



**Universidade Federal da Bahia  
Instituto de Letras  
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura**

**FABRÍCIA EUGÊNIA GOMES DE ANDRADE**

**INGLÊS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DIFERENTES  
CONTEXTOS HISTÓRICOS E A EMERGÊNCIA DE  
NOVOS CAMINHOS**

Salvador  
2012

FABRÍCIA EUGÊNIA GOMES DE ANDRADE

**INGLÊS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DIFERENTES CONTEXTOS  
HISTÓRICOS E A EMERGÊNCIA DE NOVOS CAMINHOS**

Trabalho de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Edleise Mendes

Salvador  
2012

## Sistema de Bibliotecas - UFBA

Andrade, Fabrícia Eugênia Gomes de.

Inglês no ensino médio integrado : diferentes contextos históricos e a emergência de novos caminhos / Fabrícia Eugênia Gomes de Andrade. - 2012.  
141 f. + apêndices e anexos.

Orientadora: Profª Drª Edleise Mendes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2012.

1. Língua inglesa (Ensino médio) - Estudo e ensino. 2. Ensino profissional. 3. Prática de ensino. 4. Aprendizagem. 5. Professores de inglês. I. Mendes, Edleise. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 428.24  
CDU - 811.111(07)

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos. (Fernando Pessoa)

A different language is a different vision of life.  
(Federico Fellini)

**Esse trabalho é dedicado a:**

**Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti**, meu grande amor e companheiro de um maravilhoso projeto de vida. Pela compreensão e apoio incondicionais em todos os momentos.

**Antonio Andrade Lucchesi Ramacciotti**, filho mais que amado, por entender a “ausência” da mamãe em alguns momentos. Razão da minha vida, meu maior orgulho.

**José Francisco de Andrade** (*in memoriam*) e **Maria Letícia Gomes de Andrade**, meus pais queridos, pelo amor e pelo exemplo de caráter, fundamentais para a minha formação.

## **AGRADECIMENTOS:**

A **Deus**, na interseção do glorioso **Santo Antônio**, pela proteção, pelo conforto e pelas bênçãos ao longo da minha vida.

À minha orientadora, **Professora Dra. Edleise Mendes**, pelos ensinamentos, pelo carinho, apoio, compreensão, estímulo e alegria constantes com que conduziu esse trabalho.

A todos os **professores**, que me deram a honra e o prazer de participarem dessa pesquisa; pela disponibilidade, pelo acolhimento, pela atenção, e, acima de tudo, pelo compromisso e dedicação à profissão.

Ao meu irmão, **Homero Andrade**, sempre disponível e carinhoso em todos os momentos.

Ao **Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)** pelo apoio na realização desse trabalho.

Aos meus colegas, **professores da Coordenação de Linguagens**, em especial aos **professores de inglês**, que, gentilmente, permitiram a redução da minha carga horária de trabalho e o cumprimento da minha licença capacitação.

A **Conceição Veiga**, pela amizade e pelo profissionalismo em que me espelho.

A **Érika Maciel** e **Lucélia Alcântara**, amigas desde a graduação, companheiras de todas as horas, pelo carinho, pelo ânimo, pela troca de experiências, pela diversão, pelo ombro amigo... por tudo, vocês sabem!

Ao **Professor Dr. Sávio Siqueira**, grande fonte de inspiração, um exemplo de dedicação e amor à profissão; pelos ensinamentos e por acreditar em meu trabalho.

Aos professores **participantes do Programa de Certificação em Língua Inglesa CAPES / Comissão Fulbright** pelas experiências compartilhadas e pela convivência harmoniosa e alegre durante os dois meses em que estivemos juntos nos EUA.

A **William Eduardo**, colega do Instituto Federal do Rio de Janeiro, companheiro de estudos nos EUA, pelos textos maravilhosos que me indicou e pelo ânimo para a conclusão desse trabalho.

A **Rosileide Nery**, pelo carinho com que sempre cuidou da minha casa e do meu filho, especialmente durante o período em que estive fora do país.

Aos **meus alunos**, pelo aprendizado e pelos bons momentos que tenho com eles.

## RESUMO

Ao longo de mais de 100 anos, as escolas técnicas federais passaram por diversas mudanças estruturais e políticas, as quais resultaram nos atuais Institutos Federais de Educação Tecnológica. Atuando em todos os níveis e modalidades de educação profissional, os novos Institutos devem estabelecer um estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, aliando o conhecimento técnico à formação social e crítica. Uma das modalidades de curso contempladas nesses Institutos é o ensino médio integrado ao ensino profissionalizante. Este novo arranjo educacional abre novas perspectivas para o ensino médio, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica. Tendo como base os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada e com o auxílio de outros referenciais, advindos da Educação, das políticas públicas de ensino e das metodologias para o ensino de língua estrangeira, esse trabalho tem por objetivo traçar um panorama crítico do ensino de língua inglesa na modalidade técnica integrada ao ensino médio do IFBA – *Campus* Salvador. Para tanto, tomamos com base as perspectivas sobre ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras dos professores de inglês dessa instituição, relacionando-as ao que é preconizado nos documentos oficiais para o ensino dessas línguas no ensino médio brasileiro, com vistas ao fortalecimento de um ensino crítico e humanista. Todo esse panorama visa proporcionar ao aluno, para além de sua inserção no mercado de trabalho, o seu desenvolvimento crítico através da aprendizagem de uma língua estrangeira. Considerando também que os professores devem assumir a responsabilidade pelo levantamento de questões acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são os objetivos pelos quais estão ensinando uma língua, este trabalho, ao analisar dados obtidos mediante a participação desses professores, nota um distanciamento entre o que desejam esses profissionais, suas expectativas frente ao ensino de inglês e as suas práticas. Portanto, após a análise dos dados, são apresentadas sugestões, construídas em conjunto com os participantes dessa investigação, com o objetivo de proporcionar o ensino de inglês contemplando todas as habilidades linguísticas, bem como a formação crítica e reflexiva dos alunos.

Palavras-chave: ensino profissionalizante; inglês; formação de professores; abordagem crítica e culturalmente sensível.

## ABSTRACT

For over 100 years, the federal technical schools went through several changes, which resulted in the current *Institutos Federais de Educação Tecnológica* (Federal Institutes for Technological Education). Covering all the levels and modalities of professional education, these new institutes must establish a close engagement with the full development of the citizen worker, combining technical, social, and critical knowledges. One of the modalities covered in these Institutes is a mixture of secondary and professional school. This new educational modality opens new perspectives for the secondary school, through the combination of natural sciences, humanities, vocational, and technological teaching. Based on theoretical assumptions of Applied Linguistics and with the help of other referentials, originated from education, public policies, and teaching methods for foreign language learning, this work aims to draw a critical overview of English teaching for the technical integrated modality at the Federal Institute for Technological Education located in the city of Salvador, Brazil. In order to do that, we analyze teachers' perspectives about teaching and learning foreign languages, relating them to what is recommended in official documents for teaching those languages in high schools in Brazil, with the intention of strengthening a critical and humanist teaching. This whole scenario is intended to provide students, in addition to their insertion in the labor market, their critical development by learning a foreign language. Also considering that teachers must take responsibility for raising questions about what they teach, how they should teach it and what are the goals for which they are teaching a language, this work, by analyzing data obtained through the participation of teachers, notes a gap between what these professionals really want, their expectations towards teaching of English and their real practices. Therefore, after analyzing the data, suggestions built in conjunction with the participants of this research are presented, aiming to provide English instruction covering all language skills, as well as the students' critical and reflective learning.

Key-words: Vocational education; English; teacher training; critical and cultural sensitive approach.



## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| FIGURA 1 – Roteiro gráfico sobre os procedimentos de análise e interpretação dos dados | 29 |
| FIGURA 2 – <i>Charge</i> sobre o ensino de chinês                                      | 62 |
| FIGURA 3 – <i>Charge</i> sobre os colonizadores e os índios                            | 62 |
| FIGURA 4 – <i>Charge</i> sobre professora de inglês                                    | 63 |
| FIGURA 5 – <i>Charge</i> sobre o colonizador e os aborígenes                           | 63 |

## LISTA DE QUADROS

|  |         |
|--|---------|
| QUADRO 1 – Resumo das respostas de especialistas em ensino de línguas sobre o <i>instrumental</i> e o <i>comunicativo</i> (Borges, 2009)     | 74      |
| QUADRO 2 – Participação dos professores em cursos de aperfeiçoamento e/ou pós-graduação  | 104     |
| QUADRO 3 – Experiência de ensino de inglês anterior ao IFBA  | 105     |
| QUADRO 4 – Metodologias, técnicas e abordagens para o ensino de inglês com as quais os participantes da pesquisa trabalham ou já trabalharam | 112     |
| QUADRO 5 – Fatores mais importantes para que o processo de ensino de inglês seja eficaz na opinião dos participantes                         | 114/115 |

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|        |   |
|--------|---|
| LE     | Língua Estrangeira  |
| LA     | Linguística Aplicada  |
| IFBA   | Instituto Federal da Bahia                                  |
| CEFET  | Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia            |
| PCN    | Parâmetros Curriculares Nacionais                           |
| OCNEM  | Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio      |
| MEC    | Ministério da Educação                                      |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases                                   |
| ENEM   | Exame Nacional do Ensino Médio                              |
| ESP    | <i>English for Specific Purposes</i>                        |
| PNLD   | Programa Nacional do Livro Didático                         |
| PC     | Pedagogia(s) Crítica(s)                                     |
| AI     | Abordagem Intercultural                                     |
| TCC    | Trabalho de Conclusão de Curso                              |
| DE     | Diretoria de Ensino   |
| DCHL   | Departamento de Ciências Humanas e Linguagens               |
| P      | Professora  |
| LM     | Língua Materna  |
| EJA    | Educação de Jovens e Adultos                                |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| ETFBa  | Escola Técnica Federal da Bahia                             |
| PUC/SP | Pontifícia Universidade Católica / São Paulo                |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>CAPÍTULO 1 – SITUANDO A PESQUISA</b>   | 13 |
| 1.1 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO  | 13 |
| 1.2 MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA  | 15 |
| 1.3 RELEVÂNCIA  | 17 |
| 1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA   | 19 |
| 1.5 OBJETIVOS   | 20 |
| <b>1.5.1 Objetivo Geral</b>   | 20 |
| <b>1.5.2 Objetivos Específicos</b>  | 20 |
| 1.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS   | 21 |
| <b>1.6.1 Orientação teórico-metodológica</b>  | 21 |
| <b>1.6.2 Cenário e participantes da pesquisa</b>  | 25 |
| <b>1.6.3 Instrumentos de investigação, procedimentos de análise e interpretação dos dados</b> | 28 |
| 1.7 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO  | 30 |
| <br>  |    |
| <b>CAPÍTULO 2 – O ENSINO PROFISSIONALIZANTE E O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL</b>                | 32 |
| 2.1 RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO: BREVE PANORAMA DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE    | 32 |
| 2.2 SITUANDO O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA REGULAR   | 38 |
| 2.3 A QUESTÃO DA LEITURA EM LE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS  | 46 |
| 2.4 INGLÊS NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE: A HERANÇA DO PROJETO ESP E SEUS DESDOBRAMENTOS       | 53 |
| <br>  |    |
| <b>CAPÍTULO 3 – TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS PARA O ENSINO DE INGLÊS</b>                         | 62 |
| 3.1 O QUE NOS DIZEM AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO (OCNEM)?        | 64 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>3.1.1 Conhecimentos de língua estrangeira</b>  | 67  |
| 3.2 INSTRUMENTAL OU COMUNICATIVO: TENDÊNCIAS NO CONTEXTO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE   | 73  |
| 3.3 PEGAGOGIAS CRÍTICAS (PC) E INTERCULTURALIDADE NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA   | 76  |
| 3.4 CONCEPÇÕES E DIRETRIZES PARA O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE  | 80  |
| <b>3.4.1 Relações entre as tendências contemporâneas para o ensino de LE e a modalidade técnica integrada ao ensino médio</b> | 84  |
| <b>CAPÍTULO 4 – O QUE ACONTECE EM SALA DE AULA</b>  | 88  |
| 4.1 A INSERÇÃO DO INGLÊS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFBA – <i>CAMPUS</i> SALVADOR   | 88  |
| <b>4.1.1 Os planos de disciplina</b>  | 91  |
| <b>4.1.2 Os materiais didáticos</b>   | 98  |
| 4.2 PERFIL DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA  | 102 |
| <b>4.2.1 Da formação acadêmica e experiência de trabalho</b>  | 104 |
| <b>4.2.2 Concepções de língua/linguagem: o que significa ensinar e aprender inglês?</b>                                       | 106 |
| <b>4.2.3 Conhecimento sobre documentação oficial e tendências contemporâneas para o ensino de inglês</b>                      | 111 |
| <b>4.2.4 Fatores determinantes para o ensino/aprendizagem eficaz de inglês</b>  | 114 |
| 4.3 EXPECTATIVAS PARA A FORMAÇÃO DISCENTE E O REFLEXO NA PRÁTICA DOCENTE  | 116 |
| <b>4.3.1 Sobre as expectativas dos professores</b>  | 117 |
| <b>4.3.2 Sobre os fatores institucionais que contribuem para a formação discente esperada</b>                                 | 119 |
| <b>4.3.3 Sobre os fatores institucionais que prejudicam ou impedem a formação discente esperada</b>                           | 121 |
| <b>4.3.4 Sobre as metodologias, técnicas e abordagens utilizadas</b>  | 123 |
| 4.4 REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM INTERCULTURAL PROPOSTA PELOS DOCENTES   | 126 |

|                             |     |
|-----------------------------|-----|
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> | 130 |
| <b>REFERÊNCIAS</b>          | 143 |
| <b>APÊNDICE</b>             |     |
| <b>ANEXOS</b>               |     |

## 1 – SITUANDO A PESQUISA

A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados, através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas. [...]

É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. (GIROUX, 1997, p. 161)

### 1.1 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Diante de uma determinada situação ou problema no âmbito do ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE), a pesquisa emerge como meio para análise, compreensão e até mesmo intervenção nas práticas docentes. Sabendo que esse é um processo que se configura não apenas com a participação do pesquisador, mas, sobretudo, com a interação entre ele e os participantes da investigação, inserimos a pesquisa que ora se apresenta no contexto da Linguística Aplicada (LA).

Consolidada a partir da década de 1990, a LA configura-se como a área de estudos voltada para a pesquisa sobre questões da linguagem colocadas na prática social, apresentando uma taxonomia e tradição de pesquisa próprias (ALMEIDA FILHO, 2005). Cabe, ainda, ressaltar o caráter mais humano da LA, o que pode ser considerado um componente bastante distinto da Linguística. A preocupação com o social, com o humano e com as relações entre pessoas dentro do contexto de ensino/aprendizagem, tem sido objeto de pesquisas em LA.

Corroborando o viés de pesquisa acima descrito, compartilho, aqui, uma visão interdisciplinar de LA. Conforme Moita Lopes (1998, p.102):

O linguista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, que possam ajudar a esclarecê-la.

É, precisamente, nesse sentido que a aceitação institucional da LA encontra entraves. Ainda segundo o autor, as áreas de investigação disciplinares são mais facilmente departamentalizadas e se adequam com mais facilidade ao mundo acadêmico. Já as práticas de pesquisa interdisciplinares, por não constituírem disciplinas, constituem na verdade *Indisciplina* (MOITA LOPES, 2006) e suscitam, portanto, problemas institucionais (FAURE, 1992). E, para além da interação das disciplinas, o desenvolvimento dos estudos em LA aponta para a interação dos conceitos e das metodologias, propulsores da necessidade de estudos transdisciplinares. Segundo Faure (1992), a transdisciplinaridade se realiza em uma problemática “transversal, através e além e se dissolve em seu objeto”. Daí a metáfora utilizada pelo autor, bastante conhecida e retomada por linguistas aplicados, para o pesquisador transdisciplinar – um nômade, um rei sem reino.

Apesar da polêmica configuração da LA, recorro aqui a Almeida Filho (2005, p. 23-24), um dos maiores representantes da área no Brasil na atualidade, para sintetizar o caráter científico da disciplina:

Podemos tomar a LA como científica na medida em que definiu seu objeto de pesquisa, nomenclatura e procedimentos explícitos e próprios de pesquisa. Não são as várias ciências de contato da LA, como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a estatística ou a linguística que lhe conferem cientificidade, portanto. Elas podem até contribuir com conceitos e modelos, mas o critério final de constituição científica das suas contribuições será sempre o de um paradigma da própria LA, que desenvolve procedimentos tendo em vista problemas construídos de uso da linguagem na prática social.

Ainda de acordo com o autor, a LA pode (re)formular teorizações sobre a composição e o funcionamento do processo de aprender línguas. É diante de tais pressupostos teóricos que este trabalho de pesquisa vai se apoiar, com o

auxílio de outros referenciais, advindos principalmente da linguística, da educação, das políticas públicas de ensino, dentre outros.

Busco, primeiramente, compreender quais os fatores que norteiam o ensino/aprendizagem de inglês no ensino médio integrado ao ensino técnico profissionalizante (doravante técnico-integrado). Essa é uma das modalidades de ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – *Campus* Salvador (IFBA), local onde a pesquisa se desenvolve.

Sob o olhar da LA, pretendo, em seguida, mapear a situação atual do ensino de inglês na referida modalidade, discutindo sua constituição face ao referencial teórico sobre ensino/aprendizagem de LE. Com base no panorama verificado, busco analisar e discutir os fatores que corroboraram para sua atual configuração, os quais envolvem questões políticas, institucionais e opções metodológicas de um determinado grupo. A partir daí, mediante a participação dos professores participantes dessa pesquisa, procuro desenvolver estratégias conjuntas, a fim de contemplar uma abordagem de ensinar inglês, voltada não somente para a formação linguística, mas também para a formação crítica e humana do aprendiz, de acordo com as tendências contemporâneas para o ensino/aprendizagem de uma LE.

## 1.2 MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA

Após dez anos de trabalho como professora de inglês em cursos livres de idiomas, ingressei, através de concurso público, como professora de 1º e 2º graus no então Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET – BA). O trabalho representava um grande desafio, pois requeria, além do conhecimento sobre a língua e sobre a educação, um entendimento sobre a instituição e os objetivos da disciplina inglês no currículo de ensino médio, modalidade educacional em que trabalhava na época.

A orientação que me foi dada era a de que o ensino de inglês tinha por finalidade principal o desenvolvimento da habilidade de leitura. Para tanto, os aspectos linguísticos (questões gramaticais) deveriam ser trabalhados em conjunto com uma série de estratégias de leitura, tais como *skimming*, *scanning*, inferência léxica, dentre outras. A questão cultural e a formação crítica dos alunos também deveriam ser observadas, já que essa era também a



missão da escola, que permanece igual mesmo após a mudança de CEFET para IFBA.

Dessa forma, buscava, através das aulas, de maneira muito tímida e sem embasamento teórico, aliar o ensino de língua inglesa a questões que proporcionassem a discussão de aspectos relevantes para a formação crítica dos alunos. Tudo era feito de maneira incipiente, pois apenas considerava que era algo importante a se fazer, na medida em que era também o recomendado através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, 2006).

Cabe ressaltar que a instituição proporcionava liberdade de escolha de métodos, abordagens e materiais que, até o momento, como professora, ainda não havia vivenciado. Nos cursos livres de idiomas, em geral, a prática pedagógica do professor é condicionada pela utilização de um método e de um material específico, e, em muitos casos, pelo treinamento daquele profissional com vistas à atuação exclusiva naquele curso.

Configurava-se, portanto, uma realidade de liberdade profissional, aliada a uma grande responsabilidade no momento da escolha da *práxis* que melhor atenderia aos objetivos de ensino/aprendizagem.

O anseio por uma compreensão melhor dessa nova realidade me levou a procurar a realização de curso de especialização *lato sensu*, no qual foi possível discutir uma série de aspectos bastante relevantes do processo de ensino/aprendizagem. Foram trabalhados aspectos estruturais da língua inglesa, bem como questões, até então, pouco vistas no curso de graduação, como análise crítica de material didático, estudos culturais, políticas de ensino, dentre outras.

Após a conclusão do curso de especialização em Língua Inglesa, senti ainda a necessidade de entender e pesquisar aspectos mais específicos da realidade com a qual trabalhava, em especial, porque era uma época de mudanças em toda a rede federal de ensino técnico e tecnológico. Para tanto, ingressei, ainda como aluna especial, no Curso de Mestrado em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia.

A disciplina de Linguística Aplicada foi um divisor de águas para a minha formação. A interdisciplinaridade proposta pela área atendia aos anseios da realidade que me propunha a pesquisar, pois o cenário de pesquisa envolvia

questões históricas, educacionais e estruturais em relação ao ensino de uma língua estrangeira.

Havia, dessa forma, a chance de aliar os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos em um curso de Mestrado, com a prática em sala de aula. Considerando que o espaço escolar, e, conseqüentemente, o trabalho do professor, trazem subjacentes conceitos teóricos, metodológicos, políticos e culturais, que são de extrema importância no desenvolvimento de todo o processo de ensino e aprendizagem de línguas, busco pesquisar as questões que norteiam o ensino/aprendizagem de língua inglesa no contexto em que trabalho.

Recorro, aqui, a uma metáfora utilizada por Stern (1989 *apud* Serrani, 2005, p.19), que propõe que a sala de aula deva ser vista como uma árvore que oculta – ou não – o bosque:

[...] muitas vezes, a pesquisa da aula ou as práticas de ensino podem perder-se em detalhes mínimos (da árvore), descuidando-se a abordagem de parâmetros de base subjacentes (o bosque), tais como as concepções teóricas; as políticas educacionais e o leque de atividades didáticas possíveis em cada contexto.

É com base no anseio pela descoberta dos elementos desse “bosque” que me motivo a realizar essa pesquisa.

### 1.3 RELEVÂNCIA

A rede federal de ensino técnico e tecnológico atravessa um momento de ajustes após a mudança pela qual passou em 2008: a criação dos institutos federais de ensino técnico e tecnológico. Para além de uma série de mudanças estruturais, as quais não são o foco da nossa pesquisa, a principal mudança, que tem uma relação direta com o processo de ensino/aprendizagem, foi a substituição do ensino médio pelo ensino técnico profissionalizante integrado ao ensino médio. Se o objetivo agora é o de formar técnicos para o mercado de trabalho, e aliar isso a uma formação histórico-crítica dos alunos, muito deve ser discutido sobre o papel das disciplinas propedêuticas, em especial daquelas que envolvem ciências humanas, artes e linguagens nesse contexto.

Essa discussão tem como base aquilo que também é proposto através dos documentos norteadores para o ensino de língua estrangeira no Brasil – as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

As propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo. (BRASIL, 2000, p. 90)

Para orientar ensino de língua inglesa dentro dessa nova realidade, é necessário compreender o papel didático e político do ensino dessa língua dentro do IFBA – *Campus* Salvador, para que este seja entendido e respeitado dentro de um contexto que, apesar de apresentar uma missão de caráter humanista, contempla também uma educação técnico-profissionalizante.

As informações e a análise dos dados resultantes dessa investigação poderão servir como referência na discussão, primeiramente, dos planos da disciplina Inglês para os cursos técnicos-integrados e, conseqüentemente, para a reformulação das matrizes curriculares desses cursos no *Campus* Salvador. O conhecimento produzido e levantado por essa pesquisa pode, também, servir como base para a mesma discussão em outros *campi*. Além disso, os resultados podem oferecer subsídios para a elaboração de materiais didáticos com foco em abordagens mais adequadas ao contexto de atuação dos professores.

Compreender o que perpassa as práticas de sala de aula e construir o conhecimento em conjunto com a pesquisadora, tornará os participantes dessa pesquisa agentes, e não apenas observadores passivos. Segundo Telles (2002), a distinção entre os termos agente e sujeito da investigação diz respeito ao papel que o professor pesquisado toma durante a investigação. Como agente, ele é conhecedor dos objetivos e do método da pesquisa, ajuda o pesquisador a tomar decisões e, ao mesmo tempo, interpreta e auxilia o pesquisador a interpretar os dados resultantes do processo. Por outro lado,

como sujeito da investigação, o professor tem meramente o papel fornecedor de dados para interpretações e análise do pesquisador. Portanto, apresento ainda Telles (2002, p.98), que resume a relevância não só da pesquisa, mas principalmente dos agentes envolvidos:

O professor reflete e produz sentidos sobre suas ações e a sala de aula. O pesquisador, por sua vez, produz sentidos sobre aqueles produzidos pelo professor, construindo, assim, quadros de significados que comporão o conjunto de conhecimentos adquiridos através da pesquisa. Desta maneira, os resultados da pesquisa serão relevantes para os professores e contribuirão para o desenvolvimento de suas atividades profissionais.

Almejo evitar, portanto, a desconfiança de muitos profissionais de ensino de línguas, para os quais as pesquisas soam como “inúteis atividades da torre de marfim” (STERN, 1983, p.53), ou bancos de dados para acadêmicos escreverem livros. Dessa forma, através desse trabalho acadêmico, procuro pôr em prática o conhecimento construído em conjunto com os agentes, fazendo com que essa pesquisa não se configure como algo extremamente teórico e distante da prática de sala de aula.

#### 1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA

A fim de estabelecer os objetivos dessa pesquisa, apresentamos como norteadoras as seguintes perguntas:

- a. Que visões/concepções de ensinar e aprender LE – inglês – apresentam os professores investigados?
- b. O que conhecem os professores sobre as orientações oficiais para o ensino de LE no Brasil e sobre as tendências contemporâneas para o ensino de línguas?
- c. Que tipo de formação (conhecimentos) em LE os professores esperam que seus alunos adquiram ao término do curso?

- d. De que modo os planos de disciplina e os materiais didáticos refletem as concepções manifestadas e a formação dos alunos desejada pelos professores?
- e. A partir da análise dos dados levantados, de que modo é possível desenvolver, juntamente com os professores investigados, recursos instrucionais que possam auxiliar na formação linguística, crítica e humana do aprendiz?

## 1.5 OBJETIVOS

A partir de um contexto no qual estão envolvidos tanto um ensino tecnicista de língua estrangeira, voltado exclusivamente para o mercado de trabalho, quanto um ensino mais humanista, pautado nas práticas sociais, conforme orientação dos documentos do MEC e do referencial teórico que norteia o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na contemporaneidade, emergem os objetivos dessa pesquisa.

### 1.5.1 Objetivo Geral

O objetivo geral dessa pesquisa é traçar um panorama crítico do ensino de língua inglesa na modalidade técnica integrada ao ensino médio do IFBA – *Campus* Salvador, com base nas perspectivas dos professores de inglês dessa instituição, e no que é preconizado nos documentos oficiais para o ensino de língua estrangeira no ensino médio brasileiro, com vistas ao fortalecimento de um ensino crítico e humanista.

### 1.5.2 Objetivos Específicos

Para atingir o objetivo geral, e, com base nas perguntas de investigação, estruturam-se os seguintes objetivos específicos:

- a. Verificar as visões/concepções de ensinar e aprender LE – inglês – dos agentes da pesquisa;

- b. Investigar o conhecimento dos professores participantes acerca das orientações oficiais para o ensino de LE no Brasil e sobre as tendências contemporâneas para o ensino de línguas;
- c. Identificar o tipo de formação (conhecimentos) em LE que os agentes da pesquisa esperam que seus alunos adquiram ao término do curso;
- d. Analisar de que modo os planos de disciplina e as aulas dos professores refletem as concepções manifestadas e a formação dos alunos desejada por esses professores;
- e. Desenvolver e aprimorar, juntamente com os agentes da pesquisa, recursos didáticos e pedagógicos que auxiliem o ensino de inglês voltado para uma abordagem que contemple tanto a formação linguística quanto a formação crítica e humana do aprendiz.

## 1.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 1.6.1 Orientação teórico-metodológica

Mendes (2004, p.21) sinaliza que, “o pesquisador, ao predispor-se a estudar um determinado recorte da realidade, deve ter em mente a complexidade de aspectos que estão em jogo”. Diante dessa complexidade, a escolha por uma metodologia adequada, que atenda aos objetivos da pesquisa, é um fator imprescindível para a sua realização.

A pesquisa, ora apresentada, envolve não somente o conhecimento acerca de questões linguísticas, mas também educacionais, históricas e de políticas públicas para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Essa interdisciplinaridade típica nos leva a situá-la dentro de um paradigma qualitativo de investigação, que busca a interpretação dos dados obtidos, não excluindo, entretanto, o uso de procedimentos quantitativos no desenvolvimento do trabalho, quando necessários.

O paradigma qualitativo de pesquisa, de cunho interpretativista, baseia-se no entendimento e na interpretação dos fenômenos sociais inseridos em um contexto, o que explica sua adequação aos fenômenos que estão envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Conforme sinaliza Bortoni-Ricardo (2008, p. 32):

Na área de pesquisa educacional, o paradigma positivista, de natureza quantitativa, sempre teve maior prestígio, acompanhando o que ocorria nas ciências sociais em geral. No entanto, as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo.

A opção pelo paradigma qualitativo envolve a obtenção de dados descritos a partir do contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, enfatizando mais o processo do que o produto, e retratando a perspectiva dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Portanto, por se tratar de uma pesquisa descritiva e de caráter social, o trabalho foi construído de acordo com o paradigma qualitativo de investigação, buscando a interpretação dos dados obtidos. Ainda com base em Bortoni-Ricardo (2008, p.34):

A pesquisa qualitativa não se propõe a testar as relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.

Dentro do leque das abordagens qualitativas de investigação, o qual contempla uma série de técnicas e abordagens tais como a etnografia, o estudo de caso, a indução analítica, a semiótica, a hermenêutica, a pesquisa-ação, dentre outras, o estudo de caso mostrou-se como o método mais adequado para a realização dessa pesquisa. Essa abordagem pode ser definida como o estudo de uma unidade em particular, objetivando a compreensão de um fenômeno mais amplo em determinado ambiente ou situação específica. O estudo de caso apresenta maior ênfase na descrição

detalhada de uma situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável. Segundo Leffa (2006, p.23):

Trata-se de uma metodologia indutiva, em que a teoria é feita a partir de observações empíricas com ênfase na interação entre os dados e sua análise. As descrições e explicações são feitas com ênfase no processo e no contexto em que se encontram os dados.

É importante salientar que nem todo estudo de caso é qualitativo por natureza. Aqueles que envolvem “casos clínicos, de serviço social, de direito, os casos médicos e as biografias não são necessariamente qualitativos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18).

As principais críticas feitas ao estudo de caso baseiam-se na sua falta de rigor metodológico, na subjetividade e na dificuldade de generalização. Os resultados, segundo alguns críticos, podem não ter validade, na medida em que o pesquisador, através de inferências e interpretações pessoais, sem objetividade e rigor científico, pode ocasionar problemas de validade e fidedignidade.

Para evitar que tais críticas correspondam à realidade, o pesquisador pode, segundo Leffa (2006, p. 29), adotar algumas medidas preventivas, que envolvem: (i) o prolongamento da coleta de dados; (ii) o diálogo constante com os pesquisados; (iii) a consulta aos pares para debater as interpretações feitas; e, (iv) a triangulação de dados, reunindo vários instrumentos de pesquisas.

Outra crítica recorrente a esse tipo de abordagem é a incapacidade de generalização dos resultados. Podemos considerar tal crítica como infundada, posto que não há, no estudo de caso, uma preocupação em tornar uma determinada amostra da realidade como representativa de um universo, embora ela possa corroborar para o entendimento desse universo. Essa generalização fere o princípio básico do paradigma de pesquisa qualitativa, que não busca criar teorias abrangentes, mas sim buscar teorias que possam explicar e fornecer bases para mudanças em determinados contextos. Também cabe ressaltar que a pesquisa qualitativa tem uma visão diferenciada do que seja rigor metodológico e científico, já que a subjetividade é parte integrante do fazer investigativo, e pretende compreender, à luz dos fatos observados, como ocorrem os fenômenos relacionados à linguagem.



Além das críticas aqui apresentadas, essa abordagem exige que o pesquisador elabore bons instrumentos de pesquisa, que possam, de fato, ser representativos em relação aos participantes e à realidade, levando em consideração toda a dimensão ética envolvida nessa abordagem.

Diante das críticas apresentadas e após a certeza em pesquisar a realidade escolhida, a opção pelo estudo de caso solidificou-se ao analisar as características desse tipo de pesquisa, propostas por Lüdke e André (1986). Segundo os autores, são características fundamentais do estudo de caso:

1. Os estudos de caso visam à descoberta. [...] Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente.
2. Os estudos de caso visam a “interpretação em contexto”. [...] Para uma apreensão mais completa do objeto é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa.
3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. [...] Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.
4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. [...] Com essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele [o pesquisador] poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas.
5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas [...] de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas “generalizações naturalísticas”. Em lugar da pergunta: este caso é representativo do quê?, o leitor vai indagar, o que posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação?
6. Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18-20)

Tendo em vista a escolha pelo estudo de caso, observando suas características e limitações, e acima de tudo, procurando demonstrar a relevância da pesquisa, descrevo, a seguir, o cenário e os participantes deste trabalho, bem como os instrumentos de investigação utilizados, seguidos dos procedimentos de análise e interpretação de dados a serem utilizados.

### 1.6.2 Cenário e participantes da pesquisa

Criado pela Lei nº 11.892/2008, o IFBA é resultado das mudanças promovidas no antigo Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (Cefet-BA). Com tradição centenária no ensino técnico-profissionalizante, o IFBA atua em sintonia com as demandas profissionais do mercado de trabalho brasileiro, tendo por missão, “promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade, socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país”. São oferecidos cursos técnicos (integrados ou subsequentes ao ensino médio), cursos superiores de curta duração (graduação tecnológica) e cursos superiores plenos.

Na modalidade de ensino sobre a qual esta pesquisa propõe sua análise (ensino técnico-integrado), os alunos ingressam por meio de processo seletivo (vestibular), após a conclusão do ensino fundamental. Após 4 anos de curso, eles terão não apenas a formação profissional técnica<sup>1</sup>, mas também a formação em disciplinas propedêuticas oferecidas no ensino médio. Nesse âmbito, a disciplina Inglês é ofertada em dois dos quatro anos do ensino técnico-integrado, fazendo parte do currículo básico do ensino médio. (Vide anexo a matriz curricular de um dos cursos ofertados)

Os professores participantes da pesquisa atuam nessa modalidade de ensino, em diferentes cursos técnicos. Esses professores têm, em média, uma carga de trabalho semanal de 14 horas em sala de aula. Como a disciplina inglês tem carga horária de 2 horas semanais por cada curso, nas séries do ensino médio em que é ofertada (2º e 3º anos), cada professor precisa trabalhar com diferentes cursos técnicos para integralizar sua carga de trabalho semanal.

De um total de dez profissionais, incluindo a pesquisadora, foram escolhidos cinco professores como participantes dessa investigação, dadas as dimensões de um projeto de pesquisa no nível de Mestrado. O critério utilizado para a seleção desses profissionais foi a experiência de trabalho que eles têm

---

<sup>1</sup> Atualmente, os cursos técnico-integrados ofertados no *Campus* Salvador são os seguintes: Automação e Controle Industrial, Refrigeração, Eletrônica, Eletrotécnica, Meios de Hospedagem, Geologia, Infra-estrutura Urbana, Química, Edificações e Mecânica.

na instituição (todos possuem quinze anos ou mais de experiência), tendo, assim, vivenciado todas as mudanças no processo de ensino/aprendizagem de inglês, bem como as mudanças estruturais que, de certa forma, orientaram tal processo. Esses profissionais têm também formação acadêmica no nível de pós-graduação, sendo que um deles, inclusive, possui o título de Mestre, além de possuírem experiência em diversos ambientes de ensino de língua inglesa (escolas privadas, cursos de idiomas e aulas particulares).

Pensando nas escolas como espaços para a manutenção e o desenvolvimento da cidadania crítica, assumimos a defesa do papel dos professores como “intelectuais transformadores que combinam a reflexão e a prática acadêmica a serviço da educação de estudantes, para que estes sejam cidadãos reflexivos e ativos” (GIROUX, 1997, p. 158). Com isso, a pesquisa deve ser feita em parceria com os docentes, no sentido de que a produção do conhecimento seja um processo partilhado entre pesquisador(e)(s) e participante(s). Para além de um processo partilhado, a pesquisa deve envolver uma relação de troca, conforme sinaliza Telles (2005, p.96):

É, também, importante que, ao receber um pesquisador em nossas escolas, lhe perguntemos “O que vou aprender com sua pesquisa?”; ou determinemos uma situação de troca logo no primeiro encontro de maneira clara e concreta: “Eu vou lhe dar meu tempo, minha sala de aula e os dados para o seu trabalho de pesquisa. Em troca, o que vou aprender com você para o benefício de meus alunos e o meu próprio desenvolvimento profissional?”

A aula, e, conseqüentemente, o trabalho do professor, trazem subjacentes conceitos teóricos, metodológicos, políticos e culturais que são de extrema importância no desenvolvimento de todo o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Entretanto, muitos professores, receosos quanto à avaliação de suas aulas e suas condutas profissionais, se recusam a participar de pesquisas, o que constitui um grande problema no sentido de se construir um elo entre universidade, escola e sala de aula. Telles (2005, p. 93) levanta algumas questões que justificam o receio desses profissionais:

Existem múltiplas razões para tal segregacionismo que constrói o abismo entre a universidade e a prática pedagógica em nossas escolas. Dentre elas, podemos pensar a própria

formação do professor na universidade. Quantos alunos universitários realizam pesquisas? Quais cursos de licenciatura têm uma disciplina que inicie os alunos à prática da pesquisa? Há, também, uma dimensão ética de alguns pesquisadores da educação que invadem as salas de aulas com a parafernália de suas câmeras de vídeo, microfones, gravadores, questionários, tabelas de observação e tentam estudar o professor, seus alunos e suas didáticas, “pensando” que coletam dados válidos a respeito da prática pedagógica do professor. Em seguida, saem para escrever suas dissertações de Mestrado ou teses de Doutorado sem retornarem à instituição escolar para partilharem os resultados do estudo com aqueles outros profissionais que contribuíram para sua realização. Isso sem contar as teses que se empenham em “espinafrar” (desculpem o termo, mas é esse mesmo) o professor e sua prática pedagógica sem, ao menos, que ele saiba ou aprenda algo sobre seus equívocos didáticos e profissionais.

Cientes das dificuldades que são delineadas, proponho a realização de uma pesquisa que possa, de fato, ser útil dentro do contexto institucional em que se insere, com base o que fora proposto por Zeichner (1998, p. 236):

Acredito que podemos ultrapassar a linha divisória entre os professores e os pesquisadores acadêmicos de três modos: 1) comprometendo-nos com o corpo docente em realizar ampla discussão sobre o significado e a relevância da pesquisa que conduzimos; 2) empenhando-nos, nos processos de pesquisa, em desenvolver uma colaboração genuína com os professores, rompendo com os velhos padrões de dominação; 3) dando suporte às investigações feitas por professores (forma como os professores preferem se referir aos seus trabalhos nos EUA) ou aos projetos de pesquisa-ação, e acolhendo seriamente os resultados desses trabalhos como conhecimentos produzidos.

