aprendizagem de IFE com ênfase em leitura foi:

- Aprender inglês com facilidade

Quantidade	Excertos
1 <sup>a</sup>	É uma forma de aprender inglês <b>mais facilmente</b> . (Benjamim – QI1/P1).
2 <sup>a</sup>	Uma forma <b>mais fácil</b> das pessoas aprenderem inglês, dependendo de suas áreas de trabalho. (Eunice – QI1/P3).

Em suas representações, Benjamim revelou que o ensino-aprendizagem de IFE – Leitura é uma maneira de aprender **mais facilmente** inglês e usou dois advérbios para explicar essa forma de aprender: o primeiro de intensidade, **mais**, e o segundo, de modo, **facilmente**, no qual pareceu de forma implícita fazer uma comparação entre Inglês Geral e IFE – Leitura, ao mesmo tempo em que reconheceu que aprendeu tanto por um quanto por outro. Entretanto, Benjamim considerou mais fácil aprender por meio de IFE – Leitura.

Eunice também deixou subtendida uma comparação entre duas formas de aprender inglês, Inglês Geral e IFE – Leitura. Contudo, destacou que esse último é **mais fácil**, e fez uma ressalva **dependendo de sua área de trabalho**, o que me leva a crer que a participante pondera que, de acordo com a área de formação e as habilidades a serem desenvolvidas, pode ser mais fácil ou não.

Segundo Bedin (2017), há algumas características que diferem o Inglês Geral de IFE<sup>33</sup>, como o contexto, as metas, a análise de necessidades e as habilidades. A primeira, Inglês Geral, tem seu contexto em escolas e centros de idiomas, as necessidades não são específicas, as metas são amplas, a análise de necessidades é indireta e se trabalha as quatro habilidades linguísticas. A segunda, IFE, tem contextos específicos que podem ser profissional ou acadêmico, as necessidades são específicas, a análise de necessidades é direta, e a definição das habilidades varia de acordo com o propósito dos alunos e/ou do curso.

Outra diferença salientada por Hutchinson e Waters (1987) quanto a IFE e Inglês Geral refere-se ao fato de que não é a existência da necessidade de aprender inglês, e sim a

<sup>33</sup> No texto original, Bedin (2017) define características de Línguas para Fins Gerais e de Línguas para Fins Específicos; neste trabalho a delimitação foi dada em língua inglesa.



**consciência** dessa necessidade. Para os autores, o Inglês Geral envolve o ensino genérico dos conteúdos em inglês, ao passo que IFE envolve a **consciência** do que se deve aprender, e isso compreende uma parte específica da língua (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Concluindo, as representações de Benjamim e Eunice de que IFE – Leitura é aprender inglês **mais facilmente** e **mais fácil**, indicam uma comparação implícita entre o inglês do Ensino Fundamental e o dos cursos de idiomas ao IFE. Essa representação vem como consequência do desenvolvimento da disciplina Língua Inglesa I no PROEJA, a qual deu ênfase em uma habilidade linguística, com conteúdo restrito no contexto profissional e acadêmico na área de concentração do curso.

Prossigo discutindo a terceira categoria de análise das representações de ensino-aprendizagem de IFE que foi:

- Aprender inglês técnico

Quantidade	Excertos
1 <sup>a</sup>	É conhecer palavras novas, adquirir um bom <b>conhecimento na área</b> [...]. (Antônio – QI1/P1).
2 <sup>a</sup>	É um ensino com base em uma <b>determinada área</b> . Por exemplo, na minha <b>área de informática</b> eu aprendi com minha professora as principais palavras, sendo assim tenho uma ideia de todo o texto. (Eduardo – QI1/P3).
3 <sup>a</sup>	Uma forma mais fácil das pessoas aprenderem inglês, dependendo de suas <b>áreas de trabalho</b> . (Eunice – QI1/P3).
4 <sup>a</sup>	Se estou cursando <b>informática</b> , o inglês que está sendo ministrado será <b>voltado para o curso</b> e não a nível geral do Ensino Médio. (Fileto – QI1/P1).
5 <sup>a</sup>	Inglês voltado para <b>área técnica</b> . (Fileto – QI1/P3).
6 <sup>a</sup>	É aprender sobre o <b>cotidiano da área técnica</b> na língua inglesa. (Gregório – QI1/P1).
7 <sup>a</sup>	Bom, estudar inglês para mim é fundamental, principalmente na <b>área técnica</b> que estou estudando. (Guilherme – QI1/P1).
8 <sup>a</sup>	Sempre é bom entender o que estamos lendo ou falando, isso ajuda demais, ainda mais na <b>área que eu me encontro</b> [informática]. (José – QI1/P1).

Observa-se nessas representações, que os participantes fazem escolhas como **conhecimento na área, determinada área, área de informática, voltado para o curso, área técnica, cotidiano da área técnica e área que eu me encontro**, para apresentar a representação de que IFE é aprender inglês técnico. Os dados apontam que esses termos tenham sido

incorporados pelas experiências advindas das aulas de leitura e com a própria resolução dos exercícios, uma vez que, algumas justificativas para tal representação são: aprender palavras novas, forma mais fácil de aprender, não é Inglês Geral, que é bom entender o que se lê ou fala e que estudar inglês é fundamental.

Essas representações vão ao encontro do mito combatido por Ramos (2005, p. 117) de que IFE é Inglês Técnico; a autora explica que essa tendência tem origem em duas razões. A primeira, porque os assuntos tratados nos cursos têm especificidades que integram os conteúdos programáticos, e a segunda devido à adesão dos Institutos Federais no Projeto Nacional em meados de 1980.

Os resultados de que o ensino-aprendizagem de IFE é Inglês Técnico também foram encontrados nos trabalhos de Araki (2013), Lopes (2014) e Monteiro (2009). No primeiro, Araki (2010) identificou e analisou representações de professores de IFE no Ensino Superior e, nesse estudo, emergiu a representação de que IFE é sinônimo de Inglês Técnico. No segundo, Lopes (2014, p. 69) investigou as transformações ocorridas nas representações dos alunos universitários de IFE no Curso Superior de Turismo e Hotelaria, no qual a representação inicial de um participante foi categorizada como uma expectativa de “aprimorar meus conhecimentos”, e o excerto que definiu IFE foi “mais técnico a linguagem”. No terceiro, Monteiro (2009) investigou representações de professores de uma Universidade Federal sobre ensino-aprendizagem de IFE, no qual também emergiu a representação de que ensinar-aprender inglês por meio de IFE significa ensinar-aprender Inglês Técnico.

Remeto-me, pois, ao contexto deste trabalho, à representação de que IFE – Leitura é Inglês Técnico foi corroborada por alunos do PROEJA. De forma sintética, os dados identificados nas respostas dos participantes, a saber, que IFE está voltado para a área técnica, vão ao encontro das características de IFE expostas na fundamentação teórica: atender necessidades específicas dos alunos, centrar na língua, dar ênfase em uma habilidade e diferir do Inglês Geral (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998).

A quarta e última categoria de análise encontrada é a das representações de que IFE – Leitura é:

- Aprender vocabulário em inglês

Quantidade	Excertos
1 <sup>a</sup>	É conhecer <b>palavras novas</b> , adquirir um bom conhecimento na área [...]. (Antônio – QII/P1).

2 <sup>a</sup>	É um ensino com base em uma determinada área. Por exemplo, na minha área de informática eu aprendi com minha professora <b>as principais palavras</b> , sendo assim tenho uma ideia de todo o texto. (Eduardo – QI1/P3).
----------------	--

As representações dos participantes acima revelaram que IFE – Leitura é aprender vocabulário em inglês. Os verbos escolhidos por Antônio e Eduardo para descrever o vocabulário envolvido nas aulas foram: **conhecer** e **aprender**. Para interpretar tais escolhas, traço um paralelo com a ocupação de cada um. O primeiro, Antônio, é estudante pré-serviço do curso técnico em manutenção e suporte de informática e revelou que, para ele, IFE – Leitura é **conhecer palavras novas**. Assim, fica entendido que, pelo fato de ainda não atuar na área de formação, as escolhas **conhecer** e **novas** estão ligadas a alguém que quer **adquirir um conhecimento da área**. Já Eduardo trabalha na área de informática e apontou dois aspectos. O primeiro, que IFE – Leitura é **um ensino de determinada área**, e o segundo, **aprender principais palavras**.

Conforme foi discutido anteriormente, na primeira fase de IFE, a análise de registro foi desenvolvida por volta das décadas de 1960 e 1970 e visava ao levantamento do vocabulário específico das áreas de atuação dos aprendizes (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Desde essa época, estudos já apontavam que apenas 9% do total do vocabulário na escrita científica eram termos técnicos, e esse léxico era o que menos apresentava problemas aos alunos por serem usados internacionalmente, trabalhados a partir do conhecimento em questão, ou pela raiz da palavra ser comum (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Décadas mais tarde, os estudos de James (1994 apud SINCLAIR, 2004) declararam que a proporção de vocabulário especializado em textos em inglês da área de ciências da computação era de cerca de 31% do *corpus* ao mesmo tempo em que o vocabulário geral compreendia 69%. Em termos de vocabulário geral acadêmico, Silva (2018) complementa que as categorias gramaticais de maior incidência são verbos, substantivos, adjetivos, compreendendo também advérbios, preposições e conjunções.

Retomando a análise dos excertos de Antônio e Eduardo, observa-se que a representação de aprender vocabulário em inglês é compartilhada por ambos, porém com objetivos distintos. Os dados sugerem que Antônio, aluno em formação, quer **conhecer** o vocabulário da **área**, o que fica sugerido conhecer vocabulário técnico. Já na análise da escolha de Eduardo, que trabalha como técnico de informática, os excertos sugerem que o vocabulário a ser aprendido é o de maior incidência, ao qual ele se refere como **principais palavras** para ter uma **ideia de todo o texto**.

Finalizando, apresento o quadro com a síntese dos resultados referentes à primeira pergunta de pesquisa.

**Quadro 6** – Síntese dos resultados das representações sobre ensino-aprendizagem de IFE – Leitura, categorias de análise e excertos

<b>Pergunta de pesquisa:</b> Que representações os alunos do PROEJA do IFAM têm sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos – Leitura?		
<b>Categoria temática:</b> Representações dos alunos sobre o ensino-aprendizagem de IFE – Leitura		
<b>Subcategoria temática:</b> (não há)		
<b>Quant.</b>	<b>Categorias de análise</b>	<b>Excertos</b>
1 <sup>a</sup>	Aprender inglês rápido	Uma forma de <b>aprendizagem rápida</b> e com transparência. (Gregório – QI1/P3).
2 <sup>a</sup>	Aprender inglês com facilidade	É uma forma de aprender inglês <b>mais facilmente</b> . (Benjamim – QI1/P1). Uma forma <b>mais fácil</b> das pessoas aprenderem inglês, dependendo de suas áreas de trabalho. (Eunice – QI1/P3).
3 <sup>a</sup>	Aprender inglês técnico	É conhecer palavras novas, adquirir um bom <b>conhecimento na área</b> [...] (Antônio – QI1/P1). É um ensino com base em uma <b>determinada área</b> . Por exemplo, na minha <b>área de informática</b> eu aprendi com minha professora as principais palavras, sendo assim tenho uma ideia de todo o texto. (Eduardo – QI1/P3). Uma forma mais fácil das pessoas aprenderem inglês, dependendo de suas <b>áreas de trabalho</b> . (Eunice – QI1/P3). Se estou cursando <b>informática</b> , o inglês que está sendo ministrado será <b>voltado para o curso</b> e não a nível geral do Ensino Médio. (Fileto – QI1/P1). Inglês voltado para <b>área técnica</b> . (Fileto – QI1/P3). É aprender sobre o <b>cotidiano da área técnica</b> na língua inglesa. (Gregório – QI1/P1). Bom, estudar inglês para mim é fundamental, principalmente na <b>área técnica</b> que estou estudando. (Guilherme – QI1/P1). Sempre é bom entender o que estamos lendo ou falando, isso ajuda demais, ainda mais na <b>área que eu me encontro</b> [informática]. (José – QI1/P1).
4 <sup>a</sup>	Aprender vocabulário em inglês	É conhecer <b>palavras novas</b> , adquirir um bom conhecimento na área [...] (Antônio – QI1/P1). É um ensino com base em uma determinada área. Por exemplo, na minha área de informática eu aprendi com minha professora

		<b>as principais palavras</b> , sendo assim tenho uma ideia de todo o texto. (Eduardo – QI1/P3).
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações obtidas por meio do Apêndice B.

Assim, a pergunta respondida neste subcapítulo foi “Que representações os alunos do PROEJA do IFAM têm sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos – Leitura?”, e as representações foram classificadas em quatro categorias de análise, sintetizadas nos parágrafos a seguir.

Na primeira categoria de análise, os dados revelaram que IFE – Leitura é aprender inglês rápido, o que possivelmente vem dos objetivos claramente definidos apontados por Hutchinson e Waters (1987) e da carga horária definida entre 30h a 60h, conforme já discutido por Monteiro (2009), além de os conteúdos ministrados serem planejados com base na análise de necessidades.

Na segunda categoria de análise, os dados revelaram que IFE – Leitura é aprender inglês com facilidade, o que vem de uma comparação entre o Inglês Geral e o IFE – Leitura, e que este último é mais fácil por envolver apenas uma habilidade, conteúdo focado na área de atuação do curso e no contexto profissional.

Na terceira categoria de análise, os participantes reiteraram o mito combatido por Ramos (2005) de que IFE é Inglês Técnico. A meu ver, essa representação foi reforçada pelos alunos pelas razões de fazerem um curso técnico e de os jargões da área serem conhecidos por “termos técnicos” e, conseqüentemente, se constrói a representação que IFE é aprender Inglês Técnico.

Na quarta categoria de análise, emergiu a representação que permeia todas as categorias temáticas, de que IFE – Leitura é aprender vocabulário em inglês. Essa representação se dá como resquício da análise de registro por volta de 1960 e 1970 (MONTEIRO, 2009). Contudo entendo que, por se tratar de um público jovem e adulto, há uma preocupação maior em aprender e memorizar o vocabulário em inglês, além das tentativas de tradução, apesar de a tradução não ser o foco de IFE.

Diante dessas análises, concluo que IFE – Leitura na disciplina Língua Inglesa I é uma metodologia para o ensino-aprendizagem de inglês rápido por trabalhar o conteúdo com objetivos claramente definidos em carga horária curta; fácil devido à escolha de uma habilidade linguística que se destacou na análise de necessidades e Inglês Técnico pela razão da introdução de vocabulário e textos técnicos nas aulas.

No próximo subcapítulo, apresento as representações dos participantes quanto às práticas do aluno e do professor de IFE – Leitura.

### 3.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DOS ALUNOS E DO PROFESSOR NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE IFE – LEITURA

Este subcapítulo está dividido em duas seções. Na primeira, discorro sobre as representações dos participantes quanto às práticas dos alunos no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura e, na segunda, sobre suas representações quanto às práticas do professor. As práticas, neste trabalho, são entendidas como ações que os alunos e professores fazem ou precisam fazer no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura.

#### 3.2.1 Representações sobre as práticas dos alunos no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura

Tomando por base as representações dos participantes, emergiram quatro categorias de análise sobre as práticas dos discentes no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura. A primeira categoria apresenta o que os alunos precisam fazer em IFE – Leitura, enquanto as demais revelam práticas que eles já desenvolvem, como segue:

**Quadro 7** – Categorização das representações das práticas dos alunos

Quantidade	Categorias de análise
1 <sup>a</sup>	Leitura de mais textos em inglês
2 <sup>a</sup>	Localização de palavras cognatas no momento da leitura
3 <sup>a</sup>	Uso da técnica de leitura <i>skimming</i>
4 <sup>a</sup>	Uso de vocabulário que já conhecem em inglês

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações obtidas por meio do Apêndice C.

