

## Ensino de Inglês Instrumental na Amazônia Paraense

### English for Specific Purposes in Pará-Amazon Region

Mauro Maurinho da Silva<sup>1</sup>  
Dayse Rodrigues dos Santos<sup>2</sup>

#### Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar nossa visão, na condição de docente, sobre o ensino de inglês instrumental na Amazônia Paraense, desenvolvido por meio de curso de curta duração no interior do estado do Pará, bem como a visão dos estudantes que concluíram o curso. Para tanto, parte-se dos princípios teórico-metodológicos em que o projeto inicial do curso foi concebido e da sua descrição para a discussão das ações realizadas. A demanda por cursos de leitura em língua inglesa é alta na região do Baixo Amazonas, uma vez que há poucas instituições disponíveis para ofertar esse tipo de curso gratuitamente à comunidade e as condições de frequência presencial são geograficamente complexas. Nesse sentido, propusemos, por meio do IFPA, um curso de inglês instrumental on-line com duração de 40 horas para a comunidade, considerando o contexto de distanciamento social causado pela pandemia de coronavírus. Para o desenvolvimento desta investigação, realizamos recorte teórico da literatura dos últimos cinco anos sobre inglês instrumental no Brasil, de modo que fosse possível traçar um alinhamento teórico tanto na concepção do curso como na escrita deste texto, além da contextualização da oferta do curso. Desse modo, decidimos utilizar a metodologia qualitativa, na modalidade de pesquisa bibliográfica. Os resultados obtidos revelaram que os conteúdos do curso são relevantes para os estudantes, mas a carga horária foi insuficiente para uma aprendizagem mais aprofundada. Ao final da pesquisa, foi evidenciado que o formato do curso atende eficazmente o público desejado, considerando os recursos, os conteúdos e os métodos.

**Palavras-chave:** Inglês Instrumental. Ensino. Aprendizagem. Amazônia.

#### Abstract

This article aims to present our view, as teachers, on the teaching of English for Specific Purposes (ESP) in the Amazon of Pará, developed through a short-term course in the countryside of the state of Pará, as well as the view of the students who completed the course. For that, it departs from the theoretical-methodological principles in which the initial project of the course was conceived and from its description for the discussion of the actions carried out. The demand for reading courses in English is high in the Lower Amazon region, since there are few institutions available to offer this type of course free of charge to the community and the conditions for attendance are geographically complex. In this sense, we proposed, through the IFPA, an online ESP course that lasted 40 hours for the community, considering the context of social distancing caused by the coronavirus pandemic. For the development of this investigation, we carried out a theoretical review of the literature of the last five years on ESP in Brazil, so that it was possible to draw a theoretical alignment both in the conception of the course and in the writing of this text, in addition to the contextualization of the course offer. Thus, we decided to use the qualitative methodology, in the form of bibliographic research. The results obtained revealed that the course contents are relevant to the students, but the workload was not enough for a deeper learning. At the end of the research, it was evidenced that the format of the course effectively serves the desired audience, considering the resources, content and methods.

**Keywords:** ESP. Teaching. Learning. Amazon.

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Santarém, Pará, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7065-9383> E-mail: mauro.marinho@ifpa.edu.br.

<sup>2</sup> Mestre em Estudos da Linguagem. Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Santarém, Pará, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0795-0239> E-mail dayse.rodrigues@ifpa.edu.br.

## 1 Introdução

O cenário da pesquisa que originou a oferta do curso de inglês instrumental é o contexto de ensino remoto imposto pela pandemia de Covid-19, desde 2020 até o momento de escrita deste artigo. Trata-se de um Curso de Inglês Instrumental pensado, produzido e ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus de Santarém, onde ambos os autores ministram aulas desde 2017. É um campus já com mais de uma década, localizado na região do Baixo Amazonas e na Região de Integração do Tapajós, no oeste do estado do Pará. O IFPA, para muitos alunos, é a primeira oportunidade de contato com um curso de inglês para fins específicos, talvez sendo por essa razão a composição heterogênea dessa turma de 40 alunos.

A equipe encarregada pela elaboração do Plano Pedagógico de Curso (PPC), edital de seleção e execução do Curso de Inglês Instrumental foi o corpo docente do Centro de Idiomas do IFPA - Campus Santarém, com apoio do setor pedagógico e direção de ensino. Embora o campus seja localizado em bairro relativamente próximo ao centro da cidade, a opção foi pela oferta on-line, pois as atividades de ensino ainda se encontravam remotas ou híbridas na instituição e, também, para alcançar interessados de outras localidades. O nível do curso é de Formação Inicial e Continuada (FIC), tendo como principal público-alvo trabalhadores com Ensino Fundamental I Incompleto como requisito de acesso ao curso, sem outras instituições parceiras.

Pode-se justificar esta pesquisa, cujo corpus versa sobre o ensino de inglês instrumental na Amazônia, como um meio de estudos dos processos de ensino e aprendizagem desta língua estrangeira na região amazônica, partindo do contexto local para o global. A oferta do curso, bem como esta pesquisa, pode contribuir para o entendimento e melhoria dos índices de proficiência desta língua estrangeira no Brasil, pois buscou alcançar alunos de diversas localidades.

