



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

JAMILE RAMIRE ANDRADE

REFLEXÕES A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DE UMA AULA DE INGLÊS PARA
FINS ESPECÍFICOS DENTRO DO CONTEXTO DE UM INSTITUTO FEDERAL DO RIO
DE JANEIRO

Rio de Janeiro
2025

Jamile Ramire Andrade

Reflexões a partir do desenvolvimento de uma aula de Inglês para Fins Específicos dentro do contexto de um Instituto Federal do Rio de Janeiro

Trabalho de conclusão de curso submetido à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras: Português-Inglês.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Kluge

Rio de Janeiro
2025

FOLHA DE AVALIAÇÃO
JAMILE RAMIRE ANDRADE
DRE: 121066923

**REFLEXÕES A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DE UMA AULA DE INGLÊS PARA
FINS ESPECÍFICOS DENTRO DO CONTEXTO DE UM INSTITUTO FEDERAL DO RIO
DE JANEIRO**

Trabalho de conclusão de curso submetido à
Faculdade de Letras da Universidade Federal
do Rio de Janeiro como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em Letras:
Português-Inglês.

Data de avaliação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Dra. Denise Kluge
Universidade Federal do Rio de Janeiro

NOTA: _____

Profª. Dra. Paula Szundy
Universidade Federal do Rio de Janeiro

NOTA: _____

MÉDIA: _____

FICHA CATALOGRÁFICA

AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor e Salvador, Jesus Cristo, que me criou e me deu a capacidade de, não só passar no vestibular, mas também, concluir essa graduação com êxito. “Portanto se vocês comem, ou bebem, ou fazem qualquer outra coisa, façam tudo para a glória de Deus” (1Cor. 10:31)

Aos meus pais, Janaina e Roberto, que nunca mediram esforços para que eu realizasse meus sonhos e sempre priorizaram, mesmo em meio às dificuldades, uma educação de qualidade durante a minha infância e adolescência. Tudo o que conquistei na vida, devo a vocês.

À minha irmã, Amanda, em quem me inspiro e me espelho desde criança e sempre foi meu maior exemplo de excelência acadêmica e esforços sem medidas.

Ao meu namorado, Daniel, pelo companheirismo e pelo amor que construímos. Foi a primeira pessoa a quem contei quando passei na faculdade e quem me apoiou, consolou e motivou ao longo desses cinco anos de graduação.

À minha amiga Emanuelle, pela parceria e amizade que foi um combustível para entregar infinitos trabalhos e provas, com quem dividi a maioria das minhas pesquisas, leituras e momentos difíceis, e que permitiu que essa graduação fosse muito mais leve. Sem você, não conseguiria terminar essa monografia.

A todos os professores que de alguma forma moldaram quem eu sou hoje, não somente como professora em formação mas como indivíduo. Desde o fundamental no Colégio Azevedo até meu ensino médio no Colégio Pedro II, fui marcada e inspirada por homens e mulheres que me mostraram a profundidade do magistério, muito além da sala de aula.

À minha orientadora Denise, que sempre se mostrou solícita e acolhedora desde os nossos primeiros encontros. Espero um dia me tornar uma professora tão amável quanto.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro, que me proporcionou momentos inesquecíveis para a minha trajetória, não somente acadêmica e profissional, mas também, pessoal. Com muito orgulho, fui aluna da UFRJ.

*Tudo que se perde é um passo dado,
você não tem porque temer.
— Taylor Swift*

RESUMO

O presente trabalho discute o processo de formação docente a partir das experiências vivenciadas durante o estágio obrigatório realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Ao longo da minha formação inicial, especialmente após vivências em estágios não obrigatórios, tornou-se evidente que o ato de lecionar ultrapassa a simples execução de um planejamento prévio, exigindo constante reflexão sobre a prática e atenção às múltiplas demandas do contexto escolar, reconhecendo a sala de aula como um espaço dinâmico, composto por múltiplas variáveis e demandas. No sétimo período da graduação, o contato com a abordagem de Língua para Fins Específicos (LinFE) no departamento de inglês do IFRJ permitiu deslocar o foco do ensino para as necessidades reais dos estudantes e concebê-los como sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem. A análise de necessidades, princípio central de LinFE, mostrou-se fundamental para a elaboração de aulas contextualizadas e coerentes com os objetivos e expectativas da turma acompanhada ao longo de um semestre. Assim, o trabalho apresenta um panorama da abordagem LinFe (Hutchinson e Waters, 1987; Dudley Evans, 1998), discute sua consolidação no contexto brasileiro (Ramos, 2009; Valente e Ribeiro, 2023) e descreve o processo de planejamento e execução da aula ministrada por mim durante o estágio, evidenciando como os princípios da abordagem contribuíram para a construção de uma prática pedagógica mais consciente, significativa e responsiva, contribuindo para o desenvolvimento da minha identidade docente.

Palavras-chave: Formação docente; Estágio obrigatório; LinFE; Análise de necessidades; Ensino de línguas.

ABSTRACT

The present work examines the process of teacher education based on the experiences developed during my mandatory internship carried out at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ). Throughout my initial years as an undergraduate, especially after participating in non-mandatory internships, it became evident that teaching goes beyond the mere execution of a predetermined lesson plan, requiring constant reflection on practice and attention to the multiple demands that characterize the school context. In the seventh semester of my undergraduate course, I had contact with the approach of Language for Specific Purposes (ESP) at IFRJ and this experience enabled a shift in focus from teaching to the actual needs of students, acknowledging them as active participants in their own learning process. Needs analysis, the central principle of ESP, proved essential for planning contextualized lessons aligned with the expectations and objectives of the group I accompanied over the semester. Accordingly, this study presents an overview of the ESP approach (Hutchinson & Waters, 1987; Dudley-Evans, 1998), discusses its consolidation in the Brazilian context (Ramos, 2009; Valente & Ribeiro, 2023), and describes the process of planning and implementing the lesson taught by me during the internship, highlighting how the principles of the approach contributed to the development of a more conscious, meaningful, and responsive pedagogical practice, as well as to the construction of my professional teaching identity.

Keywords: Teacher education; Teaching practice; ESP approach; Needs analysis; Language teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 A ABORDAGEM LINFE.....	12
3 A ABORDAGEM LINFE NO BRASIL.....	14
4 A ABORDAGEM LINFE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO.....	17
5 RELATO DA MINHA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO IFRJ.....	19
5.1 O Curso Livre de Extensão.....	19
5.2 Minha Regência.....	23
5.3 Reflexões a Partir da Regência.....	25
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
REFERÊNCIAS.....	33
APÊNDICE A – PLANO DE AULA.....	35
APÊNDICE B – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA.....	38
ANEXO A – PLACEMENT TEST.....	40
ANEXO B – QUESTIONÁRIO INTRODUTÓRIO AOS ESTAGIÁRIOS.....	43
ANEXO C – UNIVERSIDADES BRASILEIRAS QUE CONTEMPLAM A ABORDAGEM LINFE NA GRADE CURRICULAR.....	44

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória no curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês na Universidade Federal do Rio de Janeiro teve início em 2021. Assim que ingressei na universidade deparei-me recorrentemente com reflexões acerca da minha prática pedagógica e do papel do professor no ensino-aprendizagem, uma vez que, nos primeiros períodos da graduação, ainda não tinha clareza sobre a existência de diferentes metodologias e abordagens de ensino. Ao planejar uma aula, partia da concepção inicial de que o processo de lecionar se restringia à elaboração de um roteiro previamente estruturado pelo próprio docente, desconsiderando a complexidade das interações em sala de aula, a diversidade dos perfis de alunos e a necessidade de adequação metodológica a diferentes contextos.

Com o passar do tempo e, especialmente, a partir das experiências vivenciadas em estágios não obrigatórios, tornou-se evidente para mim que o ato de lecionar ultrapassa a simples execução de um roteiro previamente estabelecido, mas implica constantemente refletir sobre nossa prática e entender que estamos lidando com pessoas, vidas, famílias, sentimentos. Nesse sentido, percebi que a sala de aula se configura como um espaço dinâmico, marcado por inúmeras variáveis que podem influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento das atividades propostas. Tais variáveis, muitas vezes, extrapolam a previsibilidade de qualquer planejamento didático, evidenciando que o “roteiro” elaborado pelo professor nem sempre é suficiente para abarcar a diversidade de situações que emergem no cotidiano escolar.

Dessa forma, eu me questionava qual seria a forma mais adequada de ensinar, se minhas escolhas pedagógicas estavam corretas e até que ponto seria possível afirmar a existência de um método considerado “certo”. Até que no sétimo período da graduação, no primeiro semestre de 2024, ao iniciar minha experiência de estágio obrigatório no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, tive contato com uma abordagem de ensino que possibilitou deslocar o foco da aprendizagem, tirando-o do “roteiro” elaborado pelo docente e o colocando nos sujeitos aprendizes.

Durante o estágio realizado no IFRJ, tive a oportunidade de conhecer, no departamento de inglês, a abordagem de Língua para Fins Específicos (LinFE)¹, que tem como princípio norteador a análise de necessidades, instrumento voltado para a identificação

¹ Adoto a nomenclatura LinFE, reconhecendo que, na maior parte dos textos referenciais, a abordagem é designada como ESP (English for Specific Purposes). Entretanto, no contexto do IFRJ, utiliza-se o termo LinFE, por compreender não apenas o ensino de língua inglesa, mas também de outras línguas estrangeiras.

das lacunas e dos objetivos de aprendizagem dos estudantes que ingressam no curso. O contato com essa perspectiva possibilitou compreender o discente não como uma tábula rasa, mas como sujeito ativo em seu processo de formação, cujas experiências e expectativas devem ser consideradas no planejamento pedagógico. Isso contribuiu para que eu elaborasse aulas mais consistentes e contextualizadas no período em que ministrei atividades na turma acompanhada ao longo de um semestre.