A primeira representação apontada sobre a prática discente foi a necessidade de:

- Leitura de mais textos em inglês

Quantidade	Excertos
1 <sup>a</sup>	Procurar <b>ler mais</b> na língua inglesa e outras técnicas além das que a matéria já nos ensina. (Augusto – QI2/P3).
2 <sup>a</sup>	<b>Ler mais</b> , me dedicar. (Benjamim – QI2/P3).

3 <sup>a</sup>	<b>Ler mais em inglês, pesquisar sobre as palavras</b> e usar as várias ferramentas que temos hoje em dia. (Eduardo – QI2/P3).
4 <sup>a</sup>	No meu caso, e só <b>praticar</b> e ter um certo tempo pra me <b>aprofundar na leitura em inglês [...]</b> . (José – QI2/P3).

Ao responderem a pergunta “O que você, como aluno, poderia fazer para melhorar seu desempenho nas aulas de Inglês para Fins Específicos, com ênfase na leitura?”, as representações de Augusto, Benjamim, Eduardo e José desvelaram que precisam **ler mais textos em inglês**.

O primeiro, Augusto, escolheu o verbo **procurar**, o que pode ser entendido como executar ações a fim de encontrar materiais para ler em inglês. O segundo, Benjamim, revelou que precisa se **dedicar mais**, o que dá a ideia de que, na visão dele, precisa se empenhar mais na leitura. O terceiro, Eduardo, conectou duas ações que precisa fazer para melhorar seu desempenho nas aulas, primeiramente **ler mais inglês**, seguido da **pesquisa** para aprender mais vocabulário. O quarto, José, revelou que precisa definir **um certo tempo** para se dedicar e se **aprofundar**, o que me leva a inferir que ele considera que precisa rever conteúdos com o objetivo de exercitar o que aprendeu em sala de aula.

Refletindo acerca da representação acima, recorro a Ramos (2004; 2017) que trata da proposta pedagógica baseada em gêneros. De acordo com a autora, essa familiarização com gêneros facilita o leitor a reconhecer como se organiza a “[...] retórica dos textos e suas características lexicogramaticais, visando conduzir o aluno a usar e vivenciar na prática esses componentes” (RAMOS, 2004, p. 118-124).

Dessa maneira, o aluno ao se deparar variadas vezes com o mesmo gênero textual ou com gêneros diferentes poderá reconhecer a estrutura do gênero e se familiarizar com palavras peculiares de cada tipo de texto, além de reconhecer a função do gênero dentro do seu contexto.

Assim, a representação emergida **leitura de mais textos em inglês**, a meu ver, vai ao encontro da proposta pedagógica baseada em gêneros, pois, quatro dos dez participantes reforçaram que a prática da leitura se torna melhor quando descreveram que precisam **ler mais, dedicar-se, praticar e aprofundar-se**, o que me faz lembrar um ditado muito conhecido entre docentes e alunos de línguas de que “a prática leva à perfeição”.

Ressalto ainda que essa prática é, muitas vezes, entendida como treino, repetição, reprodução de exercícios para se desenvolver uma ou mais habilidades na língua-alvo. Dessa forma, como consequência, surge a confirmação de uma resposta já prevista que os alunos de IFE – Leitura acreditam que precisam ler mais textos em inglês.

A seguir, apresento a segunda categoria de análise das representações que foi a:

- Localização de palavras cognatas no momento da leitura

Quantidade	Excertos
1 <sup>a</sup>	Procuro <b>palavras cognatas</b> e junto com o pouco de outras palavras que sei a tradução. (Augusto – QI2/P1).
2 <sup>a</sup>	Procurando <b>palavras cognatas</b> . (Benjamim – QI2/P1).
3 <sup>a</sup>	Eu leio palavras que eu já li antes, tento entender o texto que eu estou lendo, e <b>vejo as cognatas</b> também. (José – QI2/P1).

Ao responderem a questão “O que você faz para ler e compreender os textos em inglês?”, os participantes revelaram uma representação compartilhada: que o aluno de IFE – Leitura é alguém que busca por **palavras cognatas**<sup>34</sup> durante a leitura em inglês.

Essas palavras compõem cerca de 20% do vocabulário de um texto (BENEVIDES; ALVES; SOUZA, [1992] 2018a; [1992] 2018b) e, pelo fato de ser parecido com o português, não apresentam dificuldades na compreensão (SILVA, 2018).

O reconhecimento das palavras cognatas na leitura é praticado desde o Projeto Nacional, sendo um dos pontos da gramática mínima do discurso nas aulas de IFE – Leitura (DEYES, 1981), e se apresenta como uma das características nos cursos de IFE, cujos temas e conteúdos, além de serem escolhidos de acordo com a área de atuação, também apresentam o ensino do léxico apropriado como meio eficaz na situação-alvo (RAMOS, 2005).

No tocante à representação de localizar palavras cognatas, o estudo de Aneas (2010, p. 103, 141) apresentou resultado similar, no qual professores ensinavam alunos a identificar essas palavras “[...] como ponto de partida para o entendimento geral do texto”. Como consequência, os alunos passaram a ver o ensino-aprendizagem de leitura em inglês como uma forma de usar apoio da língua materna e desvelaram que procuram por palavras cognatas porque “traduzem melhor o texto”, “conseguem entender” e “lembra o português”.

No caso desta pesquisa, os participantes Augusto, Benjamim e José evidenciaram a ação de procurar palavras cognatas no texto durante a leitura em inglês, o que vem como desdobramento do conteúdo ensinado nas aulas de IFE – Leitura. Essa configuração de representação vai ao encontro do postulado por Moscovici ([2000] 2015, p. 37) já mencionado

<sup>34</sup> Palavras cognatas são aquelas de origem latina ou grega cuja escrita em inglês se parece com a língua portuguesa e a tradução é a mesma (BENEVIDES; ALVES; SOUZA, [1992] 2018a; [1992] 2018b).



no referencial teórico deste trabalho, que as representações são “[...] o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações”.

A terceira representação identificada sobre as práticas discentes no ensino-aprendizagem de IFE foi o:

- Uso da técnica de leitura *skimming*

Quantidade	Excertos
1 <sup>a</sup>	Sim, a leitura <i>skimming</i> [...] uma ideia geral sobre o texto. (Eduardo – QI2/P2).
2 <sup>a</sup>	Uso as técnicas de leitura do Inglês Instrumental. <i>Skimming</i> . (Guilherme – QI2/P3).

Essas representações revelaram o uso da técnica de leitura *skimming* no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura. O primeiro, Eduardo, afirmou que lança mão dela, o que, a meu ver, comprova o uso ao ressaltar a sua definição. O segundo, Guilherme, afirmou que usa as técnicas de IFE – Leitura e, na sequência, especificou que, entre elas, usa *skimming*.

Nos livros que tratam de Inglês para Fins Específicos – Leitura há uma grande contradição do que seja técnica e do que seja estratégia de leitura e, muitas das vezes, fica entendido que os termos são usados como sinônimos. Então, para exemplificar a diferença entre técnicas e estratégias de leitura recorro à Benevides, Alves e Souza ([1992] 2018c, p. 3) que as diferem.

As primeiras, as técnicas de leitura, são empregadas para “alcançar um objetivo” e são classificadas em três: *skimming*, *scanning* e seletividade. Já as estratégias de leitura, por sua vez, são definidas como uma forma de o leitor “[...] captar pistas que facilitam a compreensão da mensagem do texto” e são divididas em cinco: antecipação, predição, adivinhação, previsão e inferência (BENEVIDES; ALVES; SOUZA, [1992] 2018c, p. 4-5).

Unindo minhas concepções ao postulado por Benevides, Alves e Souza ([1992] 2018c), compreendo que técnicas de leitura podem ser entendidas como habilidades que podem ser ensinadas por meio de atividades de leitura, nas quais o leitor busca pela ideia geral do texto (*skimming*), informações específicas (*scanning*) e a seleção do que chama mais a atenção do leitor (seletividade).

Já as estratégias de leitura, na minha visão, podem ser compreendidas como uma manobra ou um plano que, pelo contexto, o leitor passa a praticar as ações de antecipar,

predizer, adivinhar, prever e inferir sobre o texto, usando como referência seu conhecimento prévio, reconhecimento do gênero textual associado à função do gênero no contexto.

Em suma, entendo que as técnicas de leitura são aquelas que podem ser ensinadas, ao passo que as estratégias de leitura não são ensinadas com facilidade e exigem mais experiência, conhecimento e dedicação do leitor.

Desse modo, acredito que por se tratar de alunos cursando Língua Inglesa I e tendo seus primeiros contatos com as técnicas e estratégias de leitura, o que foi mais absorvido durante as aulas foi a técnica de leitura *skimming*, o que, de acordo como Monteiro (2009), é uma técnica de leitura transportada para ações cotidianas diversas, nas quais os indivíduos exercem em sociedade e se estende da vida escolar para o dia a dia.

Resultados similares quanto à predisposição do uso da técnica *skimming* foram encontrados nos estudos de Araki (2013) e Monteiro (2009). Porém, nesses trabalhos, a ênfase foi trazida sob a perspectiva do ensino. A análise de dados de Araki (2013) apresentou uma professora que apontou o ensino das técnicas *skimming* e *scanning*, o que significa que a docente, entre as três técnicas escolheu citar apenas essas duas e não relatou nenhuma estratégia.

Em Monteiro (2009), *skimming* foi citada três vezes por dois professores, enquanto *scanning*, previsão e inferência foram citadas apenas uma vez por um professor. Os dados das duas pesquisadoras evidenciaram que é comum se ensinarem mais técnicas do que estratégias de leitura. Entretanto, nos depoimentos, a técnica mais ensinada que se sobressaiu foi *skimming*.

Dessa maneira, ancorada nos dados de Araki (2013), Monteiro (2009) e nas representações de Eduardo e Guilherme, concluo que há uma certa predisposição tanto de professores como de alunos a privilegiar a técnica de leitura *skimming* em detrimento das demais. Os resultados parecem demonstrar que isso se dá porque *skimming* traz a ideia geral do texto e, conseqüentemente, a noção de que se atingem os objetivos da leitura no primeiro momento.

A quarta e última representação da categoria de análise das práticas discentes foi o:

- Uso de vocabulário que já conhecem em inglês

Quantidade	Excertos
1 <sup>a</sup>	<b>Uso as palavras que eu já sei em inglês.</b> Eu também procuro pesquisar suas traduções. (Eunice – QI2/P1).
2 <sup>a</sup>	<b>Eu leio palavras que eu já li antes,</b> tento entender o texto que eu estou lendo, e vejo as cognatas também. (José – QI2/P1).

3 <sup>a</sup>	<b>Procuero por palavras que já conheço.</b> (Silvério – QI2/P1).
----------------	---

As representações acima revelaram o uso, a leitura e a procura por palavras já conhecidas em inglês como práticas dos discentes ao ler nessa língua.

Quanto a essa questão, vale lembrar que o público do PROEJA vem de uma formação escolar descontinuada ou interrompida (BRASIL, 2007). Como resultado, o vocabulário que foi aprendido no Ensino Fundamental muitas das vezes é esquecido e, ao retomarem os estudos, muitos alunos reconhecem que seu repertório vocabular precisa ser ampliado.

No que se refere ao ensino do vocabulário Benevides, Alves e Souza ([1992] 2018a) afirmam ser comum ouvir dos aprendizes de língua estrangeira reclamações da falta de vocabulário e dão algumas orientações para melhorar a leitura em inglês, a saber: checar se a palavra é importante; analisar a formação da palavra; tentar identificar a classe gramatical da palavra desconhecida; usar o contexto; usar o contexto a favor do leitor; não se preocupar com a palavra perfeitamente, mas tentar ter uma ideia aproximada do vocábulo pelo contexto; e, por fim, se nenhuma dessas alternativas resolver, os autores sugerem tomar nota do vocabulário desconhecido, pois isso ajudará o leitor a relembrar e melhorar seu vocabulário.

Assim, os dados acima revelaram que algumas ações dos participantes vão ao encontro das sugestões de Benevides, Alves e Souza ([1992] 2018a), uma vez que Eunice, José e Silvério tentam entender o texto a partir das palavras que já conhecem. Exemplificando, Eunice revelou que há momentos em que busca a tradução dos novos vocábulos.

Finalizando, apresento o quadro com a síntese dos resultados referentes à segunda pergunta de pesquisa.

**Quadro 8** – Síntese dos resultados das representações das práticas dos alunos no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura, categorias de análise e excertos

<b>Pergunta de pesquisa:</b> Que representações esses alunos têm sobre as práticas dos alunos e do professor no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura?		
<b>Categoria temática:</b> Representações sobre as práticas dos alunos e do professor no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura		
<b>Subcategoria temática:</b> Representações sobre <b>as práticas dos alunos</b> no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura		
Quant.	Categorias de análise	Excertos
1 <sup>a</sup>	Leitura de mais textos em inglês	Procurar <b>ler mais</b> na língua inglesa e outras técnicas além das que a matéria já nos ensina. (Augusto – QI2/P3).

		<p><b>Ler mais</b>, me dedicar. (Benjamim – QI2/P3).</p> <p><b>Ler mais em inglês</b>, pesquisar sobre as palavras e usar as várias ferramentas que temos hoje em dia. (Eduardo – QI2/P3).</p> <p>No meu caso, e só <b>praticar</b> e ter um certo tempo pra me <b>aprofundar na leitura em inglês</b> [...]. (José – QI2/P3).</p>
2 <sup>a</sup>	Localização de palavras cognatas no momento da leitura	<p>Procuro <b>palavras cognatas</b> e junto com o pouco de outras palavras que sei a tradução. (Augusto – QI2/P1).</p> <p>Procurando <b>palavras cognatas</b>. (Benjamim – QI2/P1).</p> <p>Eu leio palavras que eu já li antes, tento entender o texto que eu estou lendo, e <b>vejo as cognatas</b> também. (José – QI2/P1).</p>
3 <sup>a</sup>	Uso da técnica de leitura <i>Skimming</i>	<p>Sim, a leitura <i>skimming</i> [...] uma ideia geral sobre o texto. (Eduardo – QI2/P2).</p> <p>Uso as técnicas de leitura do Inglês Instrumental. <i>Skimming</i>. (Guilherme – QI2/P3).</p>
4 <sup>a</sup>	Uso de vocabulário que já conhecem em inglês	<p><b>Uso as palavras que eu já sei em inglês</b>. Eu também procuro pesquisar suas traduções. (Eunice – QI2/P1).</p> <p><b>Eu leio palavras que eu já li antes</b>, tento entender o texto que eu estou lendo, e vejo as cognatas também. (José – QI2/P1).</p> <p><b>Procuro por palavras que já conheço</b>. (Silvério – QI2/P1).</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações obtidas por meio do Apêndice C.

Assim, a pergunta de pesquisa respondida neste subcapítulo foi “Que representações esses alunos têm sobre as práticas do aluno e do professor no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura?”, e as representações foram apresentadas em quatro categorias de análise, sintetizadas nos parágrafos a seguir.

Na primeira categoria de análise, os alunos revelaram que precisam ler mais em inglês para melhorar sua compreensão leitora, o que, de certa forma, reforça a necessidade de familiarização com os gêneros textuais, ou seja, o conhecimento e reconhecimento do gênero dentro do seu contexto.

Na segunda categoria de análise, emergiu a prática dos participantes de procurar por palavras cognatas no texto, o que, a meu ver, vem como desdobramento do ensino do conteúdo “palavras cognatas” e que, por apresentar semelhança com o português, é um apoio para alunos iniciantes que veem nelas um meio para entender o texto.

Na terceira categoria de análise, surgiu a prática que os alunos adotam da técnica de leitura *skimming*, o que dá a ideia de que, ao recorrer a essa técnica, os discentes conseguem atingir seus objetivos na leitura no primeiro momento.