Trata-se de uma pesquisa de base metodológica bibliográfica, interpretativa e analítica, partindo de descrições do curso, correlacionadas com os objetos teóricos da área de ensino de língua inglesa na Amazônia e ensino de inglês instrumental. Além disso, o instrumento de coleta e os procedimentos para levantamento de dados realizaram-se por meio de leitura, registro e análise verticalizada de conteúdo, de cunho qualitativo.

Tanto o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como este artigo foram construídos sob luz teórica da produção acadêmica nacional acerca do ensino de inglês instrumental nos últimos 5 anos, com destaque para os trabalhos de Maestro (2020), Margarites (2020) Thomaz (2018), entre outros, e do ensino de língua inglesa na Amazônia, ressaltando os trabalhos de José Uchôa (2017; 2019), Ana Vieira (2013) e Carlos Silva e Miranilde Neves (2020). Outros estudos igualmente relevantes sustentam a

análise e discussão dos dados ora empreendida, de sorte que dialogam com os temas e linhas teóricas adotadas.

## 2 Inglês Instrumental

Nesta seção, apresentamos os resultados de uma revisão de literatura realizada no intuito de identificar, no cenário dos últimos cinco anos de publicações sobre inglês instrumental, os principais conceitos, orientações e pontos positivos ou negativos dessa abordagem.

Maestro (2020) enquadra o inglês instrumental dentro da abordagem de inglês como língua internacional, afirma que essa metodologia é uma ferramenta de trabalho e alerta sobre o conceito errado de ESP - English for Specific Purposes (Inglês para Fins Específicos) como abordagem que não utiliza a língua-alvo, além de ultrapassada. Um dos problemas do ensino integrado é a instrumentalização de materiais e abordagens significativas para o mercado de trabalho. A autora ainda ressalta a escassez de material didático para essa abordagem de ensino de inglês e a consequente relegação de sua produção aos professores, que ficam sobrecarregados com mais esta atribuição.

Margarites (2020) relata a origem do inglês instrumental nas décadas de 60 a 70, recebendo inicialmente o nome de inglês técnico e, posteriormente, de “ESP - English for Specific Purposes (Inglês para Fins Específicos)”, com a finalidade da leitura e objetivava a interpretação e a compreensão de textos, sem foco na conversação ou na tradução integral dos textos estudados. A autora lista alguns dos locais onde o inglês instrumental é utilizado, entre eles: os cursos de graduação, os preparatórios para leitura de textos em vestibulares, concursos públicos, escolas de ensino médio e por pessoas interessadas em participar de processos de seleção de cursos de Mestrado e Doutorado.

Segundo a mesma autora, essa metodologia tem como objetivo primordial fazer com que o aluno descubra suas necessidades profissionais dentro de um contexto autêntico, oriundo do mundo real. Portanto, a disciplina típica de Inglês para Fins Específicos tem como alvo futuros profissionais que irão trabalhar com relatórios, pareceres, manuais, artigos e textos em língua inglesa e permite que estes aprendam estratégias para facilitar a leitura e a compreensão, sem que seja necessária a tradução na íntegra. A autora relata ainda que o ensino de uma língua estrangeira orientada para o desenvolvimento de habilidades específicas tem apresentado excelentes resultados e que essa abordagem aumenta a motivação do aluno pelo rápido aprendizado, tornando-o autossuficiente para o desempenho de suas funções, além de ser incentivado a buscar o seu próprio desenvolvimento e aperfeiçoamento com mais autonomia.

Carvalho e Silva (2019) discorre sobre o que considera ser a principal característica do ESP: a análise de necessidades, que tem como objetivo orientar a avaliação de cursos, avaliações, material didático ou auxiliar na formação de professores de inglês para fins específicos. Segundo a autora, essa análise tem 3 etapas: a investigação, a categorização e a avaliação das necessidades do aprendiz de ESP, que visam habilitar o aprendiz a realizar o que ele pretende fazer com a língua-alvo.

A análise de necessidades é corroborada por Onodera (2020), cujo estudo tratou de uma investigação no intuito de se descobrir o que o aluno universitário precisa, especificamente, no tocante ao aprendizado da língua inglesa. O autor aponta a leitura como necessidade elencada pelos alunos universitários participantes do estudo, mas alerta para o falso entendimento do inglês instrumental apenas como um curso de leitura.

O relato de Thomaz (2018) reforça o arcabouço de pesquisas nas quais o inglês instrumental tem como objetivo o suprimento de necessidades específicas de leitura. A autora destaca a função instrumental do inglês, no Brasil, desde as relações comerciais com a Inglaterra, na época do Império, até os dias atuais, como acesso ao ensino superior, através da necessidade de aquisição de conhecimento específico em língua inglesa para a aprovação nos exames de seleção universitários.