A pesquisa configura-se, portanto, a partir do entendimento que os professores participantes têm a respeito do processo de ensino/aprendizagem. A partir daí, buscamos discutir o significado e a relevância do trabalho com língua estrangeira (inglês) no referido contexto, buscando desenvolver, em conjunto com eles, recursos didáticos e pedagógicos para um ensino de qualidade, que promovam não somente a formação linguística, mas também crítica e humana dos aprendizes.

A partir da escolha desses professores, foram desenvolvidos instrumentos para a geração e a análise de dados, os quais serão descritos a seguir.

### **1.6.3 Instrumentos de investigação, procedimentos de análise e interpretação dos dados**

A escolha pelos instrumentos de investigação constitui um componente crucial para o desenvolvimento da pesquisa. Tal escolha, além de ter como base a orientação teórico-metodológica adotada, deve proporcionar a geração de dados que revelem, de modo mais situado possível, o contexto pesquisado.

Primeiramente, um questionário de investigação sobre aspectos referentes às perguntas de pesquisa foi aplicado aos professores. Esse instrumento (vide apêndice), composto por dezessete itens, inclui questões mais objetivas e outras abertas, que visam estabelecer um perfil profissional dos participantes e contemplar aspectos diretamente ligados ao ensino de inglês no contexto da pesquisa.

A partir das respostas obtidas através dos questionários, um segundo instrumento de avaliação foi utilizado – entrevistas semi-estruturadas. Tal instrumento tem por objetivo esclarecer pontos que geraram dúvidas no momento das respostas escritas no questionário. Através das entrevistas orais, o pesquisador pôde conduzir o entrevistado no sentido de que o mesmo, sem a formalidade da escrita e com respostas mais imediatas do que aquelas obtidas através do primeiro instrumento, pudesse revelar opiniões e crenças mais arraigadas e pouco perceptíveis através dos questionários.

Paralelamente aos instrumentos utilizados, foram analisados os planos de disciplina nas duas séries do ensino técnico-integrado bem como os materiais didáticos utilizados nessas séries (vide exemplos nos apêndices deste trabalho), os planos dos cursos técnicos e a documentação oficial que norteia o processo de ensino na instituição – Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais.

Com base na análise dos dados gerados através do procedimento de tabulação dos questionários e sistematização das entrevistas, partimos para o confronto entre as informações obtidas e análise da documentação teórica mencionada.

Após esse momento, buscamos relacionar o conhecimento obtido com a documentação oficial que norteia o ensino de língua estrangeira no Brasil (PCN e OCNEM), configurando, assim, a triangulação dos dados, a qual permitiu ao

pesquisador e participantes a sugestão de práticas didáticas que fossem ao encontro das tendências contemporâneas para o ensino/aprendizagem de LE.

Apresento o roteiro gráfico a seguir, o qual resume os procedimentos de análise e interpretação dos dados.



## 1.7 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação está organizada da seguinte forma:

O *CAPÍTULO 1 – Situando a Pesquisa* tem por objetivo apresentar ao leitor os caminhos que levaram à realização deste trabalho, sua relevância, bem como explicitar os procedimentos teóricos metodológicos adotados.

O *CAPÍTULO 2 – O Ensino Profissionalizante e o Ensino de Inglês no Brasil* traça um percurso histórico sobre o ensino técnico no país desde a sua implantação no início do século XX até o momento atual. Em seguida, tratamos do ensino de língua estrangeira no país, em especial de língua inglesa, situando-o no contexto pesquisado, culminando com a implementação do Projeto de Inglês para Fins Específicos, a partir da década de 1980 e seus desdobramentos.

O *CAPÍTULO 3 – Tendências Contemporâneas para o Ensino de Inglês* analisa a documentação oficial para o ensino/aprendizagem de inglês no Brasil, considerando as pedagogias críticas para o ensino de línguas, numa perspectiva intercultural e humanizadora. Essa documentação é então relacionada ao texto que apresenta as concepções e diretrizes dos atuais institutos federais de ensino técnico profissionalizante, sinalizando os pontos em que as tendências estudadas estão de acordo com o almejado pela nova constituição pedagógica dos institutos.

O *CAPÍTULO 4 – O que acontece em sala de aula* descreve, primeiramente, a maneira como a disciplina inglês se insere no currículo escolar, partindo para uma análise dos planos de disciplina e dos materiais didáticos utilizados no ensino técnico integrado. Após mapear esse ambiente, seguimos com a interpretação das respostas fornecidas pelos participantes, que versam sobre questões diretamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de LE.

Por fim, no capítulo intitulado *CONSIDERAÇÕES FINAIS*, apresentamos a relação e os efeitos dos resultados da pesquisa para a comunidade, através de um panorama do ensino de inglês no contexto e na modalidade pesquisadas. Retomamos, portanto, as perguntas norteadoras dessa investigação, o que proporcionou a revisão dos planos de disciplina, bem como

a sugestão de práticas para o aprimoramento da formação discente almejada pelos professores.

As partes finais desse trabalho trazem, além das referências bibliográficas, anexos com o modelo do questionário de pesquisa utilizado, a matriz curricular de um curso técnico e exemplos de materiais didáticos. Como as entrevistas semi-estruturadas e as discussões ocorridas em reuniões pedagógicas não seguiram um roteiro pré-determinado, apesar de estarem registradas em áudio, não apresentamos formulários.



## 2 – O ENSINO PROFISSIONALIZANTE E O ENSINO DE INGLES NO BRASIL

### 2.1 RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO: BREVE PANORAMA DO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONALIZANTE

A relação entre trabalho e educação, atividades que são um produto da racionalidade humana, é reinventada a cada época. Nas comunidades primitivas, por exemplo, o homem apropriava-se dos meios de produção de sua existência e nesse processo se educava e educava as novas gerações (NETO; BRITO; ANTONIAZZI, 2009, p. 100). Já com o advento da propriedade privada, surgem duas modalidades distintas de educação, conforme explicam os mesmos autores:

uma [modalidade] para a classe proprietária, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico e militar; e a educação para a classe não proprietária, vinculada ao próprio processo de trabalho.

De acordo com Saviani (2007, p. 154), a relação trabalho-educação na sua origem é uma relação de identidade, pois o homem aprende a produzir sua existência, produzindo-a. Assim, a separação entre trabalho manual e intelectual produz efeitos também na escola. Inicia-se um processo de dupla identidade escolar, configurando-se uma educação vinculada ao processo produtivo, e outra destinada ao trabalho intelectual, sendo que a última passa a estar diretamente atrelada à formação dos futuros dirigentes da sociedade. Dessa forma, por ser considerada uma educação propriamente dita, se estabelece a separação entre educação e trabalho.

O advento da Revolução Industrial corrobora ainda mais a relação acima descrita, na medida em que configura o campo das profissões manuais, que requerem uma formação específica e instrumental, dispensando os fundamentos teóricos, e o campo das profissões intelectuais, que exigem amplo domínio teórico.

Entretanto, o modelo do capitalismo que se apresenta posteriormente, ocasiona mudanças na relação trabalho-educação. Segundo Gentilli (2005, p. 49-50), a educação passa a ser o produto do que ele denomina *promessa de escola como entidade integradora*. O autor explica:

[...] a promessa integradora de escolaridade estava fundada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições “educacionais” de um mercado de trabalho em expansão e na confiança (aparentemente incontestável) [...] de atingir o pleno emprego. A escola se constituía, assim, num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade, formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. (GENTILLI, 2005, p. 49-50)

Tal promessa começa a se desarticular com a crise do capitalismo, associada à Teoria do Capital Humano<sup>2</sup>. Surge, então, uma nova promessa oferecida pela escola/educação: a empregabilidade.

Nesse pormenor, discutiremos a seguir a relação direta entre o ensino técnico profissionalizante e a formação de uma parcela considerável dos trabalhadores brasileiros.

A formação do trabalhador brasileiro pode ser delineada desde o tempo da colonização do país. Entretanto, apenas em 1909, diante do aumento da população nas cidades e da necessidade de qualificar a classe trabalhadora, o governo federal, através do Decreto nº 7.566, cria as Escolas de Aprendizes Artífices em cada uma das capitais brasileiras. Tais instituições eram destinadas ao ensino profissional primário e gratuito, abrangendo um público com idade entre 10 e 13 anos, oriundos das classes mais populares. Tinham, portanto, um caráter assistencialista, predominantemente manufatureiro-artesanal.

Foram essas escolas que abriram caminho para a formação de uma rede federal de ensino voltada para a qualificação, com vistas ao mercado de trabalho. Ao longo de mais de cem anos, porém, essas instituições têm se

---

<sup>2</sup> Essa teoria, desenvolvida por Theodor Schütz, nos anos 1950, propõe que o Capital Humano é a soma dos investimentos do indivíduo em aquisição de conhecimentos (capital adquirido em sua quase totalidade nas escolas e universidades) e que, a qualquer momento, reverte em benefícios econômicos para o próprio indivíduo, como, por exemplo, na posse de melhores empregos e na aquisição de novas aprendizagens para o mercado de trabalho. Este capital, diferentemente do capital econômico, não pode ser roubado ou transferido, vindo a constituir um bem pessoal que acompanha o sujeito durante toda a vida e que, de alguma forma, influencia a sua trajetória social e econômica.

transformado de maneira dinâmica, em sintonia com as políticas econômicas e sociais da sociedade brasileira.

Em 1940, o Estado assume a educação profissional como modalidade de educação, que tem por objetivo a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Tal assunção delimita a trajetória educacional dos que iam desempenhar as funções intelectuais e daqueles que desempenhariam as atividades meramente instrumentais, a execução de um ofício.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, mais conhecida como Reforma Capanema (1942), reafirmou e consolidou ainda mais a estruturação das modalidades educacionais no país. Segundo Menezes e Santos (2002, p. 2):

[o] sistema educacional proposto pelo ministro correspondia à divisão econômico-social do trabalho. Assim, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande "exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação" e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, "realidade moral, política e econômica" a ser constituída.

Portanto, enquanto a elite encaminhava seus filhos para os cursos de educação secundária, com vistas ao ensino superior, aos filhos da classe trabalhadora restava o ensino profissionalizante, reafirmando assim uma dualidade que representava a própria divisão de classes da sociedade brasileira. Essa foi, inclusive, uma das maiores críticas à reforma, sendo acusada por alguns de ser uma reforma fascista e de promover o classicismo aristocrático e acadêmico dos últimos dias do Império. Entretanto, mesmo em 1961, quando, por força da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, as escolas industriais e técnicas são transformadas em Escolas Técnicas Federais, havendo uma completa equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário, essa dualidade permanece na prática.

Durante a ditadura militar, em especial entre 1969 e 1973, cresce a procura pelo ensino profissionalizante, em decorrência do chamado "milagre econômico". No âmbito dos setores produtivos, a profissão de técnico em nível

médio é regulamentada (Lei nº 5.524/1968). Em virtude disso, o governo, através da Lei nº 5.692 de 1971, torna compulsório o ensino profissionalizante, incluindo ao ensino de 2º grau a obrigatoriedade de uma habilitação profissional. A medida visava conter a demanda pelo ensino superior e despolitizar o ensino secundário, como reafirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 33):

A Lei n. 5692/71 surgiu, então, com um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos constituiu-se sob o argumento da “escassez de técnicos” no mercado e pela necessidade de evitar a “frustração de jovens” que não ingressavam nas universidades nem no mercado de trabalho por não apresentarem uma habilitação profissional. Isso seria solucionado pela “terminalidade” do ensino técnico.

Muitas disciplinas profissionalizantes específicas foram acrescentadas ao currículo do ensino de 2º grau, em detrimento de disciplinas de caráter propedêutico. A resistência de alunos e pais, associada a pressões por parte de instituições de educação profissional e empresários do ensino, levaram ao restabelecimento do dualismo estrutural entre ensino médio e ensino profissionalizante. Houve ainda duras críticas por parte de especialistas, professores e educadores, o que levou o governo à extinção dessa obrigatoriedade por meio da Lei nº 7.044 em 1982.

Ao extinguir a profissionalização compulsória, essa lei permitiu que, nos cursos não-profissionalizantes (ensino médio pleno), a carga horária de 2.200 horas fosse totalmente destinada às disciplinas de formação geral. Isso proporcionou àqueles que cursavam essa modalidade, vantagens em relação às condições de acesso à universidade e à cultura em geral. O contrário aconteceu com as escolas técnicas federais, com a volta da promoção de um ensino de 2º grau com caráter quase exclusivamente profissionalizante, o que é sinalizado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 34):

Pode-se dizer, então, que a partir desta lei, até o final da década de 1980, as escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, sendo reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil,

*que as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social (grifo nosso).*

Após a promulgação da Constituição Federal em 1988, que passa a referenciar as demais leis do país, é elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996, em vigência atualmente. No plano da educação profissional, a LDB, através dos artigos 39, 40 e 41, concebe a educação profissional em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Tal modalidade deve estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Em 1997, por meio do Decreto nº 2.208, o governo oficializa a separação entre o ensino médio e a educação profissional. Esse decreto, bem como outros instrumentos legais (como a Portaria nº 646/97), vinha “não somente proibir a formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 25).

Em julho de 2004, o compromisso do governo do presidente Lula com os educadores progressistas encontra ressonância através do Decreto nº 5.154, que estabelece a possibilidade de integração entre educação profissional e ensino médio. Essa integração é, na verdade, uma tentativa de ir de encontro ao dualismo histórico da educação brasileira, mencionado nesse breve panorama. Em uma concepção radicalmente diferente do 2º grau profissionalizante, a integração entre as duas modalidades sugere a formação não apenas de técnicos, mas sim de politécnicos. A politecnia diz respeito ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p.140). Essa concepção rompe com a ideia de profissionalização em uma determinada área através do mero adestramento de técnicas. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 35-36) sintetizam o ideário da politecnia, fazendo referência ao conhecimento que se espera do aluno nessa nova modalidade de ensino técnico integrado ao ensino médio:

O ideário da politécnica buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral.

Dessa forma, no bojo das transformações sociais, econômicas e políticas que têm conferido ao Brasil o papel de destaque na economia mundial, é criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no final de 2008. Observamos a mudança do papel dessas instituições profissionalizantes no documento que propõe as concepções e diretrizes das mesmas:

O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. Os novos Institutos Federais atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, e articularão, em experiência institucional inovadora, todos os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

[...]

Este novo arranjo educacional abrirá novas perspectivas para o ensino médio, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2008, p. 5)

As novas tecnologias têm alterado as relações de trabalho e exigido do trabalhador questões como iniciativa, flexibilidade, capacidade de adaptação às novas situações e pensamento crítico, dentre outras. A educação profissional, que historicamente esteve associada ao caráter instrumental, destinando-se às classes menos favorecidas, atualmente assume um importante espaço no campo educacional.

É precisamente com base nessa mudança de paradigmas, na concepção de instituição de educação profissional mais próxima do ser humano holístico, que observamos o importante papel do trabalho das disciplinas propedêuticas. E, nesse sentido, focalizaremos o trabalho com língua estrangeira, inglês, dentro desse contexto.

## 2.2 SITUANDO O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA REGULAR

Durante a Primeira República, época na qual são criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, as línguas estrangeiras ocupavam uma posição periférica no currículo escolar das escolas regulares. Em 1930, a partir da criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, surge a reforma de Francisco de Campos (1931) que se propunha a "soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhada" (CHAGAS, 1957, p.89 *apud* LEFFA, 1999, p. 7). Essa reforma introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas principalmente quanto à metodologia de ensino.

Seguindo um modelo de importação de teorias e abordagens no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de LE, é introduzido no Brasil o Método Direto, que já havia sido implantado na França desde 1901. Esse método propunha aspectos bastante interessantes, que até hoje têm relevância no processo de ensino/aprendizagem de LE, como, por exemplo: (i) que a aprendizagem de LE obedecesse à sequência ouvir, falar, ler e escrever; (ii) que as aulas fossem ministradas, desde o primeiro dia, na LE, atribuindo, assim, um caráter prático à língua; e (iii) que as noções gramaticais fossem deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras. Foi a primeira vez que os professores de LE no Brasil receberam instruções metodológicas para a realização de suas aulas, e houve a contratação de professores especializados, bem como a renovação do material didático (LEFFA, 1999, p. 8).

Com a Reforma Capanema ocorrida em 1942, a educação nacional ficou centralizada no Ministério de Educação, de onde partiam praticamente todas as decisões, desde as línguas que deveriam ser ensinadas, à metodologia a ser empregada pelo professor e o programa que deveria ser desenvolvido em cada série do ginásio e em cada ano do colégio. A preocupação com a LE mostrou-

se relevante, e, mesmo seguindo a tradição de prescrição de um método, são observadas características importantes para o ensino dessas línguas, ainda sob o escopo do Método Direto, além de uma preocupação marcante em relação à questão metodológica, como nos mostra Leffa (2009, p. 9):

Recomendava-se o uso do método direto, com ênfase em "um ensino pronunciadamente prático", embora deixando claro que o ensino de línguas deve ser orientado não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever) mas também para objetivos educativos ("contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão") e culturais ("conhecimento da civilização estrangeira" e "capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando [no aluno] noções da própria unidade do espírito humano"). Os instrumentos que deveriam ser usados para atingir esses objetivos foram também detalhados até o nível da aplicação pedagógica na sala de aula. O vocabulário seria escolhido pelo critério de frequência; a leitura deveria iniciar-se por manuais "de preferência ilustrados" dentro e fora da sala de aula, começando com "histórias fáceis" e progredindo até a leitura de obras literárias completas; os recursos audiovisuais, desde giz colorido, ilustrações e objetos até discos gravados e filmes são amplamente recomendados.

Apesar de ter sido considerado por muitos educadores um projeto fascista e aristocrático, a Reforma Capanema foi, paradoxalmente, muito importante para o ensino de LE. O francês era ainda a língua de maior prestígio no contexto escolar, embora já acompanhado do inglês, devido ao crescimento econômico dos Estados Unidos e à influência do cinema norte-americano. Além dessas línguas, os alunos estudavam ainda latim e espanhol. Segundo Leffa (1999, p. 12), muitos alunos, de acordo com depoimentos da época, terminavam o ensino médio lendo autores como Virgílio e Hemingway em publicações na língua alvo. Ainda de acordo com o autor, as décadas de 1940 a 1950 foram "os anos dourados do ensino de línguas estrangeiras no Brasil". Podemos, inclusive, verificar que as orientações sobre o ensino de línguas na Reforma Capanema, quase 70 anos depois, são coincidentes com os pressupostos das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

A disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo,



contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais. (BRASIL, 2006, p.91)

A Reforma Capanema também é sinalizada por Rodrigues (2004) como um dos marcos mais importantes para o ensino de LE no Brasil.

Após a Segunda Guerra Mundial, verifica-se uma dependência econômica e cultural, cada vez maior, do Brasil em relação aos Estados Unidos e, com isso, cresce também o desejo das pessoas em aprender inglês. A partir da década de 1940, como relata Moura (1988, *apud* PAIVA, 2003, p. 55):

O Brasil foi literalmente invadido por missões de boa vontade americanas, compostas de professores universitários, jornalistas, publicitários, artistas, militares, cientistas, diplomatas, empresários, etc. – todos empenhados em estreitar os laços de cooperação com brasileiros – além das múltiplas iniciativas oficiais.

A língua inglesa assume o prestígio atribuído até então ao francês. Entretanto, esse prestígio era cada vez mais relacionado à língua dos Estados Unidos, e não da Inglaterra, fazendo com que o francês fosse gradativamente cedendo lugar a essa variedade do inglês “não mais do império britânico, mas do novo império que surge” (CRUZ, 2006, p. 45).

Nessa época, a formação dos professores de LE no ensino superior passa a ser ofertada também em universidades confessionais<sup>3</sup>, são fundados os primeiros Institutos Culturais Brasil-Estados Unidos (Centros Binacionais), além de uma série de outros cursos livres de inglês.

Paradoxalmente, apesar do avanço do prestígio dessa língua, a inclusão dela no currículo escolar sofre grandes e prejudiciais alterações. A Lei de Diretrizes Básicas de 1961 cria o Conselho Federal de Educação que, por sua vez, institui os Conselhos Estaduais. Com isso, é inaugurando o processo de descentralização da educação nacional. A LDB de 1961 retirava “a obrigatoriedade do ensino de LE no ensino médio, atual ensino básico, e deixava a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos” (Paiva, 2003, p.56). O latim foi praticamente retirado do currículo escolar e o francês

---

<sup>3</sup> Universidades não gratuitas, ligadas a instituições religiosas (católicas, metodistas, batistas, espíritas) Disponível em < <http://www.mackenzie.br/ano2007.html> > Acesso em 21 maio 2012

teve sua carga horária semanal diminuída. O inglês permaneceu sem grandes alterações.

Quando comparada à Reforma Capanema, a LDB de 1961 reduziu a menos de dois terços o ensino de LE. De acordo com Leffa (1999), é “o começo do fim dos anos dourados do ensino de línguas estrangeiras”. Em paralelo a este fato, os cursos particulares de inglês continuavam em ascensão. A combinação dessas nuances, relativas ao ensino de LE, leva, segundo Paiva (2003), à intensificação do senso comum de que não se aprende inglês na escola. Aliada a essa crença, é intensificada a procura pelo aprendizado da LE fora do contexto escolar, ou seja, nas escolas e cursos livres de idiomas. Os últimos seriam os locais ideais para o ensino de todas as habilidades linguísticas, muitas vezes por profissionais mais qualificados (sinônimo de professores nativos).

A situação do ensino de LE nas escolas piora com a LDB de 1971. A redução de um ano de escolaridade (12 para 11 anos, sendo 8 anos no 1º grau e 3 anos no 2º grau), e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional, já citada anteriormente, provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de LE, agravada, ainda, por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Sendo assim, muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e, no segundo grau, poucas ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Boa parcela das escolas privadas continuava a oferecer LE nos dois níveis de ensino. Entretanto, longe de promover o ensino de línguas em todas as suas habilidades e proporcionar o desenvolvimento intelectual e crítico do aluno, por meio do entendimento de outras culturas, bem como da sua própria, o que se via, geralmente, era muito diferente. Muita ênfase foi dada à tradução, ao trabalho com o vocabulário, à leitura e aos estudos de aspectos gramaticais, quase sempre desvinculados dos componentes culturais.

Em 1996, após 25 anos de seu surgimento, é publicada a nova LDB. O artigo 26, § 5º dessa lei diz respeito à parte diversificada do currículo, ou seja, à língua estrangeira, a qual deve ser introduzida nas escolas, obrigatoriamente, a partir da 6ª série do vigente ensino fundamental, composto atualmente por 9

anos (incluindo a alfabetização, agora considerada 1ª série da modalidade)<sup>4</sup>. A língua estrangeira moderna (LE) a ser trabalhada é escolhida pela comunidade escolar, sendo esta, na maioria das vezes, o inglês ou o espanhol.

Não foram observados à época muitos problemas ou questionamentos quanto à repercussão dessa lei nas escolas. Entretanto, algo que pode e deve ser questionado são os fatores que atuam para a escolha da língua estrangeira, o que perpassa questões políticas e sociais. Embora não seja este o foco dessa pesquisa, este questionamento isoladamente é um excelente campo de estudos<sup>5</sup>, conforme sinalizado por Cruz (2006, p. 41):

Foi preciso que a política e a economia intervissem nas relações entre os países vizinhos através do Mercosul para que essa atitude começasse a mudar um pouco e o sistema educacional passasse a incorporar essa língua no nosso currículo escolar. Isso obrigou os hegemônicos cursos de inglês a incluírem cursos de espanhol em seus institutos e os cursos de Letras a expandirem as suas ofertas de línguas estrangeiras.

Com o novo arranjo para o ensino de LE proposto na LDB, ficou garantido o ensino de idiomas durante as quatro últimas séries do ensino fundamental e em todas as séries do ensino médio, ou seja, durante sete anos. Isso traduz uma mudança muito positiva para que o ensino de LE tenha o espaço merecido dentro do currículo escolar, o qual havia sido reduzido nos últimos 35 anos. Conforme sinaliza Paiva (2003), “essa decisão resolve também a questão da descontinuidade. Não se pode mais dizer que o tempo na escola é insuficiente para o ensino de LE”. Além disso, o ensino passa a ser orientado com base no “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Art. 3, Inciso III), permitindo, assim, uma maior flexibilidade escolar:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de

---

<sup>4</sup> Lei nº 11.274, que regulamenta o ensino fundamental de 9 anos. A língua estrangeira continua sendo parte diversificada do currículo. Entretanto, muitas escolas têm implementado o ensino de língua estrangeira desde a 1ª série, inclusive com a opção do trabalho com 2 línguas – Inglês e Espanhol.

<sup>5</sup> Vide Lei nº 11.161, que determina a oferta obrigatória pela escola da disciplina Espanhol no ensino médio, sendo que a matrícula é facultativa para o aluno.

organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Art. 23)

Poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares. (Art. 24, Inciso IV)

Em 1998, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras. O texto desse documento incluiu temáticas importantes como cidadania, letramento, hipertexto, inclusão social, identidade, direitos linguísticos, globalização, dentre outros, anteriormente não mencionados de maneira tão explícita no ensino de LE. De acordo com Leffa (1999, p. 16):

Amplos em seus objetivos, os parâmetros estão baseados no princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia.

Embora tenha trazido importantes contribuições no sentido de orientar o ensino de LE, os PCN, apesar de não proporem uma metodologia específica de ensino de línguas, sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura. Nesse pormenor, Leffa (1999, p.22) aponta que “enquanto a própria lei baseia-se no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, os Parâmetros restringem o espaço de ação do professor”, o que, inclusive, não corrobora para o grande objetivo do ensino de LE nas escolas, proposto pelo mesmo documento:

[...] a aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social. (BRASIL, 1998, p.15)

Muitos professores e pesquisadores em Linguística Aplicada se posicionaram em relação ao trabalho com ênfase na habilidade da leitura, o que gerou uma polêmica, que será abordada mais detalhadamente em outra seção. Essa polêmica, porém, foi extremamente positiva no sentido de rever o texto dos PCN no momento da publicação, em 2006, de outro instrumento norteador do ensino de LE nas escolas – as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCNEM). O texto apresenta por objetivos:

[...] retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL, 2006, p. 87)

O grande avanço trazido pelas OCNEM (2006) diz respeito ao trabalho com as demais habilidades linguísticas, que ficaram em segundo plano nos PCN (1998) em detrimento da habilidade de leitura, como podemos perceber na citação abaixo, contida no documento:

Propomos o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas. Imaginamos que a proporcionalidade do que deve ser trabalhado nas escolas de cada região deva ser avaliado regionalmente/localmente, levando em conta as diferenças regionais/locais no que tange às necessidades. Recomendamos que todas essas habilidades comunicativas sejam trabalhadas ao longo dos três anos do ensino médio. Os trabalhos de leitura devem ter continuidade, embora com mudanças de perspectivas. (BRASIL, 2006, p. 111)

Observo, portanto, que as leis que orientam o ensino de LE, absorvendo as críticas sofridas, caminham no sentido de propiciar bases legais que vão ao encontro das necessidades atuais do contexto educacional, o que, desde o início, revelou-se como o maior objetivo dos documentos norteadores mais recentes sobre o ensino de LE nas escolas brasileiras. Isso pode ser

observado nas OCNEM, quando é delineado o que se espera das disciplinas do currículo escolar:

As propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo. (BRASIL, 2006, p. 90)

Entretanto, Cruz (2006, p. 50) aponta para uma questão mais específica sobre o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas, frente a essas novas propostas epistemológicas sugeridas nos documentos oficiais. Segundo o autor:

Os próprios órgãos centrais dirigentes dos princípios educacionais do país em nível estadual e federal reconhecem a precariedade do ensino das escolas públicas e o despreparo de seus professores para o ensino de línguas estrangeiras. Em vez de solucionar o problema devidamente, esses órgãos buscam paliativos, retirando ou consolidando a obrigatoriedade do ensino dessa ou daquela língua estrangeira, aumentando ou diminuindo a sua carga horária ou estabelecendo normas acerca da(s) habilidade(s) que deve(m) ser trabalhada(s) em sala para solucionar problemas de falta de equipamentos, professores capacitados e número excessivo de alunos na sala.

O confronto entre as duas citações acima apresentadas nos dá uma ideia do desafio do professor de LE. O seu (in)sucesso depende de uma série de fatores que, muitas vezes, fogem ao seu alcance. Ele deve ser proficiente na língua para ser capaz de ensiná-la em todas as suas dimensões. Deve também ser capaz de refletir sobre sua prática, adequando-a às novas propostas de produção do conhecimento delineadas pela documentação oficial sobre o ensino de LE no Brasil. Isso exige uma capacitação constante por parte desse profissional.

Mesmo assim, quando satisfeitas as condições mencionadas no parágrafo anterior, o professor de LE se depara com os problemas físicos, estruturais e de organização curricular de grande parte das escolas públicas

brasileiras. Daí a opção, mais cômoda, em atrelar o ensino de LE à habilidade de leitura, o que gera muitas críticas por parte de muitos especialistas da LA.

Emerge, então, a necessidade de mudanças radicais no sistema de ensino-aprendizagem de LE, o que é sinalizado por Adelaide Oliveira (2011, p. 78):

O elemento que vai desestabilizar e mudar o sistema ainda não foi encontrado. [...] O efeito avalanche (Finch, 2004), que provoca mudanças drásticas no sistema, está longe de acontecer quando pensamos no ensino de língua inglesa nas escolas públicas. Por enquanto, somente um subsistema, o curso de educação de professores, está mudando para provocar quebras no paradigma. Enquanto isso, todos os outros subsistemas – Aps, professores regentes, alunos de escolas públicas, diretores, secretarias de educação – parecem estar letargicamente seguindo o curso em que sempre estiveram sem levar em conta que as mudanças sociais do século XXI precisam ser feitas de forma urgente se queremos que os alunos do futuro sejam bem-sucedidos na sociedade da informação.

Um entrave à formação de alunos bem sucedidos no que tange a aprendizagem de LE diz respeito à fragmentação do conhecimento sobre essa língua, fato que acontece ao se estudar habilidades linguísticas de maneira não integrada. Mas isso, de fato, acontece em muitas escolas. Analisamos, a seguir, as razões para a eleição da leitura como habilidade primordial em sala de aula, bem como as críticas a esse viés para o trabalho com LE no contexto da escola regular.

### 2.3 A QUESTÃO DA LEITURA EM LE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Retomando os princípios dos PCN (1998), a leitura, segundo aquele documento, deve ser o primeiro foco do ensino de língua estrangeira, sendo atribuída uma posição periférica às outras habilidades linguísticas (escuta, fala e escrita). Cabe ao professor ampliar esse foco, porém, o que é considerado com mais ênfase é o engajamento discursivo do aluno por meio de leitura em língua estrangeira. Santos (2001) tece uma crítica nesse sentido, pois argumenta que, para o pleno exercício da cidadania, o aluno deve ter a oportunidade de desenvolver as quatro habilidades em LE dentro da escola, e

não fora dela. A função social da LE estaria ligada à possibilidade de o aluno sair capacitado a receber e produzir textos orais e escritos em língua estrangeira. A mesma crítica é ainda corroborada por Klee, Férrua e Moor (2001). As autoras afirmam que a abordagem comunicativa é “a teoria que melhor atende a uma das características naturais da comunicação, qual seja, a de estabelecer relações sociais” (KLEE, FÉRRUA e MOOR, 2001, p.144). Tais críticas, porém, são o resultado de um processo de discussão intenso, motivado a partir da publicação dos PCN (1998). Retomemos, então, todo esse processo.

Para Moita Lopes (1996), a abordagem que privilegia a leitura parece ser a mais socialmente justificada. Segundo o autor, as necessidades de se aprender uma língua estrangeira como o inglês, geralmente, devem-se a dois fatores: leituras de textos em inglês em certos campos acadêmicos e exames de seleção para programas de pós-graduação. Podemos acrescentar a esses dois fatores os exames para ingresso nas universidades – Vestibular e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O autor registra, ainda, que a produção científica, nas diversas áreas do conhecimento, é escrita em inglês, muitas vezes por falantes não-nativos, portanto, a habilidade da leitura deve ser privilegiada, para que o ensino de LE de fato atinja o seu objetivo de ter uma função social. Para além dos argumentos apresentados, Moita Lopes (1996, p, 131) ressalta que:

No contexto das escolas públicas brasileiras é irreal se advogar o foco nas chamadas quatro habilidades linguísticas, tendo em vista as condições existentes no meio de aprendizagem: carga horária reduzida; um grande número de alunos por turma; domínio reduzido das habilidades orais por parte da maioria dos professores; ausência de material instrucional extra além do livro e do giz etc.

Um resgate histórico que subsidia a citação de Moita Lopes (1996) é feito no momento da publicação dos PCN para o Ensino Médio (2000, p. 25):

No Brasil, embora a legislação da primeira metade deste século já indicasse o caráter prático que deveria possuir o ensino de línguas estrangeiras vivas, nem sempre isso ocorreu. Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação linguística e pedagógica, por



exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva, que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes.

É interessante notar que a citação extraída de um documento oficial reconhece problemas sérios como a má formação dos professores e a questão da pouca carga horária curricular para o estudo de uma LE. Entretanto, nada é mencionado quanto à qualidade da escola. Roberval Oliveira (2011) nos apresenta uma analogia bastante ilustrativa sobre o que a escola espera de professores e alunos e o que ela oferece; muito se fala sobre letramento digital, que, segundo o autor, pode ser definido como “a capacitação do aprendiz para manipular as novas tecnologias da informação, incorporando-as a sua formação, a suas práticas cotidianas, enfim, a sua identidade” (OLIVEIRA, 2011, p. 84). Entretanto, o autor ainda sinaliza que, de nada adianta os profissionais de ensino possuírem a capacitação formal para lidar de maneira satisfatória com as novas tecnologias se as escolas não disponibilizarem os recursos materiais.

Então, diante dessa analogia, mesmo não sendo o ideal, seria mais real e possível trabalhar com a habilidade de leitura, posto que não existem, na maioria das vezes, recursos didáticos e audiovisuais para o desenvolvimento das demais habilidades.

Ao argumentar, ainda, sobre o ensino da língua inglesa nas escolas públicas, Moita Lopes (1996), sugere que, o ensino com foco na leitura, este ensino instrumental, colabora com o desenvolvimento da habilidade em língua materna, assim como faz desenvolver a capacidade de letramento global. Ele pontua ainda que, a única justificativa social para a aprendizagem da língua inglesa no Brasil tem a ver com a leitura, tendo em vista ser essa a única habilidade que atende às necessidades educacionais e que o aprendiz pode usar em seu próprio meio e que “considerar o ensino de Inglês no Brasil como um recurso para a comunicação oral parece negar qualquer relevância social para a sua aprendizagem” (MOITA LOPES, 1996, pg. 130).

Por sua vez, Schimitz (2009, p. 17) ressalta que uma política de ensino de línguas que enfatiza somente a leitura enfraquece o papel do professor de língua estrangeira. Segundo o autor:

[...] se o profissional de LE não fizer uso do idioma na sala de aula, estará abrindo mão da qualificação que mais o caracteriza e que mais o distingue dos professores de outra matéria: a sua condição de ser bilíngue, de poder transitar entre duas culturas. O que nós esperamos de um professor de inglês, espanhol ou japonês? Que fale o referido idioma estrangeiro e que tenha uma competência profissional na metodologia de ensino de língua estrangeira.

Dessa forma, de maneira complementar, encontramos sinais desse “enfraquecimento” em Tomitch (2009, p. 193), o qual propõe

tornamos a leitura uma ferramenta para que os nossos alunos possam exercer sua cidadania com mais propriedade e passamos a colocar a compreensão leitora na LE como o objetivo principal a ser atingido. A partir daí, buscamos meios para instrumentalizar o nosso aluno para compreender textos em LE. Nessa perspectiva, o ensino de estratégias de leitura, e/ou o ensino de gramática e/ou de vocabulário são vistos apenas como “ferramentas” ou como “meios” para se atingir o objetivo final e não como “fins” em si mesmos.

Mesmo assim, os PCN+, publicados em 2002, aprimorando os parâmetros antigos lançados em 1998, reafirmam e dão ênfase ao trabalho com leitura. Para tanto, o texto propõe a exposição dos alunos a leituras diversificadas e de textos de diversas naturezas, objetivando mobilizar diferentes competências de leitura, sendo isso feito a partir da compreensão textual em vez da simples tradução dos vocábulos desconhecidos (PCN+, 2002, p.113). E, com isso, podemos inferir que o objetivo maior é o de conquistar um aluno independente, ativo e capaz de buscar o conhecimento, utilizando-o para emitir juízo de valor perante as novas informações adquiridas por meio da leitura do texto.

Paiva (2003, p. 4) aponta ainda uma tendência mundial para um ensino de LE, em que essa língua seja vista e estudada como poderoso instrumento para as relações entre as pessoas e entre as nações (conforme exemplos

citados da própria autora sobre a realidade do ensino de LE em países como a China, Rússia, África do Sul e Estados Unidos). Portanto, restringir a aprendizagem à habilidade de leitura seria um retrocesso. Apesar disso, a autora não deixa de reconhecer a importância da leitura em LE:

Não há a menor dúvida de que a leitura é um dos componentes mais relevantes no ensino de uma LE. Além disso, a leitura é a maior fonte de exposição ao idioma em contextos como o nosso, onde há pouco contato com falantes nativos. Pesquisa realizada na UFMG com alunos bem sucedidos do curso de Letras da UFMG revelou que a estratégia individual de aprendizagem mais utilizada por esses aprendizes é a leitura (Paiva, 1994), o que demonstra a necessidade de se buscar espaço para as habilidades orais na sala de aula, pois dificilmente os aprendizes encontram oportunidades para exercitar a fala. (PAIVA, 2003, p. 4)

Os motivos mais utilizados para defender a ênfase na habilidade de leitura giram, basicamente, em torno dos seguintes fatores: (i) tempo para o ensino, grade curricular, (ii) exames Vestibular e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), (iii) falta de qualificação do professor, (iv) falta de oportunidades de uso do idioma, e (v) escolas mal equipadas. Para cada um desses argumentos, Paiva (2003) pondera questões que os refutam, como vemos a seguir.

A questão do tempo para ensino de LE na escola não pode ser considerada um fator que favoreça a ênfase na leitura, pois o estudante tem, atualmente, sete anos, no mínimo, de ensino dessa língua na escola. Esse tempo é mais que necessário para que sejam trabalhadas e aprendidas as demais habilidades linguísticas, formando um aprendiz capaz de comunicar-se oralmente em LE.

Os exames de ingresso nas universidades brasileiras também não podem ser argumentos favorecedores do trabalho, quase que exclusivo, com leitura em LE. Recorro novamente a Paiva (2003, p. 6), que expõe as razões para que isso não aconteça.

(O ingresso na universidade) não pode ser visto como o objetivo final do ensino médio, pois isto significaria uma visão empobrecida do processo educacional. O ensino básico não pode ser entendido como mero caminho para o vestibular, mas

como espaço privilegiado para a formação da cidadania. No mundo globalizado, ser cidadão do mundo implica, necessariamente, o conhecimento de pelo menos um idioma em todas as suas dimensões.