Na quarta categoria de análise, os alunos revelaram o uso de vocabulário que já conhecem em inglês, assim, localizam essas palavras para compreender o texto.

Diante dessas quatro análises, concluo que as ações dos alunos na disciplina Língua Inglesa I se complementam, como segue: os alunos reconhecem que precisam ler mais textos em inglês para aperfeiçoar a prática de leitura e, durante essas leituras, como alunos iniciantes, eles recorrem às palavras cognatas, à técnica de leitura *skimming* e às palavras cujos significados eles já conhecem.

A seguir, apresento as representações dos participantes quanto às práticas do professor no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura.

### 3.2.2 Representações sobre as práticas do professor no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura

As representações a seguir são baseadas nos excertos dos participantes; assim, foi possível categorizar três representações sobre as práticas do professor no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura, como segue:

**Quadro 9** – Categorização das representações da prática do professor

Quantidade	Categorias de análise
1 <sup>a</sup>	Aquele que é dinâmico
2 <sup>a</sup>	Aquele que ensina técnicas e estratégias de leitura
3 <sup>a</sup>	Aquele que promove a interação entre os alunos

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações obtidas por meio do Apêndice C.

Inicialmente, comento a primeira categoria de análise da prática do professor de IFE – Leitura:

- Aquele que é dinâmico

Quantidade	Excertos
1 <sup>a</sup>	[A professora] <b>Faz brincadeiras e leitura.</b> (Benjamim – QI2/P4).
2 <sup>a</sup>	De <b>forma extrovertida e dinâmica</b> , passou bastante conhecimento e sempre ajudou a todos com dificuldade na leitura e/ou interação. (Fileto – QI2/P4).

3 <sup>a</sup>	Ela [a professora] traz [...] <b>brincadeiras</b> que ajudam a despertar o interesse dos alunos no assunto. (Eunice – QI2/P4).
----------------	--

A representação acima revelou uma das ações do professor de IFE – Leitura que pode ser entendida como práticas dinâmicas, pois os participantes escolheram as palavras **brincadeiras** e **leitura** para descrever algumas ações que o professor realizou em sala de aula. Além disso, Fileto apontou a maneira de ensinar do professor, que foi de **forma extrovertida e dinâmica**.

A fim de esclarecer a escolha da palavra **brincadeiras**, dos excertos 1 e 3, e **forma extrovertida** do 2, exponho que, por se tratar de um público jovem e adulto, alguns alunos categorizaram atividades com recursos visuais como brincadeiras, a saber: desenhar um computador na lousa e escrever os nomes dos periféricos em inglês; organizar partes de uma sentença impressa em papéis na sequência sujeito + verbo + complemento; e projetar um texto na lousa para que eles identifiquem uma informação específica.

Para explicar a categorização **brincadeiras**, trago à baila Moscovici ([2000] 2015), já citado no referencial teórico deste trabalho, que entende o processo de ancoragem das representações como uma forma de classificar e dar nomes a objetos, pessoas ou acontecimentos não familiares ao mundo usual do indivíduo. Assim, se surgir uma nova categoria, elas são encaixadas e adaptadas numa categoria já existente e rotuladas com um nome (MOSCOVICI, [2000] 2015). Dessa maneira, os alunos encaixaram os recursos visuais na categoria **brincadeiras** e a metodologia em **forma extrovertida**. Como resultado, substituo os destaques do parágrafo anterior pela representação de que o professor foi visto pelos participantes como alguém que associou dinâmicas e leitura, que usou recursos visuais para despertar o interesse dos alunos e ensinou bastante por meio de uma metodologia dinâmica.

Prossigo minhas reflexões no âmbito do ensino de línguas e entendendo a palavra “dinâmica” como algo ou alguém que se modifica continuamente. Minhas experiências revelam que as práticas do professor não são somente de alguém que faz dinâmicas, mas também de alguém que, a partir do plano de aula, por exemplo, pode observar o que os alunos precisam que seja revisado; otimiza o tempo, evitando repetição de assuntos que já foram aprendidos; prevê exercícios de fixação dos conteúdos necessários; e, por fim, considera as emoções<sup>35</sup> para construir mais oportunidades de aprendizagem (BARCELOS, 2013; 2015). Dessa forma, o

<sup>35</sup> Barcelos (2013; 2015) define emoções como “[...] ativas, interativas, processuais e construídas cultural e discursivamente” (BARCELOS, 2015, p. 309). A autora também defende que levar em conta as emoções dos alunos na sala de aula pode auxiliar professores e alunos a construírem mais oportunidades de aprendizagem.

professor redimensiona suas ações na sala de aula com o intuito de alcançar os objetivos propostos no plano e se tornam dinâmicos a aula e, conseqüentemente, o professor também.

Esses resultados corroboram o exposto por Celani e Magalhães (2002) de que ser um bom professor de inglês na escola pública envolve criatividade, inovação e dinamicidade nas aulas. Corroboram também o exposto por Monteiro (2009) de que o professor de IFE é criativo, dinâmico e visto como alguém inovador e original.

A seguir, comento a segunda categoria de análise sobre a prática do professor de IFE – Leitura:

- Aquele que ensina técnicas e estratégias de leitura

Quantidade	Excertos
1 <sup>a</sup>	[...] nos <b>ensina técnicas</b> para uma tradução de forma fácil. (Augusto – QI2/P4).
2 <sup>a</sup>	Ela <b>ensina algumas estratégias</b> para ter uma ideia geral do texto. (Eduardo – QI2/P4).
3 <sup>a</sup>	<b>Mostra meios simples e práticos</b> de uma boa forma de entendimento, deixando claro o que contexto quer passar para o aluno. (Silvério – QI2/P4).

Na representação acima, os participantes Augusto e Eduardo revelaram que a professora ensinou estratégias e técnicas de leitura nas aulas de IFE – Leitura. Já Silvério, a meu ver, pelo processo de ancoragem, rotulou o conteúdo não familiar ministrado pelo professor de IFE (estratégias e técnicas de leitura, gêneros textuais e a gramática mínima do discurso, entre outros) como **meios simples e práticos** para o aluno ler em inglês, uma vez que ele também acrescenta que isso o levou a uma boa forma de entendimento.

Como já discutido na subseção 3.2.1, segundo Benevides, Alves e Souza ([1992] 2018a), as estratégias e técnicas de leituras têm objetivos diferentes e estão estritamente ligadas aos objetivos do leitor, que pode ser: ler para aplicar, ler para criticar, ler para obter informação e ler por divertimento. Assim, antes de iniciar a leitura de um texto é importante que o leitor estabeleça seus objetivos e, assim, adote a técnica ou estratégia mais adequada.

Finalizando, o professor é visto pelos participantes como alguém que ensina técnicas e estratégias de leitura nas aulas de IFE – Leitura; essa representação vem, a meu ver, em função da repetição contínua do professor a cada novo texto ao lembrar técnicas e estratégias de leitura e solicitar que os alunos exercitem no texto que leem.

A terceira representação sobre a prática do professor de IFE – Leitura foi:

- Aquele que promove a interação entre os alunos

Quantidade	Excerto
1 <sup>a</sup>	[A professora] Nos faz <b>interagir bastante</b> uns com os outros e nos ensina técnicas para uma tradução de forma fácil. (Augusto – QI2/P4).

Pelo excerto acima, percebe-se que, para Augusto, uma das práticas do professor de IFE é a promoção da interação entre alunos na sala de aula. Nessa representação, Augusto revelou que a ação de promover interação partiu do professor, que criou momentos para que os alunos interagissem **uns com os outros** e, inclusive, ele mesmo revelou fazer parte dessas atividades ao escolher que **nos faz interagir bastante**.

Para Vygotsky ([1934] 2003), a linguagem é um meio de interação pelo qual as pessoas se apropriam da cultura, do pensamento e da aprendizagem. Assim, a conduta do professor em sala de aula deve oportunizar a interação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor.

Essa interação no ensino-aprendizagem de IFE, muitas vezes, se dá pela negociação do professor exercendo o papel de colaborador e cooperador, e o aluno como parceiro, corresponsável pela aprendizagem e com o conhecimento prévio de sua área, que também compõe essas aulas (RAMOS, 2005).

Refletindo acerca do assunto e baseada em minha experiência como docente de IFE no PROEJA, menciono o protagonismo que o público jovem e adulto traz para as aulas de IFE. Muitos discentes já atuantes na área de formação têm uma gama de conhecimentos prévios sobre os temas propulsores dos textos e, ao abrir o espaço para as interações durante as aulas, esses alunos se tornam protagonistas do seu conhecimento, pois existem vocábulos e expressões, por exemplo, que só eles mesmos entendem por se tratar de contextos muito específicos e, assim, compartilham ideias e aprofundam temas com os demais.

Concluindo, essa representação de que o professor de IFE – Leitura promove a interação entre alunos, pode ter sido engendrada face às constantes negociações entre os participantes da interação (CELANI; MAGALHÃES, 2002) durante as aulas, o que ficou revelado por meio do excerto de Augusto de que o professor os fez **interagir bastante**. Esse resultado tem semelhança com os encontrados por Aneas (2010), de que o papel do aluno da EJA é interagir com seu grupo.

Finalizando, apresento o quadro com a síntese dos resultados referentes à segunda:



**Quadro 10** – Síntese dos resultados das representações sobre as práticas do professor no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura, categorias de análise e excertos

<b>Pergunta de pesquisa:</b> Que representações esses alunos têm sobre as práticas dos alunos e do professor no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura?		
<b>Categoria temática:</b> Representações sobre as práticas dos alunos e do professor ensino-aprendizagem de IFE – Leitura		
<b>Subcategoria temática:</b> Representações sobre <b>as práticas do professor</b> ensino-aprendizagem de IFE – Leitura		
Quant.	Categorias de análise	Excertos
1 <sup>a</sup>	Aquele que é dinâmico	[A professora] <b>Faz brincadeiras e leitura.</b> (Benjamim – QI2/P4). De <b>forma extrovertida e dinâmica</b> , passou bastante conhecimento e sempre ajudou a todos com dificuldade na leitura e/ou interação. (Fileto – QI2/P4). Ela [a professora] traz [...] <b>brincadeiras</b> que ajudam a despertar o interesse dos alunos no assunto. (Eunice – QI2/P4).
2 <sup>a</sup>	Aquele que ensina técnicas e estratégias de leitura	[...] nos <b>ensina técnicas</b> para uma tradução de forma fácil. (Augusto – QI2/P4). Ela <b>ensina algumas estratégias</b> para ter uma ideia geral do texto. (Eduardo – QI2/P4). <b>Mostra meios simples e práticos</b> de uma boa forma de entendimento, deixando claro o que contexto quer passar para o aluno. (Silvério – QI2/P4).
3 <sup>a</sup>	Aquele que promove a interação entre os alunos	[A professora] Nos faz <b>interagir bastante</b> uns com os outros e nos ensina técnicas para uma tradução de forma fácil. (Augusto – QI2/P4).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações obtidas por meio do Apêndice C.

Conforme o quadro acima, volto à pergunta de pesquisa “Que representações esses alunos têm sobre as práticas do aluno e do professor no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura?” e lembro que, nesta subcategoria, me detive em analisar as representações sobre as práticas do professor de ensino-aprendizagem de IFE – Leitura.

Na primeira categoria de análise houve a identificação de que o professor de IFE – Leitura apresentou dinamismo nas aulas, que pode ser entendido como o uso de atividades com recursos visuais até a variação de atividades para minimizar dificuldades e para despertar interesse dos alunos pela leitura, o que também pode variar à medida que as aulas acontecem.

Na segunda categoria de análise, ficou revelada a prática do professor em ensinar técnicas e estratégias de leitura, que um dos participantes definiu pelo processo de ancoragem como meios simples e práticos de ler em inglês.

Na terceira categoria de análise, foi revelada a ação do professor em promover a interação entre os alunos na sala de aula. Essa prática corrobora as afirmações de Ramos (2005) de que o papel do professor é de colaborador e de cooperador no ensino-aprendizagem do aluno e o papel do aluno é parceiro e corresponsável pela aprendizagem, assim, em momentos de interação os papéis se completam.

Diante dessas três análises, concluo que as práticas do professor de IFE – Leitura se complementam e envolvem, entre outros aspectos, dinamismo, ensino de técnicas e estratégias de leitura e promoção da interação entre os alunos.

No próximo subcapítulo, apresento as representações dos participantes quanto aos conteúdos programáticos mais importantes do Projeto Pedagógico de Curso e o que pode ser incluído nas aulas de IFE – Leitura.

### 3.3 REPRESENTAÇÕES EMERGENTES EM AULAS DE IFE – LEITURA

Este subcapítulo está dividido em três. No primeiro, apresento as representações dos participantes em relação ao conteúdo programático mais importante do PPC, no segundo, exponho suas representações quanto ao que pode ser acrescentado nas aulas de IFE – Leitura, e, no terceiro, aponto as representações que trazem sugestões para essas aulas.

#### 3.3.1 Conteúdos mais importantes

Tomando por base as representações dos participantes, emergiram quatro categorias de análise sobre os conteúdos mais importantes do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte de Informática, como segue:

**Quadro 11** – Categorização dos conteúdos mais importantes

Quantidade	Categorias de análise
1ª	Gramática
2ª	Palavras cognatas

3ª	<i>Skimming</i>
4ª	Textos técnicos

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações obtidas por meio do Apêndice D.

A seguir, comento as representações sobre as questões relativas ao primeiro conteúdo importante:

- Gramática

Quantidade	Excertos
1ª	Sobre o verbo <i>to be</i> e <i>Simple Present</i> . (Antônio – QI3/P1).
2ª	Os conteúdos de <b>pronomes</b> e dos <b>verbos</b> que muitas vezes são meio que complexos, e também o <i>Simple Past</i> que são importantes. (José – QI3/P1).

Nos excertos acima, destacam-se os dois tempos verbais e os pronomes em inglês como conteúdos mais importantes. Antônio escolhe o verbo mais lembrado no ensino-aprendizagem de inglês, o *to be*, associando-o a um tempo verbal mais específico, o *Simple Present*. José, por sua vez, escolheu os **pronomes** e os **verbos** como conteúdos mais importantes. Entretanto, ele pareceu dar mais ênfase aos verbos, indicando o tempo, *Simple Past*, e o qualificando como **meio complexos**, o que leva a crer que se refere aos verbos irregulares no passado e às regras gramaticais da forma negativa e/ou interrogativa.

O fato de Antônio e José terem optado por escolher pronomes e conjugação verbal como conteúdos mais importantes nas aulas de IFE – Leitura me faz refletir como os alunos do Século XXI ainda gostam de gramática. Minha experiência docente no PROEJA revela que alunos jovens e adultos se sentem mais confiantes e seguros quando o professor ensina gramática. Assim, vejo isso como resquícios da síndrome do verbo *to be* (MONTEIRO, 1999), que, por muitas décadas, foi o conteúdo mais ensinado em todas as séries.

Contudo, no Século XXI, houve uma evolução. Passou-se a ensinar também outros pontos gramaticais como pronomes e conjugação de outros verbos. Entretanto, esses alunos ainda se sentem mais confortáveis quando vez ou outra nas aulas de IFE – Leitura se ensina gramática.

No que diz respeito à gramática, não é vedado o ensino desse conteúdo. Porém, nas aulas de IFE – Leitura, esse item se apresenta como um recurso que trará melhores resultados

na leitura, como, por exemplo, reconhecimento do tempo verbal do texto, presente ou passado, identificação do sujeito da sentença e do texto.

Quanto à forma, o tempo e a voz dos verbos nas aulas de IFE, Dudley-Evans e St. John (1998) postulam que se deve dar atenção às dificuldades apresentadas pelos alunos que interferem no aprendizado de uma ou mais das quatro habilidades linguísticas. Os autores prosseguem explanando que os pontos fracos gramaticais têm ligação com o nível de inglês do aluno e, no caso da leitura, essa falta do domínio gramatical em relacionar forma e significado interfere na compreensão. Dessa maneira, os autores concluem que o professor de IFE precisa estar atento ao contexto de ensino-aprendizagem específico e que este determinará o conteúdo gramatical a ser ensinado ou revisado.