Diante do exposto nestes relatos, não podemos nos furtar a uma observação acerca de nossa percepção sobre a funcionalidade do inglês instrumental, que parece ser uma abordagem planejada para a mera “satisfação de necessidades imediatistas”, sendo a principal dessas necessidades a de leitura de textos de diferentes gêneros. Destacamos, além disso, a possibilidade de expiração do aprendizado das técnicas de leitura adquiridas em um curso de inglês instrumental que visa solucionar problemas pontuais e intempestivos.

### 3 Inglês na Amazônia

A estudiosa Ana Paula Vieira analisa o ensino de língua estrangeira na Amazônia, pensando o contexto de espaço, tempo e relações sociais. Para a pesquisadora, entender o espaço construído pela Amazônia é importante para a construção da ideia de identidade e de produção cultural contextualizadas nas concepções de modernidade. Vieira inicia seu texto pontuando o cenário atual de destaque da língua inglesa no mundo e o poder que ela tem de se impor às comunidades por meio da mídia, produção artística, economia etc.

Como “as relações com os estrangeiros não se constituem em uma prática cotidiana da maioria da população” (VIEIRA, 2013, p. 146) da região amazônica, Vieira afirma que o ensino inglês com foco na leitura se torna essencial na aprendizagem desta língua adicional. Nesse sentido, ela viu necessidade

de voltar os olhos para seu local de atuação, questionando-se sobre quem fala, como fala, para quem, entre outras.

Refletir sobre o ensino de língua estrangeira é pensar sua presença no currículo de forma que o mesmo deve levar o aluno a compreender o contexto no qual encontra-se inserido e perceber o papel da língua para conseguir se posicionar na vida social e se apropriar dos bens de consumo apresentados pela sociedade moderna (VIEIRA, 2013, p. 147).

Assim, ao considerar o espaço de heterogeneidades da Amazônia acreana realizando trocas linguísticas com a língua dominante, a pesquisadora entende que não apenas uma construção cultural, como também uma construção sobre a própria identidade, são permitidas. Tais relações de intercâmbio constituídas pelas relações de linguagem oportunizam mutuamente o conhecimento da cultura do outro bem como da própria, num movimento cognitivo de comparações, associações, relações, assimilações e aprendizagens.

Vieira (2013) recomenda que a formação do imaginário amazônico propagado majoritariamente pela literatura, neste caso a de Euclides da Cunha, na qual “o “homem ordinário” da Amazônia foi materializado através da escrita e perpetuado no imaginário literário como alguém preguiçoso cujos hábitos ordinários geralmente inseridos no território dos seringais e/ou adjacências se concentravam em “beber, roubar e se prostituir” (VIEIRA, 2013, p. 151-152) precisa ser questionada. E, também, a diversidade linguística, retratada como pobre ou insuficiente nos estudos de Neide Gondim, necessitam igualmente de produções que discutam seriamente o tema.

Capturando o debate, Carlos Silva e Miranilde Neves, no artigo Práticas de Linguagem na Amazônia Paraense (2021), afirmam que a Amazônia brasileira é “um local rico de onde emanam termos, expressões e uma cultura peculiar, pois se difere da de outros locais no que se refere a variedades linguísticas específicas que só são encontradas no contexto amazônico” (SILVA; NEVES, 2021, p. 236). Ao apresentar as visões sobre as práticas de linguagens dos envolvidos no curso Técnico em Agropecuária do PROEJA, a partir da pedagogia da alternância em alguns municípios paraenses, os pesquisadores indicam que “integrar, portanto, a realidade local às aulas de linguagens é algo que merece ser levado em consideração nas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem” (SILVA; NEVES, p. 2021, p. 237).

Para situar o contexto de ensino, Uchôa (2017), assim como Vieira o fez em 2013, rechaça o retrato da região amazônica como “terra inexistente, paraíso perdido, terra prometida, inferno verde, terras distantes”. Com a exploração e devastação dos recursos naturais, houve crescimento social desorganizado. Segundo o autor, “faz-se necessário avançar no campo educacional para que essa

comunidade imaginada discursivamente se reinvente e crie condições para superar as adversidades enfrentadas no cotidiano escolar” (UCHÔA, 2017, p. 515).

Tanto em Vieira (2013) como em Uchôa (2017) há a ideia da cultura dominante se impondo através da linguagem. Contudo, Uchôa (2017) acrescenta que as ideologias dominantes chegam também por meio dos materiais didáticos dos grandes grupos editoriais, sendo necessária a subversão dessa política pensada de cima para baixo. É nesse sentido que o autor respalda seu argumento utilizando a célebre Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, na qual o estudante tem possibilidade de ascender socialmente e libertar-se do domínio político-ideológico por meio de uma educação que considera os saberes locais como ponto de partida.

Se no passado, os habitantes dessa região amazônica construíram varadouros da floresta, indo à luta pelo direito à pátria, hoje a batalha permanece no campo educacional em prol da produção de saberes que possibilitem a conquista da autonomia político-administrativa e intelectual. Se a primeira foi conquistada a muito custo pelos primeiros desbravadores dessas paragens, a segunda ainda está por vir, carecendo, para tanto, de uma formação mais sólida a ser galgada mediante a negação do que está posto como ideal, acabado, modelo a ser seguido. A luta que se metaforiza aqui reside na esfera da intelectualidade, no campo da produção de saber (UCHÔA, 2017, p. 516).