Atribuir a culpa ao despreparo dos professores e à falta de recursos audiovisuais para justificar a ênfase com o trabalho de leitura é sinônimo de se acomodar à realidade em vez de tentar transformá-la (PAIVA, 2003). Muitas escolas já possuem uma série de equipamentos que são, na maioria das vezes, pouco ou quase nunca utilizados. A questão da formação de professores perpassa uma reformulação dos currículos dos cursos de Letras, movimento que já vem ocorrendo, mesmo timidamente, em algumas realidades. Utilizo, portanto, mais uma vez, a fala de Paiva (2003, p. 57) para advogar a não conformidade com a realidade descrita.

Acredito que como lideranças acadêmicas que somos devemos propor programas de educação continuada para melhorar a qualificação dos professores e não uma política de educação que se submeta às distorções do sistema de formação de professores e proponha uma opção de ensino que perpetuará essa má formação. É sempre bom lembrar que os alunos do ensino médio e fundamental cujo contato com o idioma ficaria restrito à leitura são possíveis candidatos aos inúmeros cursos de Letras que existem no país.

Quanto às oportunidades para o uso do idioma, defendo a ideia de que não existe uma garantia de que o aluno egresso do ensino fundamental e médio não possua oportunidades de utilizar outras habilidades da língua. O acesso à informação, o uso de novas tecnologias e a expansão das redes sociais são realidades que, pela configuração que apresentam, exigem o conhecimento para além da habilidade de leitura. Outro argumento é a necessidade do mercado de trabalho quanto ao domínio de língua(s) estrangeira(s). Concordo com Paiva (2003, p. 59) que utiliza o seguinte argumento:

Ninguém pergunta a ninguém “Em quantas línguas você lê?”, mas “Quantas línguas você fala?” Anúncios de jornais requerem, em profissões diversas, pessoas que falem inglês. Eu nunca vi um anúncio procurando alguém que leia em inglês, mas que fale inglês.

Apesar dos argumentos contrários ao trabalho exclusivo com a leitura nos níveis de ensino fundamental e médio, cabe pontuar a concepção de leitura que norteia essa defesa. Para Moita Lopes e Rojo (2004), o texto escrito em LE e a conversa sobre ele em língua materna têm como objetivo fornecer aos alunos uma experiência significativa de engajamento na construção do significado. Apesar da boa intenção, Schmitz (2009, p. 42) questiona:

Quais seriam as consequências desta política para os departamentos de língua inglesa e de educação no ensino superior? Os futuros professores de inglês deveriam ser preparados para falar o idioma? Não existe o perigo de que as escolas particulares, com o intuito de atrair alunos, contratem professores competentes nas quatro habilidades?

Outro dado que leva ao questionamento sobre a não eficácia do ensino de leitura em LE é dado pelos próprios defensores da prática. Segundo Moita Lopes e Rojo (2004, p.25), “apenas 5,35% dos jovens apresenta capacidades de leitura compatíveis com o que seria de se esperar ao término do Ensino Médio”. Se esse dado é verdadeiro, cabe o questionamento de Schmitz (2009, p.42):

O enfoque em leitura em aulas de língua inglesa com a discussão a respeito dos respectivos textos feita em língua portuguesa não colocaria a LE a serviço da língua materna com base no fato de os alunos simplesmente não serem leitores competentes na língua materna? As línguas estrangeiras não seriam “reféns” da língua materna?

Quando pensamos em uma escola pública de qualidade, onde o ensino de língua estrangeira possa estar a serviço da formação do estudante, não somente para a sua colocação no mercado de trabalho, mas também para a sua formação crítica e reflexiva, devemos repensar a questão da ênfase na leitura em LE. Sabemos que existem condições desfavoráveis para o desenvolvimento de todas as habilidades na língua estrangeira nas escolas públicas, conforme já explicitado nesse mesmo capítulo. Porém, uma política de restrição do ensino a uma única habilidade, como a que é recomendada por Moita Lopes e Rojo (2004), tende a aumentar o abismo de qualidade que existe entre o ensino de inglês nas escolas públicas e o mesmo ensino nas escolas

particulares e cursos de idiomas. Esse fato pode contribuir para o reforço da crença de que “inglês não se aprende na escola”.

O texto das OCNEM (2006, p. 120) reconhece que existem, de fato, problemas enfrentados por alunos e professores do ensino médio no que tange ao ensino/aprendizagem de LE. Segundo o documento,

os alunos chegam ao ensino médio com conhecimento fragmentado da língua inglesa devido a uma série de razões. Por exemplo: estruturais (o número de anos em que a disciplina é oferecida nas escolas é a razão mais frequente) e pedagógicas (o conteúdo do que é ensinado é irregular; por exemplo: há ênfases diferentes de escola para escola – no conhecimento gramatical, no desenvolvimento de leitura – além de repetição de conteúdo disciplinar de uma série para outra). (OCNEM, 2006, p. 120)

E, mesmo diante dessa dificuldade, ou talvez, por causa dela, o texto das OCNEM (2006, p. 120) reforça

a relevância da retomada – ou introdução, para algumas escolas – de um enfoque sobre a comunicação oral no nível médio, buscando consolidar um trabalho que foi priorizado em alguns anos do nível básico ou ensinar e suprir a demanda por essa forma de comunicação.

Diante dos argumentos a favor e contra ao trabalho exclusivo com a habilidade de leitura, reflito, a seguir, sobre a introdução, aplicabilidade e atual momento do ensino de inglês na educação profissionalizante, com ênfase na modalidade de curso (técnico integrado ao ensino médio) contemplada nessa pesquisa.

#### 2.4 INGLÊS NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE: A HERANÇA DO PROJETO ESP E SEUS DESDOBRAMENTOS

Na década de 70 do século passado, emerge no Brasil o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (Projeto ESP). Coordenado pela Professora Dra. Maria Antonieta Alba Celani, da Universidade de São Paulo. O projeto teve a adesão das antigas Escolas Técnicas Federais (atuais Institutos Federais) e nasceu da identificação de uma necessidade em um determinado momento histórico – ler em inglês o conteúdo

específico de uma determinada área de conhecimento. Esse momento histórico reflete uma época de grande desenvolvimento e empregabilidade da mão de obra egressa do ensino técnico nas indústrias, que, naquele momento, solidificavam suas bases no país<sup>6</sup>. Portanto, a escolha do ESP pelas escolas técnicas profissionalizantes se deu pela maneira como diferentes autores definiam tal abordagem, a qual contemplava, à época, a realidade dessas escolas, orientadas, quase exclusivamente, para a formação profissionalizante. E, de certa forma, a abordagem instrumental atendia, de maneira específica, essa formação, propondo o ensino voltado para a necessidade desses futuros profissionais no mercado de trabalho.

Utilizo, aqui, as definições de pesquisadores renomados na área do ensino/aprendizagem de ESP para definir essa abordagem. Strevens (1988, *apud* DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p.3) define ESP a partir de características absolutas e relativas. As características absolutas são: a) o ESP é projetado para suprir necessidades específicas do aprendiz; b) está relacionado em termos de conteúdo (isto é, em termos de temas e tópicos) às disciplinas, ocupações e atividades distintas; c) está centrado na linguagem apropriada para essas atividades em termos de sintaxe, léxico, discurso, semântica e assim por diante, além de análise do discurso; d) e contrasta com o ensino/aprendizagem de inglês regular. Já as relativas indicam que o ESP pode se restringir às habilidades de aprendizagem necessárias para o exercício de uma determinada atividade (por exemplo, apenas a leitura) e “pode ser ensinado sem estar de acordo com nenhuma metodologia pré-estabelecida”.

De acordo com Robinson (1991, *apud* DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p.3), o ESP está focado, principalmente, na análise de necessidades e, por isso, é normalmente orientado a metas que devem ser atingidas em um curto período de tempo. Além disso, é projetado para o ensino de adultos em classes homogêneas quanto à área de trabalho ou estudo. O mesmo autor cita ainda que, a maioria dos cursos de ESP exige, como pré-requisito, o

---

<sup>6</sup> Um bom exemplo disso é o fato de que, na década de 1970, o estado da Bahia, e em especial a região metropolitana de Salvador, passou por um momento de grandes mudanças nos âmbitos econômicos e sociais em virtude da instalação do Pólo Petroquímico da Bahia, em Camaçari, o qual foi responsável por uma considerável parcela de empregos gerados no estado.

conhecimento básico do sistema linguístico em questão, podendo, entretanto, ser também desenvolvido com alunos iniciantes.

Um fato que chama a atenção é que, em nenhuma das definições acima citadas, o ESP é sinônimo de uma abordagem restrita ao ensino/aprendizagem de estratégias de leitura em LE. Para Hutchinson e Waters (1987), ESP é uma abordagem para a aprendizagem de LE, que tem como base, prioritariamente, a questão do porquê um estudante precisa aprender essa língua. Portanto, todas as decisões, desde o conteúdo até o método, são baseadas nas razões do aluno para aprender essa língua<sup>7</sup>. Dessa forma, se a necessidade de um aprendiz é comunicar-se oralmente com um determinado grupo, redigir correspondências e *e-mails*, ou, ainda, compreender uma produção oral em LE para explicá-la em língua materna para outras pessoas, certamente, não seria o estudo de estratégias de leitura em LE o mais adequado.

Borges (2003, p. 85) aponta que nesse “contexto linguístico houve também uma mudança de perspectivas de estudo”. Dessa forma, a autora traduz as palavras de Hutchinson e Waters (1992, p. 8) ao explicar o objetivo de um curso instrumental: “Diga-me para que precisas de inglês e eu te direi o inglês que precisas”.

A ascensão do inglês instrumental era também visível na área acadêmica. De acordo com Brown (1994, p. 283), na década de 1970, pela influência dos trabalhos de Goodman (modelo *top down* de leitura), Gough (modelo *bottom up* de leitura) e Rumelhart (modelo interativo de leitura), as pesquisas na área de leitura voltaram seus olhares para a pedagogia de leitura em segunda língua. Sendo assim, tais pesquisas não só influenciaram variados campos de estudo, tais como a Linguística, a LA e a Psicolinguística, como também fizeram surgir novos métodos e abordagens que enfatizavam o ensino da habilidade e de estratégias de leitura.

Talvez, esse movimento acadêmico tenha contribuído para a associação entre o chamado inglês instrumental e o ensino de leitura. No Brasil, porém, acredito que a capacitação docente, um dos pontos fortes do Projeto ESP,

---

<sup>7</sup> “ESP, then, is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner’s reason for learning” (HUTCHINSON; WATERS, 1987: 19). Tradução nossa.



tenha sido o fator que mais corroborou para a associação acima mencionada, conforme nos explica Ramos (2005, p. 115-116):

A capacitação docente foi o alvo desse Projeto. [...] Com isso, criou-se uma metodologia de ensino de leitura no país. [...] Portanto, o grande mérito desse Projeto foi ter propiciado naquela década condições para que se dinamizasse e se agilizasse o ensino de leitura em língua estrangeira para alunos que precisavam dessa habilidade em inglês. [...] A metodologia de ensino, desenvolvida pelo Projeto, trouxe como contribuição um curso de leitura que parte da compreensão geral de textos autênticos para níveis mais detalhados, com ênfase na conscientização do processo de leitura, no uso de estratégias de leitura, no ensino de uma gramática mínima do texto. Esse é o curso que hoje se vê correr em muitos livros didáticos.

As escolas técnicas da década de 70 do século XX, em consonância com o chamado “milagre brasileiro”, eram responsáveis pela formação de uma mão-de-obra essencialmente industrial. Até o final da década de 1980, essas escolas desempenharam, então, a função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, e estavam isentas de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 34). Sendo assim, uma disciplina como inglês deveria ir ao encontro da necessidade do profissional egresso dessas instituições, o que é contemplado pela abordagem ESP. Mas qual seria essa necessidade? Será que houve, na época de implantação do projeto nas escolas técnicas, um estudo sobre as reais necessidades desses egressos, ou a consistência desse projeto prevaleceu sobre o estudo das necessidades?

Observo que, nesse momento, o ensino de inglês nas escolas regulares e nas escolas profissionalizantes era bastante distinto. Enquanto a primeira contemplava a formação geral do cidadão, o que incluía o ensino de inglês atrelado a essa formação, as escolas técnicas não apresentavam a preocupação com o ensino dessa língua, perpassando as questões críticas inerentes a ela. O caráter instrumental aplicado ao ensino de inglês, se restringiu a uma habilidade específica (leitura de manuais e textos da área de atuação profissional), deixando de lado questões que estão no cerne do ensino de qualquer língua, tais como o conhecimento sobre outras culturas e a reflexão crítica sobre os assuntos propostos. Cabe ressaltar que, mesmo na

escola regular, o trabalho com as quatro habilidades linguísticas não era realizado de maneira sistemática; essa era uma função dos cursos livres de idiomas, o que, possivelmente, contribuiu para o mito de que “inglês não se aprende na escola”.

É interessante notar, entretanto, que a proposta da abordagem instrumental, ao contrário do que se possa imaginar, apresentou um viés bastante democrático quando da sua apresentação e inserção no país. Conforme Bonfim (2006):

O Projeto favorecia uma filosofia participativa, de teor não prescritivo em que cada professor refletia sobre a natureza e as necessidades do contexto em que se inseria e, por isso, houve a preservação das características locais. (BONFIM, 2006, p.43)

Foram realizados diversos seminários e *workshops* pelo Brasil, que resultaram numa abordagem instrumental tipicamente brasileira, a qual enfatizava o desenvolvimento de estratégias de leitura, considerando importante o uso da língua materna do aprendiz como ponto de partida e elemento de comparação para a compreensão textual. Como não havia materiais específicos para cada realidade educacional, os professores eram responsáveis pela seleção dos textos e organização do material didático a ser utilizado na disciplina Inglês Instrumental, para cada curso em que ministravam aulas.

É importante lembrar que, nesse momento histórico, o currículo das escolas técnicas profissionalizantes enfatizava, quase exclusivamente, a formação profissional. As disciplinas propedêuticas tinham um papel periférico, apresentando uma carga horária reduzida quando comparada com a da escola regular, que já era reduzida. No caso do inglês, o viés para ensino dessa língua era a compreensão de textos e de manuais específicos, sem uma preocupação crítica marcante.

Na escola regular, um dos principais objetivos da disciplina inglês era a aprovação no exame Vestibular. Essas provas até hoje são, na sua maioria, compostas por interpretações de textos, cobranças sobre estruturas linguísticas e conhecimento de vocabulário. Dessa forma, para atingir um dos objetivos

principais da escola, o trabalho com a habilidade específica de leitura em LE se mostrou como aquele que melhor atendia à necessidade posta.

Embora o projeto tenha dado um lugar de destaque à leitura por razões bastante específicas, o mesmo teve, de acordo com Paiva (2000, p. 27-28), um lado considerado perverso, pois,

O objetivo inicial do projeto era a leitura acadêmica, tendo como alvo alunos universitários da graduação e da pós-graduação, mas acabou, de forma equivocada, sendo estendido ao ensino médio e fundamental. Vários professores secundários brasileiros abraçaram a ideia como uma opção cômoda, “pouco trabalhosa” e de fácil controle disciplinar. Centrar o ensino de inglês no desenvolvimento da habilidade de leitura é ignorar que aprender uma língua faz parte da formação geral do indivíduo como cidadão do mundo e que entender o outro e como o outro interage auxilia nas relações interpessoais.

O trabalho com leitura transformou-se, conforme citado anteriormente, em sinônimo de inglês instrumental nas mais diversas modalidades de ensino. Celani (2009, p. 25), ao reavaliar o Projeto, seus percursos e desdobramentos após cerca de 30 anos, sinaliza sua preocupação com a questão:

Desencontros de interpretação que geram conceitos equivocados, que por sua vez se transformam em mitos também os há. [...] Por que seria que após tantos anos de trabalho, ainda posso ouvir algo assim: “Eu uso o método instrumental: só ensino leitura”. Como pais de adolescentes face aos desmandos dos filhos, somos tentados a perguntar: “Onde foi que erramos?”

A mesma autora, ciente das transformações do mundo e das novas necessidades educacionais, estabelece, porém, um novo paradigma para o ensino de língua estrangeira nas escolas.

No entanto, com o passar do tempo, que introduz novas necessidades, e com o evoluir do conhecimento, que desvela novos aspectos de uma situação, hoje está claro que se necessita de uma redefinição do conceito de necessidades, uma redefinição que amplie esse conceito, para que se possa ter como foco a construção de capacidades básicas para propósitos definidos, tendo em vista a função social da língua estrangeira, e, particularmente, do inglês no Brasil. Isso implicaria em ter-se, ao invés da situação alvo, o contexto para

a definição de necessidades. Esse trabalho poderia gerar total mudança no entendimento do papel de língua estrangeira na escola, em todos os níveis. (CELANI, 2009, p.23-24)

E como poderia ser essa “nova abordagem”? Lima (2011, p. 4-5) cita uma importante característica que pode servir como base para essa nova perspectiva de ensino/aprendizagem:

A leitura de um texto, mesmo se tratando de um texto técnico, envolve a compreensão da cultura que o engendra. É importante, pois, a questão da origem do texto, bem como a sua tipologia. Somente assim, através de uma compreensão mais profunda da noção de textualidade, isto é, da relação do texto lido com todos os outros textos daquela cultura, verbais e não verbais, o texto fará sentido completo.

A abordagem em questão, para sobreviver em um contexto pós-estruturalista, deverá ser reformulada, equilibrando a importância dada aos aspectos intrínsecos (imanentes, estruturais) e extrínsecos (culturais) do texto, os quais lhe conferem verdadeiro sentido.

Falta, na visão tradicional do ensino de inglês instrumental, uma visão crítica em relação à língua, que se apresenta como “um sistema fechado, do texto como um conjunto isolado e do leitor como um decodificador passivo” (LIMA, 2011, p.7). Os livros que atendem a esse ensino tradicional também não estão em consonância com os novos estudos sobre gramática, conforme sinaliza o mesmo autor:

Esses trabalhos não lidam com conceitos pós-estruturalistas da gramática como, por exemplo, o de *grammaring*, ou seja, a gramática que não está apenas na língua, mas nas circunstâncias e necessidades de uso da mesma, isto é, a noção de que a gramática está dentro e fora da língua, ao mesmo tempo. (LIMA, 2011, p.7)

Os modelos de trabalho com a gramática<sup>8</sup> nas escolas, em geral, se baseiam no ensino de regras e em exercícios estruturais do tipo *fill in the*

---

<sup>8</sup> Utilizamos aqui, para fins de entendimento, a seguinte definição de gramática: “Chama-se gramática um sistema de regras, unidades e estruturas que o falante de uma língua tem programado em sua memória e que lhe permite usar sua

*blanks*. Parecem negar o reconhecimento das diversas variedades do inglês, dos diversos usos dessa língua e da apropriação que cada falante faz dela, O trabalho com uma língua-cultura não é perceptível dentro desse sistema de regras.

Ao apontar as mudanças de rumo que devem ser tomadas pela abordagem instrumental, Ramos (2005, p. 119) complementa as preocupações citadas por Lima (2011), trazendo questões importantes relativas às novas fontes de informação e adequação da abordagem ao público:

As pessoas transplantaram algo que se fazia na década de 80 para ser usado com gente que vive em 2000. Só para ilustrar essa transposição, exemplifico que o leitor de 80 lia papel impresso, o nosso hoje lê imagem, tela. Aspecto bastante complicado e que foi deixado de lado. Além disso, transportou-se um curso elaborado para alunos de 20, 30 anos, para alunos que têm 10, 15 anos. Em, outras palavras, esses profissionais não transportaram princípios da abordagem, mas passaram a fazer uso de uma metodologia implementada na década de 80. [...] Além disso, esses cursos têm exigências de outra ordem. Eles seguem diretamente os novos princípios norteadores da educação [...] Logo esses cursos também demandam novos olhares e novos fazeres.

As questões trazidas por Ramos (2005) não representam uma tarefa fácil para a grande maioria dos professores de LE que atuam na escola regular. As necessidades atuais passaram por modificações. Apesar de ainda vivenciarmos a questão do ensino de uma disciplina atrelado à aprovação em exames de ingresso nas universidades, na cultura competitiva e excludente do capitalismo ocidental, o conhecimento de língua estrangeira é um capital cultural poderoso. A escola deve estar orientada, portanto, para um ensino de idiomas verdadeiramente incluyente, e não mais fragmentado, limitado às habilidades específicas.

O grande desafio dos professores que atuam na modalidade de ensino técnico ou tecnológico seria, então, a transição da abordagem instrumental (no sentido do trabalho com língua numa perspectiva estrutural) em direção a uma abordagem que não tenha como foco exclusivo a leitura, mas que, acima de

tudo, favoreça o ensino de LE dentro de uma perspectiva crítica, reflexiva e humanizadora. Entendo que esta não seja, também, uma tarefa fácil, especialmente porque esses professores são fortemente influenciados pelas características do Projeto de Inglês Instrumental no Brasil, o qual foi implementado no país em bases sólidas, sob o escopo de uma instituição como o *British Council*, e com a participação de pesquisadores renomados como Maria Antonieta Alba Celani e John Holmes.

Mesmo assim, tendo consciência de todas as limitações que possuo, com esse trabalho, procuro construir, em conjunto com os docentes participantes, propostas que caminhem em direção a um novo modelo para o ensino/aprendizagem de LE. Essa nova orientação deve atender às concepções de língua/linguagem, de aprender e ensinar LE que eles defendem, além de estar em conformidade com o que é sinalizado sobre as tendências contemporâneas para o ensino de línguas estrangeiras, as quais serão descritas no capítulo a seguir. Mas, acima de tudo, por um resgate histórico no sentido de romper com o dualismo entre o ensino médio e o ensino profissionalizante, esses professores devem estar cientes da necessidade de um ensino de idiomas que signifique, de fato, uma possibilidade de engajamento discursivo dos seus alunos.

### 3 – TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS PARA O ENSINO DE INGLÊS



"With China's growing influence in the world, we need someone to learn all of her languages and dialects by next year."



"Not to worry. Diversity can only enrich our culture."

As *charges* acima apresentadas são ilustrativas do dilema vivenciado por muitos professores de LE. No caso do texto à esquerda, é exigido de um profissional o conhecimento abrangente e, ao mesmo tempo, rápido, de uma língua estrangeira, no caso, o chinês e todas as suas variantes<sup>9</sup>. Então, o professor dessa língua deve ser o grande responsável pela seleção de metodologias, abordagens, recursos e materiais, que levem o aluno a alcançar seu objetivo de aprendizagem, em um determinado espaço de tempo. Ou seja, um ensino para resultados. Já o outro texto nos revela uma questão crucial no ensino de uma LE: a negociação entre diferentes línguas-culturas na relação de ensino-aprendizagem. Esse fato tanto pode ser positivo, propulsor do conhecimento, entendimento, respeito e valorização de culturas, como pretensamente almejam os colonizadores da *charge*<sup>10</sup>, quanto pode promover uma espécie de apagamento da cultura do aprendiz e a possível rejeição ao aprendizado dessa língua-cultura.

Dessa forma, o professor de LE, para além de resultados, deve também estar atento para as questões culturais inerentes ao estudo dessa língua, favorecendo o desenvolvimento humano, crítico e reflexivo do aluno.

<sup>9</sup> A tradução livre para essa charge seria: "Com a crescente influência da China no mundo, nós precisamos de alguém para aprender todas as suas línguas e dialetos até o próximo ano".

<sup>10</sup> "Não se preocupem. A diversidade irá apenas enriquecer a nossa cultura". Tradução nossa.

Para isso, na visão contemporânea da linguística aplicada, o professor de LE deve ser um pesquisador, que saiba o porquê de suas escolhas no momento de ensinar, avaliar e/ou desenvolver os seus materiais didáticos. (ALMEIDA FILHO, 1993). Espera-se do professor um conjunto de competências, uma vez que, como bem lembra Larsen-Freeman (2003), não podemos esquecer que antes de estarmos ensinando línguas estamos ensinando aprendizes. Quem são esses aprendizes, é de importância central para o desenvolvimento de programas, propostas, materiais didáticos e assim por diante. Tarefa nada fácil, no meu entendimento, porém não impossível.

Outra questão importante nesse contexto é a formação do professor de línguas. Para ir ao encontro de um ensino eficaz, que proporcione tanto o conhecimento linguístico sobre uma LE quanto o entendimento e respeito de diferentes contextos culturais, esse professor deve ter uma formação acadêmica sólida, bom domínio da língua e o conhecimento e prática das pedagogias críticas para o ensino de LE. Do contrário, o que veremos nas escolas pode ser ilustrado nas *charges* a seguir:



Podemos inferir, a partir dos textos acima, primeiramente, o desconhecimento da estrutura gramatical da língua por parte da professora, o que pode ocasionar problemas de comunicação. Os cursos de graduação não deveriam permitir que os professores de LE concluíssem o curso sem o domínio da língua, a qual se propuseram a ensinar. Outra questão referente à formação desse profissional, como um educador que será, é o conhecimento sobre pedagogias críticas culturalmente sensíveis desde a graduação. Com



esse tipo de trabalho, o professor pode reconhecer a importância delas, e, de fato, abraçar a ideia de pautar suas práticas em sala de aula nessa perspectiva. Caso contrário, de maneira semelhante ao colonizador da *charge*, pode incorrer no erro de querer que seus alunos, como os aborígenes, “abracem” o conceito de diversidade cultural apenas em teoria ou de maneira superficial, sem compreender e respeitar verdadeiramente o diálogo entre culturas presentes na sala de aula.

Dessa forma, procurando estabelecer o referencial para as contribuições que essa pesquisa pretende apresentar, analiso, nesse capítulo, as tendências contemporâneas para o ensino de inglês, fazendo uma ligação entre elas e as concepções e diretrizes que norteiam os atuais institutos federais de educação tecnológica.

### 3.1 O QUE NOS DIZEM AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO (OCNEM)?

O primeiro documento que analiso são as OCNEM. Publicadas em 2006, esse documento, assimilando as críticas aos PCN, apresenta uma nova proposta para o ensino de LE, a qual já foi apresentada de maneira geral no capítulo anterior, porém será retomada, agora, de maneira mais detalhada.

De início, na seção intitulada *Carta ao Professor* (Brasil, 2006, p. 5), é marcante a preocupação do texto quanto à qualidade da educação no país:

A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos.

Merece destaque também a referência feita ao ensino profissionalizante. Ao longo do segundo capítulo dessa dissertação, ressalto, ao fazer um breve histórico de tal modalidade de ensino no país, o dualismo existente entre ela e o ensino médio. Esse dualismo representou, ao longo da história, um mecanismo que aproximou o ensino médio, quase exclusivamente, dos jovens de classe média e alta, que cursam essa modalidade com o propósito de ingresso em universidades. Aqueles que optam pelo ensino profissionalizante

devem ter, na sua formação técnica, o objetivo maior. Dessa forma, esse dualismo na educação reverbera em uma estratificação social dos postos de trabalho; as profissões mais ligadas ao intelecto, de maior prestígio social e, conseqüentemente, de maior remuneração, destinam-se aos jovens de classe média e alta do país, aqueles que estão “mais bem preparados” para a seleção dos processos de ingresso nas universidades. Outra parcela de jovens é orientada para as profissões de técnicos de nível médio, aquelas cuja remuneração e prestígio são menores. O texto das OCNEM faz alusão ao fato, com vistas a fortalecer o ensino profissionalizante, integrando-o ao ensino médio:

A institucionalização do ensino médio integrado à educação profissional rompeu com a dualidade que historicamente separou os estudos preparatórios para a educação superior da formação profissional no Brasil e deverá contribuir com a melhoria da qualidade nessa etapa final da educação básica. (BRASIL, 2006, p.5)

Se, de fato, a integração do ensino médio à educação profissional rompeu esse dualismo histórico, é uma questão mais ampla a se analisar. Talvez fosse mais adequado ao texto a utilização do sintagma verbal “visa romper”, pois acredito que, cerca de seis anos após essa integração, ainda não seja possível fazer uma análise precisa sobre o fato. Como professora de uma disciplina propedêutica, atuando num contexto de educação técnica, ainda percebo a desvalorização do trabalho dos professores da chamada “formação geral” (Português, Biologia, Sociologia, História, Artes, Geografia, Inglês, Filosofia, dentre outras) e a posição periférica que essas disciplinas possuem na instituição, o que, em minha opinião, não representa, ainda, uma integração que possa proporcionar uma formação sócio-histórica e crítica aos alunos. Essa opinião é corroborada nas palavras de Winckler e Santagada, (2009, p. 9):

Em que termos há continuidade ou ruptura com a concepção liberal de dualismo no ensino médio (em que pese a preocupação em se aliar o ensino técnico e a formação geral segundo a teoria do capital humano reciclada), esse é um processo político-pedagógico não inteiramente decidido até o momento.

É interessante notar que as OCNEM não se constituem em uma norma, uma prescrição. Como não se trata de uma lei, a proposta é que não seja “um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendiz” (BRASIL, 2006, p.6). Para tanto, essas orientações têm como base o artigo 35 da LDB (2006), que propõe que, dentre as finalidades do ensino médio, estão:

o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado.

A valorização da realidade local de cada escola, a participação efetiva dos professores na construção da política pedagógica e a seleção de conteúdos e práticas de uma determinada cultura desenvolvidas no interior da instituição escolar são aspectos muito importantes trazidos pelas Orientações. Mas, ao mesmo tempo em que isso representa um grande avanço na educação, envolve também o repensar sobre crenças, valores e, também, em alguns casos, o rompimento com práticas arraigadas. Por isso, o papel de cada professor é fundamental, como podemos notar na proposta do mesmo documento:

Cabe à equipe docente analisar e selecionar os pontos que merecem aprofundamento. O documento apresentado tem por intenção primeira trazer referências e reflexões de ordem estrutural que possam, com base no estudo realizado, agregar elementos de apoio à sua proposta de trabalho. (BRASIL, 2006, p.9)

Assim como a citação acima traz inerente a importância do professor, essa pesquisa também o faz. Apesar disso, não podemos deixar de estar cientes das dificuldades que o engajamento docente apresenta, pois, nas palavras de Giroux (1997, p. 157):

O clima político e ideológico não parece favorável para os professores no momento. Entretanto, ele de fato lhes oferece o desafio de unirem-se ao debate público com seus críticos, bem como a oportunidade de se engajarem em uma autocrítica

muito necessária em relação à natureza e finalidade da preparação dos professores, dos programas de treinamento no trabalho e das formas dominantes de escolarização. De forma semelhante, o debate oferece aos professores a oportunidade de se organizarem coletivamente para melhorar as condições em que trabalham, e demonstrar ao público o papel fundamental que eles devem desempenhar em qualquer tentativa de reformar as escolas públicas.

É com base naquilo que me dizem os participantes dessa pesquisa, todos eles professores experientes e desejosos por mudanças e no referencial teórico para o ensino de LE, que pretendo buscar elementos de apoio para a melhoria da realidade do ensino de inglês na modalidade técnica integrada do IFBA *Campus* Salvador., propondo recursos didáticos e pedagógicos que possam ajudar nesse processo. O primeiro referencial teórico analisa os conhecimentos de língua estrangeira propostos nos documentos oficiais.

### **3.1.1 Conhecimentos de língua estrangeira**

O grande avanço trazido pelas OCNEM diz respeito ao trabalho com as demais habilidades linguísticas, que ficaram em segundo plano nos PCN (1998) em detrimento da habilidade de leitura, conforme anteriormente explicitado.

Entretanto, não podemos deixar de ter consciência do que essa proposta significa a conseqüente qualificação dos professores. É irreal falar no trabalho oral com a LE na escola se o professor não sabe comunicar-se oralmente usando essa língua. Essa seria uma atribuição da universidade. Infelizmente, o que ainda ocorre, é a concessão de diplomas a professores de LE que não sabem comunicar-se através delas, o que já foi exposto anteriormente em uma das *charges* que inicia este capítulo. Esse fato é ilustrado por Oliveira (2011, p. 71) no relato de sua experiência como aluna, e, atualmente como docente do curso de Letras:

Não posso deixar de remeter ao meu próprio curso de letras, quando a maioria de meus colegas não falava inglês e saíam da universidade sabendo quase nada. Eu não compreendia o que acontecia então. Hoje, como docente de um curso de letras – licenciatura em língua inglesa (LLLI daqui em diante) – ainda vejo a mesma coisa acontecer.

Ao analisar a questão da formação do professor de LE, Paiva (2003) também reconhece os problemas da maioria dos cursos de Letras do país, em especial na questão da reduzida carga horária para o estudo dessa língua propriamente dita, argumento corroborado por Lima (2008, p. 39):

Talvez seja necessário que sejam reduzidas as horas de estudo de outras matérias no currículo (e.g. Psicologia Educacional e Princípios da Educação) a fim de reservar mais tempo para o estudo da língua alvo. De fato, em um estudo conduzido por Murdoch (1994), em faculdades de formação de professores de língua inglesa em Sri Lanka, os participantes demonstram claramente que o treinamento para a proficiência na língua deveria ocupar um lugar de destaque em sua formação, para preencher seu papel profissional.

Outra ideia para garantir a qualidade dos professores egressos das universidades é a realização de um exame de proficiência no final do curso (MARTINS, 2005; OLIVEIRA, 2011).

Mas penso que, os níveis de ensino fundamental e médio também têm a sua parcela de culpa. O aluno que venha a se tornar um professor de LE, ou, ainda, qualquer estudante, deveria ter, no ensino regular, um conhecimento básico dessa língua. O tempo que se passa na escola deveria ser o bastante – 12 anos de estudo de LE, com carga horária total de 720 horas ao longo desse período, possibilitam a aprendizagem dessa língua em nível, pelo menos, intermediário. Então, por que isso não acontece? Voltamos, então, à questão da formação dos docentes, ao trabalho com as quatro habilidades linguísticas em sala de aula e às condições físicas, estruturais e institucionais (boas salas de aula, equipamentos audiovisuais, número de alunos reduzidos por turma etc.) para que esse aprendizado ocorra.

Cabe ao governo uma política de educação em LE realmente séria, que traga para as salas de aula das escolas regulares professores qualificados, que possam repensar o currículo a cada série, no sentido de promover mudanças efetivas no ensino de LE. Aliado a isso, deve haver a inclusão de material didático de boa qualidade (iniciativa esta que já acontece através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD) e a redução do número de alunos nas aulas de LE. Disse anteriormente, agora repito: é uma tarefa nada fácil, porém não impossível.

Entretanto, mesmo com a valorização do trabalho com as quatro habilidades, o texto das orientações chama a nossa atenção para aquilo que é denominado “conflito de objetivos” do ensino de LE nas escolas:

Verifica-se que, em muitos casos, há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses. A concentração em tais objetivos pode gerar indefinições (e comparações) sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina no currículo escolar e sobre a justificativa desse no referido contexto. (BRASIL, 2006, p.90)

A respeito do citado, penso que, as diferenças estruturais e metodológicas da escola regular em relação aos cursos livres de idiomas devem ser discutidas e reformuladas a fim de garantir um espaço para a aprendizagem de LE em todas as suas habilidades também nessas escolas.

Tendo como foco, porém, o ensino técnico profissionalizante, verifica-se que não existe uma orientação direta sobre o ensino de LE nessa modalidade. O que existe é a continuação, em vários contextos, do trabalho quase exclusivo com a habilidade de leitura, indo de encontro aos atuais objetivos propostos pelas OCNEM. O Projeto Nacional de Inglês Instrumental no Brasil proporcionou aos professores das antigas escolas técnicas a qualificação necessária para atender os objetivos do mercado de trabalho em um determinado momento histórico. Talvez esse fato seja o de maior relevância para a crença de que, nas escolas profissionalizantes, seja o instrumental o ensino mais “adequado”. Mas os tempos mudaram. As relações de trabalho idem. Se o objetivo da modalidade integrada ao ensino médio é o de romper com o tão aludido dualismo que separou, durante anos, o ensino médio do ensino profissionalizante, a disciplina de língua inglesa deve abranger mais que

o conteúdo meramente linguístico, conforme é reafirmado na documentação oficial para ensino de LE no Brasil.

Reiteramos, portanto, que a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais. (BRASIL, 2006, p.91)

Essa visão de ensino considera a LE como um bem imaterial a ser conquistado pelos alunos, o qual proporcionará “a integração social, uma integração que se traduz por emprego, sucesso profissional, melhoria de vida material, bem-estar pelo sentimento de pertencimento” (BRASIL, 2006, p.96). Mas atrelar o ensino de inglês, a língua da globalização e da internet, a uma finalidade meramente prática ou como um recurso a mais para inclusão no mundo do trabalho, é não valorizar a possibilidade que o estudo de qualquer língua traz inerente a ela; ao estudar uma LE é possível aprender sobre outras culturas bem como valorizar a nossa própria, despertando para questões sobre diversidade, respeito e tolerância. Como nos lembra Siqueira (2008, p. 100):

No momento em que nos preparamos para ensinar (ou aprender) uma língua, precisamos levar em consideração, não apenas seu conteúdo linguístico, mas especialmente o lugar que deve ocupar a cultura, já que qualquer língua natural opera, essencialmente, em um contexto social que, por sua vez, sofre influência direta da cultura em que está inserida.

Se na época do Projeto *ESP* a aprendizagem de LE significava apenas uma ferramenta de ingresso no mercado de trabalho, atualmente, essa aprendizagem, no ensino médio, deve ir além do conteúdo linguístico. A língua estrangeira é um veículo de informações sobre outras culturas. Importante aqui salientar o que isso significa, em consonância com as OCNEM:

Quando se fala em “outras culturas”, é comum que venha à mente do leitor a referência a outras culturas estrangeiras, de outros países que falam outras línguas. Essa é uma possibilidade. Mas com a ampliação dos estudos sobre cultura, pode-se também interpretar que essas “outras culturas” estão muito próximas de cada professor e aluno, em seus próprios

meios de convivência (como é o caso da diversidade com a qual todos convivemos). Então, como fica o papel da disciplina Línguas Estrangeiras no currículo? Como esse ensino contribui para a inclusão social? Que aspecto educativo pode ainda ser acentuado? (BRASIL, 2006, p.97)

Diante de tais questões as OCNEM, ao incorporarem as noções de letramento, multimodalidade, hipertexto e multiletramento, apresentam a proposta de que, nas três séries do ensino médio, sejam trabalhadas a leitura, a comunicação oral e a prática escrita em LE, tendo a clara noção, no entanto, que,

esses termos precisam ser entendidos não como partes conceituais da concepção anterior de quatro habilidades numa visão de linguagem como totalidade homogênea, mas sim na visão alternativa de heterogeneidades abertas e socioculturalmente contextualizadas. (BRASIL, 2006, p.110)

Além disso, as orientações sugerem que o planejamento para aulas de LE tenham alguns temas como ponto de partida, dentre os quais, são citados, cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/ nacionais. Interessante notar que, imediatamente após a sugestão desses temas, as OCNEM apresentem a seguinte observação:

No entanto, naquelas regiões do país onde há possibilidades de contextos locais de uso do idioma estrangeiro, pode-se partir de contextos para o ensino de Línguas Estrangeiras. Nas outras regiões, podem ser privilegiados os temas mais do que o contexto de uso. (BRASIL, 2006, p.112)

Considero que, a questão de contextos locais de uso do idioma estrangeiro não está bem explícita no documento. Que contextos seriam esses? Por que não partir de situações reais do uso do idioma para chegar, não somente aos temas propostos pelas OCNEM, mas também aos temas relevantes para cada realidade escolar? No ensino profissionalizante, por exemplo, o professor pode partir de uma necessidade específica, como uma entrevista de estágio, para trabalhar a oralidade vinculada à análise de questões culturais e comportamentais que estão envolvidas em uma situação como essa.