Nessa senda, a gramática deve ser trabalhada nas aulas de IFE – Leitura partindo das necessidades de revisão e de aprendizagem dos alunos para ler o texto, e não o contrário, da gramática para o aluno, pelo prazer do docente em ensinar gramática ou da segurança do aluno em aprender gramática.

Assim, esses resultados corroboram as afirmações de Dudley-Evans e St. John (1998), pois, uma vez que Antônio e José tiveram sua formação escolar descontinuada, ao retornarem à escola, precisaram aprender ou revisar os pronomes e tempos verbais em inglês. Quanto a José, apesar de ter estudado por oito anos em cursos de idiomas, tem reforçado o sentimento de necessidade de revisão ao frisar que verbos são meio complexos.

A segunda representação sobre o conteúdo mais importante do PPC nas aulas de IFE – Leitura foram as:

- Palavras cognatas

Quantidade	Excerto
1 <sup>a</sup>	<b>Palavras cognatas.</b> (Benjamim – QI3/P1).

No excerto acima, observa-se, pela escolha de Benjamim, que o conteúdo mais importante nas aulas de IFE são as **palavras cognatas**, o que reitera a representação analisada na subseção 3.2.1, em que ele revelou que uma das práticas dos alunos no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura é a localização dessas palavras na leitura.

Assim, depreendo que, pelo fato de as cognatas terem a grafia em inglês semelhante à do português, Benjamim passou a privilegiar essas palavras na leitura do texto e, como resultado, nasceu a representação de que o conteúdo de IFE importante são as palavras cognatas.

A terceira representação sobre o conteúdo considerado mais importante do PPC nas aulas de IFE – Leitura foi a técnica de leitura:

- *Skimming*

Quantidade	Excertos
1 <sup>a</sup>	A leitura <i>skimming</i> é muito importante. (Eduardo – QI3/P1).
2 <sup>a</sup>	<i>Skimming</i> . (Guilherme – QI3/P1).

Observa-se, nos excertos acima, que o conteúdo mais importante nas aulas de IFE para Eduardo e Guilherme foi a técnica de leitura *Skimming*. Para Eduardo, o verbo **ser** atua como revelador de certeza da escolha, e a palavra **muito** intensifica o sentido de importância da técnica. Já Guilherme foi bem mais objetivo quando escolheu apenas *skimming* para responder a questão.

Buscando entender essa visão, retomo as representações das categorias de análise anteriores, nas quais Eduardo concebe representações de uma das práticas do aluno e do professor de IFE – Leitura, respectivamente, como quem usa a técnica de leitura *skimming* e quem ensina técnicas de leitura. Na mesma direção, Guilherme tornou conhecida a representação que trata sobre a ação do aluno de IFE, que é usar a técnica de leitura *skimming*, o que ratifica a representação em questão.

Nesse sentido, revozeio Moscovici ([2000] 2015) ao afirmar que as representações, uma vez criadas, têm vida própria, circulam e se atraem. Como pode ser visto nos parágrafos de análise anteriores, Eduardo, por três vezes, reconfigura representações sobre *skimming* circulando e atraindo momentos distintos da sua realidade (prática de aluno e professor de IFE – Leitura e conteúdo mais importante). Por conseguinte, Guilherme, por duas vezes, também retratou a mesma a representação (prática de aluno de IFE – Leitura e conteúdo mais importante).

Por fim, a quarta representação sobre conteúdo mais relevante foram os:

- Textos técnicos

Quantidade	Excertos
1 <sup>a</sup>	<b>Conteúdo da área do curso</b> junto com o Inglês para Fins Específicos. (Augusto – QI3/P1).

2ª	Os voltados para <b>área de informática</b> . (Fileto – QI3/P1).
3ª	Os exercícios que usam <b>textos</b> . (Eunice – QI3/P1).
4ª	Acho, que <b>compõe o curso técnico</b> . (Gregório – QI3/P1).
5ª	Todos os assuntos são de extrema importância, <b>cada assunto interliga o outro</b> facilitando os ensinamentos. (Silvério – QI3/P1).

Nas representações acima, pelos excertos **conteúdo da área do curso, área de informática, textos, o que compõe o curso técnico e assuntos que se interligam**, percebe-se que o conteúdo mais importante converge para os textos técnicos; essa representação vai ao encontro do processo de objetivação.

Como já tratado no referencial teórico deste estudo, o processo de objetivação é uma das maneiras de se lidar com a memória que une o não familiar com a realidade e o torna “essência da realidade”, em outras palavras, materializa a abstração do pensamento e da fala e o faz conhecido ao mundo exterior (MOSCOVICI, [2000] 2015, p. 71, 78). Nessa direção, Alves-Mazzotti (2008, p. 24), apoiado em Moscovici (1978), explica que a objetivação é a passagem de conceitos e ideias para o concreto que se transformam em “supostos reflexos do real”.

Diante do exposto, cinco entre os dez participantes, a meu ver, revelaram que suas representações sobre o conteúdo mais importante nas aulas de IFE – Leitura foram os textos técnicos da área de informática, o que pode ser interpretado de duas formas. Na primeira, alunos pré-serviço que estão conhecendo o campo de atuação e consideram os textos um meio de adquirir mais conhecimento na área, e, na segunda, alunos em serviço que veem nos textos sua prática profissional e fazem conexões de assuntos e conteúdos, pois, como desvelou Silvério, **os assuntos se interligam**.

A seguir, apresento o quadro com a síntese dos resultados da terceira pergunta de pesquisa.

**Quadro 12** – Síntese dos resultados das representações sobre os conteúdos mais importantes, categorias de análise e excertos

<b>Pergunta de pesquisa:</b> Que conteúdo programático proposto no Projeto Pedagógico de Curso é mais importante nas aulas de IFE – Leitura e o que pode ser incluído nessas aulas?
<b>Categoria temática:</b> Representações emergentes em aulas de IFE – Leitura
<b>Subcategoria temática:</b> Conteúdos mais importantes

Quant.	Categorias de análise	Excertos
1 <sup>a</sup>	Gramática	Sobre o verbo <i>to be</i> e <i>Simple Present</i> . (Antônio – QI3/P1) Os conteúdos de <b>pronomes</b> e dos <b>verbos</b> que muitas vezes são meio que complexos, e também o <i>Simple Past</i> que são importantes. (José – QI3/P1).
2 <sup>a</sup>	Palavras cognatas	<b>Palavras cognatas</b> . (Benjamim – QI3/P1).
3 <sup>a</sup>	<i>Skimming</i>	A leitura <i>skimming</i> é muito importante. (Eduardo – QI3/P1). <i>Skimming</i> . (Guilherme – QI3/P1).
4 <sup>a</sup>	Textos técnicos	<b>Conteúdo da área do curso</b> junto com o Inglês para Fins Específicos. (Augusto – QI3/P1). Os voltados para <b>área de informática</b> . (Fileto – QI3/P1). Os exercícios que usam <b>textos</b> . (Eunice – QI3/P1). Acho, que <b>compõe o curso técnico</b> . (Gregório – QI3/P1). Todos os assuntos são de extrema importância, <b>cada assunto interliga o outro</b> facilitando os ensinamentos. (Silvério – QI3/P1).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações obtidas por meio do Apêndice D.

Assim, a pergunta de pesquisa respondida foi: “Que conteúdo programático proposto no Projeto Pedagógico de Curso é o mais importante nas aulas de IFE – Leitura e o que pode ser incluído nessas aulas?”. E as representações foram organizadas em quatro categorias de análise, sintetizadas nos parágrafos a seguir.

Na primeira categoria de análise, o conteúdo mais importante revelado foi a gramática em inglês, pronomes e tempos verbais, que precisam ser revisados e até mesmo ensinados, pois os alunos do PROEJA têm conhecimentos diferenciados e, às vezes, não tiveram acesso aos conteúdos mais básicos em inglês no Ensino Fundamental, além do fato de eles se sentirem mais confiantes e seguros quando se é ensinado gramática.

Na segunda categoria, o conteúdo considerado mais importante foram as palavras cognatas, confirmado nas representações da prática discente, ao revelarem que realizam o reconhecimento das palavras cognatas durante a leitura.

Na terceira categoria, o conteúdo apontado como mais importante foi a técnica de leitura *skimming*, que também apresentou um desdobramento da prática docente e, por conseguinte, foi incorporado à prática discente.

Na quarta categoria, os participantes desvelaram que o conteúdo mais importante foram os textos técnicos, que fazem parte da composição da área de concentração do curso e que, por serem dessa área, se interligam e facilitam o ensino-aprendizagem de inglês.

Diante dessas análises, concluo que no contexto da turma do PROEJA, disciplina Língua Inglesa I, o destaque dos conteúdos gramaticais importantes foram pronomes e dois dos tempos verbais; o vocabulário trabalhado mais importante foram as palavras cognatas; a técnica de leitura mais importante foi *skimming* e os textos mais interessantes foram os técnicos. Em outras palavras, neste momento inicial, a importância dos conteúdos recaiu sobre gramática, vocabulário, técnica de leitura *skimming* e leitura dos textos específicos de informática.

A seguir, apresento as representações dos conteúdos que podem ser incluídos nas aulas de IFE – Leitura.

### 3.3.2 Conteúdos a serem incluídos

Tomando por base as representações dos participantes, apresento três categorias de análise sobre os conteúdos que podem ser incluídos no Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte de Informática nas aulas de IFE – Leitura.

**Quadro 13** – Categorização dos conteúdos a serem incluídos nas aulas de IFE – Leitura

Quantidade	Categorias de análise
1 <sup>a</sup>	Assuntos para serem tratados nas aulas
2 <sup>a</sup>	Ênfase nas pronúncias das palavras da área técnica
3 <sup>a</sup>	Ensino de mais vocabulário da área técnica

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações obtidas por meio do Apêndice D.

A primeira representação sobre conteúdos que podem ser incluídos nas aulas IFE – Leitura traz:

- Assuntos para serem tratados nas aulas

Quantidade	Excertos
1 <sup>a</sup>	<b>Sequência de boot.</b> (Benjamim – QI3/P4).
2 <sup>a</sup>	<b>Configuração de BIOS.</b> (Fileto – QI3/P4).
3 <sup>a</sup>	Que foque no <b>conteúdo do curso.</b> (Gregório – QI3/P3).
4 <sup>a</sup>	<b>Sistema operacional – processo 2.</b> (Gregório – QI3/P4).



5 <sup>a</sup>	Seria o conteúdo de <b>processadores e os fundamentos de informática</b> ajudaria bastante. (José – QI3/P4).
----------------	--

Na concepção de Benjamim, Fileto e José os conteúdos que podem ser incluídos nas aulas de IFE – Leitura são: **sequência de boot, configuração da BIOS e processadores e fundamentos de informática**. Já Gregório generalizou que se deve focar assuntos do **conteúdo do curso** de informática e deu um exemplo: **sistema operacional – processo 2**.

Quanto à escolha do que pode ser incluído nas aulas de IFE – Leitura, recorro às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006b), que preveem no ensino de Língua Estrangeira a introdução das teorias sobre letramento e multiletramento<sup>36</sup>. No que tange à habilidade de leitura, o referido documento (BRASIL, 2006b, p. 98) orienta que seja contextualizada e que se desenvolva com base na compreensão de como e para que os alunos utilizam a leitura em sua vida ou no cotidiano, assim, “a escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos [...]” e que possibilitem sua ampliação da visão de mundo (BRASIL, 2006b, p. 98).

Assim sendo, as representações dos participantes apontaram assuntos que convergem nos conteúdos das disciplinas de Manutenção e Suporte de Informática e Sistemas Operacionais – Processo 2, sugeriram temas que os interessam e fazem parte de seu cotidiano escolar. Assim, pois, a adoção desses temas na disciplina Língua Inglesa I os fará desenvolver letramentos não só nas aulas de IFE – Leitura, mas também nas disciplinas técnicas, além de permitir a inclusão de outros pontos de vista, opiniões e críticas advindas dos textos em inglês, o que leva o aluno, como cidadão, a formar sua própria opinião.

A seguir, a segunda representação sobre o que mais pode ser acrescentado nas aulas de IFE:

- Ênfase nas pronúncias do vocabulário da área técnica

Quantidade	Excertos
1 <sup>a</sup>	Na minha opinião <b>seriam mais as pronúncias</b> , muitas das vezes temos um pouco de <b>dificuldade de pronunciar</b> . (José – QI3/P3).
2 <sup>a</sup>	Na minha opinião o melhor seria ter um contexto não somente de leitura mais <b>como também de fala</b> , o que ajudaria mais ainda a compreensão de um texto mais

<sup>36</sup> Brasil (2006b, p. 106) adota o conceito de multiletramento ancorado em Cope e Kalantis (2000): “O novo conceito de letramento permite a compreensão desses novos e complexos usos (de várias habilidades) da linguagem em situações como as que descrevemos anteriormente, referidas agora como ‘letramento visual’, ‘letramento digital’ etc.”.

	facilmente, nada melhor do que <b>falar bem a língua</b> para uma boa leitura da mesma. (Silvério – QI3/P3).
3 <sup>a</sup>	Os contextos técnicos da matéria como <b>formas corretas de falar</b> o nome como por exemplo <i>kernel</i> . (Silvério – QI3/P4).

As representações acima desvelaram um resultado inesperado, o desejo de pronunciar corretamente o vocabulário da área técnica em inglês como sugestão para ser mais enfatizada durante as aulas de IFE – Leitura. Para iniciar, José propôs que seja dada mais ênfase nas **pronúncias das palavras**, isso se deve ao fato de ele ter **um pouco dificuldade de pronunciar** termos em inglês. Seguindo, Silvério sugeriu que, além da **leitura**, se acrescente também a **fala**, e comentou que o **falar bem a língua** é útil para uma **boa leitura**. Isso me leva a inferir que essa leitura apontada por Silvério seja uma leitura em voz alta, na qual ele deseja ter uma boa pronúncia das palavras. Finalmente, no excerto 3, Silvério revelou de forma clara sua sugestão: que sejam incluídas nas aulas de IFE **formas corretas de falar** termos técnicos.

Como já citado no referencial teórico deste trabalho, o ensino-aprendizagem de IFE tem, entre suas características, a análise de necessidades como pedra angular para um curso bem focado (HUTCHINSON; WATERS, 1987), é centrado em habilidades (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998) e restringe habilidades (STREVENS, 1988). Essas características são importantes porque, de um lado, há um contexto específico para o qual a disciplina foi desenhada de acordo com as necessidades apontadas no momento inicial, contudo, por outro lado, há os desejos que surgem no decorrer do curso.

Sobre esse assunto, Augusto-Navarro (2008, p. 119) contrapõe Dudley-Evans e St. John (1998) e Strevens (1988) ao afirmar que é importante que não se negligencie uma habilidade em detrimento das outras e conclui: “Uma habilidade pode ser o objetivo central, mas as demais podem ser trabalhadas colateralmente, inclusive dando suporte ao desenvolvimento da habilidade prioritária”.

Recontextualizando essas concepções teóricas sobre ensino de língua e baseada em minha prática como professora de IFE, entendo que as habilidades linguísticas estão intrinsecamente ligadas. A meu ver, apesar de IFE – Leitura não ter o foco de desenvolver a habilidade escrita, inevitavelmente, o aluno vai aprender a escrever frases e termos em inglês; apesar de não ter foco na compreensão auditiva, o aluno vai ouvir muitas expressões, frases e termos em inglês; e, por fim, por mais que a ênfase de IFE – Leitura não seja falar em inglês, os alunos vão aprender a falar termos e expressões que são específicos de sua área, seja durante as aulas, seja fora delas.