A partir dessas experiências formativas, o presente trabalho tem como objetivo discutir as reflexões construídas ao longo do processo de elaboração e execução da aula ministrada a uma das turmas durante o estágio obrigatório realizado no Instituto Federal do Rio de Janeiro. Busco, assim, não apenas relatar a minha experiência docente, mas também problematizá-la à luz dos referenciais teóricos e metodológicos mobilizados, de modo a evidenciar a relevância da análise de necessidades e dos conceitos norteadores da abordagem LinFE para a prática pedagógica em contextos de ensino de línguas.

Assim, esse trabalho organiza-se em seis seções complementares: na primeira, apresento esta introdução, com a delimitação do objeto de investigação e os objetivos. Na segunda seção, construo um panorama histórico da abordagem LinFe, destacando seu surgimento na década de 1940 e seus pressupostos iniciais; na terceira, analiso o desenvolvimento e a consolidação dessa perspectiva no contexto brasileiro, ressaltando sua influência nas práticas docentes contemporâneas; na quarta seção, examino sua implementação no IFRJ e o contato estabelecido com a abordagem durante a realização do estágio obrigatório; na quinta seção, descrevo de maneira detalhada o percurso de planejamento e execução da aula, destacando as escolhas metodológicas orientadas pelos princípios da LinFE e as reflexões que esse processo me despertou; por fim, na sexta e última seção, apresento as considerações finais refletindo criticamente sobre minha prática pedagógica, enfatizando os aprendizados, os desafios enfrentados e as contribuições da experiência para a minha formação docente.

2 A ABORDAGEM LINFE

A abordagem LinFE teve origem na sistematização proposta por Hutchinson e Waters (1987), motivada pela crescente demanda por ensino de inglês em contextos específicos. Após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, o mundo passou por uma intensa expansão científica, tecnológica e econômica em escala global. Assim emergiu a necessidade de uma língua internacional que facilitasse a comunicação e o comércio entre diferentes países. Isso gerou um grande número de pessoas interessadas em aprender inglês, mas, diferentemente de antes, não buscavam o idioma apenas por prazer ou para viagens a lazer; agora, o público-alvo incluía principalmente aqueles que precisavam do inglês para fins específicos, como a comunicação no ambiente de negócios.

A exportação de capitais e saberes ocidentais para nações com abundância de petróleo intensificou-se nas décadas de 1950, 1960 e 1970, sob forte influência dos Estados Unidos. Esse movimento também contribuiu para a formação de um cenário global integrado, no qual o inglês se consolidou como idioma predominante nas comunicações internacionais (Valente e Machado, 2021).

Ao mesmo tempo, novas ideias influentes começaram a surgir no campo da linguística. Houve uma mudança no foco dos estudos da linguagem, de definições formais do que é a língua para a investigação de como ela é usada na comunicação real. A partir dessa mudança de perspectiva, concluiu-se que o inglês que falamos, ouvimos, escrevemos ou lemos pode variar significativamente a depender do contexto em que estamos inseridos. Sendo assim, se a linguagem varia de acordo com a situação, os professores devem ser capazes de identificar as características específicas de cada contexto e utilizá-las como base para a construção dos cursos destinados aos aprendizes (Hutchinson e Waters, 1987, p.7).

Paralelamente, os avanços na psicologia educacional também ganhavam destaque naquele período, contribuindo significativamente para a consolidação do ensino de línguas para fins específicos. Esses estudos enfatizavam o papel ativo do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem, destacando suas necessidades e interesses individuais, que influenciam diretamente suas motivações para aprender uma língua adicional.² Partia-se do princípio de que, ao considerar esses fatores, seria possível aumentar a motivação dos estudantes, tornando o aprendizado mais eficaz e acelerado. Todos esses fatores apontavam para uma

² Opto pelo uso do termo **língua adicional**, reconhecendo a existência de outras denominações recorrentes, como **língua estrangeira**, **língua-alvo** ou **segunda língua**. A escolha por "língua adicional" parte da compreensão de que essa expressão evita uma hierarquização entre os idiomas e reconhece a nova língua como um acréscimo às experiências e saberes linguísticos já existentes no indivíduo.

demanda no ensino de inglês (posteriormente outras línguas) de maneira mais especializada. Com isso, Hutchinson e Waters apoiaram sua teoria em três princípios norteadores: a análise de necessidades, o desejo dos alunos e sua defasagem linguística.

Dessa forma, o conceito de necessidade passou a orientar o trabalho dos professores que adotaram essa abordagem em sua prática pedagógica. Ao planejar um curso, é fundamental que o docente reflita sobre os motivos que levam seus alunos a buscar o aprendizado de uma nova língua, pois essa compreensão é essencial para a construção de um ensino mais significativo e direcionado.

Os autores, então, caracterizaram a abordagem como um processo contínuo, em vez de um produto definido. Ela não se refere a um tipo específico de linguagem ou de metodologia, mas sim a uma perspectiva de ensino de línguas que coloca as necessidades do aprendiz no centro do processo de aprendizagem (Hutchinson e Waters, 1987, p.19). Assim, o ensino de Línguas para Fins Específicos não seguiu um padrão global, tendo se desenvolvido de maneiras variadas conforme o contexto de cada país. Nesse sentido, a demanda por um ensino de inglês voltado para objetivos específicos de aprendizagem tem mantido um crescimento constante e significativo até os dias atuais.

3 A ABORDAGEM LINFE NO BRASIL

No Brasil, a abordagem se iniciou em 1978 no Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em universidades brasileiras, desenvolvido e coordenado pela professora Maria Antonieta Alba Celani da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (Ramos, 2009).

O principal objetivo do Projeto era promover o aprimoramento do uso da língua inglesa entre estudantes e pesquisadores brasileiros de diversas áreas do conhecimento e não era oferecido na grade curricular dos cursos, mas como um projeto de extensão aberto aos alunos e à comunidade externa. Uma análise de necessidades foi realizada através de visitas às universidades federais com o objetivo de investigar o que seria ministrado no Projeto a partir das lacunas de aprendizagem apontadas pelos alunos.

A partir disso, identificou-se uma demanda significativa por melhorias na leitura de textos acadêmicos e científicos e tornou-se essencial a formação de professores de inglês, tanto nas universidades quanto, posteriormente, nos colégios federais, para atuarem no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita com base em textos autênticos, prática que, até então, ainda era incomum³. Assim, o Projeto concentrou-se especialmente no uso de estratégias de leitura voltadas para textos tecnológicos e científicos. Por isso, até os dias atuais, associa-se de maneira equivocada o termo “instrumental” somente a um curso voltado para práticas de leitura e escrita numa língua adicional, desconsiderando as demais habilidades que podem ser ensinadas e aprendidas em um curso instrumental.

Na década de 1980, o Projeto tomou maior papel de destaque com a chegada dos denominados KELTS (Key English Language Teaching Specialists): três especialistas convidados pelo Conselho Britânico para vir ao Brasil auxiliar no desenvolvimento da capacitação dos professores, colaborando na elaboração de materiais didáticos e no aprimoramento das pesquisas na área.

Com a vinda dos especialistas, chegou-se ao consenso de não se produzir um material didático único e padrão para o Projeto, de maneira que os professores criassem seus próprios materiais didáticos para atender às necessidades dos alunos considerando suas diversidades regionais e culturais locais (Ramos, 2009, p.37).

Até meados da década de 1990, o Projeto Nacional contou com o apoio financeiro do *British Council* e da FAPESP, o que possibilitou a aquisição de livros especializados e a realização de seminários regionais e nacionais com a presença de especialistas. Esses

³ Nesse tempo, vivia-se a era do audio-lingualismo e da abordagem comunicativa no ensino de línguas adicionais (Ramos, 2009).

encontros foram, e continuam sendo, fundamentais para manter ativa a discussão sobre o ensino de línguas com foco específico, funcionando também como espaço privilegiado de formação continuada, especialmente para docentes que, muitas vezes, não têm acesso a outras oportunidades de capacitação.

Com o fim dos patrocínios em 1993, o Projeto evoluiu para um programa mais amplo, passando a incluir outras línguas estrangeiras e o português, e passou a se chamar Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins Instrumentais. Posteriormente, esse programa foi reformulado e tornou-se o atual LINFE – Programa de Línguas para Fins Específicos, coordenado pela professora Rosinda de Castro Guerra Ramos.

A partir de 1998, novas temáticas foram incorporadas ao curso de extensão, como o ensino das habilidades de produção e compreensão oral e escrita, além da ampliação do foco para áreas como inglês para o mundo do trabalho e dos negócios. Apesar disso, a leitura permaneceu como habilidade central, porém agora sob uma perspectiva mais atualizada, que considera os gêneros textuais como eixo estruturante.

Entre os frutos dessas inovações, destacam-se propostas pedagógicas voltadas à inserção de gêneros textuais nas aulas de leitura para fins acadêmicos, bem como a produção de materiais didáticos baseados nessas propostas. Esses recursos foram incorporados ao curso de extensão da PUC-SP, que teve seu currículo reformulado, de um enfoque em estratégias para um enfoque em gêneros, e passou a se chamar Inglês Instrumental: Leitura para Fins Acadêmicos.