Aproveitando o exemplo do trabalho com a oralidade em sala de aula, saliento que as OCNEM trazem uma seção intitulada *Comunicação oral como letramento*. A inclusão dessa habilidade em um documento oficial é algo bastante significativo para o ensino de LE nas escolas regulares brasileiras, em especial pelo tratamento que é dado à questão. O texto das orientações cita que:

Sabe-se, ainda, que em oportunidades de trabalho que se abrem para os concludentes do ensino médio (com turismo, em algumas regiões brasileiras; como recepcionista, por exemplo), o conhecimento básico de comunicação oral em Línguas Estrangeiras consta entre os requisitos para a seleção ao trabalho. Algumas vezes, informam os levantamentos, o selecionado não chega a utilizar o conhecimento do idioma estrangeiro na rotina de seu trabalho. Mas o fato de demonstrar esse conhecimento conta favoravelmente para ele, pois é um indicador de disponibilidade para o aprendizado, de mente aberta para conhecimentos que se façam necessários para o desempenho de determinadas tarefas em determinados contextos.

[...]

Reforçamos que a proposta de ensino de Línguas Estrangeiras para o nível médio não deve restringir-se ao mercado, lembrando seu caráter educativo, de formação de alunos (indivíduos, cidadãos). Mas, ao mesmo tempo, ela não deve negligenciar o mercado de trabalho, e que muitos dos alunos que concluem esse nível de escolaridade saem em busca de trabalho. (BRASIL, 2006, p.119)

Para além da preocupação com o mercado de trabalho, podemos pensar que o exercício da habilidade oral da língua é um instrumento de empoderamento para o aluno. Existem muitos relatos do insucesso ou da inexistência desse tipo de trabalho nas escolas (PAIVA, 2005; SCHMITZ, 2009; LIMA, 2011), levando, em alguns casos, ao desestímulo por parte dos alunos em relação às aulas de LE, que têm sido, ao longo dos anos, uma sucessão de estudos de estruturas gramaticais descontextualizadas. Por isso, acredito na implementação sistemática da habilidade oral no contexto do ensino médio, em consonância com as próprias OCNEM:

[...] sugerimos que seja seguido um raciocínio como o que parte de contextos de uso graduados em termos de sua complexidade de interação. Por exemplo, podem-se contemplar desde contextos simples, como a troca de informações e apresentações pessoais, até contextos mais complexos, como aqueles necessários para oferecer ajuda

e/ou orientações a turistas nas regiões do país onde tal situação é relativamente comum. (BRASIL, 2006, p.120)

Ao realizar essa breve análise, em todos os seus aspectos, podemos perceber que existe, por parte dos idealizadores das Orientações, uma grande preocupação com a qualidade do ensino de LE, em especial fazendo com que ele possa ser um agente transformador para o aluno.

Para além dos tópicos apresentados nesta seção, com base nos documentos oficiais, é interessante observar também o tratamento que tem sido dado a duas diferentes abordagens para o ensino de LE (instrumental e comunicativa). Esse referencial diz respeito diretamente às práticas de ensino analisadas nessa pesquisa e, portanto, deve ser levado em consideração no momento de qualquer proposta de reformulação dos planos de disciplina na instituição pesquisada.

### 3.2 INSTRUMENTAL OU COMUNICATIVO: TENDÊNCIAS NO CONTEXTO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE

Palmer (*apud* BORGES, 2009) possivelmente tenha sido um dos primeiros estudiosos a destacar uma possível diferença entre um ensino de línguas para fins específicos (instrumental) e um ensino de línguas para fins gerais (comunicativo). Krashen (2002) retoma essa noção ao utilizar os termos aprendizagem, para o primeiro tipo de ensino, e aquisição, para o segundo. Muitos autores têm se dedicado aos pontos convergentes e divergentes entre essas duas tendências para o ensino de línguas, o que, inclusive, foi tema da pesquisa (BORGES, 2009). A autora questionou diversos linguistas aplicados a respeito da seguinte questão: “Contemporaneamente, é possível falarmos em paradigmas distintos de ensino de língua quando discutimos sobre o comunicativo e o instrumental?” As respostas foram sintetizadas no quadro a seguir:

**QUADRO 1 - Resumo das respostas de especialistas em ensino de línguas sobre o *instrumental* e o *comunicativo* (BORGES, 2009, p. 286)**

| Especialistas | INSTRUMENTAL e COMUNICATIVO (comunicacional)  |
|---------------|---|
| Widdowson     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ o <b>comunicativo</b> e o <b>instrumental</b> não são separados, são parte de um mesmo desenvolvimento;</li> <li>▪ o <b>instrumental</b>, enquanto o inglês estiver envolvido, foi de muitas formas o precursor do <b>comunicativo</b> como uma abordagem geral de ensino de língua.</li> </ul>  |
| Prabhu        | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ o <b>instrumental</b> é guiado pelo propósito de aprendizagem, com uma visão de linguagem que se adequa a usos particulares;</li> <li>▪ o <b>comunicativo</b> é guiado por uma visão de linguagem como constituindo um significado ou processo de comunicação;</li> <li>▪ o <b>comunicacional</b> é guiado por uma noção de que um esforço de comunicação é a condição mais favorável para se adquirir uma língua;</li> <li>▪ considero a posição de Widdowson e a minha como abordagens diferentes dentro de uma abordagem mais ampla.</li> </ul> |
| Kumar         | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ o <b>instrumental</b> é um tema do <b>comunicativo</b>.</li> </ul>   |
| Swales        | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ o <b>instrumental</b> e o <b>comunicativo</b> compartilham interesses.</li> </ul>  |
| Almeida Filho | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ considero dois paradigmas na teoria de ensino-aprendizagem de língua(s): o sistêmico-gramatical e <b>comunicacional</b>;</li> </ul>  |

|                    |   |
|--------------------|---|
|                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ o <b><i>instrumental</i></b> é parte do <b><i>comunicacional</i></b>.</li> </ul>   |
| <b>Moita Lopes</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ o <b><i>instrumental</i></b> e o <b><i>comunicativo</i></b> possuem mesma visão de linguagem, mas diferentes propósitos de aprendizagem.</li> </ul>                          |
| <b>Paiva</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ o <b><i>instrumental</i></b> faz parte do paradigma da simplificação e o <b><i>comunicativo</i></b> do paradigma da complexidade.</li> </ul>                                 |
| <b>Celani</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ o <b><i>instrumental</i></b> é uma abordagem, e é <b><i>comunicativa</i></b>, o <b><i>instrumental</i></b> está incluído na <b><i>abordagem comunicativa</i></b>.</li> </ul> |
| <b>Scaramucci</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ o <b><i>instrumental</i></b> se insere dentro de uma <b><i>abordagem comunicativa</i></b>.</li> </ul>  |

(BORGES, 2009, p.286)

É possível verificar que, dentre as respostas apresentadas, não existe um consenso, o que é, no meu entendimento, bastante favorável ao desenvolvimento da ciência. O que a autora considera um “afrouxamento no tratamento da divisão das abordagens contemporâneas” pode ser uma característica positiva no momento do desenvolvimento de uma abordagem própria para um determinado contexto. Primeiramente, o fato proporciona autonomia ao professor no momento da escolha por características provenientes de diferentes abordagens para a confecção da sua própria maneira de ensinar. Essa autonomia, entretanto, deve ser embasada em uma cuidadosa análise das teorias e a adequação de partes delas ao contexto em que esse professor atua. Em segundo lugar, ao buscar diferentes abordagens, o professor de LE está diretamente atendendo às necessidades variadas dos seus alunos, considerando o papel ativo dos aprendizes, suas crenças, seus estilos e estratégias de aprendizagem, seus objetivos e seus interesses.

No caso em que se insere essa pesquisa, tais diferenças são salutares, na medida em que são apresentadas, por expoentes da LA, novas ideias e

conceitos sobre o instrumental e o comunicativo, que podem contribuir no sentido do desenvolvimento de uma abordagem holística e peculiar a essa realidade de ensino, o que representa um anseio dos professores frente às mudanças na realidade de ensino de LE nos últimos vinte anos na instituição.

As condições para a aplicação dos pressupostos das OCNEM e a análise das diferenças básicas entre o instrumental e o comunicativo são bastante diversas. Sendo assim, apresento a seguir uma análise das concepções e diretrizes norteadoras dos atuais institutos federais de educação tecnológica do país, com o objetivo de refletir sobre a adequação dos pressupostos, até então apresentados, para o ensino de LE nessas instituições.

### 3.3 PEGAGOGIAS CRÍTICAS (PC) E INTERCULTURALIDADE NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Independente da metodologia ou abordagem escolhida pelo professor, uma forte tendência no ensino de LE tem sido a adoção de pedagogias críticas e culturalmente sensíveis. Elas contemplam não somente o estudo da cultura da língua alvo, mas também da cultura do aprendiz, promovendo o entendimento e respeito às diferenças.

De acordo com Rajagopalan (2003, p. 105), a pedagogia crítica emerge das “inquietações vividas ou reproduzidas na sala de aula”. Nesse sentido, o pedagogo crítico tem como principal compromisso a comunidade na qual a sua sala de aula de insere, como elemento representativo de experiências, práticas, conflitos e tensões entre os atores sociais envolvidos. Silva (2004)<sup>11</sup> afirma que “a *Pedagogia Crítica* enfatiza o papel transformador que o professor pode cumprir enquanto intelectual. Isto pressupõe não apenas que os professores se engajem, mas que atuem em todos os espaços possíveis”. Essa constatação deixa claro que ser um pedagogo crítico nada tem a ver com a aplicação de um método ou técnicas específicas para o ensino/aprendizagem; trata-se de uma postura que o educador se propõe a assumir diante da realidade que vivencia. Entretanto, ao aliar um posicionamento crítico e, conseqüentemente político, em suas práticas docentes, o professor pode ser alvo de uma série de críticas

---

<sup>11</sup> Disponível em: <[http://www.espacoacademico.com.br/042/42pc\\_critica.htm](http://www.espacoacademico.com.br/042/42pc_critica.htm)>. Acesso em: 23 maio 2012

por parte da direção da escola, dos pais, de outros professores e até mesmo dos alunos, pois sua ação ultrapassa os limites da sala de aula. Esse argumento encontra eco nas palavras de Rajagopalan (2003, p. 11):

Ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a 'intocabilidade' dos dogmas. É por esse motivo que o educador crítico atrai, via de regra, a ira daqueles que estão plenamente satisfeitos com o *status quo* e interpretam qualquer forma de questionamento das regras do jogo estabelecidas como uma grave ameaça a si e à sua situação confortável e privilegiada.

Para além disso, o trabalho dentro do viés crítico e culturalmente sensível promove também a valorização da cultura local, na medida em que toma como ponto de partida o conhecimento de mundo do aluno. Segundo Mendes (2004, p. 91):

Abordar a questão do ensino/aprendizagem da cultura, ou melhor, o ensino/aprendizagem de língua como cultura, insere-se nesse contexto, o de assumirmos, como pesquisadores e professores, uma postura crítica diante da nossa prática; e também de enxergarmos o indivíduo, seja ele aluno ou professor, dentro do contexto no qual vive, age e interage com os outros, com os seus modos particulares de interpretarem o mundo à sua volta.

Planejar um curso de LE com base em pedagogias críticas, portanto, é levar em consideração as questões históricas, políticas, econômicas e sociais que determinam o estudo dessa língua, além de utilizar todos os componentes linguísticos no sentido de contribuir para a formação de alunos mais humanos, mais preocupados com o mundo do qual são parte; é oferecer instrumentos que promovam reflexão e transformação, para que, eles próprios, se tornem seres humanos transformadores da sua realidade em particular. Conforme explicita Kumaravadivelu (2006, p. 137-138), a pedagogia crítica

procura relacionar a palavra com o mundo, a linguagem com a vida. De Paulo Freire a Henry Giroux, a Alan Luke e a Alastair Pennycook, os pedagogos críticos têm chamado nossa atenção para o modo como o poder político, a estrutura social, o

domínio e a desigualdade são representados, reproduzidos e contraditados no uso da linguagem.

Portanto, uma abordagem que se considere culturalmente sensível para o ensino de língua estrangeira

deve proporcionar aos aprendizes a oportunidade de apreciar as diferenças entre a sua cultura e a cultura de comunidades/países onde a língua alvo é falada; identificar-se com a experiência e a perspectiva das pessoas em países e comunidades em que a língua alvo é falada; usar esse conhecimento para desenvolver uma visão mais objetiva dos seus próprios costumes e maneiras de pensar (CORBETT, 2003 *apud* SIQUEIRA, 2008, p.225).

Apesar de ser parte da agenda de alguns professores de línguas, colocar em prática todas as questões teóricas abordadas pelas pedagogias críticas não é fácil. Isso porque ser crítico é um posicionamento de vida que é levado ao campo de atuação profissional. Ser crítico apenas em sala de aula pode significar reproduzir um modelo de análise crítica pensado por outros. Por isso, Siqueira (2008, p. 188) argumenta que

a PC deve, além de estar sempre aberta ao questionamento, amearhar um número cada vez mais significativo de pesquisadores, professores e aprendizes para juntos compartilharem o máximo possível de experiências práticas, demonstrando que seus efeitos vão muito além da 'grande teorização'.

Nesse sentido, Mendes (2004, p.91) elege a interculturalidade como “modo privilegiado de criação e elaboração de novas perspectivas para se ensinar e aprender línguas”. A mesma autora reafirma, então, em outra publicação, as características básicas para o que ela chama de *Abordagem Intercultural (AI)*:

- 1) *A língua como cultura e lugar de interação.* Língua é mais do que parte da dimensão cultural, ela é a própria cultura, se confunde com ela. [...] A essa língua que não é uma abstração teórica e que não possui existência fora do contexto social de uso pelos seus falantes, denominaremos *língua-cultura*.
- 2) *O foco no sentido.* [...] Quaisquer que sejam os conteúdos tomados como ambientes para o desenvolvimento

da aprendizagem, para práticas de leitura, escrita e oralidade, o importante é o modo como esses conteúdos, sejam relativos a informações culturais ou não, funcionam como pontes e passaportes de acesso a novas experiências e significados construídos em conjunto.

3) *Materiais como fonte.* A seleção e produção de materiais com conteúdos autênticos, culturalmente significativos, centrados nos interesses e necessidades dos aprendizes e organizados a partir da realização de tarefas que possibilitem maior interação e desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes.

4) *A integração de competências.* A noção de *competência linguístico-comunicativa* como um conjunto de conhecimentos e habilidades interconectados e interdependentes, o qual funciona como uma espécie de gerenciador dos diferentes conhecimentos que o aprendiz adquire ao longo de sua aprendizagem.

5) *O diálogo de culturas.* Ensinar e aprender uma *língua-cultura* como processos [...] que visam ao engrandecimento do indivíduo como sujeito histórico, cultural e como cidadão, e ao uso comum da nova língua-cultura como passaporte para a inserção pacífica e dialógica do sujeito no mundo à sua volta.

6) *A agência humana.* A ação de professores e alunos como agentes da interculturalidade [...] guiados por sentimentos de cooperação, colaboração, respeito mútuo e respeito às diferenças, aceitação do novo, humildade, tolerância.

7) *A avaliação crítica, processual e retroativa.* [...] A avaliação tem como foco o desenvolvimento do processo de aprendizagem e não o seu fim, assim como se preocupa com a qualidade do que aprendido e não com a quantidade, num contínuo movimento de alimentação e retroalimentação. (MENDES, 2008, p.72-73)

Em se tratando de uma formação mais humana e que leve em consideração o respeito à diferença e a valorização da cultura própria, não podemos deixar de estabelecer uma relação íntima entre os pressupostos teóricos das pedagogias críticas e a interculturalidade. Afinal, duas das “responsabilidades interculturais aplicáveis a todos os professores de idiomas” (GOMES DE MATOS, 2010, p.32) são:

- Cultivar, mantener, preservar y fortalecer su identidad cultural, intercultural y planetária.
- Motivar a sus alumnos para que compartan la misión de interculturalistas, promotores de la paz comunicativa mediante el uso del español (y otros idiomas)<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> - Cultivar, manter, preservar e fortalecer sua identidade cultural, intercultural e planetária.

- Motivar seus alunos a compartilharem a missão de interculturalistas, promotores da paz comunicativa através do uso do espanhol (e outros idiomas). (GOMES DE MATOS, 2010, p.32) Tradução nossa.



Mesmo que o trabalho com a interculturalidade, ainda esteja sendo desenvolvido de forma estereotipada, algumas vezes impositiva e de forma pouco preocupada com o respeito à diferença, noto, no contexto dessa pesquisa, que as práticas docentes dentro dessa perspectiva têm sido incrementadas, ou, pelo menos, muito desejadas por parte dos professores. Esse desejo reflete a formação que queremos que nossos alunos obtenham ao final do curso, especialmente no contexto da educação tecnológica, a qual proporciona ao aluno uma formação profissional para possível inclusão no mundo do trabalho. Nas palavras de Siqueira (2008, p. 136):

A PC é a pedagogia da inclusão. Orienta-se por princípios que privilegiam uma prática educacional sensível às necessidades dos aprendizes e está sempre examinando como a educação pode prover aos indivíduos as ferramentas necessárias para que estes possam se tornar pessoas melhores, possam fortalecer a democracia, além de serem capazes de criar uma sociedade mais justa e igualitária. A PC busca engajar a educação em um processo de mudança social.

Nesse sentido, o estudo de uma LE, no caso do inglês especificamente, deve ser visto como uma forma de apropriar-se de um determinado conhecimento, já que – como uma língua internacional – é com ela que se desenvolvem os estudos, os negócios e a tecnologia. E essa língua não é mais a língua do estrangeiro, do falante nativo. É também nossa a partir do momento em que a tomamos para uso.

Com base no referencial apresentado, enfatizando o contexto dessa pesquisa, é necessário analisar as concepções e diretrizes do ensino técnico profissionalizante e relacioná-las às tendências contemporâneas para o ensino de línguas.

### 3.4 CONCEPÇÕES E DIRETRIZES PARA O ENSINO TÉCNICO PROFSSIONALIZANTE

No final de 2007, o Ministério da Educação criou um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Esse modelo, que tem como resultado a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia,

tem por finalidade oferecer, dentro do âmbito educacional, os pilares para que o Brasil atinja condições estruturais necessárias ao seu desenvolvimento socioeconômico.

Este novo arranjo educacional abrirá novas perspectivas para o ensino médio, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica. Reafirmando o compromisso governamental de romper com o dualismo histórico entre ensino médio e educação profissionalizante, as concepções que norteiam essa nova realidade estrutural matizam, definitivamente, a função social dos institutos federais: que a formação humana e cidadã precede à qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento (BRASIL, 2008, p. 9).

A importância do resgate dessa modalidade de educação é bastante explícita na documentação oficial do MEC:

Recuperar, mesmo que de forma panorâmica, a história da rede federal de educação profissional e tecnológica é fundamental quando se busca a afinidade entre política de educação profissional e política pública. E é no enlace dessa trajetória centenária com o futuro que já se faz presente que os Institutos Federais assumem seu verdadeiro papel social, contribuindo para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária. (BRASIL, 2008, p. 10)

No governo federal, essa modalidade da educação vem sendo considerada como fator estratégico não apenas na compreensão da necessidade do desenvolvimento nacional, mas também como um fator para fortalecer o processo de inserção cidadã para milhões de brasileiros. (BRASIL, 2008, p. 21)

Com base nessas concepções, é possível determinar que esse novo tipo de instituição está identificada e comprometida com o projeto de sociedade em curso no país.

Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma

estratégia de ação política e de transformação social. (BRASIL, 2008, p. 21)

Se, ao longo da história brasileira, a educação profissional apresentava um objetivo muito específico, com ênfase nas disciplinas técnicas e, conseqüentemente, atribuindo uma posição periférica às disciplinas propedêuticas, o que se observa, agora, é um resgate da importância e valorização das últimas, no sentido de proporcionar aos alunos egressos desses institutos, o pleno exercício da cidadania.

Entende-se que as novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais demandam o domínio integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos e nessa tessitura de saberes, materializa-se também a formação profissional. (BRASIL, 2008, p. 34)

Um fato, porém, que chama a atenção nesse documento diz respeito à estrutura física atual dos institutos. Por se tratar de um projeto ambicioso por parte do governo federal, acredito que as condições físicas devam ser condizentes com esse projeto, conforme é salientado no documento:

Qualquer que seja a proposta dentro dessa perspectiva, sem dúvidas, ela vem facilitada pela infraestrutura existente na rede federal de formação profissional e tecnológica. Os espaços constituídos, no tocante às instalações físicas dos ambientes de aprendizagem como salas de aulas convencionais, laboratórios, biblioteca, salas especializadas com equipamentos tecnológicos adequados, as tecnologias da informação e da comunicação e outros recursos tecnológicos são fatores facilitadores para um trabalho educativo de qualidade, de acesso de todos. (BRASIL, 2008, p. 28)

Entretanto, como infelizmente ainda ocorre no Brasil, uma boa ação ou intenção nem sempre está acompanhada ou é pautada nos subsídios para a sua plena efetivação. Como podemos observar na citação anterior, é atribuído um papel de destaque às instalações físicas no sentido de promover um espaço educacional de qualidade. Sendo assim, os atuais institutos federais deveriam apresentar tais estruturas físicas de qualidade, o que, atualmente, é uma inverdade. No tocante ao ensino de línguas estrangeiras, por exemplo, o

espaço abordado nessa pesquisa não apresenta recursos audiovisuais satisfatórios, nem salas de informática ou outros recursos tecnológicos que possam aprimorar o estudo de LE. Um descompasso entre intenções e realidades.

Apesar dos esforços governamentais para a melhoria e aprimoramento do ensino técnico profissionalizante, muitas críticas a essa nova articulação têm sido feitas.

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação apresentou a proposta de reformulação das diretrizes curriculares para a educação profissional. Elas foram aprovadas em maio de 2011 e aguardam, até a presente data, a homologação do ministro da educação. O viés que conduz tais diretrizes ainda é bastante orientado pelo mercado. Sendo assim, uma comissão de pesquisadores elaborou uma contra-proposta baseada no ensino de competências para empregabilidade<sup>13</sup>.

De acordo com essa nova proposta, a educação não pode estar situada numa dimensão abstrata do mundo social. Ela é atrelada a esse mundo, às relações sociais, aos modos de produção. Portanto, a escolha profissional deve passar pela reflexão de como essa ocupação será utilizada não somente para vender uma força de trabalho, mas também para estabelecer relações sociais:

Nessa concepção, o trabalho se constitui em direito de dever e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como *princípio educativo* deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho dos outros. Estes, na expressão de Gramsci, podem ser considerados *mamíferos de luxo* – seres de outra espécie que acham natural explorar outros seres humanos. (RAMOS, 2010, p.60)

Nesse pormenor, reflito sobre o papel que o ensino de uma língua estrangeira tem nesse contexto. Para tanto, apresento trechos do documento

---

<sup>13</sup> Essa proposta foi apresentada em palestra proferida pela Prof. Dra. Marise Ramos (UERJ; EPSJV; Fiocruz) em 15 de dezembro de 2011 no auditório do IFBA – Campus Salvador. Alguns dos pesquisadores envolvidos na elaboração dessa contra proposta foram citados pela apresentadora, dentre eles, Frigotto, Ciavatta e Ramos.

sobre as concepções e diretrizes dos institutos federais, relacionando-os com os pressupostos para o ensino de LE, apresentados em seção anterior.

### **3.4.1 Relações entre as tendências contemporâneas para o ensino de LE e a modalidade técnica integrada ao ensino médio**

O professor, tendo em vista a formação *omnilateral* do estudante, ou seja, aquela que desenvolva o conjunto das capacidades humanas deve estabelecer relações entre finalidades, conteúdos e métodos de ensino (por que, o quê e como ensinar). Deve ser observada a relação entre parte e totalidade, levando em consideração que, o ensino integrado não se configura pela simples junção de disciplinas técnicas e propedêuticas, ou que as últimas devem estar “a serviço” das primeiras. Por exemplo, como a formação em inglês está relacionada à condição social da sociedade contemporânea? Que tipo de conhecimento nessa língua é necessário não somente para inclusão no mercado de trabalho, mas também para a formação crítica e reflexiva do aprendiz que se tornará um profissional?

Tomo como exemplo o depoimento da Prof. Dra. Marise Ramos, durante palestra anteriormente citada, para ilustrar a questão que discuto no parágrafo anterior. Segundo ela, um trabalhador, um técnico em mecânica, por exemplo, com conhecimento exclusivo sobre a área técnica, pode ser substituído, no futuro, por uma máquina ou pode perder seu posto de trabalho mediante as condições do mercado. Mas se esse mesmo trabalhador tem uma formação social, histórica, cultural e política, ele tem plenas condições de se reorganizar e buscar novas formas de trabalho.

Essas são questões primárias para o desenvolvimento de qualquer prática pedagógica, ainda mais quando lidamos com a educação no nível profissionalizante.

Portanto, no que concerne o ambiente dessa pesquisa, notamos que, uma das concepções mais marcantes dos institutos federais é a seguinte:

Os Institutos Federais estão situados numa determinada área geográfica e associados a projetos e programas mais amplos e globais. É preciso estabelecer o vínculo entre o local e o global. É necessário que suas ações conduzam à construção de uma cultura que supere a identidade global a partir de uma

identidade sedimentada no sentimento de pertencimento territorial. (BRASIL, 2008, p.24)

Quando relacionamos essa concepção à ideia de que o estudo de uma LE permite o conhecimento de outras culturas bem como o entendimento e valorização da sua própria cultura, vemos uma consonância quase perfeita entre os objetivos dos institutos enquanto espaços educacionais e o objetivo do estudo de inglês proposto pelos documentos oficiais. A questão que se coloca é: a tradição de ensino de línguas para fins específicos (leitura e compreensão de textos específicos de determinadas áreas do conhecimento), herança das antigas escolas técnicas, estaria indo ao encontro das concepções institucionais? Estaria também atendendo aos pressupostos apresentados nas OCNEM? De acordo com Ramos (2010, p. 106):

Um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura, deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e a tecnologia.

Outro aspecto a ser considerado no repensar das práticas de ensino de inglês nesse contexto é a mudança das relações de trabalho na sociedade ao longo do século. Conforme explicitado no documento:

O universo do trabalho do Brasil contemporâneo é bastante complexo e heterogêneo. Nas últimas décadas, ao lado do modelo de produção taylorista/fordista (ainda não extinto), um novo paradigma se instala, decorrente das mudanças na base técnica, com ênfase na microeletrônica, e vai provocando novas demandas para a formação dos trabalhadores. É principalmente para essas novas demandas que se volta uma questão de especial relevância que atinge a educação brasileira e particularmente a educação profissional e tecnológica: a carência de trabalhadores qualificados. (BRASIL, 2008, p.32)

Como pode o ensino de inglês ir ao encontro da qualificação desses trabalhadores? Qual a abordagem, ou abordagens, que melhor atenderia(m) essa demanda? Acredito que, para responder tais questões, uma pesquisa de mercado aprofundada, e que foge ao escopo desse trabalho, faz-se

necessária. Entretanto, arrisco-me a dizer que, o trabalho com as habilidades linguísticas de maneira fragmentada não representa a melhor maneira de qualificação de um trabalhador. O relato de alguns estudantes no momento das entrevistas para estágio aponta para o nível de conhecimento da língua (básico, intermediário ou avançado) que eles possuem, e não para o nível de conhecimento de uma determinada habilidade.

Partindo para um nível mais amplo, ao considerarmos a aprendizagem de LE dentro da perspectiva crítica, vemos que essa perspectiva é a que melhor atende às necessidades dos novos institutos federais, pois, conforme Siqueira (2008, p. 266):

Ensinar LE criticamente não se trata de incorporar pacotes de técnicas e estratégias específicas ou diretrizes padronizadas de ensino, mas de promover e aproveitar oportunidades espontâneas que transformem o processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras em algo útil, realista, significativo, capaz de mobilizar conhecimentos que fomentem no aprendiz, dentre outras coisas, o desejo de mudança, transformação, empoderamento, apropriação e emancipação.

A certeza dessa escolha pode ser respaldada na concepção de que a proposta de educação nos Institutos Federais deve ser pensada segundo as exigências do mundo atual, colocadas na perspectiva da modernidade que “não prescinde do conhecimento reflexivo, vem no conjunto de ações que concorrem para alterar a realidade brasileira” (BRASIL, 2008, p.37).

Nas considerações finais do documento, observamos uma importante diretriz, que subsidia a realização dessa pesquisa:

Sem deixar de reconhecer que o texto é, em si, um diálogo constituído entre sujeitos, certamente, este documento vai suscitar uma série de outras reflexões, pertinentes e necessárias, sobre a educação profissional e tecnológica no Brasil. Portanto, a intenção primeira deste documento é trazer à luz aspectos identitários dessa nova institucionalidade que surge dentro da rede federal de educação tecnológica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (BRASIL, 2008, p.38)

Suscitando uma reflexão bastante particular, a do ensino de inglês no referido contexto, e acreditando no diálogo constituído entre os atores sociais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem dessa língua, apresento, a seguir, os dados gerados a partir da participação daqueles que considero os agentes primordiais de qualquer mudança no âmbito da educação – os professores.



## 4 – O QUE ACONTECE EM SALA DE AULA

### 4.1 A INSERÇÃO DO INGLÊS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFBA – CAMPUS SALVADOR

O IFBA é uma instituição comparada às universidades, mas possui uma estrutura diversa e mais ampla. Opera desde a formação básica, passando por cursos de nível médio, até a graduação e a pós-graduação. Atualmente, dispõe de graduações plenas (cursos de quatro anos) no nível de bacharelado, como os cursos de Administração, Engenharia Industrial Elétrica e Engenharia Industrial Mecânica, no nível de licenciaturas (em Física, Matemática e Geografia), graduações tecnológicas (cursos de dois anos), como a de Radiologia, e de pós-graduação, como o mestrado em Engenharia Mecânica.

Nessas diversas modalidades de ensino, a disciplina Inglês está presente com diferentes cargas horárias, decididas, muitas vezes, por parte dos coordenadores dos cursos. Cabe ressaltar que, algumas vezes, os professores da disciplina são convidados a participar das comissões que organizam a grade curricular desses cursos. Quando isso acontece, é comum o professor já encontrar uma determinada configuração para o ensino de sua disciplina. Por exemplo, em um dado curso é destinada uma carga horária semestral de 30h para inglês. O professor deve, dentro dessa realidade, desenvolver seu plano de disciplina. Surge aí a primeira crítica a esse processo. Não seria mais adequado, esse professor, ao conhecer o curso e as necessidades dos aprendizes, formular um plano de disciplina que atenda aos objetivos verificados, determinando, inclusive, a carga horária necessária para contemplá-los? A situação realmente foge ao escopo do professor, e um exemplo bastante ilustrativo do fato é a existência, na mesma modalidade de ensino, de cargas horárias de 30h, 45h ou 60h, a depender do que cada coordenador acha necessário para seu curso.

Outro aspecto que gera críticas à organização curricular é o papel das disciplinas propedêuticas nesses cursos. Ainda persiste a mentalidade de que elas devem estar a serviço das áreas técnicas, deixando de lado o entendimento sobre a formação mais ampla do aluno. Isso ocorre muito frequentemente com as disciplinas da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Por exemplo, é comum que seja requisitado ao professor de português o trabalho com gramática e produção de determinados gêneros textuais, como cartas, relatórios e ofícios, pois ainda persiste a ideia de que os egressos vão precisar exclusivamente disso no mercado de trabalho. Ou, ainda, que o estudo de literatura deva ser bastante reduzido, pois se trata de um curso de ensino médio profissionalizante.

No que diz respeito a Inglês, talvez por causa do grande sucesso e da eficácia na aplicação e desenvolvimento dos cursos de inglês instrumental entre as décadas de 1970 e 1980, é comum que esse mesmo arranjo seja solicitado, até mesmo na modalidade de ensino médio integrado. Além disso, a carga horária dessa disciplina é determinada pelos coordenadores dos cursos, baseada numa forte tendência em reduzi-la em prol de outras disciplinas “mais importantes”. Esse mesmo fato é também uma reclamação constante dos professores de inglês em escolas públicas e particulares, o que reforça o papel secundário dessa disciplina no currículo escolar em geral.

A modalidade de ensino contemplada nessa pesquisa organiza-se em quatro anos. Durante esse período, os estudantes aprovados em processo seletivo (vestibular) cursam tanto as disciplinas propedêuticas quanto as técnicas. A princípio, os três primeiros anos deveriam ser destinados ao estudo dessas disciplinas, restando, para o quarto ano, apenas uma ou duas disciplinas técnicas e o estágio obrigatório para a conclusão do curso. Com a inserção obrigatória de Sociologia e Filosofia em todas as séries do ensino médio, além do aumento na carga horária de Português e Matemática (reivindicação antiga e conquista muito importante dos professores), houve um inchaço no número de disciplinas e na carga horária dos cursos. Isso ocasionou o deslocamento de algumas disciplinas propedêuticas para o quarto ano, bem como a opção ao aluno em realizar o estágio na área técnica ou um trabalho de conclusão do curso – TTC.

Diante desse quadro, inglês é ofertado em apenas dois anos do ensino médio integrado, com carga horária anual de 60 horas. São apenas duas aulas semanais, que ocorrem, na maioria dos cursos, no 2º e 3º anos. Apenas o curso de Edificações optou por ofertar a disciplina no 3º e 4º anos<sup>14</sup>. Ao

---

<sup>14</sup> No início de 2012, o curso de Geologia, por razões próprias e desconhecidas da Coordenação de Linguagens, que compreende a disciplina Inglês, optou por oferecer a

analisar essa carga horária, podemos observar a defasagem em relação ao ensino médio ofertado na maioria das instituições públicas e privadas do país, nas quais, inglês é estudado durante três anos. Considerando o caráter do ensino médio integrado, essa redução é justificada. A descontinuidade do estudo dessa língua (visto que os alunos não a estudam no 1º ano) e o caráter particular dessa instituição corroboram para o fato. Espera-se que o estudante tanto possa responder às necessidades específicas do mercado de trabalho em relação ao domínio de uma LE (para entrevistas de emprego, leitura de manuais, redação de correspondências eletrônicas etc), quanto possa ser capaz de dar continuidade aos seus estudos ingressando no nível superior. Daí o dilema enfrentado pelos professores de inglês: que método, técnica ou abordagem utilizar? Preparar os alunos para o mercado de trabalho ou para os exames de ingresso nas universidades? Seria alguma dessas propostas viável em apenas dois anos de estudo? Configura-se, portanto, um grande desafio para esses profissionais. Por isso, buscamos analisar a situação atual e propor as mudanças que consideramos possíveis diante de uma configuração escolar tão específica.

Outra questão que influencia diretamente o processo de ensino/aprendizagem de LE nesse contexto é o estudo prévio dessa língua. Durante o ensino fundamental, período de nove anos no qual se espera que o estudante adquira, ao menos, conhecimentos básicos em LE, o que vemos, na maioria das vezes, é o relato, por parte de muitos alunos, que dizem ter estudado apenas o verbo *to be*. Ou então, que seus professores não falavam inglês em suas aulas, ou ainda pior, nem sabiam falar essa língua. Essas questões foram abordadas em capítulo anterior e, infelizmente, a solução para esses problemas perpassa uma boa formação dos professores nas universidades e a elaboração de uma política pública adequada para o ensino de LE nas escolas regulares brasileiras que possa, de fato, proporcionar a aprendizagem dessa língua em todas as habilidades, ainda que em nível básico ou intermediário.

---

disciplina no 2º e 4º anos. Considerando que essa organização prejudicará o aluno pela descontinuidade no estudo de uma língua estrangeira, foi solicitada a revisão dessa medida, o que está sendo analisado no âmbito das duas coordenações e da direção da escola.

Para os professores de inglês dos institutos federais essa questão é decisiva no momento da preparação dos planos de disciplina. O déficit na formação prévia dos alunos é um desafio a um trabalho mais avançado em LE.

Por isso, os planos de disciplina devem contemplar os tópicos que melhor atendam às necessidades dos alunos em um período de tempo reduzido e considerando a formação prévia dos alunos. Mas, então, como esses planos são configurados? Apresento, a seguir, a organização dos planos de disciplina para a modalidade de ensino pesquisada.

#### 4.1.1 Os planos de disciplina

Os planos de disciplina apresentados são resultado do trabalho de uma comissão de professores, designados por portaria<sup>15</sup>, que, colhendo a opinião dos demais profissionais apresentou a proposta, ora aprovada. Em virtude do caráter ético dessa pesquisa, foram suprimidos dos planos os nomes dos professores, pois alguns deles são participantes desse trabalho.