Nesse sentido, a representação construída pelos participantes em relação ao que pode ser incluído nas aulas de IFE – Leitura revelou o desejo e a necessidade de dar ênfase nas pronúncias dos vocabulários da área técnica em inglês, seja para ler em voz alta os textos na sala de aula, seja para pronunciar corretamente os termos em inglês no cotidiano.

Essas representações corroboraram outros resultados de que aprendizes de IFE “querem aprender mais” (LOPES, 2014, p. 76), são pragmáticos e interessados (MONTEIRO, 2009) e “têm propósitos definidos para estudar a língua” (ARAKI, 2013, p. 105).

A seguir, a terceira representação sobre o que pode ser acrescentado nas aulas de IFE – Leitura é o:

- Ensino de mais vocabulário da área técnica

Quantidade	Excertos
1 <sup>a</sup>	<b>Abreviações de palavras.</b> (Antônio - QI3/P3).
2 <sup>a</sup>	<b>Mais palavras do contexto técnico de informática.</b> (Eunice – QI3/P4).

As representações acima apontaram o ensino de mais vocabulário de informática nas aulas de IFE – Leitura. O primeiro, Antônio, sugeriu **abreviações** de palavras, o que pode ser entendido como abreviações, siglas e acrônimos, enquanto Eunice propôs que se ensinem **mais palavras do contexto técnico de informática**.

Como pode ser observado, a questão do vocabulário está presente em todos os conteúdos temáticos dessa análise, exceto nas representações sobre a prática do professor. Apesar de o conteúdo vocabular não ser o foco das aulas de IFE – Leitura, há uma supervalorização deste por parte dos alunos do PROEJA, e acredito que isso vem da necessidade de se aprender e ampliar o vocabulário em inglês.

Diante do exposto, os resultados indicam que o que pode ser incluído nas aulas de IFE – Leitura é o ensino de mais vocabulário em inglês incluindo termos específicos de informática, abreviações, siglas e acrônimos.

A seguir, apresento o quadro com a síntese dos resultados da terceira pergunta de pesquisa.

**Quadro 14** – Síntese dos resultados das representações acerca dos conteúdos a serem incluídos nas aulas de IFE – Leitura, categorias de análise e excertos

<b>Pergunta de pesquisa:</b> Que conteúdo programático proposto no Projeto Pedagógico de Curso é mais importante nas aulas de IFE – Leitura e o que pode ser incluído nessas aulas?		
<b>Categoria temática:</b> Representações emergentes em aulas de IFE – Leitura		
<b>Subcategoria temática:</b> Conteúdos a serem incluídos		
Quant.	Categorias de análise	Excertos
1 <sup>a</sup>	Assuntos para serem tratados nas aulas	<b>Sequência de boot.</b> (Benjamim – QI3/P4). <b>Configuração de BIOS.</b> (Fileto – QI3/P4). Que foque no <b>conteúdo do curso.</b> (Gregório – QI3/P3). <b>Sistema operacional – processo 2.</b> (Gregório – QI3/P4). Seria o conteúdo de <b>processadores e os fundamentos de informática</b> ajudaria bastante. (José – QI3/P4).
2 <sup>a</sup>	Ênfase nas pronúncias das palavras da área técnica	Na minha opinião <b>seriam mais as pronúncias</b> , muitas das vezes temos um pouco de <b>dificuldade de pronunciar.</b> (José – QI3/P3). Na minha opinião o melhor seria ter um contexto não somente de leitura mais <b>como também de fala</b> , o que ajudaria mais ainda a compreensão de um texto mais facilmente, nada melhor do que <b>falar bem a língua</b> para uma boa leitura da mesma. (Silvério – QI3/P3). Os contextos técnicos da matéria como <b>formas corretas de falar</b> o nome como por exemplo <i>kernel</i> . (Silvério – QI3/P4).
3 <sup>a</sup>	Ensino mais vocabulário da área técnica	<b>Abreviações de palavras.</b> (Antônio - QI3/P3). <b>Mais palavras do contexto técnico de informática.</b> (Eunice – QI3/P4).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações obtidas por meio do Apêndice D.

Conforme demonstrado no quadro acima, a pergunta de pesquisa que o norteou foi: “Que conteúdo programático proposto no Projeto Pedagógico de Curso é mais importante nas aulas de inglês e que conteúdos podem ser incluídos nessas aulas?”. Assim, como o conteúdo mais importante já foi respondido no subcapítulo anterior, volto a atenção para as representações sobre os conteúdos que podem ser incluídos nas aulas de IFE – Leitura.

Na primeira categoria de análise, emergiram assuntos que convergiram com as disciplinas da área técnica do curso e que, a meu ver, podem ser trabalhadas a partir das propostas de letramento e multiletramento das OCEM (BRASIL, 2006b). Também defendo outra proposta, um tanto desafiadora: que, a partir dessas representações, o docente de IFE planeje aulas interdisciplinares com as disciplinas Manutenção e Suporte de Informática e

Sistema Operacional – Processo 2 ou o que for viável no contexto em que estão inseridos. Essas aulas permitem que o aluno explore aspectos diferentes do mesmo assunto e assim “[...] possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo [...]” (BRASIL, 2006b, p. 114).

Na segunda análise, houve a proposta de incluir pronúncias dos termos técnicos em inglês. Quanto a esse ponto, acredito que, apesar de a ênfase ser da habilidade de leitura, todas as outras habilidades também são desenvolvidas em uma escala menor nas aulas de IFE – Leitura. Assim, considero que é possível o docente de IFE praticar a pronúncia correta dos termos técnicos em inglês durante as aulas, e isso também trará mais confiança aos alunos ao pronunciarem uma palavra técnica em inglês.

Na terceira análise, há a sugestão de se ensinar mais vocabulário, incluindo abreviações e siglas. Isso é natural nas aulas de IFE – Leitura e, à medida que professores e alunos avançam no conteúdo programático, esses termos também vão sendo incluídos nas aulas.

Diante dessas análises, sugiro que os professores de IFE planejem, sempre que for viável, algumas de suas aulas com práticas interdisciplinares com vistas a envolver a língua inglesa e outras disciplinas da área técnica. Outra proposta é que, além da habilidade linguística privilegiada no curso de IFE, o professor continue a ensinar com menos ênfase as demais habilidades e, entre essas, destaco a pronúncia dos termos, por ser objeto de desejo dos alunos, como, por exemplo, falar em público um jargão de sua área corretamente.

A seguir, apresento as representações dos participantes sobre as sugestões para uma boa aula de IFE – Leitura.

### 3.3.3 Sugestões para uma boa aula

Tomando por base os excertos dos participantes, foi possível categorizar quatro representações sobre como deve ser uma boa aula de IFE – Leitura, como segue:

**Quadro 15** – Categorização das representações sobre uma boa aula de IFE – Leitura

Quantidade	Categorias de análise
1 <sup>a</sup>	Aprender inglês interagindo com a turma
2 <sup>a</sup>	Aprender inglês com brincadeiras
3 <sup>a</sup>	Aprender vocabulário em inglês

4 <sup>a</sup>	Despertar o interesse do aluno
----------------	--------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações obtidas por meio do Apêndice B.

A primeira categoria de análise de uma boa aula de IFE – Leitura foi:

- Aprender inglês interagindo com a turma

Quantidade	Excertos
1 <sup>a</sup>	Deve ser mais comunicativa e dinâmica, para que haja uma <b>boa interatividade dentro de sala entre os demais alunos</b> . (Antônio – QI1/P2).
2 <sup>a</sup>	A professora ensinando e permitindo que <b>os alunos interajam na aula</b> . (Eunice – QI1/P2).
3 <sup>a</sup>	Na minha opinião seria de <b>interação com a turma</b> e com apresentações. (José – QI1/P2).
4 <sup>a</sup>	Em <b>conjunto com a turma</b> , com informações da matéria [...]. (Silvério – QI1/P2).

Antônio, Eunice, José e Silvério compartilharam da mesma representação de que uma boa aula de IFE – Leitura envolve interação com a turma. Primeiramente, Antônio deixou entender que a aula é **comunicativa** e **dinâmica**, contudo, deve ser **mais**, e concluiu: para que seja possível **uma boa interatividade** entre os colegas de classe. Seguindo, Eunice, sugeriu que o professor **ensine**, entretanto, que também **permita** a interação na aula. Na sequência, José opinou, afirmando que **interação** e **apresentações** são meios para uma boa aula de IFE. Finalmente, Silvério escolheu aprender inglês em **conjunto com a turma** para descrever que uma boa aula, além de envolver o conteúdo da disciplina, precisa ser assim.

Essa representação de aprendizado por meio da interação com a turma está em consonância com Vygotsky ([1934] 2003), que defende a linguagem como mediadora do aprendizado entre as pessoas. Para o autor, os indivíduos podem organizar e construir conhecimentos por meio da interação entre os seres humanos.

Sobre essa questão, minha experiência como docente de IFE no IFAM tem demonstrado que o fato de o professor oportunizar momentos em que os alunos deem suas opiniões, compartilhem experiências, conhecimentos e peculiaridades de determinados temas de textos, programas, funcionamento de peças, entre outros, traz para a sala a oportunidade de interação entre eles, e aqueles que dominam melhor os assuntos esclarecem dúvidas de vocabulário que podem em colaboração com a turma.

Ainda no que se refere às representações de aprender inglês interagindo com a turma, encontro resultados semelhantes no estudo de Aneas (2010), que revelou representações de alunos e de professores no ensino-aprendizagem de inglês na EJA, na qual uma boa aula é dialógica e interativa e, na visão dos alunos pesquisados, o seu papel é interagir com seu grupo.

A segunda categoria de análises de uma boa aula de IFE – Leitura foi:

- Aprender inglês com brincadeiras

Quantidade	Excerto
1 <sup>a</sup>	Aula com <b>brincadeiras</b> . (Benjamim – QI1/P2).

Na representação acima, Benjamim escolheu **brincadeiras** como forma de sugerir ideias para uma boa aula de IFE – Leitura, o que parece refletir a representação de propor a inclusão de atividades lúdicas no ensino-aprendizagem de inglês, algo que lhe traga satisfação como, por exemplo, jogos.

Quanto à questão, apoio-me em Santos (1997, p. 12) para explicar a ludicidade como uma necessidade de todas as idades e que visa ao “[...] desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento”. Na mesma direção, Hutchinson e Waters (1987, p. 167) defendem que, se as pessoas se divertem, elas são menos propensas a reclamar, o que faz com que a metodologia de IFE seja mais interativa e divertida, logo, pode ser uma valiosa arma em contrariar as exigências de assuntos específicos em IFE.

Contudo, trago à baila as orientações de Antunes (1998) de que, para ter validade, a ludicidade por meio de jogos deve ser aplicada em momentos certos, com caráter desafiador, que interesse ao aluno, que atinjam o objetivo proposto, e o jogo não deve ser introduzido além da maturidade dos alunos para superá-lo ou em casos em que o aluno apresente cansaço ou tédio nos resultados.

Voltando à representação de Benjamim de que uma boa aula de IFE – Leitura seja aquela que inclua jogos, concluo, portanto, que a aula com momentos lúdicos é algo agradável, que traz satisfação, alegria. Todavia vale a pena lembrar que o planejamento dos jogos deve estar de acordo com o público e com os objetivos da aula.

A terceira categoria de análise de uma boa aula de IFE – Leitura foi:

- Aprender vocabulário em inglês

Quantidade	Excertos
1 <sup>a</sup>	É ensinar <b>as principais palavras</b> em inglês para obter uma boa informação sobre o texto. (Eduardo – QI1/P2).
2 <sup>a</sup>	Utilizando <b>palavras do cotidiano e do meio computacional</b> . (Fileto – QI1/P2).

Para Eduardo e Fileto, emergiu a representação de que uma boa aula de IFE – Leitura envolve aprender vocabulário em inglês. Na subseção 3.1.1, Eduardo já havia mencionado que IFE – leitura é aprender palavras principais, e agora reiterou essa representação ao escolher que a boa aula de IFE é ensinar as **principais palavras**; percebe-se que a ênfase dada pelo participante recai sobre **principais**, que, a meu ver, refere-se ao vocabulário semitécnico. Na sequência, Fileto ressaltou **palavras do cotidiano e do meio computacional**.

Segundo Dudley-Evans e St. John (1998), no ensino-aprendizagem de IFE existem dois tipos de vocabulários: o semitécnico e o técnico. Os autores aconselham que seja dada prioridade ao ensino do vocabulário semitécnico, que se ocupa do vocabulário geral com alta frequência em uma área específica, como, por exemplo, o léxico acadêmico (fator, função, ciclo) e adjetivos avaliativos (relevante, importante, interessante). Quanto ao vocabulário técnico, o qual envolve termos do Inglês Geral que possuem um significado específico em certas disciplinas, os autores concordam não ser **responsabilidade** do professor de IFE ensiná-lo, exceto em certos contextos específicos, deve ser uma **obrigação** do docente verificar que os alunos tenham entendido o vocabulário técnico já que servirá como suporte nos exercícios.

Sobre o vocabulário técnico, Hutchinson e Waters (1987) apresentam os resultados dos estudos de Inman (1978) de que apenas 9% do total do vocabulário na escrita científica e técnica é de fato relacionado a termos técnicos, e esse léxico é o que menos apresenta problemas aos alunos ou por serem usados internacionalmente, ou por serem trabalhados a partir do conhecimento em questão, ou pela raiz da palavra ser comum. Dessa maneira, os autores ressaltam que, além do vocabulário técnico, há mais três tipos de vocabulários em IFE que podem ser diferenciados: vocabulário estrutural (verbos, pronomes, marcadores do discurso), vocabulário geral (substantivos) e vocabulário subtécnico (vocabulário geral que no contexto técnico traz especificidades técnicas).

Mediante a distinção entre os tipos de vocabulário, retomo a escolha de Eduardo, o qual, pelo fato de já atuar como profissional de informática e, conseqüentemente, de conhecer muitos termos da área, deu ênfase ao ensino-aprendizagem de vocabulário por meio das **principais**



**palavras.** A meu ver, ele se referiu ao vocabulário estrutural adotado nos livros específicos de IFE – Leitura (grupos nominais, marcadores discursivos, afixos, tempos verbais) e geral (palavras-chave, cognatas). Já Fileto, que também é profissional de informática, além de incluir o vocabulário estrutural e geral no depoimento **palavras do cotidiano**, também acrescentou **palavras do meio computacional**, o que me leva a crer que esse último faz referência tanto ao vocabulário semitécnico quanto ao técnico. Portanto, compreendo que a representação de que **uma boa aula de IFE é aprender vocabulário em inglês** vem dos tipos de vocabulários envolvidos no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura.

A quarta categoria de análise sobre representações de uma boa aula de IFE – Leitura envolve:

- Despertar o interesse do aluno

Quantidade	Excertos
1 <sup>a</sup>	Acho que uma boa forma é <b>despertar o interesse dos alunos</b> por aquele conteúdo oferecido pelo professor. (Gregório – Q11/P2).

Como pode ser visto, Gregório evidenciou com clareza que, para uma boa aula de IFE – Leitura, é necessário **despertar o interesse do aluno** pelo **conteúdo oferecido pelo professor**. A meu ver, esse despertar está ligado a fatores motivacionais extrínsecos<sup>37</sup> (BROWN, 2001), no qual o professor de IFE, por meio da ênfase de aplicação da língua no mundo real, prefere textos autênticos ou pelo menos com aparência “autêntica” para mostrar a importância do papel que o texto desempenha no processo de ensino-aprendizagem (HUTCHINSON; WATERS, 1987; LEFFA, 2007).

Ainda no que concerne à motivação, Leffa (2007) orienta que o material didático para o ensino de línguas ofereça atividades que tragam prazer ao aluno, que despertem sua curiosidade e o mantenha interessado no assunto. O autor, também, salienta um aspecto que desmotiva os alunos: a dificuldade de transferir para o mundo real aquilo que aprenderam na escola, porque muitas das vezes não encontram aplicabilidade do conhecimento adquirido.