Além disso, o perfil e as demandas dos estudantes também se transformaram. Alunos de graduação precisam lidar com textos digitais, resenhas, *abstracts*, apresentações orais e produção escrita de artigos acadêmicos. No mercado de trabalho, cursos voltados a áreas como hotelaria e aviação demandam o uso específico do inglês, sobretudo na habilidade de compreensão oral, conforme suas realidades profissionais. Hoje, a partir da herança deixada pelo Projeto, o professor é capacitado a elaborar seus próprios materiais de maneira autônoma.

Autores brasileiros como Valente e Ribeiro têm revisitado os textos seminais da abordagem, oferecendo uma nova visão de LinFE para o contexto contemporâneo. A partir desse movimento, além dos três pilares propostos por Hutchinson e Waters (necessidades dos alunos, desejos e lacunas no aprendizado), as autoras acrescentam um quarto princípio que deve orientar a elaboração de um curso de LinFE: os contextos sociais. Para elas, é fundamental considerar que esses contextos estão relacionados à “situação-alvo onde o aluno irá performar na língua, foco do curso de LinFE que ele está buscando” (Valente e Ribeiro,

2023, p. 31). É “juntamente com as necessidades, desejos e lacunas que os contextos sociais vão contribuir para que a aprendizagem de línguas para fins específicos se conclua de forma ainda mais significativa e direcionada” (Valente e Ribeiro, 2023, p. 31).

Assim, nota-se que a abordagem de Inglês para Fins Específicos permanece um campo dinâmico e em constante desenvolvimento, acompanhando as transformações sociais, acadêmicas e profissionais da contemporaneidade, exigindo capacitação de professores para atuar no ensino de Línguas para Fins Específicos.

4 A ABORDAGEM LINFE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO

O Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) conta com 15 *campi* distribuídos pelo estado do Rio de Janeiro. Historicamente, é uma referência nacional para as demais instituições no ensino e utilização do inglês instrumental. Minha experiência de estágio ocorreu no Instituto durante o período de abril a setembro de 2024, no *campus* Maracanã, situado no bairro da Tijuca, na zona norte do município do Rio de Janeiro. Este *campus* foi designado para mim como uma das opções de instituições públicas conveniadas com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para estágios.

O *campus* Maracanã oferece a disciplina de Inglês para Fins Específicos em diversas modalidades dos cursos disponibilizados, que incluem cursos concomitantes, subsequentes, educação de jovens e adultos e graduação. Os alunos ingressam na escola através de um concurso público. Durante o período do meu estágio, acompanhei uma turma do ensino médio técnico, especificamente do sétimo período⁴ do curso de Química. Neste curso, os alunos são introduzidos à disciplina de Inglês para Fins Específicos no sexto período do ensino médio, isto é, um semestre antes de minha chegada. Nas primeiras aulas deste período é feita uma análise de necessidades que, conduzida pela equipe de professores de inglês, é baseada em atividades propostas que permitem observar o perfil da turma, como a familiaridade com habilidades de leitura, escrita ou comunicação oral, bem como o nível de participação e interação dos alunos. Com base nessa análise, os docentes elaboram materiais e adaptam o conteúdo das aulas às necessidades dos alunos. Na sequência, é realizado um *placement test*⁵, teste de nivelamento elaborado pela equipe do departamento de inglês. Esse teste, geralmente composto por questões de múltipla escolha, tem como objetivo nivelar os alunos e observar sua afinidade com a língua inglesa, permitindo que os professores identifiquem quais alunos já têm noções de estruturação de frases no passado, conseguem diferenciar tempos verbais, entre outros aspectos da língua. As turmas são, então, divididas entre básico e avançado para que os professores possam seguir o cronograma do curso com aulas apropriadas para o nível dos alunos.

A turma que acompanhei era composta por estudantes de inglês avançado, e, portanto, as aulas eram ministradas integralmente na língua adicional, considerando-se a maior familiaridade dos alunos com o idioma. O curso adota a abordagem LinFE desde a fase de

⁴ No instituto, o ensino médio se divide em “períodos”. Composto por oito períodos, o ensino médio tem duração mínima de quatro anos.

⁵ Anexo A.

planejamento da ementa, em função da decisão do Instituto de não utilizar a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Assim, cada curso possui uma ementa específica que aborda temas relevantes para a área de estudo dos alunos. Por exemplo, um estudante do curso de Meio Ambiente pode ter uma aula de inglês sobre “os impactos do turismo no meio ambiente”, enquanto uma aula do curso de Farmácia pode abordar “patologias que afetam os seres humanos”.

Além disso, os materiais didáticos são elaborados pelos próprios professores com base na ementa do curso. A produção de material LinFE acontece a partir do referencial teórico-metodológico adotado no Instituto apoiado em três aspectos: análise de necessidades, desejo/vontade dos alunos e defasagem linguística dos mesmos (Hutchinson e Waters, 1987). Os docentes promovem um ambiente de co-produção, incentivando o compartilhamento e aprimoramento contínuo dos materiais, de modo a facilitar o processo de ensino “dando voz e vez aos participantes dessa prática social, visando fazer as aulas de inglês do IFRJ mais proveitosas, relevantes e eficientes” (Ribeiro, 2016, p.5). Os professores se preocupam em se informar com os colegas das demais disciplinas específicas e técnicas para a adequação das ementas e dos materiais a serem produzidos, especialmente considerando que disciplinas como química e biologia não são de sua especialização. Portanto, é necessário realizar uma revisão contínua da análise das necessidades elaborada pelos professores, com o objetivo de tornar o ensino cada vez mais adequado e alinhado ao que os alunos estão aprendendo nas demais disciplinas.

As aulas de Língua Estrangeira dos cursos do IFRJ, contrariamente ao que se pode supor, não se limitam apenas ao desenvolvimento da habilidade de leitura de textos científicos da área específica dos alunos. Além disso, são cultivadas outras competências essenciais para uma instrução abrangente em línguas, incluindo a compreensão oral e escrita. Isso ocorre porque os alunos do ensino médio técnico visam, geralmente, um preparo para o mercado de trabalho e as demandas desse mercado vão além da mera compreensão de leitura.

5 RELATO DA MINHA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO IFRJ

5.1 O Curso Livre de Extensão

Minha experiência como estagiária no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Rio de Janeiro se deu de abril a setembro de 2024. Concomitantemente com a presença nas aulas e o acompanhamento direto com as turmas, nós estagiários participamos de um curso de extensão livre, ministrado pela professora do Instituto que nos orientou durante o processo de estágio.

Composto por 10 encontros quinzenais de aproximadamente 1 hora, através da plataforma de videoconferências *Google Meet*, o curso livre de extensão tinha o objetivo de apresentar aos estagiários a abordagem LinFE e permitir que não somente observássemos como os conceitos eram aplicados em sala conforme acompanhamos os professores, mas também que aplicássemos o que foi aprendido no curso durante as aulas que, mais tarde, iríamos ministrar para as turmas.

Inicialmente, respondemos um questionário em formato de *Google Docs*, que buscava avaliar nosso conhecimento prévio sobre a abordagem LinFE, a fim de que a professora orientadora pudesse compreender melhor nosso histórico acadêmico sobre o tema. Composto por oito perguntas⁶, o questionário nos convidava a refletir sobre nossas expectativas em relação às atividades que realizaríamos durante o estágio, nossa motivação para escolher o Instituto em detrimento de outras opções disponíveis, além de investigar se já possuíamos algum conhecimento prévio sobre a abordagem LinFE. Também buscava identificar quais eram nossas dúvidas em relação a essa abordagem, bem como nossas expectativas quanto à forma como as aulas eram conduzidas no colégio e como imaginávamos o material didático elaborado para essas turmas.

A maioria dos alunos que respondeu ao questionário indicou nunca ter tido contato anterior com essa abordagem, uma vez que todos nós éramos alunos de licenciatura na UFRJ e a temática não é abordada em nossas disciplinas na universidade. A partir disso, os primeiros encontros do curso tiveram como tema a origem da abordagem LinFE, seus conceitos norteadores (como análise de necessidades) e seu surgimento no Brasil, previamente discutidos neste trabalho.

Subsequentemente, aprofundamo-nos na discussão sobre o papel do professor dentro da abordagem LinFE. Analisamos sua multifuncionalidade e as diversas funções que

⁶ Anexo B.

permeiam sua prática pedagógica. Conforme Vian Jr. (2015, p. 205), o professor é descrito como "um profissional multitarefas, para quem ensinar é apenas uma das nuances dentre tantas outras envolvidas nas ações que compõem a prática de ensino de línguas para fins específicos". Nesse contexto, refletimos que a designação "praticante LinFE" é mais apropriada, pois reconhece que esse profissional exerce funções que transcendem o ato de ensinar, como por exemplo planejar o curso, elaborar uma ementa, produzir materiais, pesquisar, avaliar; tudo para que o ensino seja mais personalizado e, principalmente, faça mais sentido para o aluno, de maneira que o empodere e engaje durante o curso. Dessa maneira, pressupõe-se um profissional eminentemente reflexivo, capaz de reavaliar seus materiais e sua prática pedagógica de maneira a personalizá-la cada vez mais de acordo com as necessidades apontadas por seus alunos.