O imaginário de terra prometida que atraiu pessoas de várias localidades, mas que, por outro lado, dizimou trabalhadores dos seringais, indígenas, quilombolas e locais, tem sido construído a partir de um discurso ideológico de harmonização do homem com a natureza. Uchôa (2017) aponta que as simbologias ainda permeiam o imaginário local e “remodelam as identidades dos sujeitos que aqui coabitam, alterando profundamente a relação que se dá entre homem e natureza” (UCHÔA, 2017, p. 519). A não observação das questões locais provocam sérios descompassos entre o que se pretende enquanto projeto de ensino e o que de fato são os resultados.

#### 4 O curso on-line

Ainda de acordo com Margarites (2020), o ESP tornou-se uma disciplina bastante requisitada da área de Ensino de Inglês como Língua Estrangeira. Conforme a mesma autora, a abordagem de inglês instrumental, na formação profissional de jovens e adultos, utiliza-se de um estudo mais abrangente, a partir de textos autênticos, retirados de fontes originais de informação que envolve estratégias de leitura, tais como: fazer previsões do conteúdo do texto a partir da análise de títulos, gráficos e ilustrações e do acionamento do conhecimento de mundo e conhecimento prévio do assunto pelo leitor, concentrar a atenção nas palavras cognatas e deduzir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto, procurar informações específicas ou fazer uma leitura rápida para verificar a ideia central do texto sem

se preocupar com o conhecimento isolado de cada palavra ou com vocábulos desconhecidos sem se deter na gramática especificamente (MARGARITES, 2020).

O Curso de Inglês Instrumental teve carga horária de 60 horas e objetivou desenvolver a habilidade de compreensão leitora de textos científicos em língua inglesa, fazendo com que esse leitor se tornasse apto a ler e entender textos em inglês de diversas áreas por meio de métodos, estratégias e técnicas de leitura. No total, foram ofertadas 40 vagas, preenchidas por meio do Edital nº 06/2021 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA/Santarém. As aulas foram ministradas às terças e quintas-feiras, no horário das 19h30 às 21h, pela plataforma Google Meet®, durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2021.

O público discente era bastante heterogêneo, sendo composto desde adolescentes que ainda não concluíram o ensino médio até adultos com ensino superior completo. Das 40 vagas ofertadas, apenas cerca de 25 a 30 alunos participaram das aulas regularmente e somente 15 realizaram as duas avaliações durante o curso e obtiveram a média para obtenção do certificado de conclusão. Dois alunos realizaram apenas uma das avaliações.

Inicialmente, foi criado um grupo de WhatsApp® para que fossem postados informes, vídeos com material complementar ou suplementar, links para as webconferências no Google Meet®, respostas das atividades realizadas durante os encontros ou fora deles, esclarecimentos de eventuais dúvidas dos alunos em relação ao conteúdo estudado, ou a quaisquer outros aspectos inerentes ao curso. Para Guimarães e Stoffel (2022, p. 2), “com o uso da tecnologia móvel o professor pode tornar a aprendizagem divertida [...]. Dessa forma, entende-se que a tecnologia digital deveria possibilitar o acesso a comunicação para todos em qualquer hora e em qualquer lugar”.

As interações entre professor e alunos ocorreram a partir da provocação do docente, durante os encontros virtuais, em levantar questionamentos sobre o assunto que estava sendo estudado, ou sobre o entendimento geral de algum texto ou algum vocabulário específico dos exemplos contidos na apostila. Além disso, o professor frequentemente fazia questionamentos acerca do entendimento dos alunos sobre o assunto que estava sendo estudado ou enviava material de apoio pedagógico no grupo de WhatsApp®, como respostas das atividades e links de videoaulas do YouTube®.

Nesse sentido, ampliar as estratégias de ensino-aprendizagem que de fato cheguem aos sujeitos perpassa também pela busca de inovações. Para Uchôa (2019, p. 64), “não importa a localização geográfica, seja nos grandes centros urbanos ou nas mais longínquas comunidades ribeirinhas, como é o caso da maioria das comunidades da Amazônia, pensar no global sugere a incorporação do local”. Partindo de construções teóricas dessa natureza, um curso de inglês instrumental, ofertado gratuitamente de modo remoto, reduz distâncias e aproxima os estudantes não apenas do seu objeto de

estudo, neste caso a aquisição da habilidade de compreender textos em língua inglesa, como também de ferramentas de ensino em ambiente digital.

para este contexto de ensino, é importante efetuar a mediação semiótica recorrendo aos elementos ou signos que são inerentes ao local e que são compartilhados pelos aprendizes desta região amazônica. Eles são indispensáveis na construção de conceitos mais complexos ou científicos. O rio e a floresta, por exemplo, estão intrinsecamente relacionados ao comando da vida e, de alguma maneira, simbolizados na grande maioria das atividades humanas da região. Com base neles se constitui um mundo de significações compartilhadas pelos povos que habitam tanto o ambiente citadino, que progressivamente invade os ecossistemas da floresta, quanto aqueles que estão diretamente inseridos nas pacatas colocações às margens dos rios (UCHÔA, 2019, p. 68).