Retomando a representação supracitada, Gregório apontou que uma boa aula de IFE – Leitura é aquela que consegue **despertar o interesse dos alunos por aquele conteúdo oferecido pelo professor**, o que indica que ele mesmo ou outro aluno da classe ainda não tem

<sup>37</sup> A motivação intrínseca parte do próprio aluno em aprender a língua, quer seja por autonomia, quer seja por autodeterminação, e a motivação extrínseca perpassa por motivações geradas de fora para dentro, como é o caso de prêmios ou recompensas (BROWN, 2001, p. 75, 80).

motivação intrínseca para aprender o conteúdo de inglês ministrado pelo professor. Logo, deseja que o docente promova esse “despertar” por meios extrínsecos. Esse resultado apresenta semelhança com o de Aneas (2010), que, ao investigar representações de professores de inglês na EJA encontrou a representação de que o papel do professor era despertar o interesse dos alunos pelo idioma.

Finalizando, apresento o quadro a seguir.

**Quadro 16** – Síntese dos resultados das representações sobre uma boa aula de IFE – Leitura, categorias de análise e excertos

<b>Pergunta de pesquisa:</b> Que conteúdo programático proposto no Projeto Pedagógico de Curso é mais importante nas aulas de IFE – Leitura e o que pode ser incluído nessas aulas?		
<b>Categoria temática:</b> Representações emergentes em aulas de IFE – Leitura		
<b>Subcategoria temática:</b> Sugestões para uma boa aula		
Quant.	Categorias de análise	Excertos
1 <sup>a</sup>	Aprender inglês interagindo com a turma	Deve ser mais comunicativa e dinâmica, para que haja uma <b>boa interatividade dentro de sala entre os demais alunos</b> . (Antônio – QI1/P2). A professora ensinando e permitindo que <b>os alunos interajam na aula</b> . (Eunice – QI1/P2). Na minha opinião seria de <b>interação com a turma</b> e com apresentações. (José – QI1/P2). Em <b>conjunto com a turma</b> , com informações da matéria [...]. (Silvério – QI1/P2).
2 <sup>a</sup>	Aprender inglês com brincadeiras	Aula com <b>brincadeiras</b> . (Benjamim – QI1/P2).
3 <sup>a</sup>	Aprender vocabulário em inglês	É ensinar <b>as principais palavras</b> em inglês para obter uma boa informação sobre o texto. (Eduardo – QI1/P2) Utilizando <b>palavras do cotidiano e do meio computacional</b> . (Fileto – QI1/P2).
4 <sup>a</sup>	Despertar o interesse do aluno	Acho que uma boa forma é <b>despertar o interesse dos alunos</b> por aquele conteúdo oferecido pelo professor. (Gregório – QI1/P2).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações obtidas por meio do Apêndice B.

O quadro acima tem como objetivo responder a pergunta de pesquisa “Que conteúdo programático proposto no Projeto Pedagógico de Curso é mais importante nas aulas de IFE – Leitura e o que pode ser incluído nessas aulas?”. Ressalto que me ative, nesta subcategoria

temática, a responder o que pode ser incluído sob a perspectiva de sugestões para uma boa aula de IFE – Leitura.

Na primeira categoria de análise, emergiu que o que pode ser incluído nas aulas para se tornar uma boa aula de IFE é aprender inglês interagindo com a turma, sendo a interação vista como mediadora do aprendizado entre os alunos (VYGOTSKY, [1934] 2003). Vejo que essa perspectiva continua sendo bem-vinda nas aulas de IFE, porque considera o aluno como parceiro, corresponsável pelo seu aprendizado e compartilhando seu conhecimento prévio de sua área com a turma (RAMOS, 2005).

Na segunda categoria, revelou-se a sugestão de que uma boa aula de IFE envolve brincadeiras. Ao mesmo tempo em que concordo com lúdico em sala de aula, abro também uma contraposição e algumas sugestões para as aulas de IFE – Leitura, pois acredito que não se pode exagerar nas atividades lúdicas. Sendo assim, ressalto que há momentos em que o aluno precisa de concentração e, nesse caso, essas atividades devem ser muito bem planejadas. Sugiro que ocorram no final da aula como uma revisão de conteúdo, por exemplo. É importante também se cronometrar o tempo para que haja equilíbrio em todas as etapas da aula.

Na terceira categoria, reitera-se a representação da valorização do vocabulário por meio da representação de que uma boa aula de IFE – Leitura envolve o ensino-aprendizagem de tipos variados de vocabulário incluindo o técnico.

Na quarta categoria, revelou-se que o que pode ser incluído em uma boa aula de IFE é o despertar o interesse do aluno. Essa sugestão, em especial, muito me agrada porque o jovem e o adulto costumam chegar cansados e desmotivados em sala de aula, e uma atividade que chame sua atenção, que desperte seu interesse pelo conteúdo, vem contribuir de forma positiva para um melhor aprendizado.

Diante dessas análises, concluo que o que pode ser incluído nas aulas de IFE – Leitura são a promoção de interação com a turma, atividades recreativas moderadas, o ensino dos diversos tipos de vocabulário e a inclusão de atividades que despertem o interesse dos alunos pelos conteúdos programáticos.

No próximo e último capítulo desta dissertação, as Considerações Finais, retomo os três objetivos que deram suporte à minha pesquisa e faço uma síntese dos resultados alcançados. Além disso, faço referências a algumas implicações deste estudo para o processo de ensino-aprendizagem IFE e, por fim, encerro com encaminhamentos para futuras pesquisas e demais contribuições advindas do processo de finalização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alegria não chega apenas no encontro do achado,  
mas faz parte do processo da busca. E ensinar e  
aprender não pode dar-se fora da procura, fora da  
boniteza e da alegria.

Paulo Freire (1996)

Neste momento, retomo alguns pontos da Introdução desta dissertação, evidenciando os objetivos propostos e enfatizando alguns pontos relevantes da análise dos dados constantes do Capítulo 3. Na sequência, aponto possibilidades de futuras pesquisas. Por fim, apresento as considerações advindas do processo de finalização deste trabalho.

Conforme explicitado na Introdução, iniciei este estudo impulsionada por motivações advindas da minha prática como professora de inglês para turmas do PROEJA no IFAM-CMZL e pela inquietação de produzir um estudo que auxiliasse outros professores a melhorarem suas práticas também. Esta pesquisa me trouxe muitos aprendizados, principalmente sobre LinFE e PROEJA, os quais desejo compartilhar com alunos, professores e demais profissionais da área, colaborando, assim, com sua formação.

Este estudo foi desenvolvido no âmbito da Linguística Aplicada, que considera a linguagem como prática social (MOITA LOPES, 2006), e teve por direcionamento os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Investigar as representações dos alunos do PROEJA do IFAM sobre Inglês para Fins Específicos, com ênfase na leitura.

E como específicos:

- Depreender as representações das práticas dos alunos e das práticas do professor no ensino-aprendizagem de IFE – Leitura;
- Refletir acerca do conteúdo programático de IFE – Leitura considerado mais importante nessas aulas, observando-se o que pode ser incluído nas mesmas.

O trabalho foi desenvolvido por meio de um estudo de caso e teve como contexto uma das turmas do PROEJA do IFAM-CMZL, curso Técnico em Manutenção e Suporte de Informática, e, como participantes, 10 alunos dessa mesma turma. Como instrumentos de

geração de dados foram utilizados um Questionário de Perfil (APÊNDICE A) e três Investigativos (APÊNDICES B, C e D).

A análise de dados revelou representações nas quais os participantes valorizam, principalmente, o ensino-aprendizagem do vocabulário nas aulas de IFE – Leitura, e também que o vocabulário é um dos conteúdos mais importantes nas aulas de IFE, que recorrem ao léxico como prática no ensino-aprendizagem de IFE; os participantes ainda sugerem que deve ser incluído o ensino de mais vocabulário nas aulas de IFE – Leitura. Quanto às representações deles sobre práticas do aluno de IFE, os dados revelaram que acreditam que seja ler mais textos em inglês, e, quanto à prática do professor de IFE, ficou evidenciado que é ser dinâmico e que promova interação entre os alunos. No que diz respeito aos assuntos mais relevantes no ensino-aprendizagem de IFE, esta investigação desvelou uma descoberta inesperada, que foi o desejo de aprender a pronúncia correta dos termos técnicos de informática em inglês.

Em relação às possíveis aplicações pedagógicas dos resultados da pesquisa, apresento duas sugestões. Inicialmente, sugiro a realização da análise de necessidades continuamente, sempre que possível, nas turmas do eixo tecnológico da informação e comunicação do ensino técnico e tecnológico, pois, neste campo, a tecnologia avança muito rápido, e as necessidades de ensino-aprendizagem de inglês também se renovam constantemente. Assim, essa análise de necessidades auxiliará docentes de línguas a replanejar suas aulas com o intuito de priorizar quais habilidades e conteúdos devem ser trabalhados em cada curso.

Seguindo, sugiro que, nos cursos subsequentes e de graduação, os nomes das disciplinas Inglês Instrumental e Inglês Técnico sejam alterados para a nomenclatura Inglês para Fins Específicos, pois o termo Técnico pode remeter ao mito da habilidade de leitura (RAMOS, 2005), e o termo Instrumental pode trazer a ideia da língua como ferramenta, um meio para alcançar um fim, enquanto a linguagem, na Linguística Aplicada, é considerada uma prática social (MOITA LOPES, 2006).

Entre as contribuições desta investigação, menciono a de cunho profissional, uma vez que esta pesquisa trouxe três contribuições relevantes. A primeira, os resultados contribuíram para os grupos de pesquisa dos quais faço parte, promovendo discussões. A segunda foi que, durante o percurso deste trabalho, tive a oportunidade de conhecer práticas assertivas que contribuem para o fortalecimento do ensino-aprendizagem de IFE no PROEJA, tais como: desenvolvimento de atividades que despertem o interesse do aluno e a inclusão de jogos nas aulas. Finalmente, sinto minha prática docente mais fortalecida e mais informada pela teoria.

No que diz respeito à contribuição acadêmica, recomendo que seja criada no IFAM-CMZL uma coordenação pedagógica exclusiva para línguas estrangeiras a fim de melhor se

integrarem as políticas linguísticas em todas as modalidades de ensino, incluindo presencial, a distância e semipresencial, além de suas respectivas metodologias no ensino-aprendizagem e organização de ementas.

Como sugestão de futuros trabalhos, proponho a realização de novas investigações que engendrem representações da Abordagem do Ensino-Aprendizagem de IFE e suas implicações nos letramentos e multiletramentos. No âmbito do IFAM, sugiro o estudo das representações de LinFE ou IFE sob as perspectivas dos professores de línguas, dos alunos da Educação a Distância (EAD), dos alunos em áreas de fronteiras, dos alunos indígenas e nas diversas modalidades de ensino.

Também acrescento que, na região amazônica, há um campo vasto e profícuo para o desenvolvimento de pesquisas em LinFE, cujo objeto pode ser botânica, flora, fauna, nos setores de serviços como turismo e hotelaria, bem como em repartições públicas, havendo ainda muito o que estudar e contribuir com profissionais liberais, como taxistas e motoristas de aplicativos de mobilidade urbana.

Gostaria de expressar, também, o quanto ter cursado o Mestrado em Letras representou para a continuação de minha formação acadêmica, profissional e intelectual. Inicialmente, o Mestrado trouxe um mundo ao qual eu não estava habituada. Todavia, após o ingresso, cursando as disciplinas, junto das orientações de dissertação e da participação em eventos científicos, muitas reflexões foram transformando minha prática docente. Ressalto que esta fase que vivi foi a de maior produção acadêmica da minha vida, pois, neste período, participei de muitos eventos técnico-científicos que contribuíram para minha formação intelectual e humana.

Saliento, também, que, durante a elaboração desta dissertação, algumas questões me chamaram a atenção. Exponho, a seguir, considerações que advieram desse processo.

A primeira concerne ao discutido por Cristóvão e Beato-Canato (2016), Monteiro (2009; 2015) e Vian Jr. (2015) quanto à formação de professores de LinFE/IFE. De acordo com os autores o processo para formar esses profissionais deve começar na graduação em Letras com uma disciplina que tenha, entre os seus objetivos, formar professores de línguas, a fim de que conheçam a Abordagem de Ensino-Aprendizagem de LinFE/IFE. Nessa direção, alinho-me aos autores e defendo que já no Ensino Superior os professores pré-serviço aprendam a desenvolver cursos com as características de LinFE/IFE e, entre outras atribuições, que elaborem material didático que compreenda habilidades linguísticas que atendam às necessidades de turmas específicas.

Quanto à segunda, faço um contraponto entre o ensino-aprendizagem por meio de IFE e Inglês Geral. Apesar de este trabalho ter sido pautado em IFE, reconheço que ao aluno que

não têm objetivos definidos para aprender inglês, e que tem na sua matriz curricular uma carga horária anual de 80 horas em cada série do Ensino Médio, o ideal é que seja trabalhado o Inglês Geral, adotando-se as quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever). Entretanto, em turmas como a do PROEJA, que têm apenas 80 horas de língua inglesa durante todo o Ensino Médio de Nível Técnico e com objetivos para serem alcançados em curtos espaços de tempo, o ideal é que seja adotado IFE – Leitura para a condução das aulas.

A terceira questão é que, apesar de os alunos estarem inseridos no eixo tecnológico da informação e comunicação, nenhum deles sugeriu que se incluísse nas aulas de IFE o uso de aplicativos móveis, o que muito me surpreendeu pois, na atualidade, os aplicativos costumam ser muito utilizados no ensino-aprendizagem de línguas. Apesar disso, não foram incluídos nas sugestões para uma boa aula de IFE.

Finalizo, então, destacando que, durante todas as etapas deste Mestrado, pude refletir acerca da minha própria prática pedagógica e que, como docente, preciso estar em formação continuada, pois as necessidades do ensino-aprendizagem de línguas mudam a cada novo contexto, demandando formação do professor para acompanhar essas mudanças com vistas a um ensino de qualidade e significativo em diferentes contextos escolares em que está inserido.

Nessa direção, investigar as representações de alunos sobre IFE no PROEJA me trouxe mais conhecimentos e sensibilidade a essas questões, além de me propiciar uma prática mais informada pela teoria. Dessa forma, admito que uma aula jamais é e nem será igual a outra, e a reflexão que fica é: Como posso despertar o interesse do aluno? Esta resposta foi parcialmente respondida neste estudo. Porém a continuação dela será dada mediante as constantes negociações, inovações e criatividade do profissional de IFE durante sua jornada docente.

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDRONI, D. **A construção da identidade de alunos de língua inglesa: suas representações a respeito do idioma e de sua aprendizagem.** 2007. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Bernardo do Campo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/download/1169/1181>. Acesso em: 30 jun. 2018.
- ANEAS, F. **Educação de Jovens e Adultos: representações de professores e alunos sobre ensino aprendizagem de inglês.** 2010. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos.** São Paulo: Papirus, 1998.
- ARAKI, L. E. **A disciplina Inglês Instrumental no Ensino Superior e as representações de seus professores: um estudo de caso.** 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- AUGUSTO-NAVARRO, E. Necessidades e interesses contemporâneos no ensino de Inglês para Propósitos Específicos. *In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (org.).* **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada.** Campinas: Pontes, 2008.
- BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching – SSLT**, Kalisz, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015. Disponível em: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/3842/3879>. Acesso em: 15 fev. 2019.
- BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. *In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (org.).* **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura.** Campinas: Pontes/ALAB, 2013. p. 153-186.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/05.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2018.
- BARDIN, L. (1977). **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARDIN, L. (1977). **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; Edições 70/LDA, 2009.
- BARDIN, L. (1977). **Análise de conteúdo.** Coimbra: Edições 70, 2008.
- BARDIN, L. (1977). **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2003.