Nesse mesmo contexto, discutimos sobre a importância da formação continuada para praticantes LinFE, tanto de modo formal, como em cursos de extensão, especialização e pós graduação, quanto informal, como participação em eventos, oficinas e workshops, uma vez que o número de cursos de graduação que tratam da abordagem LinFE no Brasil é praticamente zero (Valente e Machado, 2021, p. 10). Isso nos levou a entender por que a maioria de nós, participantes do curso de extensão, não sabíamos que essa abordagem era vigente em uma das melhores instituições de ensino do nosso estado.

A partir dos três primeiros encontros, fui surpreendida ao me deparar com uma prática até então desconhecida. Inicialmente, minha expectativa era de que as aulas no Instituto seguissem um formato tradicional, semelhante ao que experimentei no ensino médio, caracterizado pela apresentação de conteúdos gramaticais da língua inglesa e por avaliações baseadas nesses conteúdos. No entanto, ao entrar em contato com os princípios norteadores de LinFE, despertou-se meu interesse, uma vez que percebi que o foco não era exclusivamente o ensino de conceitos gramaticais, mas sim a construção de significados relevantes para aquele contexto específico de sala de aula. Essa perspectiva evidenciou uma lacuna que eu já havia identificado em minha experiência docente em determinados cursos, nos quais era necessário seguir materiais didáticos padronizados, com possibilidades limitadas de adaptação, restringindo-se apenas a ajustes pontuais de acordo com o nível da turma

A partir disso, exploramos também os mitos e verdades comuns da abordagem na academia. Durante a reunião, compartilhamos nossas preconcepções antes de conhecermos a abordagem e debatemos alguns equívocos comuns a seu respeito. Um dos mitos mais recorrentes é a ideia de que a prática LinFE se limita exclusivamente à leitura. Embora essa

concepção seja amplamente difundida no meio acadêmico (Ramos, 2005), sabemos que essa interpretação se deve, em parte, à influência do termo "inglês instrumental", que carregou consigo a noção equivocada de ser voltado apenas para a leitura. No entanto, como discutido em seções anteriores deste trabalho, a ênfase na habilidade de leitura ocorreu devido à demanda da época, mas, ao longo do tempo, o termo passou a ser associado ao ensino de estratégias de leitura em inglês.

Além disso, é frequentemente assumido que uma abordagem voltada para fins específicos não possui um caráter crítico-reflexivo, sendo estritamente pragmática e utilitária. No entanto, essa característica depende da concepção de ensino-aprendizagem e de linguagem adotada pelo docente responsável pelo curso. Em um curso técnico, como os oferecidos pelo IFRJ, há diversos temas previstos na ementa que podem ser abordados de maneira problematizadora em sala de aula. Um exemplo disso é o trabalho com o gênero textual "biografia", previsto no planejamento curricular dos alunos de Química. Nesse contexto, é possível explorar a trajetória de mulheres relevantes na ciência, por exemplo, promovendo um debate acerca dessa temática, desenvolvendo atividades em grupo que incentivem a pesquisa e, posteriormente, incentivando leituras e produções textuais que resultem na elaboração de biografias dessas cientistas.

Além de escolher como trabalhar com a ementa, o praticante LinFE deve, também, elaborar um material didático coerente. No sexto encontro do curso, dedicamo-nos à criação de material didático LinFE. Como mencionado anteriormente, é responsabilidade do professor desenvolver esse tipo de material. Para isso, especialmente no caso de um professor de línguas, é fundamental considerar a análise de necessidades elaborada sobre os alunos e, principalmente, levar em consideração a heterogeneidade de uma turma, elaborando um material que atenda às necessidades da grande maioria e pensando em alternativas para atender aos demais. Além disso, priorizamos o uso de textos autênticos que circulam em contextos sociais relevantes para os alunos. Dessa forma, proporcionamos experiências mais próximas da realidade, já que, fora da sala de aula, os alunos não encontram textos adaptados ao seu nível linguístico, de modo que seu verdadeiro desafio é interagir com esses textos em sua forma original, tal como são utilizados socialmente (Tílio, 2017).

Na elaboração de materiais autênticos, seja para turmas de LinFE ou qualquer outro público, é fundamental considerar a noção de gêneros discursivos. O professor deve utilizá-los intencionalmente, permitindo que os alunos reconheçam seus elementos e, ao mesmo tempo, os apropriem para aplicá-los na prática (Ramos, 2004). Os gêneros discursivos são formas linguísticas relativamente estáveis em contextos sociais. Por isso, ao empregar

textos autênticos, é essencial que a construção do material didático contemple conscientemente uma diversidade de gêneros discursivos. Dessa maneira, o professor pode desenvolver um trabalho no qual o uso de textos e as questões de conhecimento sistêmico deixem de ser abordados de forma isolada, passando a considerar suas condições e situações de produção (Ramos, 2004, p. 116).

Logo, levamos em consideração os desafios de utilizar materiais autênticos em turmas iniciantes, mas reconhecemos que, em qualquer contexto, os alunos eventualmente se depararão com textos não adaptados ao seu nível de proficiência em inglês. Nesse sentido, realizamos uma curadoria dos textos mais adequados ao perfil dos alunos, levando em conta suas práticas discursivas e sociais, bem como seu contexto escolar, sempre considerando as características específicas de cada turma.

Nos dois encontros seguintes, analisamos publicações recentes na área de LinFE, explorando como a abordagem vem sendo desenvolvida em diferentes contextos no Brasil. Nosso objetivo era ir além da realidade do Instituto, ampliando nossa perspectiva e conhecendo outros autores relevantes na área. A partir dessa experiência, cada um de nós buscou textos publicados a partir de 2020 para compartilhar com os colegas. Apresentamos nossas impressões sobre os textos escolhidos, discutimos sua relevância, suas conexões com os debates anteriores e suas possíveis aplicações em nosso contexto.

Já na penúltima reunião, trabalhamos a aplicação da abordagem LinFE em diversos contextos, como o ensino de IFE⁷ no curso de graduação em ciências náuticas da escola de formação de oficiais da marinha mercante brasileira (Martins, 2022) e o ensino de inglês para a terceira idade (Lopes, 2022). Isso nos permitiu refletir sobre as infinitas possibilidades que a abordagem LinFE nos proporciona e os mais diversos caminhos possíveis de se traçar como praticante da área, nos levando à reflexão constante sobre nossas práticas pedagógicas e a nos reinventar não somente como profissionais, mas como sujeitos inseridos em diversas práticas sociais.

No final do curso, foi proposto que escolhêssemos um tema de uma das ementas dos cursos técnicos do Instituto e planejássemos um material alinhado a essa temática, seguindo os princípios da abordagem. Optei pelo tema “O impacto do turismo no meio ambiente”, presente na ementa do curso de Meio Ambiente do IFRJ.

Para contextualizar o planejamento, imaginei uma turma hipotética de inglês avançado, composta por alunos participativos e engajados em suas práticas sociais. Como

⁷ Inglês para Fins Específicos.

ponto de partida, propus a discussão sobre *Do's and Don'ts When Traveling*⁸, buscando conhecer a opinião dos alunos sobre o tema. Além disso, temas como *overtourism* (turismo excessivo) e *ecotourism* (ecoturismo) foram incorporados ao planejamento, pois se mostraram pertinentes à abordagem escolhida e ao tema da aula.

Com base nisso, desenvolvemos atividades alinhadas ao curso e ao tema selecionado. No meu caso, optei por propor a criação de um guia de turismo ecologicamente responsável para visitantes no Rio de Janeiro, permitindo que os alunos se envolvessem ativamente e aproximando a temática da realidade local.

Assim, ao apresentarmos nossos planejamentos aos colegas do curso e assistirmos às suas apresentações, tivemos a oportunidade de colocar em prática os conceitos discutidos nos encontros anteriores. Além disso, pudemos observar como cada um adapta a abordagem à sua realidade, evidenciando a importância do curso de extensão na nossa preparação para a avaliação final do estágio de licenciatura, conhecida como regência.

5.2 Minha Regência

Para a conclusão do meu estágio obrigatório no Instituto, fui designada a ministrar uma aula, que, neste trabalho, chamarei de regência, pois é o termo comumente utilizado no meio universitário. Tal aula ocorreu em setembro de 2024 e, aproximadamente um mês antes, recebi o tema "fontes de energia", que faz parte da ementa do curso de Química, ao qual a turma que eu iria lecionar pertencia. Com base nesse tema, refleti sobre como aplicar os conhecimentos adquiridos não apenas no curso de extensão que frequentei nos meses anteriores, mas também ao longo da minha trajetória como estudante de licenciatura na universidade.

Dessa forma, no planejamento da aula adotei uma visão de ensino e aprendizagem de línguas que se alinha com os princípios bakhtinianos incorporados com fundamentos do sociointeracionismo de Vygotsky, entendendo que o ser humano se constitui na alteridade e na interação com os outros, ressaltando a importância da interação no processo de aprendizagem (Tanzi Neto, 2020). Nessa perspectiva, o professor deve levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, promovendo um ambiente de ensino que valorize a colaboração e o diálogo.

⁸ "O que fazer e o que evitar ao viajar" (minha própria tradução).

Além disso, considerei a análise de necessidades realizada no início do semestre pelas professoras da turma, que me permitiu mapear o nível de familiaridade dos alunos com a língua. Com base nessa análise, desenvolvi um plano de aula⁹ com atividades compatíveis com o perfil da turma, composta por aproximadamente quinze alunos que demonstravam um nível avançado de inglês, possibilitando a condução da aula inteiramente na língua adicional. Mesmo diante de eventuais dificuldades com vocabulário ou gramática, mostravam empenho em participar e se comunicar, interagindo ativamente entre si e com a professora da turma.