### PLANO 1

**Diretoria de Ensino – DE**  
**Departamento de Ciências Humanas e Linguagens – DCHL**  
**Coordenação da Área de Linguagens**

#### **PLANO DE DISCIPLINA – Língua Inglesa/2011** **2º ano – Ensino Médio Integrado**

|  |          |               |
|--|----------|---------------|
| <b>1. Dados de Identificação:</b>  |          |               |
| Curso: Técnico Integrado   |          |               |
| Disciplina: Língua Inglesa   | C.H.: 60 | <b>2º ano</b> |
| Professores: xxxxxxxxxxxxxx  |          |               |
| <b>2. Ementa da disciplina:</b>  |          |               |
| Estudo de leitura e compreensão textual embasada nas pedagogias críticas culturalmente sensíveis, bem como o aprendizado de estruturas gramaticais contextualizadas, perpassando também por pequenas produções orais e escritas. |          |               |
| <b>3. Habilidades:</b>   |          |               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar estratégias de leitura para maximizar a compreensão textual;</li> </ul>  |          |               |

<sup>15</sup> Proposta elaborada por Comissão designada pela Portaria nº 600, de 19/05/2010, alterada pela Portaria nº 889, de 28/06/2010.

| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retirar a ideia central de textos;</li> <li>• Inferir significados de palavras a partir do contexto;</li> <li>• Compreender a função de estruturas gramaticais no contexto;</li> <li>• Interpretar textos de diferentes gêneros textuais;</li> <li>• Produzir pequenos textos orais e escritos;</li> <li>• Demonstrar capacidade de conviver com diferentes realidades, respeitando as diferenças e buscando sua própria identidade.</li> </ul> |  |   |
|--|--|---|
| <b>4. Bases Científico/Tecnológicas:</b>   |  |   |
| O curso é embasado em <b>pedagogias críticas culturalmente sensíveis</b> , as quais delinearão todo o trabalho com leitura e compreensão textual, bem como o desenvolvimento de pequenas produções orais e escritas.   |  |   |
| <b>5. Conteúdos:</b>   |  |   |
| A organização a seguir inclui o conteúdo gramatical dentro dos tópicos, os quais estão inseridos nos temas transversais visando à compreensão de que a gramática não deve ser trabalhada de forma descontextualizada.  |  |   |
| <b>TEMA TRANSVERSAL</b>  | <b>TÓPICO</b>                            | <b>CONTEÚDO “GRAMATICAL”</b>  |
| <b>Friends for change</b><br>(I Unidade)   | Material 1: An overview                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gêneros textuais, cognatas, falsos cognatos, inferência léxica</li> </ul>                      |
|  | Material 2: Environment friendly         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias de leitura: prediction, skimming</li> </ul>  |
|  | Material 3: School friendly              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Afixos</li> </ul>  |
|  | Material 4: Politics and the environment | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imperativo</li> </ul>  |
| <b>Adolescence</b><br>(II Unidade)   | Material 5: Family relationships         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Substantivo</li> </ul>   |
|  | Material 6: Appearance                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjetivos (comparativo e superlativo)</li> </ul>   |
|  | Material 7: Rights and duties            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronomes pessoais, possessivos, indefinidos e reflexivos;</li> <li>• Caso genitivo.</li> </ul> |
|  | Material 8: All you need is love         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo Nominal</li> </ul>   |
| <b>Media and habit formation</b><br>(III Unidade)  | Material 9: The body culture             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Scanning</li> <li>• Presente Simple</li> </ul>   |
|  | Material 10: Food habits                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente contínuo;</li> <li>• There to be.</li> </ul>  |
|  | Material 11: Shopping and fashion        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Passado Simple + used to;</li> <li>• Passado contínuo.</li> </ul>                              |
|  | Material 12: The same thing, different   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Marcadores do discurso</li> </ul>  |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   | views                                    |   |
|   | Material 13: Smile: we're watching you!  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Pronomes interrogativos e relativos</li> </ul>             |
| <b>Stereotypes</b><br>(IV Unidade)  | Material 14: English as a world language | <ul style="list-style-type: none"> <li>Modais: parte I (CAN/to be able to, MAY, MIGHT)</li> </ul> |
|   | Material 15: Ethnicity                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Modais: parte II (SHOULD, OUGHT TO, MUST etc)</li> </ul>   |
|   | Material 16: Men and Women in society    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Will/going to</li> </ul>                                   |
|   | Material 17: Diversity                   | Review  |
| <b>6. Referência Básica e Complementar:</b>   |  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>OLIVEIRA, Maria da Conceição da Veiga Pessoa de. <b>Reading and Comprehending English Texts – Part I.</b> 2008 – 2.ed. Impressão Gráfica – Coordenação Gráfica do IFBA.</li> <li>MUNHOZ, Rosângela. <b>Princípios da Língua Inglesa: Inglês Instrumental – estratégias de leitura.</b> São Paulo: Texto Novo, 2000.</li> <li>OLIVEIRA, S. R. de F. <b>Estratégias de Leitura para inglês instrumental.</b> Brasília: UNB, 1994.</li> <li>RAJAGOPALAN, Kanavillil. <b>Por uma linguística crítica.</b> Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola editorial, 2004.</li> <li>SILVA, J. A. et al. <b>Inglês Instrumental: Leitura e compreensão de textos.</b> Salvador: Centro Editorial e Didático/UFBA, 1994.</li> <li>TAYLOR, J. et al. <b>Gramática DELTI da Língua Inglesa.</b> Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico, 1995.</li> <li>THOMPSON, A.J., MARTINET, A.V. <b>A Practical English Grammar.</b> Oxford: OUP, 1986.</li> <li>TORRES, N. <b>Gramática Prática da Língua Inglesa.</b> São Paulo: Ed. Saraiva, 2000.</li> </ul> |  |   |

## PLANO 2

**Diretoria de Ensino – DE**  
**Departamento de Ciências Humanas e Linguagens – DCHL**  
**Coordenação da Área de Linguagens**

### **PLANO DE DISCIPLINA – Língua Inglesa/2011** **3º ano – Ensino Médio Integrado**

|                                   |          |               |
|-----------------------------------|----------|---------------|
| <b>1. Dados de Identificação:</b> |          |               |
| Curso: Técnico Integrado          |          |               |
| Disciplina: Língua Inglesa        | C.H.: 60 | <b>3º ano</b> |
| Professores: xxxxxxxxxxxx         |          |               |

| <b>2. Ementa da disciplina:</b>   |  |  |
|---|--|--|
| Estudo de leitura e compreensão textual embasada nas pedagogias críticas culturalmente sensíveis, bem como o aprendizado de estruturas gramaticais contextualizadas, perpassando também por pequenas produções orais e escritas.  |  |  |
| <b>3. Habilidades:</b>  |  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar estratégias de leitura para maximizar a compreensão textual em nível avançados;</li> <li>• Retirar a ideia central de textos mais complexos;</li> <li>• Inferir significados de palavras a partir do contexto;</li> <li>• Compreender a função de estruturas gramaticais mais avançadas no contexto;</li> <li>• Interpretar textos mais complexos de diferentes gêneros textuais;</li> <li>• Produzir textos orais e escritos;</li> <li>• Retirar os tópicos frasais e detalhes importantes dos parágrafos;</li> <li>• Demonstrar capacidade de conviver com diferentes realidades, respeitando as diferenças e buscando sua própria identidade.</li> </ul> |  |  |
| <b>4. Bases Científico/Tecnológicas:</b>  |  |  |
| O curso é embasado em <b>pedagogias críticas culturalmente sensíveis</b> , as quais delinearão todo o trabalho com leitura e compreensão textual, bem como o desenvolvimento de pequenas produções orais e escritas.  |  |  |
| <b>5. Conteúdos:</b>  |  |  |
| A organização a seguir inclui o conteúdo gramatical dentro dos tópicos, os quais estão inseridos nos temas transversais visando à compreensão de que a gramática não deve ser trabalhada de forma descontextualizada.   |  |  |
| <b>TEMA TRANSVERSAL</b>   | <b>TÓPICO</b>  | <b>ESTRUTURAS LINGUÍSTICAS</b>   |
| “Heal the world, make it a better place...” Michael Jackson (I Unidade)   | Material 1: What do you do to make the world a better place? | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão de Estratégias de Leitura</li> </ul>  |
|   | Material 2: Sustainable development                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Afixos</li> </ul>   |
|   | Material 3: Recycling  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Substantivos (Gênero, número)</li> </ul>  |
|   | Material 4: Disasters around the world                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo Nominal (determinantes, modificadores, grupo preposicional como pós-modificador)</li> </ul> |
| Being part of a family (II Unidade)   | Material 5: Different personalities living as a family       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronomes</li> </ul>   |
|   | Material 6: Families in different societies.                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjetivos</li> </ul>  |
|   | Material 7: Career choice: a matter of family?               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempos verbais simples</li> </ul>   |
|   | Material 8: Grandmas and Grandpas: a bunch of lessons        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conectivos</li> </ul>   |

|  |   |                              |
|--|---|------------------------------|
| TV<br>(III Unidade)  | Material 9: An image is worth a thousand words              | • Compreensão Detalhada      |
|  | Material 10: The power of Reality Shows                     | • Gerúndio e Infinitivo      |
|  | Material 11: What makes an idol?                            | • Tempos Verbais Compostos   |
|  | Material 12: TV: good or evil                               | • Modais e Tag Questions     |
| The World Wide Web<br>(IV Unidade)   | Material 13: Accessing information                          | • IF Clauses                 |
|  | Material 14: You Tube and politics                          | • Voz Ativa e Voz Passiva    |
|  | Material 15: Watch out! Relationship sites can be dangerous | • Direct & Indirect Speeches |
|  | Material 16: What will the future be like?                  | • Phrasal Verbs              |
| <b>6. Referência Básica e Complementar:</b>  |   |                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• OLIVEIRA, Maria da Conceição da Veiga Pessoa de. <b>Reading and Comprehending English Texts</b> – Part II. 2008 – 2.ed. Impressão Gráfica – Coordenação Gráfica do IFBA.</li> <li>• MUNHOZ, Rosângela. <b>Princípios da Língua Inglesa: Inglês Instrumental</b> – estratégias de leitura. São Paulo: Texto Novo, 2000.</li> <li>• OLIVEIRA, S. R. de F. <b>Estratégias de Leitura para inglês instrumental</b>. Brasília: UNB, 1994.</li> <li>• RAJAGOPALAN, Kanavillil. <b>Por uma linguística crítica</b>. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola editorial, 2004.</li> <li>• SILVA, J. A. et al. <b>Inglês Instrumental: Leitura e compreensão de textos</b>. Salvador: Centro Editorial e Didático/UFBA, 1994.</li> <li>• TAYLOR, J. et al. <b>Gramática DELTI da Língua Inglesa</b>. Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico, 1995.</li> <li>• THOMPSON, A.J.; MARTINET, A.V. <b>A Practical English Grammar</b>. Oxford: OUP, 1986.</li> <li>• TORRES, N. <b>Gramática Prática da Língua Inglesa</b>. São Paulo: Ed. Saraiva, 2000.</li> </ul> |   |                              |

O primeiro ponto que merece destaque na análise dos dois documentos é o caráter democrático com o qual ambos foram construídos. A comissão, constituída por três professores, ouve a opinião dos demais, analisa a modalidade de ensino e a realidade escolar para, em seguida, elaborar e apresentar uma proposta de plano de disciplina em reunião. A partir daí, mediante a sugestão dos outros professores, são feitas alterações até que o plano definitivo seja enviado à Direção Geral da escola para registro. Só então essa comissão é desconstituída.



Esse processo permite que todos os profissionais possam estar envolvidos desde o momento em que considero fundamental para o sucesso de qualquer prática pedagógica: entender o que será desenvolvido e o que permeia tais decisões, e não somente reproduzir um determinado modelo. Na estruturação da atividade de ensino, e o professor intelectual transformador emerge como figura de suma importância. Segundo Giroux (1997, p. 161):

A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados, através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

Um pesquisador externo, alguém que esteja realizando sua pesquisa nesse contexto e que não seja, necessariamente, professor da instituição, pode e deve contribuir para o repensar de um determinado problema ou para apresentar sugestões que visem melhorar a qualidade de ensino. Entretanto, se esse conhecimento não for desenvolvido em conjunto e partilhado com os demais professores, a tão almejada aliança entre teoria e prática não será possível. Além disso, é crucial que os participantes da pesquisa tornem-se agentes da mesma. Como agentes, eles serão conhecedores dos objetivos e do método da pesquisa, ajudarão o pesquisador a tomar decisões e, ao mesmo tempo, interpretarão e auxiliarão o pesquisador a interpretar os dados da mesma (TELLES, 2005). Esse é primeiro passo para que o professor torne-se agente de qualquer processo de mudança. É importante que eles assumam a responsabilidade pelo levantamento das questões acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são os objetivos pelos quais estão ensinando uma língua.

Através da análise dos planos é possível perceber que os professores que os elaboraram parecem cientes do fato. Notamos a inserção do trabalho com LE numa perspectiva crítica, reflexiva e humanizadora, uma discreta preocupação do trabalho com outras habilidades linguísticas e não apenas com

a leitura, e a expectativa para a formação de alunos que possuam tanto o conhecimento linguístico quanto o cultural, inerente ao estudo de LE.

A crítica que faço nesse ponto é se existe, de fato, o entendimento de todos os professores a respeito das bases científico/tecnológicas desses planos. A proposta de trabalho com base em pedagogias críticas culturalmente sensíveis não deve ser algo imposto e sim vivenciado pelos professores. Como pode ser possível ensinar de uma maneira quando não se compartilha dessa filosofia? Verificaremos, mais adiante, que alguns professores sequer conhecem essa perspectiva de trabalho, e isso é extremamente importante, pois, segundo Guilherme (2002, p. 19, *apud* SIQUEIRA, 2008, p. 134):

a PC é uma atitude, uma forma de viver que questiona em profundidade os nossos papéis de professores, estudantes, cidadãos, seres humanos. [Dessa forma] torna-se virtualmente impossível fornecer prescrições simples sobre como *fazer* PC.

Outra questão importante é a manutenção da ênfase na prática de leitura. Embora os planos cite “o estudo de leitura [...] perpassando por pequenas produções orais e escritas”, é possível verificar o caráter periférico que as últimas têm na prática escolar. Observamos a manutenção de uma tradição de ensino de LE pautado nas características básicas da abordagem instrumental, durante muitos anos, tão bem implementada nas escolas técnicas federais, revelando, assim, uma espécie de máscara que esconde a real intenção de trabalho: o conhecimento e estudo das estruturas linguísticas enquanto produto final da aprendizagem. A pergunta que faço é: isso reflete o que é possível ser feito dentro da realidade da escola ou será que os professores acreditam que uma maior ênfase pode ser dada às demais habilidades linguísticas? Essas questões, dentre outras, são apresentadas e discutidas, de maneira mais aprofundada na análise de dados.

E, com base nesses planos, na forma em que são construídos e nas referências bibliográficas que os sustentam, como são desenvolvidos então os materiais didáticos? É o que veremos a seguir.

#### 4.1.2 Os materiais didáticos

Antes de discorrer sobre o material didático resultante da elaboração do referido plano de disciplina, gostaria de retomar uma história que envolve diretamente a questão da autoria de materiais.

Os professores de inglês da antiga Escola Técnica Federal da Bahia, ao optarem por utilizar a abordagem de inglês para fins específicos, na década de 1980, estavam cientes da necessidade de elaboração de material didático. Conforme explicitado no Capítulo 2 desta dissertação, como não havia materiais específicos para cada realidade educacional, os professores eram responsáveis pela seleção dos textos e pela organização do material didático a ser utilizado em cada curso nos quais ministravam aulas. Um trabalho difícil, porém bastante eficaz e condizente com a abordagem instrumental que era adotada na época.

Foram criadas diversas apostilas<sup>16</sup>, de acordo com cada curso técnico. É importante lembrar que a modalidade de curso em que esse processo ocorria, subsequente ao ensino científico (ensino médio, atualmente), era bastante distinta da modalidade sob a qual essa pesquisa propõe sua análise, pois eram alunos de uma outra faixa etária, que já haviam cursado as disciplinas propedêuticas durante o ensino científico e, matriculavam-se num curso com o objetivo essencial da formação profissionalizante. O estudo de disciplinas que não fossem técnicas deveria estar “a serviço” delas. Por exemplo, estudava-se inglês para a leitura dos manuais dos maquinários técnicos de cada curso. Daí a denominação, utilizada por muitos coordenadores de curso, ainda hoje, de “inglês técnico”. Da mesma forma, questões culturais ou outras que fugissem ao escopo das estruturas linguísticas da gramática tradicional não eram abordadas nesses materiais.

Essa breve retomada foi apresentada com a finalidade de resgatar e valorizar uma característica muito importante do corpo docente de inglês da instituição pesquisada: a prática de elaboração de material didático, atendendo à necessidade e ao perfil dos discentes. É do conhecimento comum o desgastante trabalho do professor, com turmas e cursos diversos, além da

---

<sup>16</sup> Utilizo aqui o termo apostila como “coletânea de aulas, preleções e textos para distribuição em cópias entre os alunos”. (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2001, p. 259)

grande quantidade de alunos. Sendo assim, a adoção de materiais didáticos elaborados por outros é uma alternativa viável nessa difícil jornada. Alguns cuidados, porém, devem ser tomados na escolha de determinado material. Primeiramente, ele deve servir de recurso, de auxílio ao professor e não como orientador primordial de sua prática; além disso, deve (i) atender às necessidades e interesses do aluno; (ii) auxiliar o professor e o aluno a atingirem os objetivos educacionais desejados; (iii) contribuir para a formação de hábitos de crítica reflexiva e (iv) estar adequado ao projeto educativo da escola.

O resultado da reestruturação dos planos de disciplina reflete duas características importantes. A primeira, já mencionada, foi a ênfase dada à habilidade de leitura. A segunda, de maneira explícita, orienta as práticas de sala de aula embasadas nas pedagogias críticas culturalmente sensíveis. Sendo assim, os materiais didáticos devem estar em consonância com essas duas características.

Com a participação de um conjunto de professores, os materiais didáticos específicos para a modalidade de ensino médio integrado começaram a ser elaborados em 2007. A impressão e a reprodução dos mesmos ficava a cargo do setor gráfico da escola, que sempre atendeu aos professores pontualmente e de maneira satisfatória.

Até então, a preocupação com o desenvolvimento de pedagogias críticas, era apresentada de modo periférico. Sabíamos, de maneira intuitiva, que esse viés de trabalho era importante, mas desconhecíamos sua origem, suas características, e o que ele, de fato, significava. A partir da 3ª edição (2009), em virtude dos estudos em LA por parte de alguns professores, incluindo aqui a pesquisadora, essa preocupação ficou mais evidente, refletindo na seleção de textos que contemplassem a pedagogia crítica. Cabia ao professor estender o tópico abordado, buscando a reflexão crítica dos alunos, favorecendo uma formação humanizadora. Mesmo assim, dizer que trabalhávamos numa perspectiva crítica não pode ser considerado verdade, pois a maior preocupação limitava-se na escolha de textos que favorecessem uma discussão, sendo que, eles apenas serviam de gatilho para a explicação de unidades linguísticas. Era como se soubéssemos que esse tipo de trabalho era extremamente importante, mas não sabíamos como fazê-lo.

Em 2010, o embasamento nas pedagogias críticas já era um dos pontos primordiais dos materiais, sendo referendado e explicitado nos novos planos de disciplina, que orientaram a construção dos materiais didáticos, conforme podemos observar na introdução aos mesmos, a qual veremos a seguir:

## INTRODUÇÃO

**“The pleasure of all reading is  
doubled when one lives with another  
who shares the same books.”**

Katherine Mansfield (1888 – 1923)

O conceito de leitura, independente da língua em que seja realizada, pressupõe um ato de comunicação contínua entre o texto e o leitor. Desde a definição de gênero, estrutura e linguagem, o texto conduz o leitor à compreensão do mesmo. Entretanto, esse não é um processo unilateral. O Leitor, por sua vez, não recebe passivamente as informações – ele as reconstrói dentro da sua própria perspectiva, atribuindo novos significados ao texto.

Esse módulo foi elaborado dentro de uma pedagogia crítica para o ensino de leitura, o que nos permitiu, através do uso de técnicas e estratégias especiais, bem como de uma abordagem intercultural para sua aplicação, projetar um curso que atendesse às necessidades específicas dos nossos alunos, neste caso, a leitura e compreensão de textos em Língua Inglesa, sem deixar de lado, quando oportuno, o trabalho com as demais habilidades linguísticas.

Nosso grande objetivo é que o aluno se torne, cada vez mais, autônomo e responsável para continuar desenvolvendo sua habilidade de leitura em inglês, processo este que consideramos contínuo e inesgotável. Tão importante quanto o desenvolvimento da habilidade de leitura (a qual, por sua vez, pode englobar diversas formas de comunicação) é a formação de alunos capazes de respeitar as diferentes identidades e se reconhecerem como indivíduos que fazem parte de uma conjuntura mundial com grande diversidade linguística, de crenças, costumes, enfim, diversas culturas.

Em cada material, o aluno conhecerá uma série de palavras e estruturas gramaticais que estarão sempre diretamente ligadas ao objetivo do curso, ultrapassando o aprendizado isolado e afirmando a necessidade de observação do contexto de sua ocorrência. Com isso, esperamos integrar os conhecimentos lexicais, gramaticais e sócio-culturais à compreensão de textos.

Esperamos que juntos, professores e alunos, usando o raciocínio e dividindo experiências, possamos (re) construir a aprendizagem.

As autoras.

Salvador – BA, janeiro de 2011.

Apesar de considerar a importância da formação crítica e reflexiva, a introdução traz primeiramente, como objetivo, a formação leitora do aprendiz,

para depois mencionar que, tão importante quanto ela é a formação crítica dele. Reforça essa ideia a confirmação, no parágrafo seguinte, do trabalho com as estruturas gramaticais ligadas ao objetivo do curso. Interpreto, aqui, esse objetivo como o primeiro mencionado pelas professoras: “que o aluno se torne, cada vez mais, autônomo e responsável para continuar desenvolvendo sua habilidade de leitura em inglês”. No apêndice desse trabalho encontram-se os primeiros materiais do 2º e 3º ano do ensino médio integrado, elaborados dentro dessa perspectiva. Ao observá-los notamos uma preocupação em trazer, através dos textos, conforme citado anteriormente, questões que trouxessem o conhecimento sobre outras culturas (ex. outros países que têm o inglês como língua oficial, não somente Estados Unidos e Inglaterra, e a apresentação do calendário árabe em inglês) e a reflexão sobre temas como família e meio ambiente. Entretanto, as explicações presentes nesses materiais são feitas em língua portuguesa e apresentam-se muito pautadas no trabalho com as habilidades específicas para leitura (skimming, scanning, inferência léxica, estudo de cognatos, gêneros textuais, modalidades discursivas, recursos tipográficos, dentre outras). Além disso, a presença desses textos não significa que o trabalho dentro da PC esteja sendo viabilizado. Se o professor se limitar à apresentação dos textos, eles são ferramentas, apenas, para a explicação de estratégias de leitura.

Outra questão emerge ao analisarmos esses materiais: se os planos de disciplina almejam o trabalho com outras habilidades linguísticas, não vejo como isso seja possível através de um material escrito em português e que não traz, nem no 3º ano, oportunidades de prática oral em LE, pois, apesar de apresentar uma música, não sabemos como isso pode ser trabalhado junto aos alunos, nem se isso é garantia para desenvolvimento da habilidade oral. Mas já é um avanço, ao proporcionar, ao menos, a exposição à língua alvo.

Concomitante à utilização desses materiais, a pesquisa ora apresentada estava sendo realizada. No momento da aplicação dos questionários, nas entrevistas semi-estruturadas que os seguiram e nas discussões de grupo, o grupo de professores participantes levantou questões cruciais a respeito de todo o processo de ensino/aprendizagem de inglês nessa modalidade de ensino, inclusive citando aspectos que não condiziam com o material adotado, como a questão do trabalho com as quatro habilidades. Surgia, então, a

possibilidade de aperfeiçoar o trabalho, de fazer diferente, pois, mesmo com a utilização de um material próprio, baseado nos planos de disciplina criados pelos professores, e, considerado por eles como adequado à realidade, havia um certo desconforto com a prática de ensino de inglês na modalidade em que se concentra essa pesquisa; a necessidade de repensá-la e aprimorá-la.

Para isso, era importante resgatar e refletir sobre questões mais profundas na relação entre os professores, a instituição, a prática de ensino, os objetivos desejados, dentre outras. Diante dessa reflexão, realizada em conjunto, mediada pela pesquisadora, surgiram os dados, através dos quais, esta pesquisa pretende apresentar sua contribuição.

#### 4.2 PERFIL DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

##### QUEM É O PROFESSOR DE INGLÊS?

Começamos pelo ideal. O professor de inglês deveria ter, além de consciência política, bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com aprofundamento em linguística aplicada. Em número reduzido, temos profissionais bem formados dentro do perfil ideal que acabamos de descrever. (PAIVA, 1997, p. 9)

O perfil de professor apresentado na citação de Paiva (1997) não é o mais comum na maioria das escolas públicas brasileiras, o que é corroborado pela autora. Essa pesquisa vai lidar, entretanto, com um grupo diferenciado de professores. E para entender o porquê dessa diferenciação, apresentaremos um perfil desses profissionais.

Para ingressar como professor efetivo do quadro de um instituto federal de ensino, o candidato se submete a uma prova escrita, uma prova didática, além da análise de títulos. A segunda etapa desse processo é realizada, na maioria das vezes, em inglês, o que permite aferir, mesmo que sem a realização de um exame formal de proficiência, a habilidade desse profissional na comunicação oral em inglês.

Uma vez aprovado, fazendo parte do corpo pedagógico da escola, esse professor deve buscar a qualificação, para que, a cada dezoito meses, possa obter a progressão profissional com conseqüente aumento de salário. São

valorizadas, também, a qualificação dos professores através dos cursos de pós-graduação (*lato e strictu sensu*).

Com isso, acredito que o perfil dos professores de inglês no IFBA – *Campus* Salvador tende a se aproximar daquele que Paiva (1997) considera o ideal, na medida em que esses professores possuem um bom domínio da língua e buscam sempre o aperfeiçoamento profissional, sendo o corpo docente, inclusive, composto por mestres, doutores e professores em curso de Mestrado e Doutorado.

Para a realização da pesquisa, foram selecionados cinco professores do quadro efetivo do IFBA – *Campus* Salvador, que trabalham na modalidade de ensino médio integrado ao técnico, de um total de dez professores em atividade durante o período compreendido entre 2010 e 2011, biênio em que a investigação foi desenvolvida.

Dois professores não participaram como sujeitos da pesquisa, pois estavam desenvolvendo Mestrado na área de LA, o que poderia levar a respostas convenientes para a pesquisadora, que também, obviamente, não participou como informante. Além disso, eles tinham pouco tempo de ensino na escola (entre três e cinco anos). Uma professora encontrava-se de licença para realização de Doutorado em outro estado, e outra não participou da pesquisa por ministrar aulas apenas para o ensino superior, o que totalizou cinco participantes.

O critério utilizado para a escolha desses profissionais foi o tempo de ensino deles na instituição (mais de quinze anos). Esse critério foi definido para que fosse possível relacionar as mudanças políticas que resultaram na criação dos institutos federais com a mudança no objetivo do ensino de inglês. Esses professores vivenciaram muitas dessas mudanças e a análise dos dados resultantes dos questionários, entrevistas e discussões poderia evidenciar pontos importantes desse processo, o que, de fato, aconteceu.

Dos cinco selecionados, um não concordou em participar da pesquisa. Sendo assim, conheceremos a seguir os quatro colaboradores desse trabalho, os quais serão identificados pela sequência P1, P2, P3 e P4, por solicitação dos mesmos.



#### 4.2.1 Da formação acadêmica e experiência de trabalho

As cinco primeiras perguntas do questionário de pesquisa visaram estabelecer um perfil sobre a formação acadêmica e a experiência de trabalho desses professores.

Todos os participantes são formados em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira (Inglês), no nível de licenciatura. Além disso, P2 tem também outra graduação – bacharelado em Direito.

Em relação ao tempo de trabalho no IFBA, a média foi de 21 anos, sendo: (i) P1 com 25 anos; (ii) P2 com 15; (iii) P3 com 28 e (iv) P4 com 16 anos. Cabe salientar que, durante os 28 anos de trabalho, P3 atuou não somente como professora, mas também em funções administrativas, sendo a maior delas Diretora Geral de Ensino (atualmente Pró-Reitora de Ensino). Portanto, cabe salientar a importância dos dados gerados por essa participante, os quais trouxeram à tona questões políticas importantes que norteiam sobremaneira as práticas pedagógicas.

No que diz respeito à qualificação docente, verificamos a importância desse item no quadro a seguir:

#### QUADRO 2: Já participou de cursos de aperfeiçoamento e/ou pós-graduação?

| P1   | P2  | P3  | P4   |
|--|---|---|--|
| Psicopedagogia aplicada à área de recursos humanos. (especialização) | Formação empreendedora na educação profissional (aperfeiçoamento)     | Especialização em Educação Tecnológica        | Especialização em Metodologia do Ensino Superior             |
|  | Intercâmbio em língua inglesa – São Francisco (EUA) (aperfeiçoamento) | Especialização em Tradução Inglês - Português | Psicopedagogia   |
|  |   |   | Gestão em Instituição de Ensino Superior                     |
|  |   |   | Mestrado em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social |

Esse quadro demonstra o grau de comprometimento desses profissionais quanto a sua qualificação, bem como uma gama de diferentes áreas de conhecimento, nas quais os docentes têm experiência.

No campo de atuação profissional os dados revelam também que os docentes possuem diferentes experiências, anteriores ao trabalho que desenvolvem na instituição, e que, de alguma forma, trazem importantes contribuições para suas práticas atuais. Embora nenhuma participante tenha vasta experiência como professora em escola pública regular, universidade pública ou universidade privada, as respostas ao questionário evidenciam outros espaços educacionais em que os docentes tiveram experiências profissionais, conforme o quadro a seguir:

**QUADRO 3: Qual a sua experiência de ensino de inglês anterior ao IFBA?**

| <b>Participante</b> | <b>Ensino de inglês em escola regular privada</b> | <b>Curso livre de idiomas</b> | <b>Aulas particulares de inglês</b> |
|---------------------|---|-------------------------------|-------------------------------------|
| P1                  | 02 anos   | 10 anos                       | 25 anos                             |
| P2                  | -----   | -----                         | 01 ano                              |
| P3                  | 01 ano  | 04 anos                       | 04 anos                             |
| P4                  | 07 anos   | 07 anos                       | 03 anos                             |

Outra informação importante é que P2 trabalhou, durante 02 anos, com o ensino de português (língua e literatura) em uma escola pública estadual, e P4 trabalha, há 09 anos, com Consultoria Educacional em uma instituição privada de ensino superior, com ênfase em Educação a Distância.

Esse leque de experiências profissionais agrega bastante ao trabalho desenvolvido no IFBA, na medida em que proporciona a incorporação de práticas bem sucedidas em outros espaços de aprendizagem e a adequação de materiais utilizados nesses espaços para aplicação no IFBA.

Embora três desses docentes trabalhem em regime de dedicação exclusiva, o que os impede de trabalhar em outra instituição, P4, conforme já registrado, atua, em paralelo ao trabalho no IFBA, como consultora educacional em uma instituição privada de ensino superior.

Além disso, de maneira informal, P1 e P2 desenvolvem outras atividades de ensino. A primeira, em aulas particulares de inglês e, a segunda, com o

ensino de inglês para crianças entre 6 e 8 anos de idade, em ambiente doméstico.

#### **4.2.2 Concepções de língua/linguagem: o que significa ensinar e aprender inglês?**

Aprender uma nova língua na escola é uma experiência educacional que se realiza para e pelo aprendiz/aluno como reflexo de valores específicos do grupo social e/ou étnico que mantém essa escola. São esses valores transformados em interesses (na dificuldade inerente à faixa etária de expressar necessidades de fato) que fazem o currículo abrigar uma ou mais línguas estrangeiras. (ALMEIDA FILHO, 2008, p.11)

Uma questão que todo professor de línguas deveria se questionar no momento da organização de qualquer atividade de ensino é a concepção de língua/linguagem que adota.

De acordo com Larsen-Freeman (2003), a resposta a esse questionamento evidencia as crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas bem como as práticas realizadas em sala de aula. Além disso, essa definição influencia as decisões dos professores no momento da escolha do currículo e da abordagem de ensino.

Apesar das importantes questões acima mencionadas, é importante salientar que, mesmo que o professor tenha uma clara concepção sobre língua/linguagem, isso não impede o uso de diversas técnicas e estratégias de ensino que não necessariamente estejam de acordo com a concepção adotada.

Ainda segundo Larsen-Freeman (2003, p. 4), qualquer que seja a concepção adotada por determinado professor, é preciso levar em consideração as necessidades dos alunos:

The coherence among language, learning, and teaching beliefs is often more theoretical than actual. This is because there are many important considerations in teaching. Primary among these is taking into account who the students are and why they are studying the language. An assessment of students' language needs and how they learn should inform the choice of

syllabus units and teaching practices. We are, after all, teaching students, not just teaching language.<sup>17</sup>

Almeida Filho (2008, p. 11-12) especifica ainda mais a questão ao pontuar que língua estrangeira é um conceito complexo sobre o qual o professor precisa refletir no exercício da profissão. E complementa:

Pode significar a língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores, ou língua exótica. A compreensão do termo se aperfeiçoa se o tomarmos como língua que só a princípio é de fato estrangeira mas que se *desestrangeiriza* ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la.

Diante dessas ideias, é preciso compreender o que está envolvido no ato de ensinar uma LE. Ainda segundo o autor, ensinar LE significa “viabilizar o conhecimento sobre (ou o estudo de) uma outra língua num ambiente formal institucional” (ALMEIDA FILHO, 2005, p.66). Tudo isso, com base em uma abordagem para o ensino dessa língua, que seria “a filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino” (ALMEIDA FILHO, 2008, p.13).

E os participantes dessa pesquisa? Estão cientes dessas questões? Será que suas concepções sobre o ato de ensinar inglês vão ao encontro dos pressupostos teóricos discutidos ao longo desse trabalho? Analisaremos, agora, suas respostas à seguinte pergunta: para você, o que significa ensinar inglês?

P1, de modo muito vago, respondeu que ensinar inglês era *um prazer*. Diante dessa resposta insuficiente, foi necessário, no momento da entrevista, aprofundar a questão. Para essa professora, ensinar inglês está diretamente ligado a uma questão pessoal. Ela gosta de línguas estrangeiras, em especial inglês, e transmitir seus conhecimentos sobre essa língua aos alunos é

---

<sup>17</sup> A coerência entre as crenças sobre língua, ensino e aprendizagem é geralmente mais teórica que real. Isso acontece porque existem muitas considerações importantes envolvidas no ato de ensinar. Primeiramente, dentre elas, devemos levar em consideração quem são os estudantes e porque eles estão estudando essa língua. Uma pesquisa sobre as necessidades dos alunos e a forma como eles aprendem deve corroborar para a escolha do currículo e das práticas de ensino. Afinal de contas, estamos todos, ensinando pessoas, não apenas uma língua. Tradução nossa.

prazeroso. Não ficou evidente em sua resposta, portanto, as questões sobre o conhecimento sobre outras culturas através do estudo de uma LE, o respeito às diferenças, o engajamento discursivo que pode emergir desse estudo, dentre outras questões. Mais do que isso, ela não reflete, criticamente, sobre o que é ensinar e aprender LE, fator imprescindível frente ao trabalho embasado em pedagogias críticas. Mais do que uma preocupação pedagógica, que deveria ser a marca do trabalho de qualquer professor, ficou evidente, através de suas respostas, apenas uma questão pessoal.

P2 diz que aprender inglês é *apresentar outro contexto cultural e linguístico diferente do nosso cotidiano*. Nosso questionamento é: qual o sentido de apenas apresentar esse outro contexto? Existe um propósito subjacente a essa apresentação? No desenvolvimento da pesquisa, mais precisamente em outras perguntas, notamos que P2 expressa sim preocupações quanto ao desenvolvimento crítico e discursivo dos alunos, porém, nessa resposta, isso não fica evidente. Quando questionada, mais especificamente sobre esse propósito, P2 citou sua preocupação quanto ao fato de *realmente ensinar inglês, em todas as dimensões (linguísticas, com ênfase na fala, mas também cultural*.

P3 forneceu uma reflexão mais aprofundada sobre a pergunta. Segundo essa professora:

[P3] Ensinar, no sentido amplo, pode significar a disposição para que a aprendizagem aconteça. Para o sucesso dessa ação, é necessário, dentre outras coisas, que o interesse e a motivação do professor e do aluno sejam observados, pelo menos, a princípio.

[P3] Ensinar inglês é favorecer esse aprendizado em um ambiente cultural e linguístico diferente daquele que o aluno está familiarizado.

Notamos que existe uma preocupação, pelo menos inicial, quanto à questão motivacional, bastante importante no ensino de LE. Além disso, o contexto cultural dos discentes é valorizado. A partir dessa introdução, P3 desenvolve suas respostas:

[P3] É buscar uma nova competência. É estimular o reconhecimento e o valor de uma segunda língua. É promover a agregação de ideias. É fazer com que o estudante estabeleça “links” entre a sua experiência, a sua vida e esse “novo” conhecimento.

Quando entrevistada, a professora acrescentou importantes questões; o ato de ensinar pode ajudar o aluno a desenvolver competências comunicativas e culturais, sem deixar de lado sua experiência de vida. Ao contrário, este seria um componente primordial para que o aluno possa *entender e respeitar o novo, sabendo que não existe certo e errado em se tratando de culturas, mas sim coisas diferentes.*

Já P4 revela, em sua resposta, uma preocupação relevante com os alunos, o que pode também refletir um propósito muito específico; deve-se aprender inglês para passar em um exame vestibular, para uma entrevista de emprego, ou ainda, para ler manuais. Segundo ela, ensinar inglês é *auxiliar o aluno para que [ele] desenvolva a(s) habilidade(s) necessárias que atendam às suas necessidades.* A questão que podemos nos perguntar é que tipo de necessidade é essa? Como descobri-la? O que está sendo desenvolvido atualmente, em termos de materiais e estratégias realmente atende a essas necessidades? Nada foi mencionado quanto à formação crítica e reflexiva dos alunos. Acredito que, antes de qualquer necessidade, isso seja questão primordial no ensino de LE.

Frente a essas questões, a pergunta seguinte do questionário foi: para você, o que significa aprender inglês?

As respostas a essa pergunta nos revelam certo descompasso entre o que foi elaborado nos planos de disciplina e a concepção de aprender desses professores.

P1, por exemplo, afirma que aprender inglês é *uma necessidade.* Mais uma vez, foi preciso aprofundar a resposta em entrevista. De acordo com a professora, a necessidade se apresenta porque *fazemos parte de um mundo globalizado, a maioria das informações está em inglês e saber essa língua é uma condição de vantagem no mercado de trabalho.* O desenvolvimento crítico do aluno, o reconhecimento de sua cultura, além da convivência e respeito com outras culturas, apesar de ser o cerne das pedagogias críticas que embasam os planos de disciplina, não são mencionados por essa participante. As

concepções sobre aprender de P1 nos parecem diretamente ligadas a uma concepção de ‘educação bancária’ de ensino LE, tão criticada por Paulo Freire (que conceituou o termo em 1970) na educação em geral e que, infelizmente, ainda predomina nas aulas de inglês.

Todavia, o mesmo não acontece com P2. Para ela, aprender inglês é *compreender e dentro do possível se inserir nesse novo contexto cultural e linguístico*. Surge agora, uma nova questão. Quando entrevistada, P2 foi questionada sobre o porquê da expressão *dentro do possível* em sua resposta. A sua fala revelou, então, uma insatisfação do trabalho realizado com ênfase na habilidade de leitura, pois *como é possível se inserir plenamente numa nova cultura quando não se sabe falar a língua? Somente ler bem e se posicionar criticamente em português não é o bastante*. Conforme citamos anteriormente, o material didático utilizado inviabiliza esse desejo da professora, ao trazer a língua materna como instrumento para o ensino de inglês, além de não proporcionar o ensino da habilidade oral. E, voltando aos planos de disciplina, criados e aprovados também por P2, a ênfase deve ser dada ao trabalho com a habilidade de leitura, perpassando por pequenas produções escritas e orais, o que é completamente diverso do seu conceito de aprender inglês.