BARDIN, L. (1977). **Análise de conteúdo**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 2001.

BARDIN, L. (1977). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BEDIN, M. C. **Espanhol para Fins Específicos no ensino superior tecnológico e formação docente**: articulações, rumos e possibilidades. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2017.

BENEVIDES, E.; ALVES, I.; SOUZA, S. A. F. **Material elaborado para aulas de leitura I** – Reading I. [1992]. 2018a. Mimeografado.

BENEVIDES, E.; ALVES, I. SOUZA, S. A. F. **Material elaborado para aulas de leitura II** – Reading II. [1992]. 2018b. Mimeografado.

BENEVIDES, E.; ALVES, I. SOUZA, S. A. F. **Material elaborado para aulas de leitura**. [1992]. 2018c. Mimeografado.

BERWICK, R. Needs assesment in language programming: From theory to practice. *In*: JOHNSON, R. K. (ed.). **The second language curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Portaria n.º 373, de 31 de agosto de 2009. Aprovar, *Ad Referendum* do Conselho Superior, o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 set. 2009. Seção 2, p. 11. Disponível em: [http://www2.ifam.edu.br/arquivos/estatuto-ifam/estatuto-ifam\\_lei\\_11-892-1.pdf](http://www2.ifam.edu.br/arquivos/estatuto-ifam/estatuto-ifam_lei_11-892-1.pdf). Acesso em: 14 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA** – Programa Nacional da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Documento Base. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2006a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm). Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**, v. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 5.478, de 24 junho de 2005**. Institui, no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm). Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 1 nov. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1891**. Brasília, DF: Presidência da República, 1891. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRINDLEY, G. The role of needs analysis in adult ESL programme design. *In*: JOHNSON, R. K. (ed.). **The second language curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy**. 2. ed. Englewoods Cliffs: Prentice Hall Regents, 2001.

CELANI, M. A. A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 543-555, 2016.

CELANI, M. A. A. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. *In*: CELANI, M. A. A.; RAMOS, R. C. G.; FREIRE, M. M. (org.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2009.

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

CELANI, M. A. A.; HOLMES, J.; RAMOS, R. G.; SCOTT, M. **The Brazilian ESP Project: an Evaluation**. São Paulo: Educ, 1988.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. *In*: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (org.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 45-74, 2016.

CUNHA, A. M. A. **Representações de uma comunidade escolar sobre o trabalho do professor de inglês: prescrição e reflexão**. 2008. 270 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEYES, T. Applications of Discourse Analysis: Towards a Minimum Discourse Grammar. **Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras**, Working papers, n. 3. São Paulo: PUC São Paulo, 1981. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/lael/cepril//workingpapers/wp03.PDF>. Acesso em: 04 abr. 2019.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in Applied Linguistics**. 5. ed. Oxford: OUP, 2011.

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

EWER, J. R.; LATORRE, G. **A course in Basic Scientific English**. Londres: Longman, 1969.

FARR, M. R. Representações sociais: a teoria e sua história. *In*: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em representações sociais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 31-59.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias. São Paulo: Artmed, 2009.

FRANCO, M. L. P. G. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FRANCO, M. L. P. G. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, M. M. LESSA, A. B. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. *In*: BARBARA, L. RAMOS, R. C. G. (org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GUEDES, C. S. **As representações sociais dos professores de língua inglesa do Ensino Fundamental I**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

HALLIDAY, M. A. K. (1985). **An introduction to functional grammar**. London: E. Arnold, 1994.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, n. 1, p. 49-76, abr. 1982. Disponível em: <http://anthropology.msu.edu/anp420-us13/files/2012/06/4.-Heath-Bedtime-Stories.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

HOLMES, J. L. What do we mean by ESP? **Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras**, Working papers, n. 2. São Paulo: PUC São Paulo, 1981. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/lael/cepril//workingpapers/wp02.PDF>. Acesso em: 28 fev. 2018.

HOLMES, J.; CELANI, M. A. A. Sustainability and local knowledge: The case of Brazilian ESP Project 1980-2005. **English for Specific Purpose**, v. 25, p. 109-122, 2006. Disponível em: <https://www.deepdyve.com/lp/elsevier/sustainability-and-local-knowledge-the-case-of-the-brazilian-esp-X84LC0eB8N>. Acesso em: 15 ago. 2018

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

INMAN, M. Lexical analysis of scientific and technical prose. *In*: TODD TRIMBLE, M.; TRIMBLE, L.; DROBNIC, K. (ed.). **English for Specific Purposes Science and Technology**. Oregon State University, 1978.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM. Pró-Reitoria de Ensino. *Campus Manaus Zona Leste*. **Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática na Forma Integrada na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Manaus: IFAM, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM. **Plano de Desenvolvimento Institucional quadriênio 2014-2018**. Manaus: IFAM, 2014. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/pppi/sobre/documentos/0000026330-pdi-ifam-2014-2018.pdf/view>. Acesso em: 28 de fev. de 2018.

JAMES, G.; DAVISON, R.; CHEUNG, A.; DEERWATER, S. **English in computer science: a corpus-based lexical analysis**. Hong Kong: Hong Kong University of Science and Technology and Longman Asia, 1994.

JESUÍNO, J. C. Introdução: a Teoria das Representações Sociais. *In*: JESUÍNO, J. C.; MENDES, F. R. P.; LOPES, M. J. (org.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 9-19.

JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. New York & London: Longman, 1992.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (org.). **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. *In*: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em representações sociais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 63-85.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 9. ed. Campinas, SP. Pontes, 2004.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. *In*: LEFFA, V. J. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2007. p. 15-42. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao\\_materiais\\_2ed\\_completo.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao_materiais_2ed_completo.pdf). Acesso em: 20 fev. 2019.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996.

LOPES, C. L. **As representações de alunos de um curso superior de Turismo e Hotelaria acerca da disciplina Inglês Instrumental**. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MINAYO, M. C. S. Ciência técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.; MINAYO, M. S. (org.). (1994). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

MIRANDA, A. A. S. **Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas**. 2. ed. Manaus: Edua, 2012.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTEIRO, M. F. C. A formação crítico-reflexiva de professores de inglês: das oficinas pedagógicas às práticas. *In*: **SEMANA DE OFICINAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA (OPENLI)**, I, Manaus, 2018. Anotações da pesquisadora.

MONTEIRO, M. F. C. Formando Professores para o Ensino-Aprendizagem da Leitura: Uma Experiência na UFAM. *In*: LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALIM, M. A. **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift** para Rosinda Ramos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 209-229. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 41).

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM: um estudo à luz do Letramento Crítico (LC)**. 2014. 222 f. Tese (Doutorado

em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental**: um estudo de caso. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Departamento de Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MONTEIRO, M. F. C. **O ensino do Inglês Instrumental voltado para a leitura na cidade de Manaus**: origens e tempos presentes. 1999. 80 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 1999.

MOSCOVICI, S. (2000). **Representações sociais**: investigações em Psicologia Social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. (1961). **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1976.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 30 nov. 2018.

NUNES, M. B. C. **O professor em sala de aula de leitura**: desafios, opções, encontros e desencontros. 2000. 274 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: CUP, 1992.

OLIVEIRA, M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, M. A. **Representações docentes sobre o papel da afetividade no ensino técnico**. 2007. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Letras, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2007.

ORNELLAS, L. L. H. **Representações de Inglês do Ensino Fundamental I**. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PINTO, A. A. **O professor e suas representações sobre cursos de formação em contexto digital**: um estudo de caso em Belém do Pará. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

POTTER, J.; WETHERELL, M. **Discourse and social psychology**: beyond attitudes and behavior. Londres: Sage Publication, 1987.

PUNCH, K. F. **Introduction to social research**: quantitative and qualitative approaches. Londres: SAGE Publications, 2005.

RAMOS, R. C. G. Gênero, IFA e design de cursos: relato de uma experiência. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 787-810, 2017.

RAMOS, R. C. G.; LESSA, A. Ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores à luz de representações. *In*: SILVA, K. A. (org.). **Crenças, discursos e linguagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 103-133.

RAMOS, R. C. G. A história da abordagem instrumental na PUCSP. *In*: CELANI, M. A. A.; RAMOS, R.C.G.; FREIRE, M. M. (org.). **A abordagem instrumental no Brasil**: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. *In*: KRZANOWSKI, M. **English for academic and specific purposes in developing, emerging and least developed countries**. Reading: Garnet Publishing Ltd. 2008. p. 63-80.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. *In*: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005.

RAMOS, R. C. G. 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, R. C. G. Afinal, o que é esse tal de ESP? *In*: **SEMINÁRIO NACIONAL DE INGLÊS INSTRUMENTAL E NO III SEMINÁRIO NACIONAL DE LÍNGUAS INSTRUMENTAIS**, XV, Ilhéus, 2001.

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

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos**: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSSINI, A. M. Z. P.; BELMONTE, J. Panorama do ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos: histórico, mitos e tendências. *In*: LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALIM, M. A. **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift** para Rosinda Ramos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 347-382. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 41).

SANTOS. S. M. P. **O lúdico na formação do educador**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SELINKER, L. TRIMBLE, L. 'Scientific and Technical Writing: the Choice of Tense'. **English Teaching Forum**, USA, v. 14, n. 4, p. 22-26, 1976.

SILVA, E. B. Discutindo vocabulário acadêmico em língua inglesa. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas, v. 10, n. 2, p. 385-405, 2018. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/8123>. Acesso em: 12 mar. 2019.

SILVA, W. E. **Ensino e aprendizagem de leitura em Inglês para Fins Específicos em contexto digital**. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SINCLAIR, J. Corpus and text: basic principles. *In*: WYNNE, M. (ed.). **Developing linguistic corpora: a guide to good practice**. 2004. Disponível em: <http://ota.ox.ac.uk/documents/creating/dlc/chapter1.htm>. Acesso em: 12 mar. 2019.

SOUZA, A. G. F. *et al.* **Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental**. São Paulo: Disal, 2005.

SOUZA, S. C. B. **Teacher's representations of the English Language in Santarém, Pará**. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Inglês e Literatura) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2012.

SOUZA, Z. F. **Representações de alunos sobre ensinar-aprender inglês e seu (des)interesse em estudar essa língua**. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1980.

STAKE, R. E. Case studies. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Strategies of qualitative inquiry**. 2. ed. Londres: Sage Publications, 2003. p. 134-164.

STREVENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. *In*: TICKO, M. L. (ed.). **ESP: state of the art**. Singapura: SEAMEO Regional Language Centre, 1988. (Anthology series 21).

SWALES, J. **Writing Scientific English: a textbook of English as a foreign language for students of physical and engineering sciences**. Universidade Cornell: Nelson, 1971.

VIAN JR. O. A Formação Inicial do Professor de Inglês para Fins Específicos. *In*: LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALIM, M. A. **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 347-382. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 41).

VYGOTSKY, L. S. (1934). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. *In*: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em representações sociais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 31-59.



## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PERFIL<sup>38</sup>

Prezadx alunx,

Sou professora do Instituto Federal do Amazonas – Campus Manaus Zona Leste e gostaria de convidá-lx a participar de uma pesquisa que trata de representações sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (IFE), com ênfase na leitura. Portanto, para que seja possível traçar o perfil da turma participante da pesquisa, solicito que você responda às perguntas abaixo, assegurando que, caso haja a divulgação de alguma informação constante neste instrumento, sua identidade será preservada. Agradeço antecipadamente sua colaboração,

Profa. Elaine Sousa

1) Nome: \_\_\_\_\_

2) Idade: \_\_\_\_\_ Local de Nascimento: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_

3) Telefone: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

### 4) FORMAÇÃO

4.1) O seu Ensino Fundamental foi concluído na modalidade:

( ) Regular

( ) Educação de Jovens e Adultos (EJA)

( ) Parcialmente regular e EJA

( ) Outros – especificar: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

4.2) Trabalha atualmente? ( ) Sim ( ) Não

Qual sua profissão? \_\_\_\_\_

5) Além de ter estudado inglês na escola, você já estudou em:

5.1) Escolas de idiomas no Brasil a) ( ) sim b) ( ) não

Caso afirmativo, responda: Por quanto tempo? \_\_\_\_\_ Quando? \_\_\_\_\_

5.2) Com professor particular? a) ( ) sim b) ( ) não

Caso afirmativo, responda: Por quanto tempo? \_\_\_\_\_ Quando? \_\_\_\_\_

6) Quais são as suas expectativas quanto à disciplina de Língua Inglesa I no Curso Técnico de Manutenção e Suporte de Informática?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7) Qual é a sua experiência com a língua inglesa? Comente acerca de cursos, empregos, viagens e o que achar interessante ou importante relacionado ao assunto.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8) Informações adicionais que julgar relevantes (opcional).

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<sup>38</sup> Instrumento elaborado pela Prof<sup>a</sup>. Elaine Sousa, com base em Monteiro (2009; 2014).

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO 1<sup>39</sup>

### O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS

Prezadx alunx,

Este questionário visa gerar mais dados para a pesquisa que estou realizando sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos. Assim, solicito gentilmente que responda às perguntas abaixo. Asseguro mais uma vez, que, caso haja a divulgação de alguma informação constante neste instrumento, sua identidade será preservada. Agradeço sua colaboração,

Profa. Elaine Sousa

1) Na sua opinião, o que é estudar Inglês para Fins Específicos, com ênfase na leitura?

---

---

---

---

2) Na sua opinião, como deve ser uma boa aula de Inglês para Fins Específicos?

---

---

---

---

3) Complete, com suas palavras, a frase que segue:

*O Inglês para Fins Específicos com ênfase em leitura pode ser definido como...*

---

---

---

---

---

<sup>39</sup> Instrumento elaborado pela Profa. Elaine Sousa com base em Aneas (2010) e Monteiro (2009; 2014).

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO 2<sup>40</sup>****O ALUNO E O PROFESSOR DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS**

Prezadx alunx,

Este questionário visa gerar mais dados para a pesquisa que estou sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos. Assim, solicito gentilmente que responda às perguntas abaixo. Asseguro mais uma vez, que, caso haja a divulgação de alguma informação constante neste instrumento, sua identidade será preservada. Agradeço sua colaboração,

Profa. Elaine Sousa

1) O que você faz para ler e compreender os textos em inglês?

---

---

---

---

2) Você costuma usar as técnicas e estratégias de leitura aprendidas nas aulas de Inglês para Fins Específicos? Explique sua resposta.

---

---

---

---

3) O que você, como aluno, poderia fazer para melhorar seu desempenho nas aulas de Inglês para Fins Específicos, com ênfase na leitura?

---

---

---

---

4) Descreva o que a professora de Inglês para Fins Específicos, com ênfase na leitura, faz em sala de aula.

---

---

---

---

5) Você pode identificar o “porquê” de alguma dessas ações?

---

---

---

---

---

<sup>40</sup> Instrumento elaborado pela Profa. Elaine Sousa com base em Monteiro (2009; 2014) e Nunes (2000).

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO 3<sup>41</sup>****CONTEÚDOS MINISTRADOS NAS AULAS DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS E O QUE PODE SER INCLUÍDO**

Prezadx alunx,

Este questionário visa gerar mais dados para a pesquisa que estou sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos. Assim, solicito gentilmente que responda às perguntas abaixo. Asseguro mais uma vez, que, caso haja a divulgação de alguma informação constante neste instrumento, sua identidade será preservada. Agradeço sua colaboração,

Profa. Elaine Sousa

1) Que conteúdos ensinados nas aulas de Inglês para Fins Específicos, com ênfase na leitura, você considera mais importante?

---

---

---

---

2) Que conteúdos dessas aulas você utiliza no seu cotidiano?

---

---

---

---

3) Na sua opinião, que conteúdos devem ser acrescentados nas aulas de Inglês para Fins Específicos, com ênfase na leitura?