Assim, a aula inaugural teve início com uma conversa sobre os objetivos do curso, tendo como o principal deles o de habilitar o aluno a compreender textos de diversos gêneros em inglês, por meio do ensino de técnicas de leitura e noções de gramática. Quanto aos conteúdos discutidos e explicados nesse encontro, foram fornecidas algumas definições de inglês instrumental e de como ele funciona, além da explicação de um esquema de compreensão de textos escritos e, por fim, três causas da falta de compreensão de textos foram expostas e discutidas com os alunos.

No segundo encontro virtual, a aula foi sobre noções de gramática, baseadas nas obras de Murphy (1997) (1998), sendo que os conteúdos ministrados foram o *Simple Present* e o *Present Continuous*. Após a exposição dos conceitos e de exemplos presentes na apostila, elaborada pelo docente, foram apontadas as características fixas das frases em ambas as estruturas, como a flexão da terceira pessoa, em sentenças no *Simple Present*, e a presença do verbo *to be*, seguido de um verbo principal no gerúndio, em sentenças no *Present Continuous*. O foco da explicação não apenas se limitou em alertar os alunos ao reconhecimento dessas estruturas em textos, mas também procurou conscientizá-los da importância da aquisição de vocabulário.

Para tanto, no intuito de que se fixasse a estrutura gramatical e ainda adquirisse vocabulário relacionado ao *Simple Present*, a turma foi submetida a uma atividade de produção de um texto no qual cada aluno deveria relatar atividades que ele próprio e uma terceira pessoa costumam realizar em suas respectivas rotinas diárias. Como atividade do *Present Continuous*, os alunos foram solicitados a responder à pergunta “*What are you doing now?*”. As respostas para essas duas atividades deveriam ser postadas no grupo de WhatsApp®. Três alunos realizaram a produção textual sobre sua própria rotina e quatro alunos responderam à pergunta em que praticariam o *Present Continuous*. Assim, segundo Santos (2011),

partindo de uma explicação detalhada sobre o conteúdo gramatical, seguida de uma série de exercícios voltados para uma prática guiada. A utilização de questões dessa gramática pressupõe o trabalho formal da língua, uma vez que, mesmo com enunciados comunicativos,

a atividade não exige esforço do aluno pelo entendimento do contexto dos itens que estão sendo respondidos (SANTOS, 2011, p. 102).

Na webconferência seguinte, o assunto foi novamente noções de gramática, dessa vez com os conteúdos: passado contínuo e passado simples dos verbos regulares e irregulares. Conforme Santos (2011, p. 103), “essas questões devem ser trabalhadas pelo professor em sala de aula em situações nas quais o professor necessita praticar apenas a construção formal, após o sentido ter sido trabalhado entre os alunos”. Logo, como dever de casa, os alunos deveriam preencher uma tabela com diversos verbos, tanto regulares quanto irregulares, ora com sua forma no infinitivo, ora com sua forma no passado. Para Larsen-Freeman (2001), a gramática é sobre forma e uma forma de ensinar a forma é dar regras aos alunos; no entanto, a gramática é muito mais do que forma, e seu ensino é mal executado se as regras forem dadas simplesmente.

O assunto da aula seguinte foi referentes contextuais. O professor expôs e explicou os referentes presentes na apostila, tais como: pronomes pessoais, objetos, possessivos e demonstrativos, advérbios de tempo, modo e lugar, entre outros. Como atividade, houve a leitura de um texto, durante a própria webconferência, na qual os alunos deveriam relacionar dezessete referentes contextuais destacados no texto com seus respectivos pronomes que estavam elencados em uma tabela. Após a explicação da principal função desses conectivos nos textos orais e escritos, que é a de organizar as ideias, ou seja, de funcionar como elementos de coesão, foi resolvido coletivamente uma atividade que solicitava que os alunos completassem sete pequenos trechos com os conectivos *if, but, moreover, as, besides, although, then, or, and* ou *that is why*.

Em outro encontro virtual, o tema foi conectores, que são elementos de coesão textual, responsáveis por ligar sentenças para que parágrafos e o texto em si fiquem dispostos harmonicamente. Nessa aula, o professor solicitou que os alunos realizassem uma leitura individual de todos os 49 conectores, seus respectivos exemplos e traduções, tarefa para a qual tiveram 10 minutos. Ao final desse tempo, o professor iniciou algumas reflexões sobre a função dos conectores, explicou alguns deles, e alertou que um assunto de tamanha extensão não poderia ser memorizado ou internalizado no intervalo de tempo daquele encontro. Cabe ressaltar que a importância do ensino de estruturas linguísticas “é ter a consciência de que os diversos tipos de exercícios são efetivos, necessitando-se um preparo do professor de línguas para elaborar seus planos de aula e identificar os objetivos de cada fase de modo a selecionar os momentos adequados para a utilização de atividades” (SANTOS, 2011, p. 105).