P3, apesar de não estabelecer uma relação tão direta com a questão da oralidade em LE, apresentou, em sua resposta, uma preocupação marcante com a formação crítica do aprendiz, bastante condizente com o plano de disciplina:

[P3] O aprender deve produzir uma mudança, um novo estado no aprendiz. Por isso, o “aprender inglês” deve, antes de tudo, favorecer a formação, o crescimento do estudante. Aprender inglês é ser capaz de usar uma ferramenta diferente que favoreça uma transformação. Não é simplesmente armazenar informações a respeito de estruturas gramaticais, vocabulários, etc; é, acima de tudo, reestruturar o seu pensamento. Como disse antes, é relacionar o conhecimento prévio com o que está sendo alcançado/construído.

A fala inicial de P4 sugere que aprender inglês é *apropriar-se da língua tal qual acontece na nossa LM*. Essa ideia vai ao encontro da *desestrangeirização* proposta por Almeida Filho (2008). Porém, ao desenvolver sua resposta, na entrevista, notamos uma certa tensão entre a apropriação das formas linguísticas mediante o contexto de comunicação. Segundo a

participante, *nosso pensamento é estruturado de acordo com as formas que a língua inglesa se apresenta. A realidade, o contexto e a comunicação se integram.* Segundo essa visão de aprender inglês, o aluno deveria ter como base as situações reais nas quais a necessidade do uso da língua pudesse emergir, e, daí, iniciar o estudo das formas linguísticas mais adequadas para transmitir uma determinada ideia. Esse caminho nos parece bastante razoável e complementar ao pensamento de P4, especialmente ao considerarmos a preocupação com as necessidades dos alunos, anteriormente por ela mencionada.

Com base na análise dessas respostas, foi possível notar que, de forma geral, as concepções de ensinar e aprender inglês estão fortemente atreladas a uma preocupação latente com a formação crítica e reflexiva dos alunos. Outro ponto de destaque trata da necessidade da expansão do trabalho com LE em todas as suas habilidades e a preocupação com as reais necessidades dos alunos.

Dessa forma, entendendo melhor as concepções trazidas pelos participantes, vamos analisar de que maneira elas refletem o que é preconizado na documentação oficial para o ensino de LE no Brasil e as tendências contemporâneas para o ensino de inglês.

#### **4.2.3 Conhecimento sobre documentação oficial e tendências contemporâneas para o ensino de inglês**

De acordo com os planos de disciplina apresentados, não foi possível definir uma metodologia primordial que norteia as aulas de inglês, tampouco a sugestão de técnicas e estratégias de ensino. Não podemos afirmar que se trata de uma abordagem instrumental para leitura exclusivamente, nem tampouco uma abordagem comunicativa. Acredito, inclusive, que esta seja uma característica salutar no processo de ensino/aprendizagem de LE, pois o mais frequente é uma prescrição de métodos aos professores, determinados pela escola, pelo viés de ensino (comunicativo, para tradução, instrumental para leitura etc.), pelo material didático utilizado, dentre outros fatores.

As bases científico-tecnológicas dos planos, entretanto, fazem alusão ao embasamento do curso em pedagogias críticas culturalmente sensíveis



(MOITA LOPES, 2003; RAJAGOPALAN, 2003; MENDES, 2004; KUMARAVADIVELU, 2006; SIQUEIRA, 2008; GOMES DE MATOS, 2010).

Portanto, foi questionada aos participantes a experiência deles com as metodologias, técnicas e abordagens para o ensino de inglês, mais diretamente ligadas aos planos de disciplina apresentados e à tradição para o ensino de LE no Brasil. As respostas são apresentadas no quadro 3.

**QUADRO 4: Metodologias, técnicas e abordagens para o ensino de inglês com as quais os participantes da pesquisa trabalham ou já trabalharam**

| Metodologias, técnicas ou abordagens          |    |    |    |    |
|---|----|----|----|----|
|   | P1 | P2 | P3 | P4 |
| Método direto                                 |    |    |    |    |
| Abordagem comunicativa                        |    |    |    |    |
| Grammar Translation Method                    |    |    |    |    |
| Abordagem Intercultural – Pedagogias Críticas |    |    |    |    |
| Inglês para fins específicos (ESP)            |    |    |    |    |
| Abordagem lexical (lexical approach)          |    |    |    |    |
| Outras  |    |    |    |    |

Os entrevistados têm conhecimento e prática das abordagens comunicativa e do ESP, coincidentemente, as duas mais difundidas e aplicadas a partir da década de 1970. A última, inclusive, marcante na história dos institutos federais. Porém, observamos que, embora sejam primordiais nos planos de disciplina, dois participantes revelam que nunca trabalharam, e o pior, ainda não trabalham com abordagens críticas. Mesmo sobre aqueles que dizem conhecer sobre AI ou PC, não é possível aferir se eles, de fato, colocam em prática o que afirmam conhecer. Isso envolveria uma análise das aulas desses participantes, o que foge ao escopo dessa investigação.

Nos comentários adicionais a essa pergunta, P2 demonstra sua preferência pela abordagem comunicativa porque percebe *um desenvolvimento linguístico maior do aluno, bem como, seu interesse pela disciplina língua inglesa*. Essa resposta, quando contrastada com a concepção sobre ensinar e aprender inglês dessa professora, revela o desejo de incluir a oralidade de maneira mais efetiva na prática de ensino, embora ela não cite que desenvolve

o seu trabalho dentro de uma perspectiva crítica e humanizadora, valorizada em resposta anterior.

Já P4, reconhecendo a importância da abordagem intercultural para o ensino de LE, revela, em seu comentário, uma preocupação marcante com a estrutura da língua, sempre atrelada à dimensão cultural:

[P4] Acredito que a abordagem intercultural é essencial na utilização da abordagem comunicativa e inglês para fins específicos para que a aprendizagem se torne significativa, principalmente ao possibilitar diálogos que permitam o aluno identificar as semelhanças e diferenças entre estruturas da língua, as diferenças existentes entre as culturas. Tudo isso viabilizado através da ação do professor, dentre outros aspectos.

Nas discussões realizadas sobre a documentação oficial para o ensino de línguas, que precederam a elaboração dos planos de disciplina apresentados, notamos a inexistência de documentos que norteiem o ensino de inglês na modalidade técnica. Com isso, a base para construção dos planos foram as OCNEM (2006), em virtude da integração com o ensino médio.

Os professores analisaram trechos das OCNEM e verificaram a importância de inserir outras habilidades linguísticas no ensino de inglês, retirando, assim, a exclusividade com o trabalho de leitura, uma vez proposto nos PCN (1998). Apesar disso, reconhecendo a dificuldade em desenvolver outras habilidades em sala de aula, por questões institucionais, optaram por atribuir um caráter periférico a elas. O argumento apresentado no momento das discussões por parte da maioria dos professores para justificar essa opção era o número de alunos por turma e o conhecimento fragmentado sobre LE que o estudante, em geral, trazia do ensino fundamental.

Notamos também que a compreensão sobre pedagogias críticas e abordagem intercultural é somente retransmitida a alguns docentes por parte de outros, que têm um maior conhecimento sobre o assunto. Isso não é o suficiente para lidar com o componente cultural em sala de aula. O processo de ensino/aprendizagem dentro dessa perspectiva não é uma opção de trabalho, mas sim uma opção de vida, de análise sobre todos os aspectos direta e indiretamente envolvidos no ensino de LE.

De uma maneira geral, percebemos que existe um bom conhecimento do que é proposto nas OCNEM para o ensino de LE, em especial sobre a possibilidade do estudo dessa língua poder contribuir para o engajamento discursivo dos alunos (citada repetidas vezes nas discussões). Ao mesmo tempo em que os professores salientavam essa importância, foram discutidos os fatores que favoreciam essa possibilidade e aqueles que serviam de entrave para a sua realização.

#### **4.2.4 Fatores determinantes para o ensino/aprendizagem eficaz de inglês**

Independentemente da metodologia utilizada, alguns fatores devem ser considerados para o sucesso do ensino/aprendizagem de uma LE. Selecionamos, portanto, os dez fatores que consideramos como os mais importantes nesse processo, e pedimos aos participantes que estabelecessem uma ordem crescente de tal importância.

Cabe salientar que P2 não conseguiu definir uma ordem por acreditar que todos os fatores têm o mesmo grau de importância. Quando solicitada, em entrevista pessoal, que expusesse ao menos aqueles mais importantes, foram mencionados: a formação acadêmica do professor, a abordagem/método escolhido, o material didático e os recursos audiovisuais.

Observamos, a seguir, o quadro 4, em que as respostas dos outros participantes são sistematizadas.

**QUADRO 5: No ensino/aprendizagem de inglês, quais fatores você considera mais importantes para que este processo seja eficaz? (numere-os em ordem crescente de importância, ou seja, 1 – menos importante e 10 – mais importante.)**

| Ordem de importância | Participantes que responderão à pergunta |                            |                                  |
|----------------------|--|----------------------------|----------------------------------|
|                      | P1                                       | P3                         | P4                               |
| 1º                   | Motivação do aluno                       | Exposição oral à língua    | Formação acadêmica do professor  |
| 2º                   | Motivação do professor                   | Número de alunos por turma | Abordagem ou método do professor |
| 3º                   | Objetivos do aluno                       | Recursos audiovisuais      | Comprometimento do professor     |

|            |                                  |                                  |                            |
|------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------|
|            |                                  |                                  |                            |
| <b>4º</b>  | Comprometimento do professor     | Material didático                | Motivação do professor     |
| <b>5º</b>  | Abordagem ou método do professor | Abordagem ou método do professor | Objetivos do aluno         |
| <b>6º</b>  | Material didático                | Formação acadêmica do professor  | Motivação do aluno         |
| <b>7º</b>  | Exposição oral à língua          | Objetivos do aluno               | Material didático          |
| <b>8º</b>  | Formação acadêmica do professor  | Comprometimento do professor     | Recursos audiovisuais      |
| <b>9º</b>  | Recursos audiovisuais            | Motivação do professor           | Número de alunos por turma |
| <b>10º</b> | Número de alunos por turma       | Motivação do aluno               | Exposição oral à língua    |

Esse quadro nos revela dados interessantes. Primeiramente, as diferentes opiniões dos professores, demonstram que não existe um consenso, em um item sequer, sobre a importância maior ou menor de um dado fator. Podemos interpretar também que as ordens estabelecidas por P1 e P4 dão ênfase aos atores do processo de ensino aprendizagem (professor e aluno). Já a ordem desenvolvida por P3 revela certa preferência pela abordagem comunicativa, até então não mencionada nas respostas ao questionário, ao contrário do que aconteceu de maneira explícita com P2.

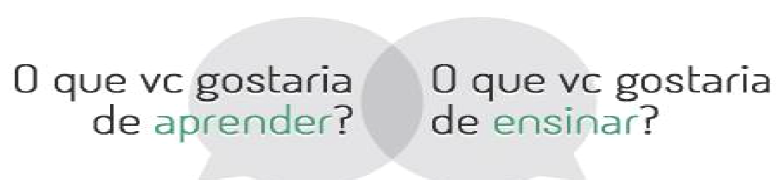
A questão da escolha do professor por um determinado método ou abordagem figura entre os cinco primeiros fatores mais importantes para o ensino eficaz de inglês. Esse fato pode revelar a dependência de uma prescrição metodológica, resultado do processo que aconteceu à época da implementação do projeto ESP. A incerteza de respostas na escolha por características provenientes de variados métodos, criando, assim, uma metodologia ou abordagem única e peculiar, pode também atribuir a importância à escolha de algo que já fora “testado” anteriormente. Uma outra

interpretação, com a qual tendo a concordar mais, é o reconhecimento da importância do professor saber o que vai fazer, utilizando, assim, a(s) correta(s) metodologia(s) ou abordagem (ns). Daí a importância de questões relativas ao professor (motivação, formação acadêmica e comprometimento) figurarem, para dois dos participantes, entre as quatro mais importantes.

Mesmo que, nas cinco primeiras respostas, P3 tenha considerado como mais importantes fatores que fogem à responsabilidade direta dos professores (número de alunos por turma e recursos audiovisuais), e P1 tenha considerado os objetivos do aluno como o 3º fator mais importante para um ensino eficaz de LE, essa análise reflete uma preocupação do professor como agente primordial para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem.

Ele deve ser o responsável pela eleição de métodos, abordagens, materiais, estratégias e técnicas que julgar mais adequadas, diante de suas expectativas para a formação discente, assunto do qual trataremos a seguir.

#### 4.3 EXPECTATIVAS PARA A FORMAÇÃO DISCENTE E O REFLEXO NA PRÁTICA DOCENTE



Ao analisarmos a figura acima, observamos, do lado esquerdo, o desejo dos alunos. Na interseção desse anseio está aquilo que o professor gostaria de ensinar. É um pequeno ponto de coincidência, mas grande o bastante na realidade da sala de aula, em se tratando de estudo de LE. E nessa interseção ainda incidem os fatores institucionais que promovem ou impedem a realização do ensino/aprendizagem tal como anseiam alunos e professores.

Tanto o ato de aprender quanto o de ensinar será embasado em experiências de vida, gostos pessoais e em crenças sobre o estudo e o ensino de LE. Tendo como foco dessa pesquisa os professores, apresentamos, a

seguir, suas expectativas para a formação discente e o reflexo na prática docente.

#### 4.3.1 Sobre as expectativas dos professores

Uma das questões mais significativas no sentido de estabelecer um panorama do ensino de inglês na modalidade integrada no IFBA – *Campus Salvador*, foi a seguinte: Que tipo de formação, conhecimentos, competências relacionados ao estudo da língua estrangeira (LE) você espera que seus alunos do IFBA adquiram ao término do curso?

Em sua resposta, P1 condiciona as suas expectativas à abordagem escolhida para o curso. Isso pode revelar que esta docente, embora valorize em outras questões a necessidade dos alunos, não apresenta coerência entre a análise dessas necessidades, suas crenças pessoais e a prática de ensino no contexto pesquisado.

[P1] Depende da abordagem que esteja sendo desenvolvida. Se for ESP: compreensão de textos e leitura crítica. Se for uma abordagem comunicativa: ouvir, compreender, falar, ler e escrever.

E para seus alunos do IFBA? O que você espera? Quando dirigidas essas perguntas a P1, a entrevistada respondeu que, no IFBA, como o trabalho tinha *como base o desenvolvimento da habilidade de leitura*, ela esperava que seus alunos pudessem realmente *ler e compreender vários tipos de texto, de maneira crítica*.

Comparamos, então, as respostas de P2 e P3, pois ambas revelam um dado significativo:

[P2] Conhecimento básico da língua inglesa, sua gramática e número razoável de vocábulos, isso com a finalidade de compreender textos na língua alvo, além de perceber que interpretar um texto é fazer uma leitura sobre vários aspectos: linguístico, social, cultural, político etc. Isso é o que eu realmente espero de meus alunos **dentro das condições atuais de trabalho**. grifo nosso

[P3] **Na nossa situação atual**, espero que o aluno possa ler / compreender / interpretar textos de diferentes gêneros, sendo

capaz de reconhecer questões estruturais e linguísticas, bem como e principalmente, de estabelecer relações com sua experiência prévia e sua visão de mundo, argumentando e defendendo as suas crenças e valores.

As duas participantes demonstram uma preocupação explícita com a formação reflexiva e crítica dos alunos. Entretanto, podemos perceber que ambas as respostas versam sobre a expectativa de um bom trabalho com a habilidade de leitura, dentro das “condições atuais de trabalho” e da “situação atual”, o que atribuído como fator decisivo para formulação de expectativas quanto aos discentes por parte de P1.

Embora a pergunta não tenha contemplado esse tópico, o qual será discutido nas duas próximas perguntas do questionário, o contexto institucional aparece como condicionador dos anseios dos professores. Se as condições de trabalho fossem outras, as expectativas para a formação discente seriam diferentes? Talvez a habilidade de leitura seja o foco do trabalho dos docentes apenas pelo fator institucional, não refletindo suas reais crenças em relação a formação em LE dos discentes.

P4, em sua resposta, volta a fazer alusão à questão da apropriação da língua estudada, no caso o inglês, como ferramenta para compreensão de sua própria cultura. Segundo a participante, sua expectativa é que *o aluno desenvolva uma competência linguística a fim de que seja capaz de refletir sobre sua realidade e cultura a partir de uma outra que será submetido*. Quando entrevistada especificamente sobre essa resposta, a docente mencionou uma *situação ideal de ensino, onde todas as habilidades linguísticas pudessem ser trabalhadas*.

Interpretamos, então, que a formação discente almejada por esses professores, deve englobar as questões citadas nas OCNEM (2006), como o conhecimento de uma nova cultura, a valorização de sua própria cultura e o desenvolvimento do engajamento discursivo do aprendiz, indo além do trabalho de leitura de diferentes gêneros textuais, fato que não ocorre devido às *condições atuais de trabalho* (P2) e à *situação atual* (P3). Diante disso, coube o questionamento a esses professores: e se o ensino de inglês no IFBA fosse voltado para a comunicação oral dos alunos, vocês mudariam suas respostas? Todas mantiveram suas expectativas quanto à formação crítica dos alunos,

mas acrescentaram a essa formação a expectativa de que os alunos pudessem compreender e ser compreendidos utilizando a língua inglesa.

#### **4.3.2 Sobre os fatores institucionais que contribuem para a formação discente esperada**

Com base nas expectativas levantadas pelos professores, a pergunta seguinte foi: Quais os fatores (docentes, estruturais, institucionais etc.) que contribuem para que essa formação seja alcançada?

Antes de apresentar as respostas dos participantes, é preciso entender as condições didáticas e estruturais para o ensino de inglês no *campus* onde se realizou a pesquisa.

A carga horária média dos professores de inglês é de 14 horas semanais em sala de aula, sendo que as demais 26 horas são destinadas à preparação de aulas. Como a coordenação não possui estrutura física para acomodar todos os professores nem equipamentos suficientes para a realização desse trabalho, não é solicitado ao professor que permaneça na escola fora do seu período de aulas, exceto quando convocado para participação em reuniões e conselhos de classe.

Alguns professores realizam projetos de pesquisa com alunos bolsistas, destinando, assim, uma carga horária semanal para o acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos.

Para totalizar a carga horária média, o professor de inglês, em geral, trabalha com dois programas distintos (2º e 3º ano do ensino médio integrado, por exemplo). Existem situações em que o docente pode trabalhar com três ou quatro programas diferentes (ex. curso de Turismo, Educação de Jovens e Adultos – EJA ou ensino superior), mas isso é, geralmente, uma exceção.

A maioria das turmas, na disciplina inglês, é dividida entre dois professores. Essa divisão é resultado de uma reivindicação dos docentes, a qual ocorreu há mais de 15 anos. Eles argumentaram, junto à direção da escola, que o desenvolvimento de um bom trabalho com língua estrangeira depende diretamente do número reduzido de alunos por sala. O número máximo de alunos por sala deveria ser de 25, porém, diante do quadro reduzido de professores e da distribuição das aulas, foi aberta uma exceção,



atualmente, no sentido de não dividir a turma, desde que ela tenha, no máximo, 29 alunos. Dessa forma, um professor de inglês dessa instituição trabalha, em média, 14 horas semanais em sala de aula e abrange entre 140 e 200 alunos no total.

Os docentes que estão em processo de qualificação (especialização, Mestrado ou Doutorado) podem ter a carga horária reduzida para, no mínimo 08 horas semanais, ou podem ainda se afastar caso o curso seja realizado em outro estado. As reduções e afastamentos são deferidos ou não pela direção da escola, com base na redistribuição da carga horária desse professor entre os demais docentes.

Quanto à estrutura, as salas de aula não dispõem de nenhum recurso audiovisual. A Coordenação de Linguagens, que compreende ainda os professores de português e espanhol, possui um microcomputador, dois aparelhos de *datashow* e dois aparelhos de som, que devem ser reservados para utilização previamente. A escola ainda conta com um salão nobre e uma sala equipada com recursos audiovisuais. Esses dois espaços são para o uso de todos os professores da escola, além dos eventos que lá ocorrem, o que torna difícil a disponibilidade de datas.

Existe também um laboratório de inglês. Esse espaço conta com dez computadores, uma TV de 37 polegadas e um aparelho de som. Como não é possível a utilização dos computadores, pois muitos não funcionam e outros se encontram em manutenção há mais de um ano, esse espaço foi transformado em sala de aula.

A escola conta ainda com o setor gráfico, responsável pela reprodução de todos os materiais didáticos e avaliações. Apesar do grande número de trabalho, pois esse setor atende a todos os setores da escola, além dos professores, o trabalho é sempre realizado dentro dos prazos e com qualidade frequentemente satisfatória<sup>18</sup>.

Com base nessa descrição, analisamos as respostas dos participantes à pergunta apresentada no início desta seção: quais os fatores institucionais que contribuem para a formação discente esperada?

---

<sup>18</sup> Como o material de inglês contém muitas imagens coloridas, no momento da reprodução em escala de preto e cinza, algumas imagens não apresentam boa qualidade. Isso é uma queixa constante de professores e alunos, mas não está relacionada com o trabalho dos funcionários do setor gráfico e sim com a qualidade de algumas máquinas de reprodução.

[P1] Docentes: um professor comprometido com o que faz, experiente e com uma boa graduação. Estrutural: uma sala com os recursos necessários; Institucional: uma escola comprometida com a educação.

[P2] A motivação dos alunos e docentes para a realização das atividades propostas, depois vem condições de trabalho: número de aulas, número de alunos em sala, quantidade de programas, disponibilidade de recursos audiovisuais, capacitação etc, obviamente isso também pode ser um círculo vicioso.

[P3] A busca do aperfeiçoamento constante por parte dos docentes; a discussão colegiada do planejamento; a elaboração coletiva do material didático; o número reduzido de alunos por turma.

[P4] Formação docente e motivação; espaço físico com condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico; carga horária compatível com a execução de um trabalho que proporcione uma aprendizagem significativa, bem como o número de alunos em sala.

Como pontos convergentes na maioria das respostas, notamos uma preocupação com a formação docente e o número de alunos por turma. Porém, quando relacionamos essas respostas à estrutura atual da instituição, notamos que, apesar de não ser uma estrutura ideal, é possível ir ao encontro da formação discente desejada pelos professores, desde que ela contemple a formação de leitores críticos e reflexivos, conforme citado pelos professores. O mesmo não pode ser afirmado, entretanto, caso sejam trabalhadas outras habilidades linguísticas, especialmente por causa do número de alunos por turma, pela reduzida carga horária da disciplina no currículo escolar e pela falta de recursos audiovisuais.

#### **4.3.3 Sobre os fatores institucionais que prejudicam ou impedem a formação discente esperada**

As respostas a essa questão apontam para o contrário do que foi apresentado como fator positivo no sentido da formação discente desejada.

[P1] O contrário do que foi dito anteriormente.

[P2] O círculo vicioso citado acima: alto número de alunos e de programas, indisponibilidade de recursos audiovisuais, não

promoção de capacitação, que gera desmotivação dos professores e alunos.

[P3] Ausência de estudo prévio da língua inglesa por parte dos discentes oriundos do ensino fundamental; número elevado de turmas e, conseqüentemente, de carga horária em sala de aula; ausência de equipamentos necessários ao estudo e a produção de materiais no IFBA; por exemplo: computadores, impressoras, scanners...

[P4] Todos aqueles que impedem que o docente possa colocar em prática o que propõe ou o que o aluno necessita.

Mas será que esses fatores, de fato, inviabilizam as práticas docentes? A desmotivação de alunos e professores estaria ligada a esses fatores ou ao modo o ensino de inglês é proposto e realizado? A ausência de equipamentos no IFBA – *Campus* Salvador é um fator que realmente prejudica o estudo e a produção de materiais? Então, como esses materiais têm sido elaborados desde 2007?

O que chama a nossa atenção é uma característica pontuada por P3: a questão da falta de qualidade no estudo prévio de inglês no ensino fundamental. É comum muitos professores ouvirem dos alunos que, em inglês, durante todo o ensino fundamental, estudaram apenas o verbo *to be*. Este sim é um fator que pode prejudicar o ensino de inglês porque não existe uma continuidade do processo e sim um recomeço, o que não deveria acontecer no ensino médio, conforme pontuamos anteriormente nesse trabalho.

Acredito que seja um discurso bastante recorrente, por parte de muitos professores, atribuir o insucesso do ensino de inglês na escola regular a fatores como os mencionados pelos participantes. Mas isso não pode servir de desculpa para a realização de um trabalho de qualidade. Fazendo uma analogia com a própria profissão de professor, é comum ouvir o discurso “sou desmotivado porque ganho pouco e não sou valorizado”. Então, dentre outras possibilidades, por que escolher essa profissão, mesmo sabendo de sua dura realidade? Como professora de inglês, mesmo ciente das limitações institucionais, não podemos comparar o IFBA – *Campus* Salvador à maioria das escolas públicas estaduais. E cabe a nós, professores, lutar pelas condições de trabalho que julgamos necessárias para a melhoria do ensino de inglês nesse contexto.

Por isso, acredito que, é preciso não se contentar com pouco, mas trabalhar buscando sempre o melhor mesmo diante de condições “adversas”.

#### 4.3.4 Sobre as metodologias, técnicas e abordagens utilizadas

Questionamos os professores quanto à formação que eles esperam que os alunos tenham ao término do curso, além dos fatores que não dependem deles para o sucesso ou insucesso dessa formação. Mas, sobre o que os professores têm o poder de decisão, as metodologias, as técnicas e as abordagens utilizadas, qual a escolhida para contemplar a formação discente? Vejamos as respostas:

[P1] ESP.

[P2] Utilizo como carro-chefe o ESP, mas promovo debates sobre os textos e, de vez em quando, levo músicas e filmes para trabalhar habilidades auditivas e orais.

[P3] Atualmente, uma grande mistura! Trabalhamos, conforme dito antes, com uma construção focada na abordagem intercultural; porém, utilizamos as estratégias de leitura e de aprendizagem. Temos a habilidade de leitura como o “grande alvo” a ser alcançado; ousamos assim dizer que utilizamos o ESP. Por outro lado, sentimos a necessidade de, mesmo que sucintamente, apresentar algumas atividades voltadas para abordagem comunicativa.

[P4] Inglês para fins específicos e abordagem intercultural.

É interessante notar a coerência entre a formação ideal que os professores mencionaram, mesmo que sendo diante do contexto em questão, com metodologia<sup>19</sup> escolhida. Entretanto, P3 já menciona uma “grande mistura” de abordagens, o que é corroborado por P2, que traz materiais para o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas. Mais uma vez, percebemos o anseio desses professores pela realização de um trabalho que possa ir além do que está sendo desenvolvido, sempre atentando para a formação crítica do aprendiz.

---

<sup>19</sup> Ao longo dessa dissertação, não fazemos uma distinção clara entre método, metodologia, técnica e abordagem, por não contemplar um estudo da metalinguagem nessa pesquisa.

Quando questionadas sobre o que influenciou a escolha por essas abordagens, obtivemos as seguintes respostas:

[P1] Escolhemos essa abordagem devido ao número de alunos por turma e pela carga horária.

[P2] A escolha do ESP é institucional e antiga, sendo importante ressaltar que era outra modalidade dos cursos, quando a escolha foi realizada. Atualmente o IFBA tem os cursos de Turismo e de Hospitalidade, cuja proposta para o 3º ano é a abordagem comunicativa.

[P4] A eficácia da aprendizagem por 95% dos alunos que estão em sala.

Essas respostas, infelizmente, revelam uma continuidade de um trabalho, sem maiores reflexões. Condicionar a escolha de uma abordagem ao número de alunos, à carga horária ou à eficácia da aprendizagem significa não levar em consideração itens como a necessidade dos alunos, as tendências contemporâneas para o ensino de LE, a missão institucional, o que se espera dos discentes ao final do curso, dentre outras questões.

Mas essa é uma escolha que, segundo P2 é *institucional e antiga*, que refletia um dado momento histórico e político do país. Sua resposta também reflete o anseio por algo novo, o que vem acontecendo, ainda que maneira muito tímida. Trazemos, então, na íntegra, a resposta de P3 a essa questão, a qual resume o percurso do ensino de inglês na instituição desde 1982:

[P3] A definição pelo foco na habilidade de leitura foi institucional. Realizamos, na antiga ETFBa, em 1982, sob a coordenação da PUC/SP, um seminário onde o ESP foi apresentado; a partir de 1983, aquele grupo docente, do qual eu já fazia parte, começou a estudar e, precariamente, montar material complementar ao livro didático adotado na época. Aquele material buscava atender às orientações fornecidas nos *papers* enviados pela PUC/SP. Começava, assim, a construção de um caminho voltado para o inglês com fins específicos. Destaca-se, porém, que o caminho percorrido foi sinuoso e cheio de barreiras. Na realidade, ninguém dominava completamente, aquele conhecimento e passamos por momentos ímpares de dúvida e insegurança. Mas, mesmo assim, a geração docente mais antiga, atuante naquele período, defendia com muita garra o ESP. Embora não tenha havido uma capacitação para aquela proposta tão específica e diferenciada, a qual, inclusive, não havia sido ensinada na graduação, aquelas profissionais coordenavam um grupo de

estudos e promoviam uma capacitação em serviço que fazia uma diferença positiva. O esforço individual, a organização, a dedicação e a competência passaram a ser características do grupo de professores de Inglês. Lembro que foram produzidos materiais que tiveram destaque em sala de aula: apostilas voltadas para as áreas dos cursos técnicos oferecidos na época, que foram elogiadas pelos respectivos professores. Entretanto, a alteração no corpo docente devido a aposentadorias, entradas e saídas de professores substitutos, afastamento de outros, etc., dificultava a homogeneidade do processo. Recentemente, essa movimentação fez com que professores oriundos de uma nova Universidade, em processo de andamento/conclusão de Mestrado, trazendo com eles propostas diferenciadas para o ensino de Língua Inglesa, tivessem êxito em Concurso Público e passassem a fazer parte do IFBA, surgindo, assim, uma nova equipe de trabalho. Depois das considerações acima, avalio que “a grande mistura” que vivemos hoje é, mais uma vez, a salutar tentativa de fazer o melhor. Continuamos estudando, observando a necessidade dos discentes, construindo materiais. A grande diferença é que não acreditamos em algo “acabado, definitivo, único”; valorizamos a abordagem intercultural, a diferença, o novo, o desafio, a busca. Queremos mais a cada dia e buscamos embasamento teórico para as nossas ações.

Através desse depoimento, notamos um momento muito especial no IFBA – *Campus* Salvador. Apesar do sucesso de uma abordagem implementada há mais de vinte anos, com reflexos nas atuais práticas docentes, existe a consciência da necessidade de outra abordagem por parte dos professores, diante do novo cenário sócio, econômico e político no qual o IFBA se insere.

De maneira similar ao que aconteceu a partir de 1983, a utilização por qualquer prática, técnica, estratégia, metodologia ou abordagem não significa certeza de melhoria no ensino/aprendizagem de inglês. Daí a busca por referenciais teóricos que possam servir como base para qualquer escolha. E a “grande mistura” à qual P3 se refere deve estar embasada na pedagogia crítica e na abordagem intercultural para o ensino de línguas.

Então, analisamos, a seguir, a abordagem intercultural presente nos planos de disciplina e seus reflexos nas práticas dos docentes.

#### 4.4 REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM INTERCULTURAL E A PEDAGOGIA CRÍTICA PROPOSTAS PELOS DOCENTES

As iniciativas, que já não são poucas, de se trazer a questão da cultura e das relações entre línguas/culturas para o cenário do ensino/aprendizagem de línguas têm esbarrado em algumas questões que merecem, pelo menos, algum comentário. A primeira delas diz respeito ao fato de que ensinar cultura, ou melhor, ensinar e aprender línguas como cultura exige a adoção de uma perspectiva bastante clara do que está sendo considerado 'cultura' e o modo como ela será abordada, tanto nos planejamentos de cursos quanto na produção de materiais didáticos para este fim. Por não ser tarefa simples, uma vez que lidar com cultura é "andar com os pés descalços sobre o gelo", como talvez diria Geertz, grande parte das iniciativas pedagógicas nessa área não possui consistência teórica ou diretrizes claras de como a dimensão cultural pode ter lugar na sala de aula de línguas, ou seja, o que se dizer quando se usa a palavra *cultura* e que aspectos poderiam representá-la. (MENDES, 2004, p.93)

Conforme apresentado anteriormente, mesmo fazendo parte dos planos de disciplina, uma proposta de abordagem intercultural ou a opção por pedagogias críticas culturalmente sensíveis, parece-nos pouco desenvolvida pelos professores envolvidos nessa pesquisa, tendo ainda dois deles que afirmam não trabalhar, ou nunca terem trabalhado, dentro dessa filosofia. Remetendo à citação de Mendes (2004), é fundamental questionar os participantes sobre a perspectiva do que está sendo considerado cultura e o modo com ela está sendo abordada na prática desses docentes.

Primeiramente, se a questão cultural é trabalhada nas aulas, partimos do pressuposto que os professores participantes reconhecem a importância do ensino de cultura nas aulas de LE. Ratificamos nossa ideia diante das respostas à pergunta: Você acha importante o ensino de cultura nas aulas de inglês? Justifique sua resposta.

[P1] Sim, pois a cultura é um recurso facilitador da aprendizagem de uma língua.

[P2] Sim, porque facilita a compreensão da diversidade entre os diferentes povos, e que a língua não é somente um aspecto dessa diversidade.

[P3] Com certeza. Somos seres sociais, precisamos contextualizar as nossas construções, ampliar a nossa visão.

Perceber que existem espaços / tempos / credos diferentes dos nossos.

[P4] Sim. Importa abordar sobre outros valores, visões sobre a vida e o mundo, comportamentos que existem em outras culturas.

Apesar do reconhecimento da importância do ensino de cultura, as justificativas demonstram esse aspecto como suporte, recurso facilitador da aprendizagem de outros aspectos linguísticos, e não como cerne de todo o processo de ensino/aprendizagem. Conforme referendado por Mendes (2004), notamos uma falta de consistência, de diretrizes claras sobre o papel da cultura em sala de aula.

Quando desenvolvemos a questão, notamos ainda mais o caráter restrito atribuído ao componente cultural. A pergunta colocada foi: De que modo a cultura está presente nas suas aulas de inglês como LE?

[P1] Na leitura de textos, “cartoons”, “comics” etc.

[P2] Nos textos, nas discussões promovidas e nas explicações da estrutura linguística do idioma.

[P3] Através da diversidade textual. Buscamos promover um debate a partir do texto lido, fazendo com que, **inclusive**, as questões culturais sejam percebidas e trabalhadas. (grifo nosso)

[P4] Utilizando textos autênticos; assuntos atuais, materiais com temas transversais, bem como as avaliações.

Os gêneros textuais como elementos de apresentação e inserção da cultura foram citados em todas as respostas. Mendes (2008) propõe o uso de *materiais como fonte* como uma das características da abordagem intercultural, fazendo referência à não utilização deles como única referência no processo de aprendizagem. Como não levar em consideração as práticas de escrita e oralidade nesse processo? O que dizer das atitudes de alunos e professores? Independente da utilização de textos, elas são um importante componente cultural a ser observado na construção da prática pedagógica.

Esse tipo de trabalho remete a uma questão que geralmente ocorre quando tentamos relacionar o ensino de uma língua com a sua respectiva cultura, deixando de lado o reconhecimento da expressão *língua-cultura*



(Mendes, 2004). Muitos professores restringem os aspectos culturais ao chamado *currículo linguístico*, termo utilizado por Santomé (1995, *apud* MOTA, 2010, p.42). Ele enfatiza o estudo superficial de características de culturas diversas (culinária, pontos turísticos, feriados e festividades locais etc), propondo exposição dos alunos a tradições culturais que pouco acrescentam à sua formação como ser humano, até porque tendem a fortalecer a manutenção de estereótipos.

Kramersch (2002) observa que o estudo de uma *língua-cultura* pressupõe a construção de uma ponte entre a língua e as estruturas sociais, permitindo uma interação entre culturas, e não a simples transmissão de informações da cultura estrangeira. Também é essencial a reflexão sobre a própria cultura, em detrimento da supervalorização da língua-cultura alvo. Dessa forma, entende-se a cultura como um processo interpessoal de onde emergem significados através da interação social. Uma língua-cultura deve ser ensinada como diferença e transpassar fronteira da disciplina. Nesse sentido, o professor é figura fundamental para o sucesso dessa empreitada. Dele depende a criação ou escolha de materiais, a condução das aulas, a condução do diálogo entre culturas diferentes em sala de aula, dentre outros aspectos intrínsecos ao estudo de uma língua através de uma perspectiva crítica e intercultural.

Matsuda (2005, p. 68) chama a atenção para o fato de que os alunos precisam entender a história, status atual e implicações futuras da disseminação do inglês. Tal conhecimento permitiria que os alunos contextualizassem melhor a língua e suas percepções acerca dela e que examinassem criticamente o papel de cada um deles na formatação do futuro do inglês. E a importância de cada estudante de LE, mais especificamente inglês, é muito grande, na medida em que, segundo Siqueira (2008, p.212) “para uma língua que hoje possui quatro vezes mais falantes não-nativos do que nativos, adotar posturas e fazer uso de materiais e procedimentos pedagógicos que se mirem no modelo único e monolíngue do falante nativo” é cometer um grande erro.

Nas respostas dos participantes dessa pesquisa não notamos uma preocupação marcante quanto à apresentação e exposição aos alunos dos mais variados “ingleses” do mundo. Nas discussões em grupo uma das professoras salientou o fato de que ela própria desconhecia essas variedades e

ainda era muito difícil buscar materiais autênticos em inglês que fugissem ao eixo Estados Unidos e Inglaterra, mesmo através da internet. Além disso, era difícil falar de uma cultura da qual ela própria tinha pouco ou nenhum conhecimento, sem incorrer no erro da difusão de estereótipos.

O fato de apresentar esse tipo de preocupação, a qual foi reforçada por outros professores, inclusive aqueles que não participaram como informantes nesse trabalho, é bastante salutar. Isso representa que, esse grupo de professores, longe de representar os detentores de um saber, está ciente dos desafios inerentes a um trabalho dentro de uma perspectiva crítica e intercultural. Esperamos que essas incertezas e até mesmo esse “incômodo” sejam os mecanismos catalisadores para o estudo e a busca por um viés de ensino que contemple uma abordagem intercultural.

É importante registrar que a iniciativa em querer adotar uma postura crítica frente aos conteúdos que ensinam já é um importante passo na promoção de um ensino humanizador, embora não seja, ainda, o bastante. Os questionamentos sobre o papel do inglês no mundo, no Brasil, no currículo escolar e na realidade em que se insere o aprendiz devem ser a base do desenvolvimento de qualquer organização curricular. Por enquanto, só é possível afirmar que isso esteja acontecendo “no papel” (vide os planos de disciplina).

Mas talvez os professores do IFBA – *Campus Salvador* – já estejam caminhando nesse sentido. O fato de aceitarem participar dessa pesquisa, o posicionamento de todos nas discussões sobre os planos de disciplina e as ações voltadas para o ensino de inglês, e a qualificação dos docentes<sup>20</sup>, tendo como objeto de estudo as práticas de ensino na realidade em que eles trabalham podem ser indicativos de um processo de entendimento, busca e aperfeiçoamento da configuração do ensino de língua inglesa na instituição.

É diante dessa perspectiva que buscamos desenvolver, juntamente com os professores investigados, uma abordagem de ensinar inglês voltada para a formação linguística, crítica e humana do aprendiz, tendo como referencial os princípios da PC e da AI.