Com base no meu conhecimento sobre o nível da turma e na relação que construí com eles ao longo do meu estágio, que durou aproximadamente seis meses, decidi iniciar a aula com uma sessão de *brainstorming*. Projetei a palavra "*energy*" (energia) na lousa, incentivando os alunos a refletirem e debaterem sobre o que sabiam sobre fontes de energia. Eles deveriam discutir os diferentes tipos de fontes, quantas conheciam, qual era a mais comum no Brasil e seus impactos no meio ambiente. Essa abordagem foi escolhida para introduzir o tema de forma indutiva, permitindo que os alunos reconhecessem o que já sabiam e entendessem a importância de trazer seus conhecimentos prévios para o contexto da sala.

Por conseguinte, escolhi levar dois vídeos para que pudessem assistir e responder perguntas de compreensão sobre o que assistiram. Isso porque, por ter apenas uma hora e dez minutos para ministrar a aula, trazer dois ou mais textos me tomaria muito tempo e me impossibilitaria de fazer as outras atividades planejadas. Antes de transmitir os vídeos, realizei uma atividade de *before listening* para que os alunos acessassem seu conhecimento prévio sobre o tema e fizessem uma “avaliação de hipóteses; uma relação do texto oral com a sua participação na vida social; acesso ao vocabulário e a outros elementos linguísticos e/ou de gênero que sejam relevantes para a compreensão do texto”¹⁰ (Tílio, 2017, p.84).

Nessa atividade, imagens dos vídeos foram projetadas para que os alunos refletissem inicialmente qual seria a fonte de energia trabalhada em cada vídeo e pudessem assisti-los para comprovar (ou não) suas hipóteses. Posteriormente, antes dos vídeos serem projetados, foram entregues duas folhas com atividades de compreensão¹¹ para que os alunos respondessem com base nos vídeos assistidos. Antes da exibição do vídeo, as perguntas foram lidas previamente com eles para esclarecer eventuais dúvidas sobre vocabulário e garantir o entendimento das instruções de cada questão.

⁹ Apêndice A.

¹⁰ Minha própria tradução.

¹¹ Apêndice B.

Dois vídeos¹² foram projetados, cada um com duração máxima de 5 minutos. O primeiro abordou o funcionamento da energia de biomassa e o segundo, da energia geotérmica. Essas fontes de energia foram escolhidas porque os alunos do curso de química geralmente já estão familiarizados com as fontes mais comuns, como eólica e hidrelétrica. Assim, tendo em vista as especificidades da turma, para elevar o nível de dificuldade da atividade de compreensão, optei por fontes menos conhecidas. Além disso, por se tratar de uma turma de inglês avançado, ambos os vídeos foram exibidos com legendas em inglês.

Após uma breve observação acerca do entendimento da turma em relação aos vídeos, optei por reproduzi-los novamente; ação não prevista no plano de aula, que tomei ao identificar que alguns alunos, mesmo pertencentes à turma avançada, apresentavam maior dificuldade de compreensão oral. Essa decisão teve como objetivo proporcionar uma melhor assimilação do conteúdo apresentado.

Quando a atividade foi corrigida e as dúvidas esclarecidas, propus que os alunos se separassem em duplas e cada dupla ficasse responsável por uma fonte energética. As possíveis fontes eram solar, eólica, hidrelétrica, petróleo e gás natural. As duplas foram escolhidas por proximidade física, pareando os alunos que estavam sentados mais próximos. A partir disso, eles se reuniram para fazer uma breve pesquisa sobre as vantagens e desvantagens de cada fonte de energia e, depois de alguns minutos, deveriam apresentar sobre sua fonte energética para os colegas de classe. Essa atividade foi desenvolvida pensando na interação dos alunos entre si, de forma que pudessem trazer seus próprios conhecimentos de mundo de maneira colaborativa.

Ao término da aula, após as apresentações, revisei o slide inicial de *brainstorming*, permitindo que os alunos adicionassem novas informações adquiridas ao longo da aula, proporcionando um entendimento mais claro e visual do aprendizado alcançado.

5.3 Reflexões a Partir da Regência

A partir do processo de planejamento e aplicação dessa aula ministrada no Instituto, evidencia-se a importância da análise de necessidades na construção do ensino de Línguas para Fins Específicos, uma vez que, a partir dela, é possível conhecer a turma, seus objetivos

¹²Disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=4f8P7rdcBMo> e <https://www.youtube.com/watch?v=mCRDf7QxjDk>. Acesso em: 16 set. 2024.

de aprendizado, seu nível de familiaridade com inglês, o que o aluno precisa saber para atuar num determinado contexto e a maneira como ele aprende determinado idioma

Nesta turma, por tê-los acompanhado ao longo de um semestre, pude observar que suas necessidades estavam diretamente ligadas ao curso e às suas exigências profissionais. Muitos alunos estavam em busca de estágios em sua área técnica ou já atuavam como estagiários, o que os levava a precisar aprimorar certas habilidades, como a prática da oralidade e a compreensão de termos específicos da área, ampliando seu vocabulário técnico, por exemplo.

Além disso, por conhecê-los não apenas por meio da análise de necessidades, mas também como indivíduos, construindo vínculo ao longo do semestre, pude me situar de suas necessidades de aprendizado e de suas lacunas a serem preenchidas. Um dos alunos, por exemplo, não se sentia confiante ao falar inglês na frente dos colegas. Diante dessa necessidade, buscávamos apoiá-lo sempre que necessário, oferecendo não apenas suporte linguístico (como instruções sobre o que dizer) mas também um acolhimento psicológico, ajudando-o a desenvolver mais segurança ao se expressar.

Não apenas como praticantes de LinFE, mas também como profissionais da educação, devemos reconhecer que o que funciona em uma situação pode não ser eficaz em outra (Dudley-Evans, 1998). Por isso, é arriscado homogeneizar os alunos como um grupo único, sem considerar a singularidade de cada indivíduo, nos levando a refletir sobre como, na prática de LinFE, o material didático não pode ser fixo, único e imutável, mas deve ser desenvolvido com foco no aluno, sendo adaptável e passível de melhorias. O objetivo não é tornar o professor um mero executor das demandas dos alunos, mas sim possibilitar um ensino mais significativo, tornando o trabalho docente cada vez mais enriquecedor e relevante.

Por esse motivo, é fundamental que o professor esteja preparado para adaptar sua aula, reconhecendo que ela pode divergir do que foi previamente planejado. No caso desta aula, embora tenha sido possível executar o plano de forma integral, foi necessário manter a atenção às necessidades dos alunos e ajustar o percurso didático, optando por exibir os vídeos uma segunda vez a fim de favorecer a compreensão geral da turma, por exemplo.

Dessa forma, nesse contexto, o papel de um praticante LinFE é fundamental, pois, ao elaborar uma ementa alinhada ao curso técnico dos alunos, torna-se possível tornar o ensino mais significativo, aumentando suas chances de aprendizado e incentivando maior engajamento nas aulas.

Além disso, considerando pressupostos sociointeracionais, é essencial utilizar textos e atividades autênticas, já que os alunos precisam estar preparados para usar a língua não só em ambientes de trabalho ou estágios dentro de sua área específica, mas para reflexão de suas próprias práticas discursivas. O uso de materiais autênticos permite a reprodução genuína das interações sociais na língua adicional, de maneira alinhada ao curso técnico, faixa-etária e âmbito social em que esses alunos vivem.

Por isso, é fundamental que os professores do departamento mantenham um contato contínuo e colaborem entre si, adaptando o material de acordo com o perfil da nova turma, além de contar com o apoio dos docentes das demais disciplinas. Essa colaboração interna é crucial, uma vez que, a cada semestre, os professores podem assumir novas turmas com perfis variados.

Além de considerar a relevância para o curso técnico dos alunos, é fundamental levar em conta sua faixa etária e os acontecimentos do mundo em que vivemos. Por exemplo, a turma mencionada anteriormente era composta por adolescentes, e, em 2024, realizamos uma aula sobre as Olimpíadas. Discutimos eventos históricos relacionados aos Jogos, o papel do Brasil na competição e outros aspectos relevantes. Os alunos participaram ativamente, compartilharam seus conhecimentos prévios e sentiram que o tema fazia sentido para suas realidades.

O estágio realizado no IFRJ revelou-se uma experiência bastante enriquecedora, sobretudo porque eu tinha como expectativa um modelo de ensino mais tradicional, ainda predominante em muitas instituições, pautado no trabalho superficial com a estrutura da língua. Em muitas escolas da rede pública de ensino, as aulas de inglês são frequentemente desvalorizadas pelos estudantes, que muitas vezes não se sentem motivados a participar e acabam por acreditar que aquele espaço não lhes pertence (Lima, 2011). No IFRJ, entretanto, ao terem acesso a um ensino contextualizado, os alunos demonstram maior engajamento e passam a reconhecer-se como parte efetiva da dinâmica da sala de aula.

A partir dessa experiência, pude perceber que a atuação de um profissional LinFE exige um compromisso com a formação continuada, pois é preciso estar em constante adaptação, acompanhando e incorporando as novas práticas que a contemporaneidade impõe. Essa vivência também me evidenciou como o estágio obrigatório desempenha um papel essencial na formação prática dos estagiários enquanto futuros professores, já que permitiu a mim e aos demais colegas ter contato com novas abordagens e refletir sobre nossa prática em desenvolvimento.