Já no sétimo encontro foi realizado um estudo dos cognatos e falsos cognatos mais frequentes. O docente apontou a dicotomia entre a relevância desse assunto e os perigos que o seu

desconhecimento pode acarretar, devido à semelhança das palavras estudadas com nossa língua materna. Foi ressaltada, ainda, que a maioria das palavras com escrita semelhante, em português e em inglês, são realmente confiáveis, ou seja, possuem a tradução que aparentam, e que os falsos cognatos são uma minoria, portanto, de fácil internalização. Ao final da aula, o professor apresentou aos alunos o texto *Day at Work*, e os orientou a realizar uma atividade de detecção de falsos cognatos.

Observando as dificuldades relatadas, como desconexão com a aplicabilidade real do objeto de estudo e falta de formação continuada de professores, Silva e Neves (2021) concluem que as o ensino deve ser pensado “para o desenvolvimento social, político e econômico dos estudantes, por meio de um ambiente que interligue os conhecimentos prévios dos estudantes: cultura, trabalho e interesses da agricultura camponesa ao processo de ensino aprendizagem, a fim de gerar desenvolvimento e progresso” (SILVA; NEVES, 2021, p. 242). É nesse sentido que pensamos e desenvolvemos o curso de inglês instrumental na Amazônia tapajônica.

O oitavo encontro ocorreu com a explicação do assunto ambiguidade lexical, que tratava de palavras (substantivos, adjetivos ou verbos) que possuíam dois significados em português, sendo que essas palavras possuíam dois tipos de características: algumas com escrita semelhante em língua portuguesa e inglesa, mas que dessa vez, além do significado que aparentavam possuir, e que de fato possuíam, ainda tinham uma tradução semelhante à dos falsos cognatos, como por exemplo o substantivo “arm”, que além de arma, pode significar “braço”; outras não se assemelhavam na escrita, mas também possuíam dois significados em português, como o verbo “miss”, que pode significar “perder” (um ônibus, um evento) e ainda pode ser usado como “sentir falta”.

Houve um horário destinado ao encontro remoto para uma revisão de tudo o que até aquele momento fora trabalhado. No cronograma de atividades, esse momento recebeu o nome de plantão de dúvidas e teve seu horário preenchido por um apanhado geral de todo o conteúdo, realizado pelo docente, acompanhado por algumas perguntas, feitas por alguns discentes. Ao final desse encontro, foi disponibilizado um *link* na plataforma Google Forms® para um simulado preparatório para a primeira avaliação, que ocorreu no décimo terceiro encontro, com disponibilização de *link* na mesma plataforma. Logo, “não basta, neste contexto, selecionar uma atividade gramatical somente por contemplar o assunto estudado. Deve-se, ao contrário, refletir sobre o momento adequado para cada tipo de aula e utilizar as estratégias de ensino adequadas” (SANTOS, 2011, p. 105).

Houve explicação da importância do uso do dicionário na compreensão de textos em inglês, apesar da advertência de que esse instrumento deva ser utilizado apenas esporadicamente. Foram apresentados alguns tipos de dicionário, entre os quais podemos destacar o dicionário monolíngue, bilíngue e misto. Além disso, foi observado que, em alguns dicionários, é possível encontramos

representações, abreviaturas, significados e classes gramaticais das palavras. O professor chamou a atenção ainda para a possibilidade de as palavras adquirirem significados distintos de acordo com o contexto em que são empregadas, podendo, inclusive, mudar de classe gramatical, quando empregadas em situações diferentes.

No décimo encontro, o assunto discutido foi a leitura para apreensão da ideia geral de um texto, com o objetivo de levar os alunos a identificarem o assunto de um texto curto ou longo, através de algumas estratégias, como a leitura do título e subtítulo, ativação do conhecimento prévio, destaque dos cognatos e realização do resumo de cada parágrafo. Não houve atividade ao final deste encontro. O assunto foi abordado posteriormente, apresentando e explicando os seguintes métodos de compreensão textual: *skimming*, *scanning*, detecção de palavras-chave, realização de mapas mentais, anotações e *prediction*. Após a definição e exemplificação de cada uma dessas estratégias, houve a leitura coletiva do texto “*The Internet*”, com 12 questões de compreensão solicitadas como *homework* pelo professor, que realizou o habitual envio da resolução e correção pelo grupo de WhatsApp®.

O conteúdo do vigésimo primeiro encontro foi descrito no cronograma de atividades do curso como “Plantão de Dúvidas”. Na ocasião, o professor instigou os alunos a realizarem perguntas acerca dos conteúdos estudados. Essa atividade concretiza a revisão dos conteúdos, uma vez que os alunos não aprendem as estruturas de uma vez só (LARSEN-FREEMAN, 2001). Então, o docente realizou essa sondagem por meio da retomada de cada conteúdo, de maneira oral, mas exemplificando cada assunto individualmente, tanto no aspecto funcional quanto estrutural, fonético ou fonológico de cada item estudado.