---

---

---

---

4) Na sua opinião, que assuntos das outras disciplinas do Curso de Manutenção e Suporte de Informática poderiam ser incluídos nas aulas de Inglês para Fins Específicos com ênfase na leitura?

---

---

---

---

---

<sup>41</sup> Instrumento elaborado pela Profa. Elaine Sousa com base em Monteiro (2009; 2014).

## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o(a) Sr(a). para participar da Pesquisa “Representações de alunos do PROEJA sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos: um estudo de caso no IFAM”, sob a responsabilidade da pesquisadora Elaine Lima de Sousa, portadora do RG 1XXX597-7 e do CPF 792.XXX.XXX-34, telefone celular (92) 99118XXXX, e-mail elaineifam@gmail.com, orientada pela Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, portadora da CI 1-XXX-RD CRAM/AM e do CPF 148.XXX.XXX-78, telefone celular (92) 99967XXXX, e-mail martamonteiro20@hotmail.com, cujos endereços institucionais localizam-se no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), localizado no Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) da UFAM, na Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, CEP 69077-000, telefone 3305-1181, ramal 2113.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as representações dos alunos do PROEJA sobre ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), e os objetivos específicos são: depreender as representações quanto ao papel do professor e dos alunos sobre ensino-aprendizagem Inglês para Fins Específicos, com ênfase na leitura, e analisar o conteúdo programático trabalhado nessas aulas e o que pode ser incluído nas aulas de IFE, com ênfase na leitura. Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de um questionário com perguntas abertas e uma roda de conversa.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa podem se configurar em constrangimento e aborrecimento ao responder o questionário e ao participar da roda de conversa, além do risco de quebra de sigilo. Entretanto, caso necessário, será oferecido acompanhamento psicológico ou de uma assistência social, sem ônus para o(a) Sr(a)., além do direito a indenizações e cobertura material por compensação de danos materiais ou morais decorrentes da pesquisa.

Se você aceitar participar, não terá nenhum benefício direto. Contudo, por meio deste estudo espera-se colaborar para o fortalecimento de ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos, Educação de Jovens e Adultos e a Educação Tecnológica em suas faces teóricas e práticas, a partir da visibilidade dos desafios enfrentados pelos participantes e da reflexão sobre as possibilidades de fortalecimento do ensino-aprendizagem de inglês.

Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr(a). desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O(a) Sr(a). não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade ou qualquer informação relacionada à sua privacidade não será divulgada, em que se tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo.

Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a). poderá entrar em contato com a pesquisadora Elaine Lima de Sousa e com a Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, pelos telefones e e-mails fornecidos, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 4950, Adrianópolis, CEP 69057-070, Manaus-AM, telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, celular 99171-2496 e e-mail cep.ufam@gmail.com.

**Consentimento Pós-Informação**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora pretende fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_

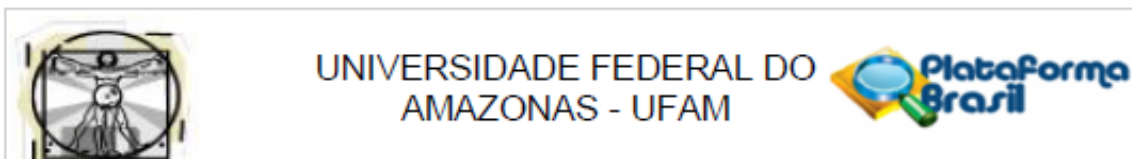
Assinatura do participante



Impressão dactiloscópica

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

## ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO PROEJA SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: UM ESTUDO DE CASO

**Pesquisador:** ELAINE LIMA DE SOUSA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 92163118.1.0000.5020

**Instituição Proponente:** Faculdade de Letras -Flet

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.768.233

#### Apresentação do Projeto:

##### Resumo:

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as representações dos alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) sobre Inglês para Fins Específicos (IFE) com ênfase na leitura e os objetivos específicos são: depreender essas representações quanto ao papel do professor e dos alunos sobre ensino-aprendizagem Inglês para Fins Específicos com ênfase na leitura e analisar o conteúdo programático trabalhado nessas aulas, observando-se o que pode ser incluído nas mesmas. A disciplina de língua inglesa está presente na grade curricular dos cursos técnicos de nível médio do PROEJA desde a implantação do programa no IFAM-CMZL em 2010 e tem-se adotado a Abordagem de IFE para a condução das aulas.

Muitos Institutos Federais adotam esta abordagem desde meados da década de 1980 quando estes institutos engajaram-se ao Projeto Nacional de Inglês Instrumental coordenado pela PUC/SP (CELANI et al., 1988). O aporte teórico referente a Abordagem de Ensino-Aprendizagem de IFE é baseado em Celani (2005), Celani et al. (1988), Dudley-Evans e St. John (1998), Holmes (1982), Hutchinson e Waters (1987), Monteiro (1999;2009), Ramos (2005; 2008; 2009), Robinson (1991). Quanto à teoria das representações em Celani e Magalhães (2002), Farr (2002), Jovchelovitch (2002) e Moscovici (2012) e sobre o PROEJA recorro a Brasil (2005; 2006), Documento Base

**Endereço:** Rua Teresina, 495

**Bairro:** Adrianópolis

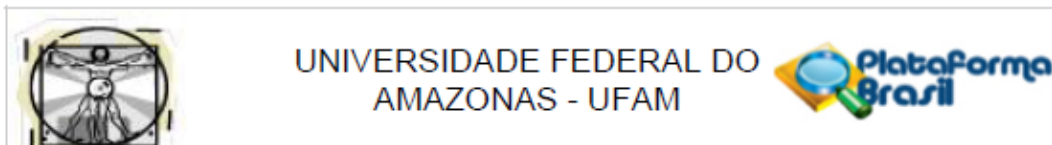
**CEP:** 69.057-070

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3305-1181

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.768.233

(BRASIL, 2007), Plano Nacional de Educação 2014- 2024 (BRASIL, 2014), Estatuto do IFAM (BRASIL, 2009), IFAM - Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018). A pesquisa é de caráter qualitativo, situada na área de Linguística Aplicada tendo como referencial metodológico o estudo de caso (JOHNSON, 1992; NUNAN, 1992; STAKE, 2003). O contexto é uma das turmas do PROEJA do IFAM e como instrumentos de pesquisa serão utilizados quatro questionários, um de perfil e os demais investigativos, e uma roda de conversa. Os participantes serão 10 alunos desse curso.

#### Hipótese:

Na Linguística Aplicada trabalhamos com perguntas de pesquisa o corresponde as hipóteses em outras áreas de conhecimento. Que representações os alunos do PROEJA têm sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos com ênfase na leitura? Que representações esses alunos têm sobre o papel do professor e deles próprios no ensino-aprendizagem IFE com ênfase na leitura? Que conteúdo programático abrangido nas

disciplinas pode ser incluído nessas aulas?

#### Metodologia Proposta:

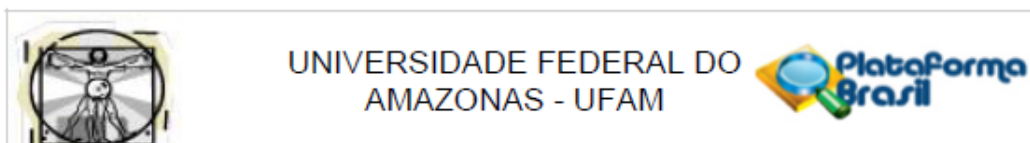
2.1 Escolha da metodologia Conforme aponta Delzin e Lincoln (2006, p. 17) ainda que de forma genérica, a pesquisa qualitativa pode ser definida como[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. (DELZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Após a escolha da metodologia, siga para o método de pesquisa adotado que é o estudo de caso, o qual de acordo com Nunan (1992, p. 78) é um dos principais métodos empregados para desenvolver pesquisas no campo da Linguística Aplicada. Johnson (1992, p. 75), Nunan (1992, p. 77) e Stake (2003, p. 134) apontam que o estudo de caso deve ser voltado para a unidade, ou seja, estudar um único caso ou casos individuais. Os autores orientam o pesquisador na busca de construir um

conhecimento sistemático de um caso particular, que pode ser: um grupo, uma sala de aula, uma escola, entre outros. 2.2 Contexto da pesquisa O contexto a ser pesquisado será a sala de aula da disciplina denominada "Língua Inglesa II", obrigatória a alunos ingressantes em 2018 no PROEJA do Curso Técnico em Manutenção e Suporte de Informática do IFAM/CMZL. As aulas para a turma do PROEJA TMSI são ministradas

no ensino presencial de segunda à sexta, turno noturno, cinco tempos por noite com a duração de

Endereço: Rua Teresina, 495  
 Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070  
 UF: AM Município: MANAUS  
 Telefone: (82)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com





Continuação do Parecer: 2.768.233

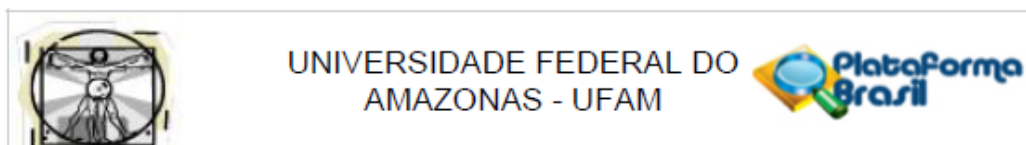
quarenta e cinco minutos cada, que inicia às 18h e encerra às 21h45min. 2.3 Participantes da pesquisa Os participantes deste estudo serão dez alunos regularmente matriculados na primeira série do PROEJA do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática do Campus Manaus Zona Leste que irão cursar a disciplina de Língua Inglesa II. 2.4 Instrumentos de geração de dados Os instrumentos utilizados para a gerar dados neste trabalho serão questionários e uma roda de conversa.

Os questionários serão um de Perfil e três Investigativos (Apêndices 1, 2, 3 e 4). O primeiro tem como objetivo traçar o perfil dos participantes, ao passo que os demais investigam as representações dos alunos sobre IFE com ênfase na leitura. Oliveira (2012) afirma que adotar questionário como instrumento de trabalho permite que o pesquisador possa obter informações que atendam aos objetivos de seu estudo em relação a uma pessoa ou um grupo social. Outro instrumento de pesquisa adotado será a roda de conversa. Segundo Vóvio (2007) a roda de conversa envolve sessões coletivas que compreendem conversas dirigidas em que os participantes discorrem acerca de assuntos que foram antecipadamente selecionados por quem está pesquisando, o que leva em conta objetivos pré-estabelecidos. Detalhando a composição da interação nas rodas, Vóvio (2007, p. 111-2) defende que [...] há quatro grandes momentos esquematizados na figura a seguir que organizam a dinâmica das rodas de conversa: a abertura da interação; o encadeamento de temas/assuntos; a leitura compartilhada de textos, com comentários sobre o que foi lido; e o encerramento da interação. 2.5 Procedimentos de geração de dados Os questionários de Perfil e Investigativos (pilotados anteriormente) serão aplicados após o aceite dos participantes na pesquisa. O questionário de perfil será aplicado da segunda semana de aula, o primeiro questionário investigativo será aplicado após a ministração de 50% da disciplina (20 horas/aula), o segundo será aplicado após 75% da disciplina (30 horas/aula) e terceiro será aplicado no final. A roda de conversa será realizada uma semana após o encerramento da disciplina de língua inglesa, na qual os participantes se reunirão e seguiremos o roteiro de perguntas proposto. Ressalto meu compromisso de pesquisadora que somente iniciarei a coleta de dados após receber o Parecer de aprovação desta pesquisa pelo Sistema CEP/CONEP.

**Critério de Inclusão:**

Ser aluno devidamente matriculado no Curso Técnico em Manutenção e Suporte de Informática na modalidade PROEJA no IFAM Campus Manaus Zona Leste e conhecer e aceitar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) desta pesquisa.

Endereço: Rua Teresina, 495  
 Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070  
 UF: AM Município: MANAUS  
 Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.768.233

**Critério de Exclusão:**

O participante tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

**ANÁLISE:** critério de exclusão inadequado.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Investigar as representações dos alunos do PROEJA sobre Inglês para Fins Específicos com ênfase na leitura.

**Objetivo Secundário:**

Depreender as representações quanto ao papel do professor e dos alunos sobre ensino-aprendizagem Inglês para Fins Específicos com ênfase na leitura. Analisar o conteúdo programático trabalhado nessas aulas e o que pode ser incluído nas aulas de IFE com ênfase na leitura.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

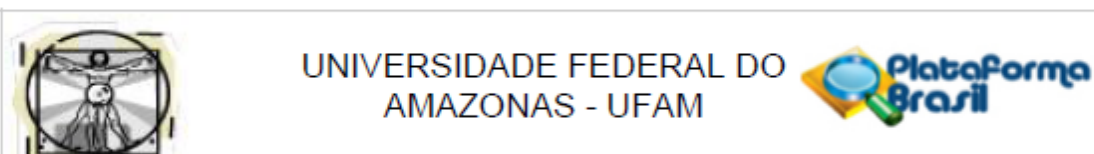
**Riscos:**

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa podem se configurar em constrangimento e aborrecimento ao responder o questionário e ao participar da roda de conversa, além do risco de quebra de sigilo. Entretanto, caso necessário, será oferecido acompanhamento psicológico ou de uma assistência social, sem ônus para o (a) Sr. (a), além do direito a indenizações e cobertura material por compensação de danos materiais ou morais decorrentes da pesquisa.

**Benefícios:**

Não há benefícios aos participante. Contudo, por meio deste estudo espera-se colaborar para o fortalecimento de ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos, Educação de Jovens e Adultos e a Educação Tecnológica em suas faces teóricas e práticas, a partir da visibilidade dos desafios enfrentados pelos participantes e da reflexão sobre as possibilidades de fortalecimento do ensino-aprendizagem de inglês.

Endereço: Rua Teresina, 495  
 Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070  
 UF: AM Município: MANAUS  
 Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.768.233

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de mestrado junto ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS.

**CRONOGRAMA:**

Análise dos dados 27/11/2018 31/05/2019

**ORÇAMENTO:**

R\$381,00 - recursos próprios

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de Rosto: assinada pelo coordenador do programa Leonard Costa.

Termo de Anuência: assinado pelo reitor Antonio Branco

TCLE: apresentado e adequado

**Recomendações:**

Reescrever os critérios de exclusão, a título de exemplo : "alunos ausentes no momento da aplicação dos instrumentos".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O protocolo em tela atende as Resoluções 466/12 e 510/16.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1122969.pdf	14/05/2018 12:23:41		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	14/05/2018 12:18:57	ELAINE LIMA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/05/2018 12:14:32	ELAINE LIMA DE SOUSA	Aceito
Outros	Declaracao_da_FLET_UFAM.pdf	14/05/2018 12:10:56	ELAINE LIMA DE SOUSA	Aceito
Outros	Declaracao_reitoria_IFAM.pdf	14/05/2018 12:09:18	ELAINE LIMA DE SOUSA	Aceito
Outros	TCLE.doc	11/05/2018	ELAINE LIMA DE	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

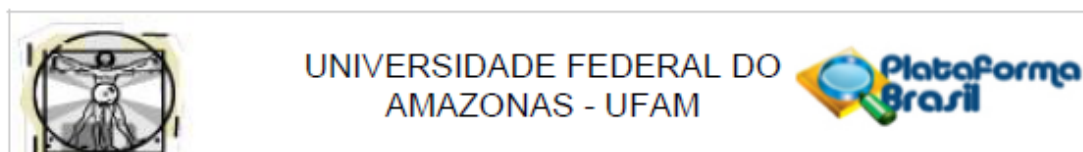
CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.768.233

Outros	TCLE.doc	18:38:37	SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	11/05/2018 18:26:34	ELAINE LIMA DE SOUSA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MANAUS, 12 de Julho de 2018

---

**Assinado por:**  
**Eliana Maria Pereira da Fonseca**  
 (Coordenador)

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com