O apoio e a atenção oferecidos pelos docentes do Instituto, especialmente aqueles que atuam como orientadores e supervisores de estágio, constituíram um elemento decisivo para a nossa formação enquanto futuros professores. Desde a recepção inicial pelos supervisores, passando pelo curso de extensão dedicado à abordagem LinFE, até o acompanhamento na preparação e na aplicação da aula ministrada como instrumento avaliativo (regência), percebe-se um ambiente marcado pelo acolhimento e pelo compromisso em proporcionar uma experiência formativa de qualidade.

A formação do professor deve ter como base a autonomia e a reflexão, pois um profissional autônomo está mais preparado para buscar os recursos necessários para enfrentar os desafios inerentes ao ensino específico. Dessa forma, não se pode afirmar que a prática LinFE torna o professor refém de seus alunos ou impede um ensino crítico e reflexivo. Pelo contrário, atuar nessa área exige, acima de tudo, uma postura crítica e reflexiva, uma vez que ao compreender o processo, o professor se fortalece, tornando-se protagonista de sua prática. Assim, ele deixa de depender exclusivamente dos conteúdos estabelecidos pelos livros didáticos e passa a tomar decisões não apenas sobre o conteúdo, mas também sobre a metodologia, os materiais didáticos e outros aspectos do ensino (Ribeiro, 2020, p.40).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta às exigências profissionais emergentes ao longo do século XX, o ensino de línguas para fins específicos consolidou-se como uma abordagem voltada prioritariamente para as necessidades dos aprendizes, considerando suas lacunas formativas e objetivos de aprendizagem. No contexto brasileiro, essa perspectiva passou a ser conhecida como LinFE, desenvolvida e difundida por um grupo de pesquisadores ingleses que a implementaram em universidades nacionais com o propósito de aprimorar as condições de pesquisa e comunicação de docentes, pesquisadores e estudantes. No IFRJ, a abordagem tem sido aplicada de modo contínuo e vem ganhando destaque, também, em universidades e centros de pesquisa, como na UERJ¹³, onde pesquisadores têm revisitado textos seminais da área, entre eles, os trabalhos de Valente, Machado e Ribeiro, ampliando o campo de discussão e reafirmando a relevância de LinFE no cenário acadêmico contemporâneo.

Ao iniciar meu estágio obrigatório no Instituto, fui surpreendida pela dedicação demonstrada pelos estudantes nas aulas de inglês e pelo interesse com que participavam das atividades propostas pela professora. Posteriormente, compreendi que tal engajamento decorria do fato de que as aulas eram planejadas em articulação com os temas abordados nas demais disciplinas do curso técnico. Dessa forma, os conteúdos trabalhados adquiriam maior sentido para os alunos e, sobretudo, apresentavam aplicabilidade em contextos extraescolares, como em seus estágios e em momentos de estudo no laboratório.

A partir da observação atenta das necessidades dos estudantes e dos conteúdos que estavam sendo trabalhados por eles no curso, foi possível elaborar uma aula alinhada ao contexto escolar em que estavam inseridos e propor atividades que respondiam a seus interesses, já identificados ao longo do semestre. Trabalhar com a abordagem LinFE, entretanto, apresenta diversos desafios, no caso deste estágio, por exemplo, foi necessário preparar uma aula sobre um tema fora de minha área de domínio: fontes energéticas. Situações como essa são comuns na atuação de profissionais de LinFE, que frequentemente se deparam com contextos que extrapolam sua área de conhecimento. Contudo, considero que tais desafios tornam o trabalho do docente menos monótono e contribuem para nossa constante renovação profissional, além de possibilitarem a aprendizagem de novos conteúdos.

A partir da experiência de planejar e ministrar uma aula no Instituto, compreendi que, em certa medida, todos os professores de línguas são potenciais docentes LinFE, uma vez que todos os estudantes apresentam necessidades específicas que demandam atenção, sejam elas

¹³ Anexo C.

socioemocionais, linguísticas, cognitivas ou de outra natureza. Contudo, nem todos os licenciandos da UFRJ têm contato com essa abordagem ao longo de sua formação inicial, realidade que também se estende a diversas instituições de ensino superior no país.

Ainda assim, todo professor de língua se depara, em sua prática pedagógica, com aprendizes que possuem objetivos particulares, lacunas decorrentes de sua trajetória escolar e diferentes repertórios de conhecimento de mundo relacionados à língua que deseja aprender. Dessa forma, qualquer docente pode mobilizar os princípios da abordagem LinFE para estruturar suas aulas. Mesmo em contextos curriculares mais rígidos e pouco flexíveis, é possível, e desejável, que o professor observe seus alunos, busque compreendê-los e adapte atividades de modo a atender às suas necessidades reais de aprendizagem, e não às suas vontades momentâneas. Essa postura permite que o ensino seja mais significativo e responsivo às especificidades do público discente.

Para que esse potencial do professor se manifeste, é imprescindível o exercício da reflexividade na prática docente, aspecto que, muitas vezes, se enfraquece em decorrência do desgaste e do desânimo ao longo da trajetória profissional. A reflexão sobre a própria prática pedagógica possibilita ao professor reconsiderar seus métodos e estratégias de ensino, redirecionando o foco da narrativa do que o docente deseja ensinar para o que o aluno efetivamente necessita aprender.

Nesse sentido, reconheço que o contexto do IFRJ configura um cenário privilegiado em termos de autonomia docente e possibilidade de adaptação das aulas às necessidades específicas dos estudantes. Tal característica constitui uma condição nem sempre presente em outras instituições de ensino, especialmente naquelas em que o currículo é mais rígido ou em que as condições materiais e organizacionais limitam a flexibilização pedagógica.

Além disso, por se tratar de um estudo de caso realizado em uma única turma e em um período restrito de observação, os resultados não podem ser generalizados para todas as turmas do Instituto, nem para todos os contextos escolares. Todavia, ainda que, em muitas escolas, o conteúdo programático não possa ser alterado, é possível repensar as formas de aprendizagem, investigando quais metodologias se mostram mais adequadas ao contexto específico da turma.

Desse modo, torna-se fundamental investir na formação continuada de docentes no campo pedagógico, uma vez que, durante a formação inicial oferecida nos cursos de licenciatura no Brasil, apenas duas instituições de ensino superior contemplam, em suas grades curriculares, disciplinas obrigatórias voltadas ao ensino direcionado às necessidades dos aprendizes (Valente e Machado, 2021). Já na formação continuada, que pode ocorrer por

meio de *workshops*, cursos de extensão e especialização, programas de mestrado e doutorado, oficinas e eventos científicos, o professor tem a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos teóricos e práticos, discutir e aplicar novas abordagens metodológicas, além de estreitar vínculos com colegas da área. Esses processos favorecem o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva, essencial à prática docente comprometida com a transformação e a qualidade do ensino.

As atividades desenvolvidas ao longo do estágio, incluindo o acompanhamento das aulas e dos estudantes, contribuíram significativamente para a construção de um olhar mais sensível e crítico sobre o ensino de línguas. Ademais, o envolvimento nas reuniões propostas pela professora orientadora do estágio despertou o interesse de vários estagiários pela abordagem LinFE, fomentando o possível surgimento de novas linhas de pesquisa e aprofundamentos teóricos na área.

Nesse sentido, para nós, estagiários que tivemos contato com a abordagem, abriram-se novas possibilidades profissionais e acadêmicas. A inserção de LinFE no conjunto de teorias sobre o ensino de línguas estrangeiras ampliou nosso repertório formativo, permitindo-nos reconhecer que seus princípios podem ser mobilizados em diferentes contextos de atuação docente. Essa perspectiva mostra-se especialmente relevante no início da carreira, quando muitos professores recém-formados iniciam sua prática em aulas particulares ou em contextos mais flexíveis, nos quais a adaptação às necessidades específicas dos aprendentes é não apenas possível, mas fundamental.

Assim, o profissional que trabalha com a abordagem LinFE pode atuar em uma ampla variedade de contextos, que vão do turismo ao ensino de línguas para públicos específicos, como idosos, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz, dado que se observa as especificidades desses contextos e, a partir daí, se estuda as necessidades reais dos aprendentes para orientar tanto as escolhas metodológicas quanto à seleção e elaboração de materiais didáticos. Por isso, a elaboração de uma análise de necessidades antes do início das aulas revela-se fundamental, pois possibilita ao professor compreender o perfil do aluno e direcionar seu olhar de maneira mais atenta e responsiva às demandas reais do processo de aprendizagem.