O inglês instrumental é apresentado como uma disciplina que tem como objetivo integralizar a formação geral do aluno, assim como o de prover informação adicional à área de formação de cursos FIC (Formação Inicial e Continuada) (SANTOS et al., 2019). No mesmo viés, Oliveira (2017) defende que o estudo de conteúdos que beneficiem o estudante no tocante à sua preparação para o mercado de trabalho precisa estar contido nas bases tecnológicas de um curso técnico que contenha a disciplina de inglês instrumental em sua grade curricular. Essa autora delinea uma grade curricular em que o inglês instrumental é entendido como uma disciplina, na qual o seu conteúdo gramatical e lexical deva ser aplicado de acordo com as necessidades da área de estudo.

## 5 Da visão dos cursistas

Os concluintes do curso são majoritariamente do sexo feminino (12), contra apenas 3 do masculino, sendo a maioria residente em Santarém-PA. O levantamento de dados foi feito com base em

questionário semiestruturado, destinado aos estudantes do curso de inglês instrumental. A partir dos dados coletados é possível traçar uma avaliação do curso.

Um questionário on-line foi respondido, por meio da ferramenta Google Formulários, e possibilitou a difusão dos instrumentos de pesquisa, no qual explicamos e apresentamos a proposta e nossos objetivos. O questionário com oito questões destinadas aos discentes teve o objetivo de descobrir qual a percepção dos estudantes em relação ao curso, no sentido de promover uma avaliação ampla o suficiente para que pudéssemos pensar em uma nova oferta nos anos seguintes.

Com relação à primeira pergunta (“Ao iniciarem os trabalhos da disciplina, o plano de ensino é apresentado e discutido com os estudantes?”), foram obtidas 91% de respostas positivas. Lembramos, aqui, que ao expor o planejamento do curso, mantivemos uma postura dialógica com os estudantes, no sentido de ouvi-los quanto à necessidade de adequação à realidade deles. Ainda assim, sempre tivemos o cuidado de conscientizá-los de que o curso é apenas uma introdução ao estudo da língua inglesa, não havendo tempo para estudos mais complexos do idioma. Dessa forma, ao questionarmos “Em que medida as orientações contidas nos planos de ensino são relevantes para os estudantes no desenvolvimento do curso?”, obtivemos o mesmo percentual confirmando a relevância desse momento para o desenvolvimento das atividades.

Logo após, questionamos se “no desenvolvimento do seu curso, foram utilizados recursos que promovessem a interação entre orientador acadêmico e alunos (videoconferências, chats, telefones, etc.)?”. Apenas 8% dos alunos responderam que quase sempre e 91% afirmaram que sempre houve interação entre professor e alunos. Sendo assim, Uchôa (2017) considera que utilizar as TIC no ensino de língua inglesa não apenas contribui para os estudos linguísticos, como também nas questões identitárias, culturais e sociais que o próprio contexto local lhe é capaz de proporcionar.

A quarta pergunta foi “Como você avalia o ambiente virtual de aprendizagem? Ele favorece trabalhos colaborativos?”, sendo que cerca de 83% responderam que sim e 16% e em parte. Para Guimarães e Stoffel (2022, p. 08), “faz-se necessário, portanto, que sejam adotadas estratégias diversificadas de ensino para que os alunos busquem soluções em conjunto para as dificuldades encontradas”. Isto é, as respostas dos alunos nos permitem notar sua percepção de que é possível trabalhar de forma colaborativa com os colegas e com o professor.

Em seguida, indagamos “que tipo de material didático, dentre os abaixo relacionados, é (foi) mais utilizado por indicação de seus professores e/ou orientadores acadêmicos durante o curso?”. Apostilas, cópias de trechos ou capítulos de livros e resumos compreenderam metade das respostas obtidas; vídeos, 41%; livros, periódicos e manuais, 8%; e páginas da web não recebeu nenhuma resposta. Dessa forma, concordamos que “torna-se papel do professor apresentar diferentes ambientes de aprendizagem

e aos poucos preparar os alunos para torná-los responsáveis pela construção de seu conhecimento” (GUIMARÃES; STOFFEL, 2022, p. 08).

A questão “como você avalia o nível de exigência do curso?” talvez seja uma das mais cruciais, uma vez que nos dará uma pista sobre a assertividade dos processos. Logo, 66,7% respondeu que a exigência esteve na medida certa; 25% que deveria ter exigido muito mais; 8,3% que poderia ter exigido um pouco mais. Esses dados não só convergem com a heterogeneidade do público participante, mas também com uma atitude prudente do docente em identificar os diferentes níveis de conhecimento prévio dos seus alunos, e a partir dessa identificação adaptar sua prática docente de maneira compatível com as necessidades da maioria dos alunos, evitando, dessa forma, adotar uma prática docente mais avançada. A penúltima pergunta foi “qual você considera a principal contribuição do curso?”. Para 8,3 % é a obtenção de um certificado; para 16,7% é a aquisição de cultura geral; para 50% é a aquisição de formação profissional; para 25% é a aquisição de formação teórica.