---

<sup>20</sup> No início de 2012, mais dois professores de inglês ingressaram o curso de Mestrado na Faculdade de Educação da UFBA, tendo por objeto de estudo questões relativas ao ensino/aprendizagem de inglês no IFBA – Campus Salvador.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Capítulo 1 deste trabalho foram apresentadas as motivações para a realização da pesquisa. Como docente da instituição pesquisada, a inquietação e a busca por um ensino de LE dentro de uma perspectiva humanizadora, reflexiva e crítica estarão sempre norteando meus trabalhos.

Através da análise dos dados gerados a partir do questionário, das entrevistas e das discussões que as sucederam, pude verificar que os meus colegas de profissão compartilham também da mesma busca pela perspectiva de ensino mencionada. Tudo isso, deve perpassar por uma reflexão do processo de ensino/aprendizagem como um todo, incluindo aqueles fatores não diretamente visíveis em sala de aula: o porquê a escolha da língua inglesa? Qual o critério para a definição da carga horária? Quem define o quê e como ensinar essa língua? É exatamente nessa análise que emerge a importante figura do professor, conforme Mendes (2008, p. 59):

Nessa perspectiva que venho trabalhando, o professor tem papel fundamental, pois é ele que conduz o processo e orienta as experiências de uso da língua desenvolvidas em sala de aula. Ou seja, não só ele é o responsável pelos conteúdos, procedimentos e experiências desenvolvidas pelos alunos *com* e *na* língua, mas também pelas relações que se estabelecem entre os sujeitos que interagem na situação de aprendizagem.

Notamos também o desejo de mudança no processo de ensino/aprendizagem no contexto pesquisado, principalmente no que diz respeito à inclusão mais efetiva do ensino de outras habilidades linguísticas, desviando um pouco mais o foco específico no trabalho com a leitura. Apesar de apresentados os fatores que dificultam a formação discente esperada pelos professores, acredito que o trabalho em sala de aula, no IFBA – *Campus* Salvador pode ser aprimorado mesmo nas chamadas condições “adversas”. O que acontece, na maioria das vezes, é que não sabemos como melhorar nossas ações. Ainda de acordo com Mendes (2008, p. 58):

O problema maior tem sido sempre a busca pela coerência equilíbrio das nossas ações, no sentido de estabelecer uma ponte, um vínculo entre o que desejamos idealmente e teoricamente e aquilo que praticamos, ou pensamos praticar,

quando ensinamos e aprendemos. Na maioria das vezes, temos a consciência clara do que *não queremos fazer*, mas não sabemos *como fazer* diferente. Por outro lado, podemos saber idealmente como fazer, mas nos deparamos com situações nas quais as nossas crenças são postas à prova e nos mostram que, nem sempre, é possível agir como desejamos.

Retomando, assim, as perguntas que nortearam essa investigação, a análise do panorama sobre o ensino/aprendizagem de inglês no IFBA – *Campus* Salvador, nos mostrou que, de forma geral, as concepções de ensinar e aprender inglês estão fortemente atreladas a uma preocupação latente com a formação crítica e reflexiva dos alunos. Essa afirmação pode ser depreendida em falas como *se inserir em um novo contexto cultural e linguístico* (P2), *entender e respeitar o novo* (P3). A exceção aplica-se somente a uma professora (P1), a qual não verbalizou tal preocupação e ainda permanece com a ideia do aprender língua estrangeira como uma vantagem na competição por postos de trabalho, reduzindo bastante as possibilidades que o estudo de uma LE pode proporcionar (conhecimento e respeito a outras culturas, pensamento crítico etc.). Entretanto, não é possível afirmar, mesmo nas repostas dos outros participantes, que as concepções de ensinar e aprender sejam totalmente pautadas com a formação crítica dos alunos. Em frases como *ensinar inglês também na dimensão cultural* (P2) ou ainda, *auxiliar o aluno para que ele desenvolva habilidades que atendam suas necessidades* (P4) podemos perceber que a formação crítica ocupa um lugar periférico no estudo de LE, quando, na verdade, deveria ser o cerne para elaboração do curso, de materiais, de avaliações etc. Outro ponto de destaque que surgiu no desenvolvimento dessa pergunta de pesquisa trata da necessidade da expansão do trabalho com LE em todas as suas habilidades e a preocupação com as reais necessidades dos alunos. P2 chega inclusive a pontuar que *somente ler bem e se posicionar criticamente em português não é o bastante*. A ideia é também presente na fala de P3, que cita a necessidade de *desenvolver competências comunicativas* e P4, que propõe a apropriação da LE *tal qual acontece na nossa LM*. Interpreto, portanto, que o termo *apropriação* pressupõe o domínio de outras habilidades linguísticas, e não exclusivamente da leitura em inglês.

As respostas à segunda pergunta norteadora dessa investigação revelaram que existe sim o conhecimento, por parte das professoras, sobre o que é proposto nas OCNEM (2006) para o ensino de LE, em especial sobre a possibilidade do estudo dessa língua poder contribuir para o engajamento discursivo dos alunos (citada repetidas vezes nas discussões). Esse fato é ainda mais sustentando no momento da escolha do livro didático (trataremos desse tópico mais adiante), o qual deve estar de acordo com OCNEM. O fato desses livros serem elaborados de acordo com as orientações governamentais e trazerem tal indicação explícita em suas apresentações em frases como [esse material] *permite um trabalho de reflexão crítica, oferece oportunidade para liberdade de expressão* (vide apresentação dos livros no anexo I) auxilia mais o conhecimento dos professores sobre as OCNEM. Quanto às tendências contemporâneas para o ensino de LE, notamos ainda a grande influência de abordagens muito marcantes a partir da década de 1980, como a abordagem comunicativa (*communicative approach*) e aquela para fins específicos (*English for specific purposes*), as únicas sinalizadas pelas quatro entrevistadas. O fato de apenas duas professoras pesquisadas terem citado o conhecimento sobre pedagogias críticas e abordagem intercultural reforça a nossa ideia de que, apesar de constar no plano do disciplina, a PC e a AI ainda não são vivenciadas como elementos norteadores de qualquer trabalho com LE. Fica a dúvida, inclusive, se existe de fato a aplicação dos princípios da PC e da AI na prática docente das participantes que as mencionaram. Isso envolveria uma análise de aulas, o que não foi contemplado nessa investigação.

A formação discente almejada por esses professores, nossa terceira pergunta de pesquisa, deve englobar as questões citadas nas OCNEM, como o conhecimento de uma nova cultura, a valorização de sua própria cultura e o desenvolvimento do engajamento discursivo do aprendiz, indo além do trabalho voltado, apenas, para a habilidade de leitura. Existe o desejo latente, por parte desses professores, de incrementar a formação discente a partir do trabalho com outras habilidades linguísticas, em especial, a habilidade oral, o que já foi apontado no desenvolvimento da primeira pergunta norteadora dessa pesquisa.

Quando analisamos, por fim, como os planos de disciplina e os materiais didáticos refletem as concepções dos professores sobre o processo de

ensino/aprendizagem de LE e a formação discente que eles almejam, foi possível verificar que, os primeiros, apesar de caminharem no sentido de tentar garantir o trabalho numa perspectiva crítica e humanizadora, ainda parecem refletir ideias que estão sendo apenas retransmitidas aos professores e não, de fato, construídas e vivenciadas por eles. Uma evidência disso é o desconhecimento, por parte de dois professores, sobre pedagogias críticas e abordagem intercultural, apesar de serem as bases científico/tecnológicas dos planos de disciplina. Já os materiais (vide apêndice) parecem ser construídos sob a influência da PC e da AI ao trazer temas que permitem a reflexão dos alunos, como a questão do meio ambiente e relações familiares. Entretanto, temos a impressão de que eles funcionam apenas como temas que proporcionam o estudo das estratégias de leitura. Se o professor não souber aproveitar as oportunidades para o diálogo proporcionadas pelos textos desse material, a tão aludida formação crítica do aluno tende a não acontecer. Mais uma vez, parece que as filosofias que permeiam a PC e a AI estão sendo apresentadas e não entendidas, vivenciadas.

Diante desse panorama, nas considerações finais desta dissertação, pretendo apresentar as contribuições para a prática docente no contexto da pesquisa, construídas não somente através da revisão teórica apresentada ao longo desse trabalho, mas principalmente, através dos relatos dos participantes da investigação e da minha experiência como professora-pesquisadora. Muitas dessas contribuições são resultado, também, do posicionamento de outros docentes, que não participaram diretamente da pesquisa, mas estiveram presentes no momento das discussões guiadas pela pesquisadora, já que as mesmas eram abertas a todos os professores de inglês da coordenação.

Espero, portanto, “acrescentar ingredientes” para o que, um dos participantes da pesquisa chama de “grande mistura”, de métodos, abordagens, técnicas, tão salutar para a promoção de um ensino de LE de qualidade. Na verdade, sugiro recursos didáticos e pedagógicos que possam auxiliar a formação linguística, crítica e humana do aprendiz.

Um fator decisivo para a primeira sugestão que apresento foi o fornecimento de livro didático de inglês a partir de 2012 para as séries do

ensino médio nas escolas públicas brasileiras, de acordo com o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD<sup>21</sup>.

Durante a realização dessa pesquisa nos deparamos com a possibilidade do fornecimento para os alunos de um livro didático não consumível, à escolha dos professores. Mesmo tendo um material próprio, desenvolvido por esses profissionais, a questão da adoção do livro foi colocada em pauta de reunião. Os professores, em sua maioria, optaram pela utilização do livro a partir de 2012. Essa decisão levou em consideração a oportunidade de oferecer aos alunos um material de boa qualidade, que contempla o trabalho com todas as habilidades linguísticas, sempre tendo como referencial o proposto pelas OCNEM (2006). Além disso, os livros selecionados foram previamente avaliados por um grupo de especialistas da área, o que assegura, em princípio, a sua qualidade. Outro destaque desses livros é a qualidade dos recursos gráficos, superior a do material que era reproduzido na instituição.

Um fato que chamou a nossa atenção no momento da decisão pelo livro didático foi a consciência dos professores de que, independentemente do livro escolhido, eles deveriam adaptá-lo à realidade do IFBA, o que poderia ocasionar um trabalho maior do que a elaboração de um material, como era feito anteriormente. Mesmo assim, foi consenso entre os participantes da reunião a escolha por um livro didático.

No sentido de promover o trabalho com as quatro habilidades linguísticas, a coleção que melhor apresentou esse potencial, na opinião da maioria dos professores, foi a série *Freeway*, obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Richmond Educação (vide Anexo I). Outros fatores determinantes para a escolha dessa série foram a inclusão de

---

<sup>21</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article) Acesso em 17 de abr. de 2012.



diferentes gêneros textuais e a possibilidade de trabalho com temas e projetos que favorecem a reflexão crítica.

Uma vez definida a escolha por esse livro didático e diante do anseio por um trabalho diferenciado em LE, sugeri a revisão dos planos de disciplina vigentes. Esse trabalho, mediado por esta pesquisadora, foi realizado por um grupo de professores, dentre eles os participantes desta pesquisa. Deixo aqui o registro do meu contentamento ao observar que os professores estavam, de fato, trabalhando em equipe, procurando ir ao encontro daquilo que eles consideravam mais adequado ao ensino/aprendizagem de LE naquela realidade. O resultado da revisão dos planos, nossa primeira contribuição, é apresentado a seguir.

## PLANOS DE DISCIPLINA – Língua Inglesa/2012

### 2º e 3º Ano – Curso Técnico Integrado

|  |
|--|
| <b>1. Dados de Identificação:</b>  |
| Curso: Técnico Integrado<br>Disciplina: Língua Inglesa C.H.: 60 h<br>Professores: xxxxxxxx   |
| <b>2. Ementa da disciplina:</b>  |
| Desenvolvimento da compreensão de textos (orais, escritos e imagéticos) em língua inglesa, bem como a produção de textos orais e escritos, perpassando as estruturas gramaticais necessárias a este aprendizado.   |
| <b>3. Habilidades:</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar estratégias de leitura para maximizar a compreensão textual em nível básico;</li> <li>• Compreender a função de estruturas gramaticais básicas no contexto;</li> <li>• Compreender e produzir textos orais e escritos, dentro de funções comunicativas específicas;</li> <li>• Demonstrar capacidade de conviver com diferentes realidades, respeitando as diferenças e buscando sua própria identidade.</li> <li>•</li> </ul> |
| <b>4. Bases Científico/Tecnológicas:</b>   |
| O curso é embasado em <b>pedagogias críticas culturalmente sensíveis</b> , as quais delinearão todo o trabalho com leitura e compreensão de textos (escritos, orais e imagéticos), bem como o desenvolvimento de produções orais e escritas. O trabalho será também pautado por uma abordagem intercultural para o ensino de inglês, proporcionando aos discentes o conhecimento, respeito e diálogo entre culturas.   |

**5. Conteúdos:**

A organização a seguir inclui o conteúdo gramatical dentro dos **tópicos**, os quais estão inseridos nos **temas** abordados na **unidade letiva** visando à compreensão de que a gramática não deve ser trabalhada de forma descontextualizada. Os livros didáticos utilizados serão o **“Freeway – Volume 1 e Volume 2”** para o 2º e 3º anos respectivamente, sendo complementados por materiais de apoio criados pelos professores desta disciplina.

**2º ano**

| TEMA  | TÓPICO  | ESTRUTURA LINGUÍSTICA   | FUNÇÃO COMUNICATIVA  |
|---|---|---|--|
| <i>Family relationship, identity and stereotypes</i><br>(I Unidade) | <b>Material 1:</b> Cultural Identity<br>(Freeway – Unit 8)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prediction</li> <li>• Prefixes: adjectives with -ing e -ed</li> <li>• <i>Intensifiers</i></li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise de estereótipos relacionadas às diferentes nacionalidades;</li> <li>• Falando sobre preferências alimentares e pratos típicos;</li> </ul> |
|   | <b>Material 2:</b> Family life<br>(Freeway – Unit 1)        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skimming</li> <li>• Scanning</li> <li>• Possession,</li> <li>• Personal pronouns;</li> <li>• To be and to have;</li> <li>• Prepositions of place;</li> <li>• There is/are</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrição e análise dos diferentes tipos de família;</li> <li>• O que concordamos ou discordamos no ambiente familiar;</li> </ul>                 |
| Education and Art<br>(II Unidade)                                   | <b>Material 3:</b> Education Issues<br>(Freeway – Unit 2)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Predicting</li> <li>• Skimming</li> <li>• Scanning</li> <li>• Simple Present</li> <li>• To be and to have – Simple past</li> <li>• Frequency adverbs</li> <li>• Plural forms</li> <li>• Countable and uncountable nouns</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutindo o processo seletivo para adentrar a universidade em diferentes países.</li> </ul>  |
|   | <b>Material 4:</b> Painting and Art<br>(Freeway – Unit 3)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Predicting</li> <li>• Present Continuous</li> <li>• Question formation</li> <li>• Comparatives</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentando opiniões sobre diferentes movimentos artísticos, bem como preferências na área.</li> </ul>   |
| Communication and Information Technology<br>(III Unidade)           | <b>Material 5:</b> The movie industry<br>(Freeway – Unit 4) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skimming</li> <li>• Dictionary entry</li> <li>• Simple present x present continuous</li> <li>• Action verbs</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressando opiniões sobre o conteúdo de diferentes filmes e preferências pessoais sobre os mesmos.</li> </ul>                                    |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  | <b>Material 6:</b><br>Information Technology<br>(Freeway – Unit 5)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Predicting using numbers</li> <li>• Phrasal verbs</li> <li>• Demonstrative pronouns</li> <li>• Can/may- ability and permission</li> <li>• Will and going to</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistando o colega sobre os planos acerca do futuro (inserção no mercado de trabalho).</li> </ul>         |
| Science and literature<br>(IV Unidade) | <b>Material 7:</b><br>Science and inventions<br>(Freeway - Unit 6 ) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifying register</li> <li>• Relative pronouns</li> <li>• May/might</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opinando sobre avanços tecnológicos, benefícios e/ou malefícios na sociedade contemporânea.</li> </ul>        |
|  | <b>Material 8:</b><br>Literature and books<br>(Freeway - Unit 7 )   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skimming</li> <li>• Strong active verbs</li> <li>• Simple past</li> <li>• Past continuous</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concordando ou discordando sobre o ponto de vista do outro com relação às preferências literárias.</li> </ul> |

| TEMA   | TÓPICO   | ESTRUTURA LINGUÍSTICA   | FUNÇÃO COMUNICATIVA  |
|--|--|---|--|
| <i>The “English” World</i><br>(I Unidade)                | <b>Material 1:</b> English as <i>Lingua Franca</i><br>(Freeway – Unit 6) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão de Estratégias de Leitura</li> <li>• Imperativo</li> <li>• <i>Would you mind...</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dando ordens</li> </ul>                                 |
|  | <b>Material 2:</b> Varieties of English<br>(Freeway – Unit 5)            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modais: <i>can, could, Will, would</i></li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedindo um favor</li> </ul>                             |
| <b>Habits and History</b><br>(II Unidade)                | <b>Material 3:</b> Eating disorders<br>(Freeway – Unit 4)                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modais: <i>must, should, ought to, had better, need to, have to</i></li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dando conselhos e sugestões</li> </ul>                  |
|  | <b>Material 4:</b> Review  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempos verbais simples</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressando-se no presente, passado e futuro</li> </ul> |
|  | <b>Material 5:</b> England in the Making<br>(Freeway – Unit 1)           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Used to</i></li> <li>• <i>Present Perfect X Simple Past</i></li> </ul>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatando experiências</li> </ul>                       |
| <b>Culture, stereotypes and respect</b><br>(III Unidade) | <b>Material 6:</b> Cultural Heritages<br>(Freeway – Unit 2)              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Present Perfect Continuous</li> <li>• Present Perfect X Present Perfect Continuous</li> </ul>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esclarecendo dúvidas</li> </ul>                         |

3º ano

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  | <b>Material 7:</b> Violence against women (Freeway – Unit 3)                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Past Perfect</li> <li>• Past Perfect Continuous</li> </ul>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressando preocupação</li> </ul>  |
| <b>Hollywood</b><br>(IV Unidade)           | <b>Material 8:</b> Celebrities (Freeway - Unit 7 for Grammar reference)      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reported Speech</li> </ul>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Especulando sobre algum assunto</li> </ul>  |
|  | <b>Material 9:</b> And the Oscar goes to...                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Active and Passive Voice</li> </ul>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatando acontecimentos</li> </ul>   |
|  | <b>Material 10:</b> Science Fiction (Freeway - Unit 8 for Grammar reference) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Future Perfect</li> <li>• Future Perfect Continuous</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversando sobre planos futuros; concordando, discordando, justificando um ponto de vista</li> </ul> |
| <b>Getting ready!!!</b>                    | Vestibular questions   |   |  |
| <b>Referência Básica:</b>                  |  |   |  |
| Freeway – Editora Richmond – Volumes 1 e 2 |  |   |  |

Outra questão com a qual desejo contribuir é falar sobre a importância da inclusão de inglês nos três anos do ensino médio, assim como acontece na maioria das escolas brasileiras. Mesmo ciente do grande número de disciplinas que os alunos têm ao longo dos quatro anos de cursos, principalmente após a inclusão de Filosofia e Sociologia em todas as séries, defendo uma revisão das matrizes curriculares no sentido da inclusão de mais um ano de inglês em cada curso, com aulas de 50 minutos no último ano. Dessa forma, acredito que os professores terão maior oportunidade de desenvolver um trabalho de qualidade, em grau de igualdade com as escolas de ensino médio regular, indo ao encontro do rompimento com o aludido dualismo histórico entre ensino médio e ensino técnico profissionalizante. Trazemos, como exemplo e sugestão, a matriz curricular de um dos cursos mais procurados e com um grande número de disciplinas – Automação e Controle Industrial (vide Anexo II). No primeiro ano do curso, a carga horária total é de 840 horas. Nos outros três anos, esse total passa a 900 horas. Portanto, se houver uma revisão adequada, é possível o deslocamento da disciplina inglês com a seguinte configuração:

|               | <b>Inglês na matriz atual</b> | <b>Sugestão para oferta da disciplina Inglês</b> |
|---------------|-------------------------------|--|
| <b>1º ano</b> | -----                         | 60h  |
| <b>2º ano</b> | 60h                           | 60h  |
| <b>3º ano</b> | 60h                           | 30h  |
| <b>4º ano</b> | -----                         | -----  |

Sabemos que a sugestão apresentada envolve uma série de questões institucionais que devem ser cuidadosamente analisadas. O acréscimo de mais um ano da disciplina na matriz curricular acarreta o aumento da carga horária dos professores ou a necessidade de contratação de outros docentes. Além disso, é preciso pensar qual seria o foco de trabalho dessa disciplina durante esse ano. Se os alunos estão prestes a concluir seus cursos e ingressar no mercado de trabalho, por que não elaborar um curso que atenda, nesse momento, a essa necessidade específica? A pesquisa revela uma preocupação com a formação em LE no nível médio, mas não podemos deixar de lado a formação técnico-profissionalizante, característica fundamental da instituição.

A sugestão que trazemos foi inspirada em um projeto apresentado por dois participantes do Programa de Certificação em Língua Inglesa para professores da rede pública, realizado entre janeiro e março de 2012, na Universidade do Oregon, Estados Unidos<sup>22</sup>. Esses professores, que trabalham em escolas técnicas profissionalizantes no estado de São Paulo, criaram um projeto chamado *Getting Ready for the Job Market*, o qual contemplava 09 aulas de 50 minutos cada, em que os alunos desenvolveriam atividades auditivas, escritas e orais em inglês, com base no tema do projeto.

Na proposta que apresento não enfatizo o trabalho com estruturas linguísticas, as quais devem ser contempladas nas duas primeiras séries em que a disciplina inglês é inserida no currículo escolar. Esse novo ano para o estudo de inglês tem como meta principal estabelecer um elo entre os

<sup>22</sup> Em parceria com a CAPES e Comissão Fulbright, 25 professores de todo o Brasil, dentre eles esta pesquisadora, foram selecionados para o programa, que tem como objetivos fortalecer a fluência oral e escrita em inglês, compartilhar metodologias de ensino e avaliação que estimulem a participação do aluno em sala de aula, estimular o uso de recursos online e outras ferramentas na formação continuada de professores e na preparação de planos de aula. Ao término do curso, os professores apresentaram projetos para serem aplicados e desenvolvidos em cada realidade específica de sala de aula, utilizando os recursos e estratégias aos quais tiveram acesso durante o programa.

conhecimentos linguísticos e a utilização deles para uma finalidade específica, que é a preparação para o ingresso no mercado de trabalho.

Para essa nova organização não existe um material didático já elaborado. Como partimos da utilização de material disponível na internet e do uso de tecnologias (ex. Animoto<sup>23</sup>), o professor deve ser o responsável pela criação de materiais e deve também estar atualizado quanto ao uso dessas tecnologias. Como proponente, desejo apresentar a ideia aos demais professores de inglês do *campus* para o conhecimento e possível utilização. Mesmo que não haja a inclusão de inglês em mais um ano letivo, as ideias contidas nesse novo plano de disciplina podem ser utilizadas para a realização de projetos.

Apresento, portanto, a proposta para mais um ano de oferta da disciplina inglês no IFBA – *Campus* Salvador.

## PROPOSTA DE PLANO DE DISCIPLINA

### Língua Inglesa – 4º ano

#### Ensino Técnico Profissionalizante

|  |                                   |               |
|--|-----------------------------------|---------------|
| <b>1. Dados de Identificação:</b>  |                                   |               |
| Curso: Técnico Integrado   |                                   |               |
| Disciplina: Língua Inglesa   | C.H.: 30h (1 aula de 50' semanal) | <b>4º ano</b> |
| Professores: xxxxxxxxxxxx  |                                   |               |
| <b>2. Ementa da disciplina:</b>  |                                   |               |
| Desenvolvimento de atividades auditivas, escritas e comunicativas, tendo como foco a preparação dos discentes para o ingresso no mercado de trabalho e a utilização de tecnologias diversas no desenvolvimento das atividades.   |                                   |               |
| <b>3. Habilidades:</b>   |                                   |               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar estratégias de leitura para maximizar a compreensão textual de textos específicos sobre o tema;</li> <li>• Analisar áudio e vídeo sobre o tema, relacionando o conteúdo dos mesmos com a realidade dos alunos;</li> <li>• Compreender e produzir textos orais e escritos, com foco no tema do ano letivo;</li> <li>• Compreender diferentes realidades, respeitando as diferenças, buscando sua própria identidade ao assumir uma postura profissional.</li> </ul> |                                   |               |
| <b>4. Bases Científico/Tecnológicas:</b>   |                                   |               |

<sup>23</sup> O Animoto é um site que permite a criação de vídeos de uma forma muito simples, deixando os aspectos técnicos da criação final do vídeo para o próprio site. Desta forma, o utilizador recolhe as imagens ou vídeos que pretende utilizar, coloca-as no site na sequência que pretende que estas surjam, e, se achar pertinente, pode acrescentar texto às imagens. Em seguida, pode adicionar áudio ao seu vídeo. Depois disso, o site do Animoto analisa todo o conteúdo que o utilizador inseriu e gera um vídeo com uma animação pessoal.

Com ênfase no conceito de **ensino comunicacional** em que o esforço de comunicação é a condição mais favorável para se adquirir uma língua, o curso será desenvolvido com base em **pedagogias críticas culturalmente sensíveis**, as quais delinearão todo o trabalho com compreensão de textos (escritos, orais e imagéticos), bem como o desenvolvimento de produções orais e escritas.

### 5. Conteúdos:

| TEMAS  | CONTEÚDOS   | AValiação  |
|--|---|--|
| <i>Dress code to work</i><br>(I Unidade)       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Análise de textos específicos sobre o tema;</li> <li>Comparação das informações contidas em cartilhas e sites em inglês com a realidade brasileira;</li> <li>Distinção entre o certo e o errado em relação ao uso de vestimenta nos diferentes tipos de trabalho;</li> <li>Análise de questões específicas de cada área do conhecimento (uso de uniformes, equipamento de proteção etc).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Avaliação escrita formal sobre o conteúdo das atividades propostas;</li> <li>Apresentação oral sobre o tema;</li> </ul> |
| <i>Identifying your skills</i><br>(II Unidade) | <ul style="list-style-type: none"> <li>Análise de <i>website</i> específico sobre orientação profissional;</li> <li>Identificação das qualidades/habilidades necessárias para o desenvolvimento de determinada atividade profissional;</li> <li>Utilização de teste para identificação das qualidades/habilidades que os alunos já possuem e que precisam desenvolver ou aprimorar;</li> <li>Contraste entre as qualidades/habilidades valorizadas em diferentes culturas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Adaptação e/ou criação de um panfleto sobre o tema da unidade;</li> </ul>   |
| <i>Producing a resumé</i><br>(III Unidade)     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação e discussão sobre diferentes tipos de currículo profissional;</li> <li>Contraste entre as informações relevantes em diferentes culturas;</li> <li>Apresentação do currículo virtual usando ANIMOTO.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboração de dois tipos de currículo profissional (escrito e multimedia)</li> </ul>                                    |
| <i>A job interview</i><br>(IV Unidade)         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Análise de diferentes vídeos com entrevistas de emprego;</li> <li>Pesquisa no campo profissional sobre as informações mais recorrentes em entrevistas de emprego;</li> <li>Preparação para apresentações (<i>role plays</i>) com base no tema da unidade;</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação oral (<i>role play</i>) sobre o tema da unidade.</li> </ul>  |

Os conteúdos de língua estrangeira versam sobre questões específicas na preparação dos discentes para o ingresso no mercado de trabalho. Cada unidade foi organizada com base em um tema, contemplando, ao final do curso, o trabalho com todas as habilidades linguísticas.

Acredito que as sugestões apresentadas devem ser acompanhadas de uma série de estudos e discussões por parte dos professores, principalmente a respeito das tendências contemporâneas para o ensino de línguas, para que não observemos mais a reprodução de uma ideia e de um fazer de outros, sem a devida compreensão do que é pensado e feito.

Por isso, proponho também a realização de um ciclo de estudos no âmbito da Coordenação de Linguagens, no qual sejam discutidos aspectos pertinentes ao ensino/aprendizagem de línguas (Português, Inglês e Espanhol) tendo como base o referencial teórico da Linguística Aplicada. Esses encontros poderiam ocorrer uma vez a cada mês da seguinte forma: uma dupla de professores apresentaria o conteúdo de um texto, previamente lido pelos demais, relacionando-o às práticas em sala de aula. A seleção desses textos pode ficar a cargo desta pesquisadora e de outros professores que realizam suas pesquisas também na área de LA.

Acredito que esse movimento possa despertar, em diferentes graus, o conhecimento e, acima de tudo, a vivência com práticas de ensino críticas, reflexivas e voltadas para o aluno e sua realidade.

Foi exatamente o que aconteceu comigo. Uma vez “mordida pelo bicho da LA”, tenho a sensação de que a pesquisa nunca terminará. E quando me refiro à pesquisa não tenho em mente somente a acadêmica, no âmbito da pós-graduação. Penso que, na posição de professores, podemos buscar o conhecimento e produzir nossas próprias teorias, adicionar ingredientes nessa grande “mistura” de práticas pedagógicas, buscando colocar em prática tudo aquilo que conhecemos, acreditamos e vivenciamos.

É por isso que, ao mesmo tempo em que já observo pequenas mudanças impulsionadas por essa pesquisa, tenho a convicção de que o nosso trabalho está apenas começando...



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas, SP: Editora Pontes, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2008.

BARBARA, Leila e RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Org.). *Reflexões e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz e SILVA, Kleber Aparecido da (Org). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p.27-69.

BONFIM, Rafaela. *Babel de Vozes: Crenças de Professores de Inglês Instrumental sobre Tradução*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Brasília, 2006, 169 f.

BORGES. Elaine Ferreira do Vale. Discernimento do Esteio Teórico nos PCN de Língua Estrangeira – Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. *Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada*. Tese (doutorado), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2009. 299 f.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Vol. 1, Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Concepções e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia*. Brasília: MEC, 2008.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês e CAVALCANTI, Marilda (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Ensino de línguas estrangeiras: Ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p.21-40.

CELANI, M. A. A. et alli. (Org.). *A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

CRUZ, D. T. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. In: SCHEYERL, D.; MOTA, K. (Org.). *Espaços Linguísticos: Resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006, p.25-56.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. *Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press, 1998.

FAURE, G. O. A constituição da interdisciplinaridade. Barreiras institucionais e intelectuais. *Revista Tempo Brasileiro*, nº 108, 1992. p. 61-68.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.) *Ensino Médio integrado: concepção e contradições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILLI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D. SANFILICE, J. L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 45-59.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 157-164.

GOMES DE MATOS, F. 1965-1975: Dez Anos de Linguística Aplicada no Brasil. In: *Revista Vozes*. São Paulo: Editora Vozes, 1976.

\_\_\_\_\_. Como usar uma linguagem humanizadora: orientação para professores de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Org.). *Recortes Interculturais na Sala de Aula e Línguas Estrangeiras*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KLEE, Márcia M.; FÉRRUA, Ângela P.; MOOR, Anne Marie. Da teoria à prática: o texto como elemento central de uma aula comunicativa no ensino fundamental. In: HAMMES, Wallney Joelmir; VETROMILLE-CASTRO, Rafael (Org.). *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas: Educat, 2001. p. 143-152.

KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California, 2002. Disponível em <[http://www.sdkrashen.com/SL Acquisition and Learning/index.html](http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html)> Acesso em 25 nov 2011.

KUMARAVADIVELU, B. A Lingüística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.149-166.

LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching Language: From Grammar to Gramming*: Thomson & Heinle Newbury House Teacher Development, 2003.

LEFFA, Vilson J. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: EDUCAT, 2006.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, D. C. de. O Ensino de língua estrangeira e a formação do professor de inglês no contexto atual. In: SCHEYERL, D.; RAMOS, E. (Org.). *Vozes, Olhares, Silêncios: diálogos transdisciplinares entre a linguística e a tradução*. Salvador: EDUFBA, 2008, p.31-42.

LIMA, Luciano R. O ensino de inglês instrumental e a Linguística Pós-Estruturalista: um problema teórico. Disponível em: LIMA, Luciano R. Literatura, crítica, teorias. <[www2.docentes.uneb.br/lucianolima](http://www2.docentes.uneb.br/lucianolima)> Acesso em 03 dez 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisas em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, EPU: 1986.

MARTINS, T. H. B. *Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês*. Dissertação (Mestrado). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

MATSUDA, Aya. Preparing Future Users of English as an International Language. Teaching English from a global perspective. TESOL (2005).

MENDES, Edleise. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2004, 432 f.

MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Orgs.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Reforma Capanema" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=371>, visitado em 13/3/2011.

MOTA, Kátia. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Org.). *Recortes Interculturais na Sala de Aula e Línguas Estrangeiras*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino / aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. *Reflexões e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. da; ROJO, R. H. R. 2004. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (Org.), *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. 1ª ed., Brasília, MEC/SEB, p. 14-59.

MOURA, Esmeralda Blanco B. Meninos e meninas na rua: impasses e dissonâncias na construção da identidade da criança e do adolescente na República Velha. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 85-102, set. 1999.

NETO, Álvaro; BRITO, Edenice; ANTONIAZZI, Maria Regina. O Instituto Federal da Bahia e as metamorfoses da Educação Profissional no Brasil: o que pode mudar? In: FARTES, Vera; MOREIRA, Virlene (Org.). *Cem anos de Educação Profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009)*. Salvador: EDUFBA, 2009.

OLIVEIRA, Adelaide P. Era uma vez, um aluno que queria aprender inglês e tornar-se um professor. In: LIMA, D. C. (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 67-78.

OLIVEIRA, Roberval Araújo. A *Matrix* da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, D. C. (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial 2011, p. 79-92.

PANDINI, Silvia. A Escola de Aprendizizes artificiais do Paraná: “*viveiro de homens aptos e úteis*” (1910-1928). Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. *O lugar da leitura na aula de língua estrangeira*. *Revista Vertentes*. n. 16 – julho/dezembro 2000. p.24-29

\_\_\_\_\_. A LDB e a Legislação Vigente sobre o Ensino e a Formação de Professor de Língua Inglesa. In: STEVENS, C; CUNHA, M. J. (Org.). *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora UNB, 2003. p. 53-84.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Org.) *Ensino Médio integrado: concepção e contradições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. p. 109-121.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RODRIGUES, F. S. C. *A língua espanhola no ensino superior em São Paulo: história e perspectivas*, 2004. Disponível em: <[www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos\\_linguaFernanda%20Dos%20Castelano%20Rodrigues.doc](http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_linguaFernanda%20Dos%20Castelano%20Rodrigues.doc)>. Acesso em 23 maio 2012.

SANTOS, Sílvia C. K. A sala de aula de Inglês como língua estrangeira: o limitável das limitações. In: HAMMES, Wallney Joelmir; VETROMILLE-CASTRO, Rafael (Org.). *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas: Educat, 2001. p. 35-66.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade: trabalho, educação e saúde. *Revista da EPSJV/FIOCRUZ*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, n. 1, p.131-152, 2003.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, São Paulo. v.12, n.34, p. 152-165, jan./abr., 2007.

SCHMITZ, John Robert. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, Diógenes

Cândido de (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa*. Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009. p. 17-20.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia crítica*. Tese (doutorado), Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2008, 2 v.

STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1983.

TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, Vol. 5, n.º. 2, 2002, p.91-116.

TOMITCH, Leda Maria Braga. Aquisição de leitura em língua inglesa. In: LIMA, D. C. (Org.) *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 191-201.

VIANA, N. A Intelectualidade como Classe Social. Disponível em <[http://www.espacoacademico.com.br/063/63esp\\_viana.htm](http://www.espacoacademico.com.br/063/63esp_viana.htm)> Acesso em 20 nov. 2011.

WINCKLER, Carlos R.; SANTAGADA, Salvatore. Ensino médio e desenvolvimento: um elo frágil. (2009) Disponível em <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/viewFile/2246/2609>> Acesso em 20 nov. 2011.

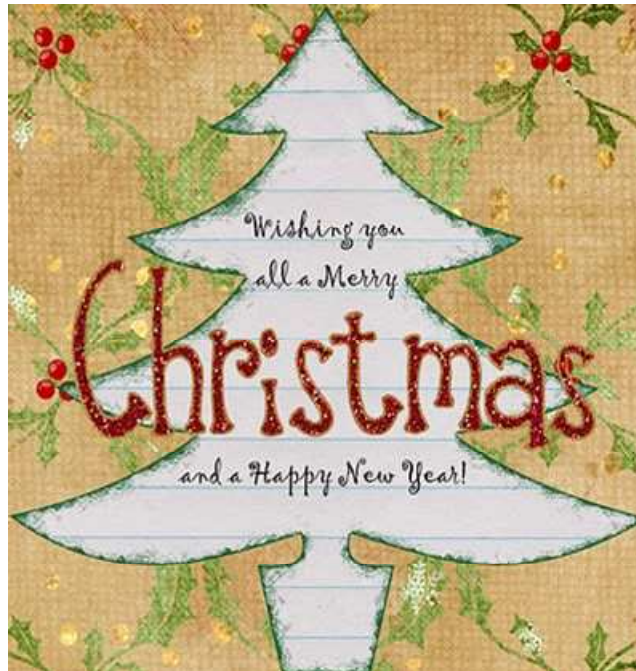
ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (Org.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 207-236.