A pesquisa na área de LinFE ainda é um campo em expansão no ensino de línguas, cuja relevância tende a crescer à medida em que novos contextos, públicos e demandas educacionais emergem. Ao colocar as necessidades dos aprendizes no centro do processo pedagógico, a abordagem oferece ferramentas teóricas e metodológicas capazes de orientar práticas mais responsivas, contextualizadas e significativas. Com isso, observa-se um

aumento do interesse acadêmico e profissional, o que indica um cenário promissor para investigações futuras e para a ampliação de sua presença na formação docente. Assim, a continuidade das pesquisas na área é fundamental para fortalecer o campo e contribuir para um ensino de línguas mais sensível às realidades e especificidades dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- CELANI, M. A.; FREIRE, M. ; RAMOS, R. (Orgs.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 9-45.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. *Developments in ESP: a multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 1-18.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes: a learning centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, p. 5-16.
- LIMA, D. (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- LOPES, P. Inglês para terceira idade na UNATI/UERJ: um contexto LinFE? In: VALENTE, M; RIBEIRO, E (Orgs). *Línguas para fins específicos: formação e prática docente*. Londrina, PR: Editora Soriano, 2022, p. 171-192.
- MARTINS, M. *O ensino de Língua inglesa para fins específicos no curso de graduação em Ciências Náuticas da Escola de Formação de Oficiais da Marinha Mercante Brasileira – CIAGA/EFOMM – CFOMM: uma proposta de análise de necessidades*. 2022. 207 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
- RAMOS, R. *Gêneros Textuais: Uma Proposta de Aplicação em Cursos de Inglês para Fins Específicos*. The Specialist, São Paulo – SP, v. 25, no. 2, p. 107-129, 2004.
- _____. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M.; BARCELOS, A. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005, p. 109-123.
- RIBEIRO, E. Relato de experiência: a produção de material LINFE no IFRJ. In: *Anais do V Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Língua Estrangeira & do IV Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos* [Blucher Design Proceedings, v.2, n.6]. São Paulo: Blucher, 2016, p. 134-139.
- _____. *A Contribuição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) na formação de professores de Línguas para Fins Específicos (LinFE)*. 2020, 187 f. Tese (Doutorado em Estudos da Língua). Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/16880/2/Tese%20-%20Elza%20Maria%20Duart e%20Alvarenga%20de%20Mello%20Ribeiro%20-%202020%20-%20Completa.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2025.
- TANZI NETO, A.; LIBERALI, F.; DAFERMOS, M. (Orgs.). *Revisiting Vygotsky for Social Change: Bringing Together Theory and Practice*. New York: Peter Lang, 2020.

TILIO, R. The contemporary coursebook: introducing a new proposal. In: TILIO, R.; FERREIRA, A. J. (Orgs.) *Innovations and challenges in language teaching and materials development*. Campinas: Pontes, 2017. p. 59-92.

VALENTE, M; RIBEIRO, E (org). *Línguas para Fins Específicos: formação e prática docente*. Londrina, PR: Editora Sorian, 2022, p. 26

_____. *Línguas para Fins Específicos: revisitando conceitos e princípios em textos semanais da área*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

VALENTE, M.; MACHADO, F. A formação de professores de língua inglesa para fins específicos no Brasil: uma experiência em tempos de pandemia. In: *The Specialist*, v. 42, n. 2, 2021. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/54210/38856>>. Acesso em: 30 nov. 2025.

VIAN JR, O. A formação do professor de inglês para fins específicos. In: LIMA-LOPES, R.; FISCHER, C.; GAZOTTO VALLIM, M. A. (Orgs.). *Perspectivas em línguas para fins específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

APÊNDICE A – PLANO DE AULA

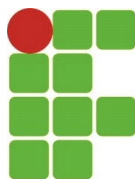
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA e TECNOLOGIA Rio de Janeiro	
Professora:	Jamile Ramire Andrade
Objetivos da aula:	Compreender os diferentes tipos de fontes de energia, suas formas de transformação e como eles podem impactar o meio ambiente.
Objetivos do professor:	Incentivar a interação entre os alunos através de produções orais e atividades em conjunto, dando ferramentas para entenderem a importância da suficiência energética.
Turma e tempo de aula:	QM 171 - 15-20 alunos (1 h 10 min)
Perfil da turma:	Alunos extrovertidos que engajam nas atividades propostas e são interativos entre si. Apesar de desvios comuns como pronúncia de certas palavras ou dúvidas de vocabulário, sempre se esforçam para interagir.
Material:	Projutor, caixa de som, papel, caneta, quadro branco.
Referências:	CNN 10. What Is Biomass? YouTube, 21 out 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4f8P7rdcBMo>. Acesso em: 7 set 2024. NONRENEWABLE Resources. National Geographic Society, 19 out 2023. Encyclopedic entry (Chemistry, Conservation, Earth Science). Disponível em: <https://education.nationalgeographic.org/resource/nonrenewable-resources/#:~:text=There%20are%20four%20major%20types>. Acesso em: 7 set 2024. SHINN, L. Renewable Energy: The Clean Facts. Natural Resources Defense Council, 1º jun 2022. Guide. Disponível em: <https://www.nrdc.org/stories/renewable-energy-clean-facts#sec-what-is>. Acesso em: 7 set 2024. U.S. DEPARTMENT OF ENERGY. Energy 101: Geothermal Energy. YouTube, 30 jul 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mCRDf7QxjDk>. Acesso em: 7 set 2024.

Atividade	Procedimentos	Material	Interação	Propósito
1	Cumprimentar os alunos,	-	P↔A	Garantir que os alunos se

5'	iniciando uma conversa sobre como foi a semana deles.			sintam acolhidos, demonstrando o cuidado e atenção da professora em relação ao que compartilham durante as aulas. Estimular sua participação e interação verbal desde o momento em que entram na sala
2 10'	<i>Brainstorming session:</i> colocar num slide tópicos norteadores para uma discussão inicial. - Energy - What do you know about energy sources? - How many types are there? - What's the most used in Brazil? - What are its impacts for the environment?	projektor	P↔A A↔A	Introduzí-los, aos poucos, através de uma discussão inicial, ao tópico da aula, permitindo que se familiarizem com o tema e observem o que eles mesmos já podem trazer para contribuir com a aula. Permitir que os alunos interajam entre si e monitorar seu envolvimento.
3 10'	Atividade pré-vídeo: Projetar para os alunos um slide com imagens do que eles verão nos vídeos e pedir para que criem hipóteses sobre qual o tema do vídeo, que tipo de conteúdo deve aparecer, etc. Logo após, ler com os alunos as perguntas da atividade sobre os vídeos, tirar possíveis dúvidas que possam aparecer e esclarecer o que é esperado de cada questão.	projektor; papel e caneta	P↔A A↔A	Proporcionar aos alunos a visualização direcionada dos vídeos propostos com clareza sobre as expectativas da professora, incluindo as respostas esperadas nas atividades e os pontos específicos que devem ser observados nos vídeos.
3 20'	Atividade de <i>Listening</i> : Colocar 2 vídeos curtos (máx. 5 min) e entregar uma folha com perguntas que	papel e caneta; projektor; caixa de som	P↔A	Entrar no tópico da aula através de uma atividade que incentive os alunos a estarem atentos às informações do vídeo,

	questionam a compreensão dos alunos sobre os vídeos.  What Is Biomass?  Energy 101: Geot... Depois de corrigir as perguntas da folha, perguntar se esses tipos de energia são utilizados no Brasil e se eles já tinham conhecimento sobre eles.			permitindo praticar sua habilidade de escuta e entendimento da língua.
4 15'	Atividade em grupos: Os alunos são separados em grupos e cada grupo fica responsável por um tipo de fonte de energia diferente dos mencionados no vídeo. A partir disso, eles se reúnem para pesquisar um ponto positivo e um negativo desse tipo de fonte energética. Logo após, o grupo apresenta para a turma os resultados da pesquisa. Tipos de fontes de energia a serem distribuídos: solar, eólica, hidrelétrica, petróleo, gás natural.	celular; papel e caneta	A$\leftrightarrow$A P$\leftrightarrow$A	Incentivar os alunos a interagirem entre si e trazer novas informações para a sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades de pesquisa, filtro de informações e apresentação para a turma.
5 10'	Recapitulação da aula: Colocar o slide da brainstorming session e perguntar o que podemos adicionar em nossas respostas, que antes da aula não sabíamos.	-	P$\leftrightarrow$A	Revisar o que aprendemos e enriquecer o slide do começo da aula com novas informações

APÊNDICE B – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO DE JANEIRO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Rio de Janeiro - IFRJ
Campus Rio de Janeiro
Disciplina: Inglês para Fins Específicos
Aluno:
Data:

VIDEO 1

1) What type of energy source do they mention?

2) It is derived from:

() Trash

() Wind

() Oil

() Chemicals

() Water

() Plants

() Waste

() Animals

3) Fill in the gaps with the words from the video:

The company has also developed the technology to use _____ as fuel by
taking _____ that would otherwise end up in _____ and combining it
with other _____

4) Read the statements and write (T) for true and (F) for false:

a) Plastic can also be used to produce electricity. ()

b) Normal people can afford to have a mobile power unit at home. ()

c) It is possible for people to make pellets at home. ()

VIDEO 2

1) What type of energy source do they mention?

2) Fill in the gaps with the words from the video:

It is used to generate _____ and _____ with heat from the _____.

3) Put the sentences in order:

() When the water becomes hot enough it can break through the earth's surface as steam or hot water.

() Heat from the earth's crust warms water from underground reservoirs.

() They generate energy through wells and pipes drilled into the ground.

4) Read the statements and write (T) for true and (F) for false:

a) This energy source is limited to areas where hot water flows near the surface. ()

b) In the flash steam power plant, a pump pushes cool fluid into a tank at the surface and it turns into vapor. ()

c) In the binary cycle, two different liquids with different boiling points are used to generate energy. ()

d) This type of energy can also help recycle waste water. ()

5) What are the benefits of this energy source?

ANEXO A – PLACEMENT TEST

Choose the correct word or phrase (A-D) to complete each sentence

1- Where did you _____ when you were a child?

A live B lived C lives D living

2-This party is boring. We _____ a good time.