Por fim, indagamos aos cursistas “por que você escolheu um curso na modalidade a distância?”, solicitando que indicassem a alternativa que mais se aproxime de sua opção. As respostas foram bem mais variadas que as anteriores, sendo que havia ainda possibilidade de resposta aberta. Falta de tempo para frequentar diariamente um curso compreendeu 50% das respostas; distância da instituição, 25%; não tinha opção presencial, 8,3%; e devido à pandemia, 8,3 %.

## Considerações finais

O foco deste trabalho não é tentar justificar por que menos de 50% dos alunos concluíram o curso ou relatar os problemas de conexão que aconteceram durante os encontros virtuais do curso aqui pesquisado. A taxa de evasão nos cursos de idiomas sempre foi consideravelmente alta, isso a nível de Brasil, e problemas de internet sempre estiveram presentes em nossa região. Este trabalho objetivou, como já mencionado, refletir sobre o ensino de inglês instrumental na Amazônia Paraense.

O entendimento defendido por Maestro (2020), que encara a abordagem de inglês instrumental como instrumento de trabalho, pode gerar posturas incondizentes com o ensino-aprendizado de uma segunda língua, tanto por parte do aprendiz, quanto por parte do docente. Corre-se o risco de que tanto o docente quanto o discente negligenciem aspectos cruciais no processo de aquisição de uma segunda língua, como o desenvolvimento das habilidades de escuta (*listening*) e da fala (*speaking*).

Tendo em vista que cursos desse perfil, como no caso específico do nosso, são ofertados com o acompanhamento do forte apelo persuasivo de que o aluno terminará o curso dotado das habilidades de leitura e compreensão de um texto em inglês, o professor pode restringir a sua prática docente ao

famoso ensino de estratégias de leitura, e o aluno pode se autoludibriar com a ilusão de que, após ter sido submetido a um curso de inglês instrumental, esse discente será um leitor competente de textos em inglês.

No caso particular do nosso curso, ressaltamos a postura do docente em alertar os alunos quanto à superficialidade que subjaz essa metodologia instrumental, pois o professor, durante vários encontros, compartilhou com a turma seu entendimento quanto à necessidade de expansão do foco de estudo de inglês para fins específicos, e que essa “especificidade” deve ser entendida e encarada como um processo de ampliação do acesso às competências e habilidades inerentes a qualquer idioma, a saber: a habilidade de escutar, a de falar, a de ler e a de escrever.

## Referências

GUIMARÃES, U. A.; STOFFEL, H. T. R. As tecnologias digitais de informação e comunicação na potencialização do ensino e aprendizagem da língua inglesa. *RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar*, v. 3, n. 4, 2022.

LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching grammar*. *Teaching English as a second or foreign language*, v. 3, p. 251-266, 2001.

MAESTRO, R. C. C. *A contribuição do ensino de inglês para fins específicos (ESP) na formação omnilateral no Ensino Médio integrado* (Dissertação de Mestrado). Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2020.

MARGARITES, F. L. A. *Estratégias metacognitivas de compreensão leitora em tradução* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

OLIVEIRA, E. A. *Contribuições da notícia de internet para o currículo de inglês no curso de logística*. In: CBTEcLE, 2017.

ONODERA, J. *Curso de inglês para fins de negócios (IFN) on-line baseado em tarefas orais no AVA EDMODO: um estudo de caso* (Tese de Doutorado): Universidade Federal de São Carlos, 2020.

SANTOS, A. T., MIRANDA, A. T., BARCELLOS, A. S., VERAS, D. F. C. Análise do desenvolvimento do curso FIC em instalações elétricas prediais do IFRJ de São João do Meriti: *Pensar Acadêmico, Manhauçu*, v. 17, N. 3, p. 319-343, 2019.

SANTOS, E. M. O ensino de gramática e os métodos indutivos e dedutivos: análise de gramáticas de língua inglesa. *Anais Eletrônicos do I SEFELI*, v. 1, 2011, 2011.

SILVA, A. L. B. d. C. e. O inglês necessário aos pilotos da “Esquadrilha da Fumaça”: quão específica pode ser a língua para fins específicos?. *Estudos linguísticos*, v. 48, n. 1, p. 118-139. São Paulo, 2019.

SILVA, C. A. d. A.; NEVES, M. O. Práticas de Linguagem na Amazônia Paraense. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 22, n. 2, p. 236-242, 2021.

THOMAZ, R. S. *Aprender a língua inglesa: um imperativo para o sujeito empreendedor de si* (Dissertação de Mestrado): Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

UCHÔA, J. M. S. O ensino da língua inglesa em uma comunidade amazônica: práticas de resistência ao imperialismo do mercado editorial. *Communitas*, v. 1, n. 2, p. 514-527, 2017.

UCHÔA, J. M. S. *O local e as TICs no ensino de Língua Inglesa: varadouros trilhados e os sentidos compostos pela pesquisa narrativa na Amazônia*. *Ensino de Línguas no curso de Letras*, p. 61, 2019.

VIEIRA, A. P. M. S. Linguagem, sociedade e diversidade amazônica na perspectiva do ensino de língua estrangeira. *Linguagem, Cultura, Identidade e Ensino*.

Data de submissão: 24/08/2022. Data de aprovação: 07/11/2022.