A don't have B aren't having C are having D have

3- He _____ to go home.

A want B did C didn't want D didn't wanted

4-She's been in India ---- 2009.

A in B at C for D since

5-Yes, I'll come to the party but I _____ arrive late.

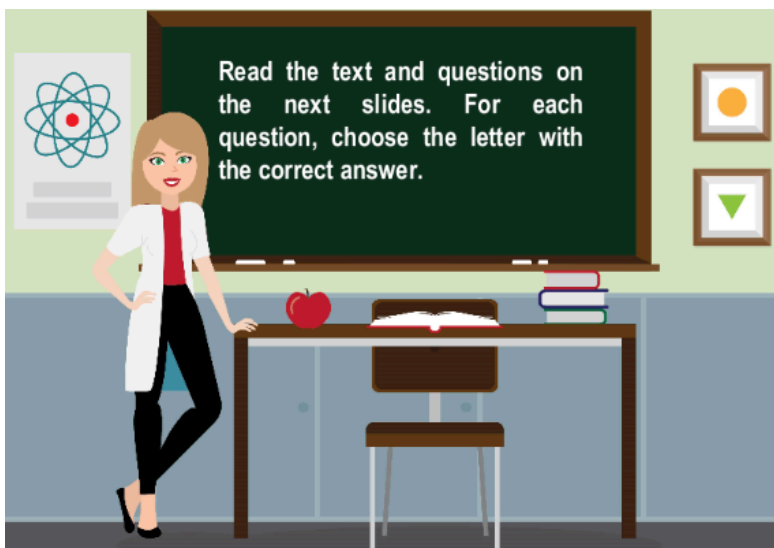
A might B perhaps C may be D should

6- My new PC, _____ I bought last week, has already broken down.

A that B which C whose D --

7- We've _____ come back from a trip to India. It was amazing.

A already B yet C just D only



8- 'I've got to be at work in five minutes.' / 'Don't worry, I _____ you a lift if you want.'

A give B am giving C 'll give D 'm going to give

9- He realized that he _____ his car keys in the office.

A left B has left C had left D was leaving

10-The _____ coffee in the world comes from Indonesia.

A expensive B expensivest C most expensive D more expensive

11- 'A: I don't really like playing tennis./ B: _____.'

A So do I B Neither do I C I don't too

12- I've finished this salad and I'm still hungry. I _____ ordered something more filling.

A must have B would have C should have D may have

13- You may borrow my laptop _____ you promise to look after it.

A unless B in case C as long as D although

14- I've received 33 emails _____.

A on Friday B yesterday C two days ago D this week

15- How long _____ you had this car?

A have B do C did D were

One day, when I was sitting in a huge traffic jam on the way to school, I started thinking about how miserable everybody looked stuck in their cars. Why did they do it, I wondered. Why didn't they walk instead? What were all these cars doing to the environment? I imagined the world in fifty years' time. What would it be like? If people carried on driving, I decided, pollution would get worse and worse.

When I got to school that day, I asked a few of my friends to start a club with me. We called ourselves The Environment People. We knew we couldn't change the world, or make the government improve public transport, but we decided we could at least change our own lifestyles. We also decided to think about all sorts of ways we could help protect our environment.

First of all, we made a list of things we could do, such as walking to school, saving paper, recycling bottles and cans. Then we made posters and stuck them up all over the school. Soon lots of the other students were really interested in what we were doing and groups started meeting up to walk to school instead of going in their parents' cars. I think other young people should do more to protect the environment, after all, it's our future.

One day, when I was sitting in a huge traffic jam on the way to school, I started thinking about how miserable everybody looked stuck in their cars. Why did they do it, I wondered. Why didn't they walk instead? What were all these cars doing to the environment? I imagined the world in fifty years' time. What would it be like? If people carried on driving, I decided, pollution would get worse and worse.

When I got to school that day, I asked a few of my friends to start a club with me. We called ourselves The Environment People. We knew we couldn't change the world, or make the government improve public transport, but we decided we could at least change our own lifestyles. We also decided to think about all sorts of ways we could help protect our environment.

First of all, we made a list of things we could do, such as walking to school, saving paper, recycling bottles and cans. Then we made posters and stuck them up all over the school. Soon lots of the other students were really interested in what we were doing and groups started meeting up to walk to school instead of going in their parents' cars. I think other young people should do more to protect the environment, after all, it's our future.

You will have 10 seconds to read each question and the corresponding options. Then listen to the recording. After the recording you will have 10 seconds to choose the correct option. Put a cross (X) in the box next to the correct answer, as in the example.

21. What is Mandy doing?

- A working with Steve
- B apologising for not going to dinner
- C inviting a friend to dinner

22. Why is the speaker buying a card for his friend?

- A It's her birthday.
- B She likes flowers.
- C She helped him recently.

16. What is the writer trying to do in this text?

- A. give information about the environment
- B. encourage others to think about the environment
- C. warn young people about their lack of fitness
- D. advise people to use public transport

17. What is the writer afraid will happen in the future?

- A. Traffic jams will get longer.
- B. Car drivers will become more depressed.
- C. There will be more pollution.
- D. People will no longer walk anywhere.

18. Which of the following did they realize they couldn't do?

- A. help protect the environment
- B. improve bus and train services
- C. start a club
- D. change the way they live

19. What did The Environment People decide to do?

- A. join up with other similar clubs
- B. persuade people to use public transport
- C. write a letter to the government
- D. write down what action they could take

20. Which of the posters below do you think The Environment People made?

- A. Meet at school to learn how to drive.
- B. Join us at our meetings and make friends.
- C. Help us to improve bus services.
- D. Stop driving and start walking now.

23. You hear a man talking on the radio. What type of information is he giving?

- A a travel announcement
- B a weather forecast
- C an accident report

24. Look at the pictures and listen to the recording. Choose the correct picture.

What time did the taxi arrive?



A ☐



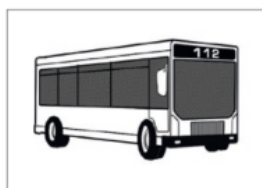
B ☐



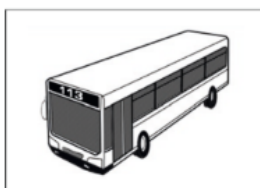
C ☐

25

Which bus will the girl catch?



A ☐



B ☐



C ☐

You will hear a recorded message. First, read the notes below, then listen and complete the notes with information from the recorded message. You will hear the recording twice.

Example: Message from Raj to: **Ja**

mi
e

26. New date for wedding: _____

27. Reason for change: _____

28. Location of hotel: _____

29. Jamie's accommodation: _____

30. Jamie to call Raj after: _____

Placement Test

I) Choose the correct word or phrase (A–D) to complete each sentence:

1.	A
2.	B
3.	C

4.	D
5.	A
6.	B

7.	C
8.	C
9.	C

10.	C
11.	B
12.	C

13.	C
14.	D
15.	A

II) Which are the four true statements about the text? Write (X) next to the correct options:

16. **(B)**

17. **(C)**

18. **(B)**

19. **(D)**

20. **(D)**

III) Listening part 1

21.	B
22.	C
23.	B

24.	B
25.	B

IV) Listening part 2

26. New date for wedding: **23/7**

27. Reason for change: **He's going to be away on business**

28. Location of hotel: **King's Head Hotel (in Ighthan)**

29. Jamie's accommodation: **Raj's flat**

30. Jamie to call Raj after: **9-11 pm**

ANEXO B – QUESTIONÁRIO INTRODUTÓRIO AOS ESTAGIÁRIOS

1. De acordo com sua experiência prévia, o que você espera que fará no estágio no IFRJ?
2. Por que você escolheu esta instituição?
3. O que você sabe sobre a abordagem LinFE usada nas aulas de Inglês do IFRJ?
4. O que você imagina que um aluno do ensino médio-técnico aprende nas aulas de Inglês?
5. Como você imagina esse tipo de aula?
6. A seu ver, qual melhor material a ser empregado?
7. Quais dúvidas você tem sobre esse tipo de abordagem?
8. O que você já estudou/leu/ouviu sobre a abordagem linfe na graduação até o momento?

ANEXO C – UNIVERSIDADES BRASILEIRAS QUE CONTEMPLAM A ABORDAGEM LINFE NA GRADE CURRICULAR

Quadro 3 – Disciplinas Obrigatórias ou Optativas que Contemplam a Abordagem LinFE

Região Norte	UFAM	Não foram encontradas.
Região Nordeste	UFC UFBA	UFC Obrigatória: Estágio de Elaboração e Aplicação de Material Didático Optativa: Gêneros Textuais e Ensino de Língua Inglesa UFBA Optativa: Ensino de Língua Inglesa Para Fins Específicos
Região Centro Oeste	UNB UCB-DF	UNB Não foram encontradas. UCB-DF Não foram encontradas.
Região Sudeste	USP UFRJ UFF UERJ	USP Não foram encontradas. UFRJ Não foram encontradas. UFF Não foram encontradas. UERJ Obrigatória: O Enfoque Instrumental e o Ensino da Língua Inglesa
Região Sul	UFRGS PUC-RS	UFRGS Não foram encontradas. PUC-RS Não foram encontradas.

Elaboração: As Autoras.⁸

Fonte: VALENTE, M.; RIBEIRO, E. (orgs.) *Línguas Para Fins Específicos: formação e prática docente*. Londrina: Editora Sorian, 2022, p. 26.