# APÊNDICE

**Material nº. 01 – 2º ano – An overview**

- Observe atentamente os textos abaixo e retire o maior número de informações possíveis:

**TEXTO 01**



Disponível em

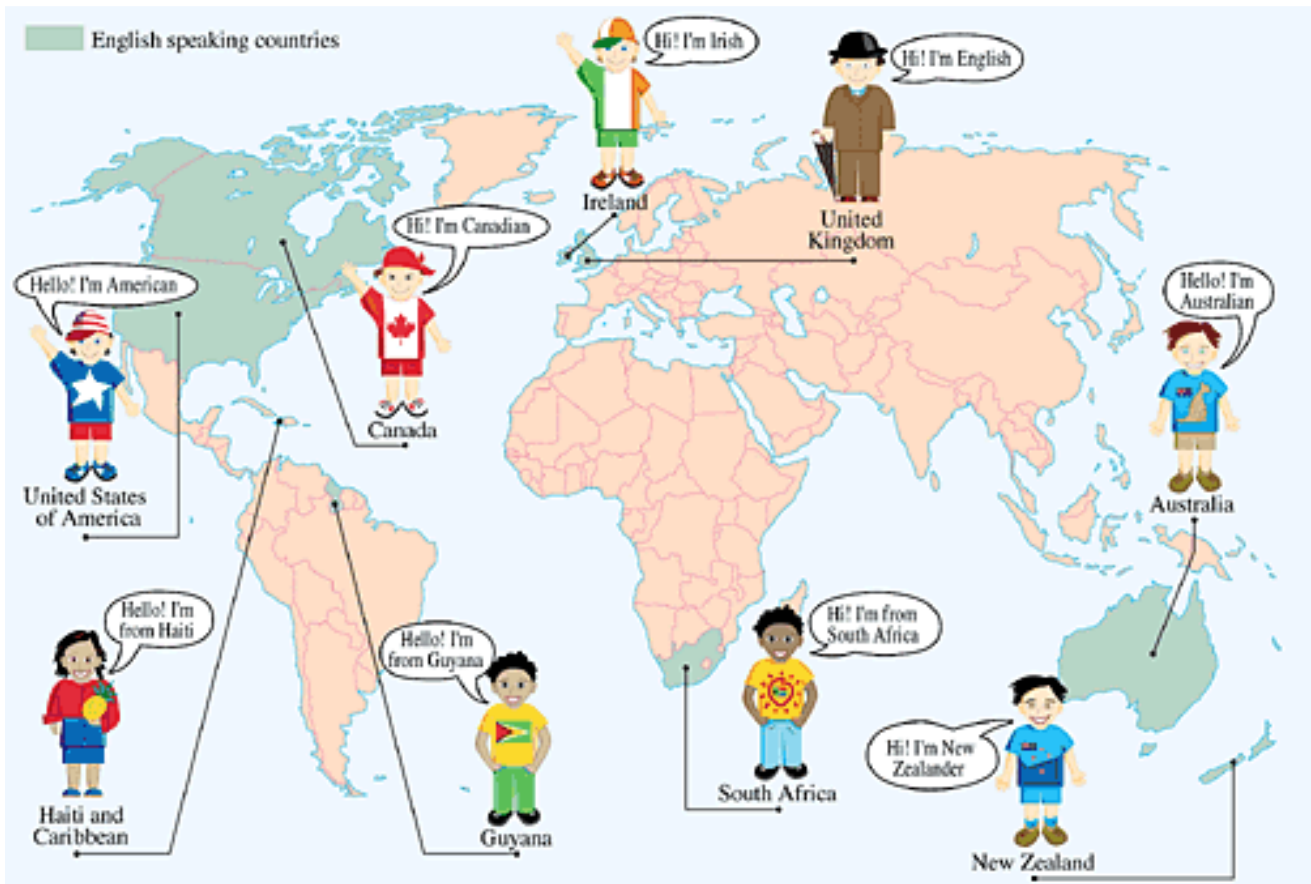
[http://4.bp.blogspot.com/\\_DPIPmHn8W1U/R22qEn4uZmI/AAAAAAAAAyE/OM4zh0YrNOA/s400/arte\\_Christmas.jpg](http://4.bp.blogspot.com/_DPIPmHn8W1U/R22qEn4uZmI/AAAAAAAAAyE/OM4zh0YrNOA/s400/arte_Christmas.jpg) Acesso 10/07/2010

**TEXTO 02**





### TEXTO 03



Disponível em <http://www.prof2000.pt/users/chito2/Engspeaking.htm> Acesso em 10/07/2010

### TEXTO 04

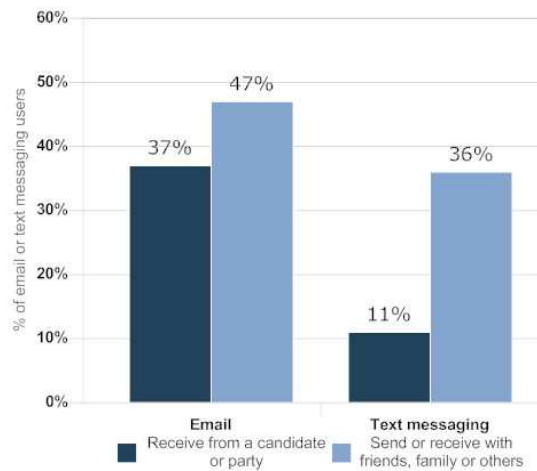


Disponível em <http://img293.imageshack.us/i/textmq3.jpg/> Acesso 10/07/2011

## TEXTO 05

### Political communication using email and text messaging

The proportion of email and text messaging users who sent or received political communications in 2008 using these tools



Pew Internet and American Life Project Post-Election Survey, November-December 2008.

Disponível em <http://www.pewinternet.org/~media/Infographics/Report%20Infographics/2009/6%20-%20The%20Internet%20and%20the%202008%20Election/2%20-%20The%20State%20of%20Online%20Politics/textemail.jpg> Acesso 10/07/2010

## TEXTO 06

### Daisy's Acaraje

#### Ingredients

1 pound navy beans or black-eyed peas, cooked and drained  
2 pounds small shrimp, peeled, deveined and cut into ¼-inch dice  
Half a small Spanish onion, diced very fine (about ½ cup)  
2 tablespoons chopped fresh cilantro  
2 teaspoons fine sea or kosher salt  
Half a Scotch bonnet chili pepper or chili pepper of your choice, finely chopped  
½ teaspoon freshly ground black pepper  
¼ teaspoon ground cumin  
All-purpose flour  
Vegetable oil



#### Method

1. Mash about two-thirds of the beans to a paste in a large bowl. Stir in the remaining beans and then the shrimp, onion, cilantro, salt, chili, black pepper, and cumin.
2. Form the bean mix into six 3 ½-inch patties, lining them up on a baking sheet as you go. Refrigerate at least 30 minutes or up to 8 hours. Refrigerating the cakes will firm them up and

make them easier to handle.

3. Pour enough oil into a 12-inch skillet to fill ½-inch, about 1 cup. Heat the oil over medium-high heat until rippling.

4. Meanwhile, spread a thick layer of flour out on a plate. Coat both sides of the patties, handling them gently. Slip the patties into the oil and cook, turning once, until golden brown on both sides and the shrimp is cooked through, about 8 minutes. Drain on paper towels and serve hot.

Disponível em <http://chowhound.chow.com/topics/279331> Acesso em 10/07/2010

## TEXTO 07

| <b>Safar</b>               |                            | <i>January/February</i>    |                            |                            |                            |                            |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Mon                        | Tue                        | Wed                        | Thu                        | Fri                        | Sat                        | Sun                        |
| <b>1</b><br><i>18 Jan</i>  | <b>2</b><br><i>19 Jan</i>  | <b>3</b><br><i>20 Jan</i>  | <b>4</b><br><i>21 Jan</i>  | <b>5</b><br><i>22 Jan</i>  | <b>6</b><br><i>23 Jan</i>  | <b>7</b><br><i>24 Jan</i>  |
| <b>8</b><br><i>25 Jan</i>  | <b>9</b><br><i>26 Jan</i>  | <b>10</b><br><i>27 Jan</i> | <b>11</b><br><i>28 Jan</i> | <b>12</b><br><i>29 Jan</i> | <b>13</b><br><i>30 Jan</i> | <b>14</b><br><i>31 Jan</i> |
| <b>15</b><br><i>1 Feb</i>  | <b>16</b><br><i>2 Feb</i>  | <b>17</b><br><i>3 Feb</i>  | <b>18</b><br><i>4 Feb</i>  | <b>19</b><br><i>5 Feb</i>  | <b>20</b><br><i>6 Feb</i>  | <b>21</b><br><i>7 Feb</i>  |
| <b>22</b><br><i>8 Feb</i>  | <b>23</b><br><i>9 Feb</i>  | <b>24</b><br><i>10 Feb</i> | <b>25</b><br><i>11 Feb</i> | <b>26</b><br><i>12 Feb</i> | <b>27</b><br><i>13 Feb</i> | <b>28</b><br><i>14 Feb</i> |
| <b>29</b><br><i>15 Feb</i> | <b>30</b><br><i>16 Feb</i> |                            |                            |                            |                            |                            |

**Wed 3** - Birth of Imam Muhammad Al Baqir (a.s)  
**Sun 7** - Birth of Imam Musa Al Kadhem (a.s)  
**Sat 20** - Arba'een - fortieth of Karbala Martyrs  
**Sun 28** - Prophet's death and Martyrdom of Imam Hassan (a.s)  
**Tue 30** - Martyrdom of Imam Ali Al Redha (a.s)

Disponível em <http://ihic.org.au/images/calendar/Safar.jpg> Acesso em 10/07/2010

# Class Rules

- 1) Come to class prepared with materials & positive attitude.
- 2) Pay attention and don't talk while the teacher is talking.
- 3) No personal grooming, electronics, food or drinks (except water) in class.
- 4) Discuss grades or class expectations after class.
- 5) Follow all school and district rules.



Disponível em [www.friendlyschools.com.au/about.php](http://www.friendlyschools.com.au/about.php) Acesso em 10/07/2010

A compreensão de um texto é sempre influenciada pelo conhecimento anterior tanto da língua materna como de línguas estrangeiras. A experiência de vida e o conhecimento de mundo do leitor influenciam na sua compreensão. Por exemplo, o **layout** de textos faz parte da nossa experiência anterior.

Assim, depois de uma observação detalhada podemos concluir que, para se interpretar bem um texto é preciso conhecê-lo, reconhecendo sua estrutura e compreendendo seu objetivo. Reconhecer o tipo de texto antes da leitura ajuda bastante a compreensão e interpretação do mesmo. O tipo de texto estabelece uma forma, um estilo que nos ajuda a deduzir significados, não importando em que língua ele esteja escrito. Por isso, quanto mais você lê, preferencialmente, produções de diferentes gêneros, mais fácil será entender e interpretar um novo escrito. Assim, você enriquece seu vocabulário e seu conhecimento aumenta.

Os **gêneros textuais** constituem tipos específicos de textos que se caracterizam por exercer uma função social específica. Estas funções sociais são pressentidas e vivenciadas pelos usuários que as reconhecem, moldam e transformam.

As **modalidades discursivas** ou **técnicas estilísticas** constituem estruturas e funções textuais. Como exemplo, podemos citar: narração, descrição, dissertação, resenha crítica, dentre outras.

## RESUMINDO:

- **Gêneros textuais** são tipos específicos de textos de qualquer natureza. Dessa forma, podem ser considerados exemplos de gêneros textuais: anúncios, convites, atas, avisos, bulas, cartas, crônicas, editoriais, histórias, instruções de uso, letras de música, leis, mensagens, notícias etc.
- **Modalidades discursivas** constituem as estruturas e as funções sociais (narrativas, dissertativas, argumentativas etc.), utilizadas como formas de organizar a linguagem.

## Estratégias de Aprendizagem

“Existem diversos estilos e estratégias da aprendizagem: escutar alguém falar sobre um assunto; tomar notas; copiar em cadernos; escrever sobre o assunto a outras pessoas; fazer resumos; fazer diagramas; discutir o assunto; sublinhar determinadas palavras; fazer listas de palavras-chaves; repetir para memorizar; memorizar; estabelecer relações com assuntos conhecidos etc. Há pessoas que aprendem com mais facilidade utilizando determinada estratégia, pois a aprendizagem está ligada a nossa memória auditiva e visual. É importante que você descubra qual é sua melhor forma de aprendizagem e passe a utilizá-la com mais frequência. Contudo, é também importante que você descubra novas maneiras que poderão ajudá-lo no processo de aprendizagem e aumentar suas chances de obter bons resultados.”

CRUZ, Décio Torres. **Inglês para turismo e hotelaria**. São Paulo: Disal, 2005

## Estratégias de Leitura

“Ao ler um texto em inglês, não tenha tanta preocupação em entender o significado de todas as palavras encontradas. Elas não são, necessariamente, fundamentais para a sua compreensão global. Numa primeira leitura, tente focar no vocabulário conhecido e, principalmente, nas idéias centrais do texto, não se preocupando com as palavras em si. Não interrompa a sua leitura somente porque encontrou dificuldade na compreensão de alguma(s) palavra(s). O processo de construção e ampliação do seu vocabulário é muito valioso para você se tornar um leitor mais eficaz e mais fluente...”

Por Maria Celeste Fogaça Gomes Amini Rassoul  
<http://www2.uol.com.br/aprendiz/>

## Recursos Tipográficos

É muito importante fazer uso de toda informação verbal e não-verbal como ilustrações, gráficos, siglas, tabelas e recursos tipográficos (negrito, itálico, aspas, sublinhado) que possam compor um texto, para ajudar no entendimento do mesmo. Além, é claro, da observação da sua fonte, do seu título, subtítulo e do gênero textual.

É importante, também, observar abreviaturas e expressões de exemplificação que se fazem presentes na maioria dos textos, tais como **i.e.** (*id est*) = isto é, **e. g.** (*exempli*

*gratia*) = por exemplo. Também existem os acrônimos, ou seja, siglas formadas da primeira letra (ou mais de uma letra) de palavras diferentes, como **a.m.** = *Anti-meridien* (antes do meio dia) e **p.m.** = *Post-meridien* (após o meio dia). Alguns países e cidades também apresentam siglas, tais como BR (Brasil), SSA (Salvador), U.S.A (United States of America), U.K. (United Kingdom), N.Y. (New York), L.A. (Los Angeles) etc.

- Observe os textos abaixo e determine as suas mensagens, observando o seu gênero textual:

### TEXTO 09

Mensagem:

---

---

---



Disponível em [http://www.smartgear toys.com/images/environment\\_friendly\\_twd.jpg](http://www.smartgear toys.com/images/environment_friendly_twd.jpg)

### TEXTO 10

#### ***Family Relationships***

The first place you learn about building relationships is through your family. Whether you live with your mom, dad, grandparents, brothers, sisters, aunts, uncles, or whomever, your family should be a source of love and comfort for you. That doesn't mean there won't be conflict, though! Remember: relationships take time and energy to make them healthy. This section will help you learn more about different kinds of relationships within a family.



Learn more about:

[Parents, stepparents, grandparents, and guardians](#)

[Sisters and brothers](#)

[Young caregivers](#)

[Non-traditional families](#)

[Abuse within families](#)

Disponível em [www.girlshealth.gov/.../family/index.cfm](http://www.girlshealth.gov/.../family/index.cfm) Acesso em 12.07.2010

Mensagem: \_\_\_\_\_

- O que facilitou a sua compreensão dos textos acima?

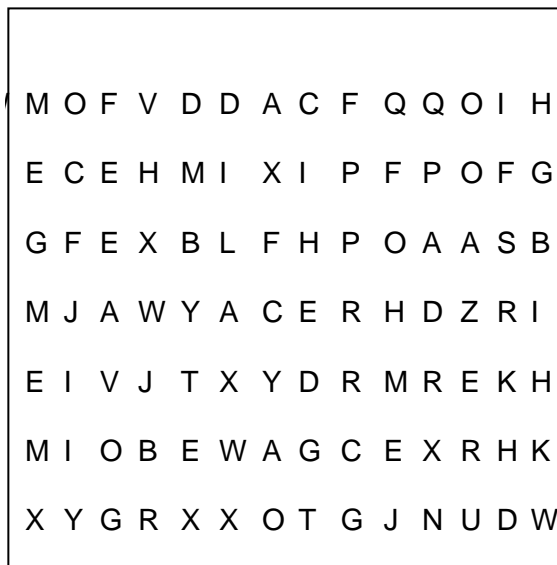
---

- As palavras **organic**, **ecology**, **nature**, **family**, **comfort** e **different** ajudaram? Por quê?

---

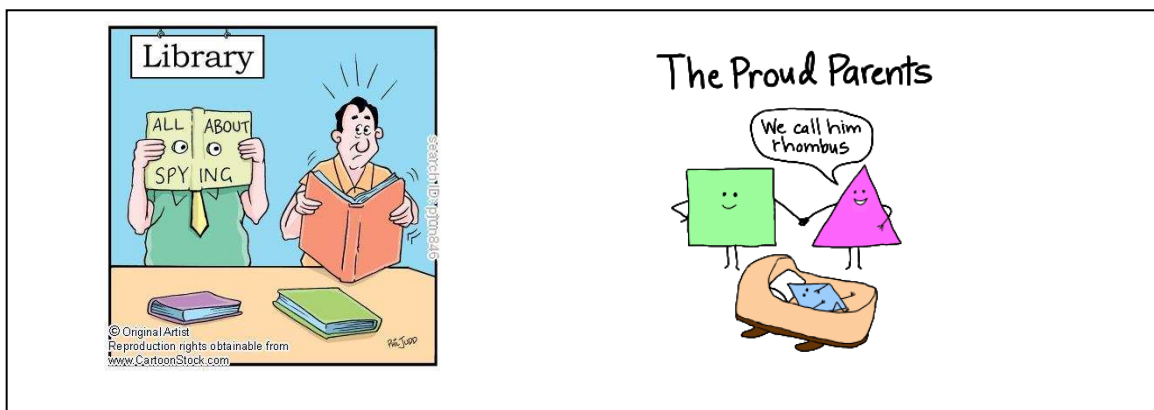
**Palavras cognatas** são aquelas que têm a mesma origem ou são relacionadas de alguma forma, sejam elas no modo escrito ou em relação à pronúncia. Muitas palavras da língua inglesa têm origem grega ou latina, assemelhando-se, portanto, à palavra equivalente na língua portuguesa.

- Encontre, no diagrama abaixo, os significados em português das seis palavras cognatas acima citados:



**Falsos Cognatos** – Nem todas as palavras semelhantes ortográfica e sonoramente em duas línguas possuem o mesmo significado. Elas são chamadas de falsos cognatos (*false cognates*) ou falsos amigos (*false friends*). Uma especial atenção deve ser dada a essas palavras, visto que elas podem levar o leitor a uma falsa ideia de seus significados.

Observe os textos a seguir e tente descobrir o significado das palavras *Library* e *Parents*. Mas lembre-se: são falsos cognatos!



Vejam agora alguns falsos cognatos. Tente descobrir o significado junto com seus colegas e seu professor e complete a tabela!

| FALSO COGNATO | SIGNIFICADO | FALSO COGNATO | SIGNIFICADO | FALSO COGNATO | SIGNIFICADO |
|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|
| Army          |             | Lunch         |             | To resume     |             |
| College       |             | Magazine      |             | Deception     |             |
| Data          |             | Parents       |             | Guitar        |             |
| Eventually    |             | Compass       |             | To assist     |             |
| Exit          |             | Sensitive     |             | To notice     |             |
| Fabric        |             | Cigar         |             | To traduce    |             |
| Large         |             | To pretend    |             | Particular    |             |
| Library       |             | To push       |             | To intend     |             |

No anexo do seu material você encontrará uma lista com alguns falsos cognatos. Consulte-a sempre que tiver dúvida quanto alguma palavra!

**Uso do Dicionário** – apesar da importância incontestável, não constitui uma ferramenta que possa auxiliar no desenvolvimento da capacidade leitora. Nesse momento, o mais importante é que você tente compreender o texto de uma maneira geral, prestando bastante atenção no contexto, sem a necessidade da tradução fornecida por um dicionário. Algumas vezes, essas traduções podem, inclusive, confundir o leitor. Veja o exemplo:



**Vocabulary:**

- **Wet:** molhado
- **Sick:** doente
- **Get:** receber, obter, conseguir, fazer com que, tornar-se, ficar etc.

Fonte: Oxford Escolar (Oxford University Press, 1999)



Dessa forma, as estratégias que trabalhamos neste material podem auxiliar muito o leitor a entender o significado de um termo e/ou expressão, sem necessidade de parar para consultar um dicionário. Para tanto, é preciso ativar seu conhecimento prévio e explorar o contexto em que as palavras se apresentam (***guessing the meaning from the context***).

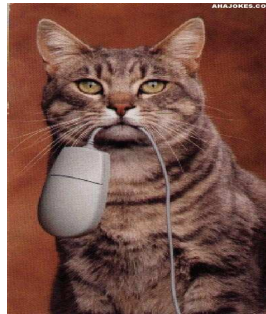
Você já realizou atividade semelhante ao tentar descobrir o significado do falso cognato *parents*. Vamos continuar?

- Leia o texto11 e ***guess*** um significado para a palavra ***caught***:

**TEXTO 11**

**This Cat Caught a Mouse**

Resposta: \_\_\_\_\_



## Material nº. 01 – 3º ano – What do you do to make the world a better place?

Você se lembra das estratégias de leitura em língua estrangeira? Como elas podem facilitar a compreensão dos diferentes gêneros textuais?

Começaremos nosso trabalho revisando-as e propondo algumas tarefas de compreensão textual.

Observe a figura do texto 01, bem como seu título e descreva o possível conteúdo do texto:

### TEXTO 01

## Make the world a better place to live

by Roman Soluk on November 22, 2010



---

Na tarefa que você realizou foi possível prever o conteúdo do texto, com base na figura e no título. Essa estratégia, \_\_\_\_\_, pode facilitar bastante a leitura, pois permite que o leitor se familiarize com o texto. É importante ressaltar, entretanto, que esse estratégia é apenas o início do processo de leitura. Após a mesma, é imprescindível realizar uma leitura rápida do texto, para confirmar ou não a sua antecipação sobre o conteúdo do texto. Essa nova estratégia é chamada de \_\_\_\_\_. A partir dela é possível determinar a idéia central de uma texto.

Com base nas informações sobre essas duas estratégias de leitura, determine a idéia central do texto 01 e responda as questões seguintes:

---

---

### TEXTO 01

## Make the world a better place to live

by Roman Soluk on November 22, 2010



We all strive to make our lives better, but we don't think about the fact that if we make our world a better place to live, we'll improve not only our lives but the lives of next generations, our children's lives.

Personally, I am very concerned about the environment.

I believe that if each of us follow at least a couple of the following items, tell our friends about them, we can make the world a little bit better.

I'm not suggesting you to sell your property, to donate money to charity, to sleep in a tent or go to Alaska to save polar bears. No! In our lives there is a place for smaller miracles. So...

## **What can we do to make the world better?**

### **1. Sort garbage.**

It's not so difficult to have a couple of packages for different kinds of garbage and then throw them in the containers with corresponding names. This can greatly help to make the world better as today there's a huge problem with garbage in many cities all over the world.

### **2. Collect waste paper.**

30 kg of old paper is equal to 1 tree. So, it's not a secret that collecting waste paper can make the world a little bit better. By the way, money banknotes are usually printed on recycled paper.

### **3. Use a bicycle.**

It's certainly useful both for our health and for the atmosphere. In addition, when using a bicycle you don't have to stand in endless traffic jams.

### **4. Save electricity.**

There are plenty of tips on saving electricity. For example, use energy efficient light bulbs. Also do not forget to turn off electrical appliances when leaving the house.

### **5. Save water.**

If you forget to close a tap you'll waste a few hundreds of gallons of water per hour. And this resource isn't endless.

### **6. Plant a tree.**

Forests are the lungs of our world. And if every man in this world plant a single tree, there would be millions more trees and the air would be much cleaner.

### **7. Help animals.**

You shouldn't send all your salary to shelters. You can just feed homeless animals if possible.

It's not necessary to do all these things to make the world better. Even a small action can help a lot.

*Think of it!*

Disponível em <http://www.oplife.org/2010/11/make-the-world-a-better-place-to-live.html/> Acesso em 13/12/2010

De acordo com o texto...

01. Que pessoas podem se beneficiar caso tornemos o mundo um lugar melhor para viver?

\_\_\_\_\_

02. Como você denominaria as sugestões que o autor do texto apresenta?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

03. O que o autor cita sobre as notas de dinheiro?

\_\_\_\_\_

04. Quais as sugestões apresentadas pelo autor no item 4?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

05. Como você traduziria as seguintes palavras:

a) environment (l.5) - \_\_\_\_\_

b) garbage (item 1) - \_\_\_\_\_

c) to save (itens 4 e 5) - \_\_\_\_\_

d) tap (l.22) - \_\_\_\_\_

Para responder à questão 05 você não utilizou o dicionário, o qual também pode ser uma boa ferramenta para a compreensão de textos. Você utilizou outra estratégia de leitura: inferiu o significado das palavras a partir do contexto em que as mesmas se encontram, o que chamamos de \_\_\_\_\_.

Observe agora o texto 02.

### **TEXTO 02**

#### **World Environment Day 2010: Small actions, big impacts. Every effort counts**

por [Charles & Keith](#), quarta, 26 de maio de 2010 às 23:55

[http://www.facebook.com/note.php?note\\_id=438874690870](http://www.facebook.com/note.php?note_id=438874690870)



*Charles & Keith - footwear and accessories - is delighted to be part of*

World Environment Day June 5, 2010 for the second consecutive year by spreading the message to stimulate awareness for the environment and public action while shopping.

Shoppers are encouraged to bring their own recyclable bags or can volunteer to donate \$0.50 per paper bag used for their purchases. The funds collected will be donated to Charles & Keith's plant-a-tree program to benefit Garden City Fund. In addition, *Charles & Keith* will donate 1% of the day's total sale transactions to planting trees.

Our planet is facing enormous environmental threats. Together, *Charles & Keith* calls for every individual to make this collective tree planting initiative a success.

*Charles & Keith* will be streaming a special video at [CharlesKeith.com](http://CharlesKeith.com) to share the importance of energy conservation; starting with reducing, reusing and recycling.

Please spread the message to your family and friends. Join the worldwide celebration of positive action for the environment; join Charles & Keith's movement to support World Environment Day June 5, 2010.

Small actions, big impacts. Every effort counts. The possibilities are endless.



[Curtir](#) · [Comentar](#) · [Compartilhar](#)

[Karna Lowell Merra](#), [Khin Zarchi Win](#), [Julie Marie C](#) e [outras 34 pessoas](#) curtiram isso.

Em consonância com o conteúdo do texto 01, a empresa *Charles & Keith* propõe fazer “a sua parte” para um mundo melhor. Qual é essa proposta?

---

---

---

Em que data o evento ocorreu? \_\_\_\_\_

Qual o valor doado por cada consumidor ao utilizar uma sacola de papel? \_\_\_\_\_

Qual o percentual doado pela empresa, nesse dia, para o plantio de árvores?

---

---

Qual o veículo de circulação do texto 02 e como é possível obter essa informação no texto?

---

---

Para responder as questões acima você não precisou ler o texto de maneira detalhada. Buscou apenas informações específicas (data, valor, percentual, fonte).

Essa estratégia, denominada \_\_\_\_\_, tem por objetivo extrair de um texto informações pontuais, específicas, sem contudo, realizar uma leitura dos pormenores do texto.

Vamos agora pensar na nossa escola? Para torná-la mais limpa, organizada e sustentável, quais os maiores problemas e que medidas a comunidade deve adotar?

|            |           |
|------------|-----------|
| Problem 1: | Solution: |
| Problem 2: | Solution: |

|            |           |
|------------|-----------|
| Problem 3: | Solution: |
|------------|-----------|

Utilizando agora o vocabulário presente nos textos 01 e 02, escreva, em inglês, avisos para a comunidade, sobre as soluções discutidas para a redução dos problemas apontados.

Exemplo:

Problema: destruição do mobiliário da escola (mesas, carteiras etc.)

Solução: ter cuidado com o mobiliário, não riscá-lo etc.

**AVISO: BE CAREFUL WITH THE SCHOOL FURNITURE! DON'T RISK DESKS AND CHAIRS!**

Agora é a sua vez:

---

---

---

---

---

---

Now, let's sing!

***Man in the Mirror (Michael Jackson)***

(lyrics by Glen Ballard / Siedah Garrett)

I'm gonna make a change,  
for once in my life  
It's gonna feel real good,  
gonna make a difference  
Gonna make it right...

As I, turn up the collar on  
my favorite winter coat  
This wind is blowing my mind  
I see the kids in the streets,  
with not enough to eat  
Who am I to be blind?  
Pretending not to see their needs

A summer disregard, a broken bottle top  
And a one man soul  
They follow each other on the wind ya' know  
'Cause they got nowhere to go  
That's why I want you to know

**I'm starting with the man in the mirror  
I'm asking him to change his ways  
And no message could have been any  
clearer  
If you wanna make the world a better  
place  
(If you wanna make the world a better  
place)  
Take a look at yourself, and then make a  
change  
(Take a look at yourself, and then make  
a change)  
(Na na na, na na na, na na, na nah)**

I've been a victim of a selfish kind of love  
It's time that I realize  
That there are some with no home, not a  
nickel to loan  
Could it be really me, pretending that they're  
not alone?

A willow deeply scarred, somebody's broken  
heart  
And a washed-out dream  
(Washed-out dream)  
They follow the pattern of the wind ya' see  
'Cause they got no place to be  
That's why I'm starting with me  
(Starting with me!)

**I'm starting with the man in the mirror  
(Ooh!)  
I'm asking him to change his ways  
(Ooh!)  
And no message could have been any  
clearer  
If you wanna make the world a better  
place  
(If you wanna make the world a better  
place)  
Take a look at yourself, and then make a  
change  
(Take a look at yourself, and then make  
a change)**

**I'm starting with the man in the mirror  
(Ooh!)  
I'm asking him to change his ways  
(Change his ways - ooh!)  
And no message could have been any  
clearer  
If you wanna make the world a better  
place  
Take a look at yourself and then make  
that..  
(Take a look at yourself and then make  
that..)  
CHANGE**



**QUESTIONÁRIO  
DE  
PESQUISA**

Prezado(a) Professor(a),

visando compreender e melhorar nossas práticas pedagógicas, estamos desenvolvendo uma dissertação de mestrado na UFBA, sob a orientação da Prof. Dra. Edleise Mendes, sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa no IFBA – *Campus* Salvador. Para tanto, solicitamos sua contribuição nesse processo, através da autorização abaixo. Em seguida, gostaríamos de solicitar suas respostas ao questionário a seguir.

Salientamos que os dados colhidos através do questionário, da entrevista e da observação de aula serão analisados de maneira ética e o seu nome será mantido em sigilo, caso julgue pertinente.

Na certeza de estarmos realizando uma atividade acadêmica que poderá trazer benefícios à nossa formação enquanto educadores, agradeço, antecipadamente, a sua participação.

Professora *Fabrcia Andrade*

Matrícula SIAPE 1516750

**Eu, \_\_\_\_\_, professor(a) de inglês do IFBA – *Campus* Salvador, concordo em participar da pesquisa de dissertação de mestrado da Professora Fabrcia Andrade.**

**Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.**

**Assinatura: \_\_\_\_\_**

## QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1. Qual a sua formação acadêmica (graduação)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Já participou de cursos de aperfeiçoamento e/ou pós graduação?

( ) Não

( ) Sim. Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Há quanto tempo trabalha no IFBA? \_\_\_\_\_ anos

4. Qual a sua experiência de ensino de inglês anterior ao IFBA?

( ) escola regular pública duração: \_\_\_\_\_

( ) escola regular privada duração: \_\_\_\_\_

( ) cursos de idiomas duração: \_\_\_\_\_

( ) universidade pública duração: \_\_\_\_\_

( ) universidade privada duração: \_\_\_\_\_

( ) aulas particulares duração: \_\_\_\_\_

( ) outras. Quais? Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Trabalha atualmente com ensino/aprendizagem de inglês em outros contextos além do IFBA?

( ) Não

( ) Sim. Qual(is)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Para você, o que significa ensinar inglês?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. E aprender inglês?

---

---

**8. Das metodologias, técnicas e abordagens para o ensino de inglês listadas abaixo, com quais você trabalha ou já trabalhou?**

- ( ) Método direto
- ( ) Abordagem comunicativa
- ( ) Grammar translation method
- ( ) Abordagem intercultural
- ( ) Inglês para fins específicos (ESP)
- ( ) Abordagem lexical (lexical approach)
- ( ) outras.

Comente:

---

---

**9. No ensino/aprendizagem de inglês, qual/quais fator(e)(s) você considera mais importante(s) para que este processo seja eficaz? (numere em ordem crescente de importância)**

- ( ) motivação do aluno
- ( ) motivação do professor
- ( ) material didático
- ( ) objetivos do aluno
- ( ) recursos audiovisuais
- ( ) número de alunos por turma
- ( ) exposição à língua oral
- ( ) abordagem/método do professor
- ( ) comprometimento do professor
- ( ) formação acadêmica do professor

**10. Que tipo de formação (conhecimentos, competências) relacionados ao estudo da língua estrangeira (LE) você espera que seus alunos do IFBA adquiram ao término do curso?**

---

---

---

---

**11. Quais os fatores (docentes, estruturais, institucionais etc.) que contribuem para que essa formação desejada seja alcançada?**

---

---

---

**12. Quais os fatores (docentes, estruturais, institucionais etc.) que prejudicam ou impedem que esse tipo de formação desejada seja alcançada?**

---

---

---

**13. Qual a sua opinião sobre a frase *Inglês não se aprende na escola*?**

- ( ) Concordo.
- ( ) Concordo parcialmente.
- ( ) Discordo.
- ( ) Discordo parcialmente.

Justifique:

---

---

---

**14. Você acha importante o ensino de cultura nas aulas de inglês? Justifique sua resposta:**

---

---

---

**15. De que modo a cultura está presente nas suas aulas de inglês como LE?**

---

---

---

**16. Que metodologia(s), técnica(s) e abordagem(ns) para o ensino de inglês você utiliza no IFBA para o curso técnico integrado?**

---

---

---

---

**17. O que influencia a sua escolha pela metodologia(s), técnica(s) e abordagem(ns) acima citadas?**

---

---

---

---

# **ANEXO I**

# FREEWAY

Manual do Professor



CÓDIGO DA COLEÇÃO  
**25074COL33**

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO  
EDITORA RICHMOND



VOLUME

**1**

Organizadora:

Richmond Educação  
Obra coletiva concebida,  
desenvolvida e produzida  
pela Richmond Educapá.

Editora Responsável:  
Verônica Teodoro

Componente Curricular:

**Língua Estrangeira Moderna – Inglês**

**Richmond**



## APRESENTAÇÃO

Esta coleção trabalha com os elementos fundamentais para o desenvolvimento das quatro habilidades na língua inglesa (ler, ouvir, falar e escrever) e permite um trabalho de reflexão crítica, além da análise de diversos gêneros textuais.



### Access

Ativa e explora o conhecimento prévio dos alunos por meio de imagens e outros textos. Permite o trabalho em conjunto, oferecendo oportunidade para a liberdade de expressão.

Boxes estruturados e variados indicam o que para pesquisar e aprofundamento no assunto explorado na unidade.

### Accelerate

Prática de leitura contextualizada que visa desenvolver compreensão e interpretação de texto, promovendo reflexão crítica.



### Language Work

Desenvolve os conteúdos gramaticais, principalmente de uma maneira lúdica.

Highways  
Exercício de compreensão textual e produção.



### Crismoads

Citações, frases de efeito e cartões, entre outros tipos de textos, que integram o uso da língua em um nível mais avançado e permitem discussão e reflexão.

### Boxe amarelo

Chama a atenção para aspectos importantes da linguagem em uso.

02 O número indica a fase do estudo: CD

A coleção conta ainda com projetos a cada duas unidades e oferece um apêndice com material diverso para consolidar o aprendizado do conteúdo apresentado nas unidades.

# CONTENTS

|               | Theme   | Discourse development   | Language development  | Learning structures   | Living and learning   |
|---------------|---|---|---|---|---|
| <b>UNIT 1</b> | Family Life 5                                       | <p>READING TEXTS<br/>"Meaningful Cultural Differences"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>genre: Article</li> <li>strategies: skimming, scanning, rereading for details</li> </ul> <p>DICTIONARY ENTRY<br/>= family</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>vocabulary: family relationships related to family</li> <li>listening: asking for and giving information with numbers</li> <li>speaking: Class starter about families, reporting and diagnosing</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>present-tin</li> <li>personal pronouns</li> <li>to be and to have</li> <li>prepositions of place</li> <li>have to/are</li> </ul>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>identifying different types of family</li> <li>understanding definitions of family</li> <li>listening skills: cause and effect, feedback, cause and effect</li> <li>identifying a topic sentence, main ideas</li> </ul>  |
| <b>UNIT 2</b> | Education Issues 20                                 | <p>READING TEXTS<br/>Letter of Recommendation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>genre: Letter</li> <li>strategies: skimming, scanning, predicting, rereading for details</li> <li>genre: Letter</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>vocabulary: True and false cognates, school related words</li> <li>listening: asking for and giving information about the SAT test</li> <li>speaking: Starting a conversation</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Simple Present</li> <li>to be and to have simple form</li> <li>to query about it</li> <li>plural forms</li> <li>countable and uncountable nouns</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>discussing the selection process for university entry in Canada</li> <li>comparing the American and the Canadian systems</li> <li>preparing for the university entrance tests</li> </ul>   |
|               | <b>Project 1</b><br>Our Families: a Class Survey 34 | <p>Language in use</p> <p>Subject pronouns, reflexive pronouns, possessive pronouns, possessive adjectives, possessive nouns</p>  | <p>Learning about...</p> <p>... people about</p>  | <p>Writing</p> <p>Creating a pie chart with the information from a class survey</p>   |   |
| <b>UNIT 3</b> | Paintings and Art 36                                | <p>READING TEXTS<br/>"Art Appreciation: Techniques &amp; Levels: Color"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>genre: Article</li> <li>"Painting Techniques About War"</li> <li>genre: Letter</li> <li>strategies: predicting</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>vocabulary: art, describing colors related to art</li> <li>listening: predicting and understanding art styles</li> <li>speaking: Agreeing and disagreeing, comparing, describing, explaining, describing, describing, describing</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Present Continuous</li> <li>question formation</li> <li>comparatives</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>learning how to appreciate art</li> <li>reading art's painting</li> <li>learning about painting styles</li> <li>using adjectives to express feelings</li> <li>giving a picture about an artist's activities</li> </ul>   |
| <b>UNIT 4</b> | The Movie Industry 50                               | <p>READING TEXTS<br/>"Fighting for Family"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>genre: Movie review</li> <li>strategy: skimming, scanning</li> <li>genre: Movie review</li> <li>genre: Movie review</li> <li>genre: Movie review</li> <li>genre: Movie review</li> <li>genre: Movie review</li> </ul> <p>DICTIONARY ENTRY<br/>= movie</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>vocabulary: The movie industry, kinds of movies, cognates</li> <li>listening: Talking about movies</li> <li>speaking: Expressing opinions, talking about movies, preferences</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Simple Present &amp; Present Continuous</li> <li>action verbs</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>comparing Hollywood production and foreign markets</li> <li>discussing why movies have become successful</li> <li>analyzing the Brazilian film industry</li> <li>identifying the use of verbs in news reports</li> <li>understanding a cartoon and correcting information on it</li> </ul> |
|               | <b>Project 2</b><br>Social Photography 64           | <p>Language in use</p> <p>Adverb, preposition, the adverb, preposition, adverb, preposition</p>   | <p>Learning about...</p> <p>Social photography</p>  | <p>Writing</p> <p>Designing a film with information about the subject of social photography</p>   |   |
| <b>UNIT 5</b> | Information Technology 66                           | <p>READING TEXTS<br/>"E-mail"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>genre: Letter</li> <li>"Usefulness and Technology"</li> <li>genre: Newspaper article</li> <li>strategies: Predicting, asking, and giving information in the text</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>vocabulary: Applications of technology, computer related words, cognates</li> <li>listening: Talking about computers, asking for permission, asking about possibilities, talking about computer skills</li> <li>speaking: Interviewing a character, computer skills, ability, ability, ability, ability</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>modal verbs</li> <li>discussing possibilities</li> <li>can/could - ability and permission</li> <li>will and would</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>discussing the benefits of technology</li> <li>learning about and identifying elements</li> <li>asking a character to describe how computers are changing people's relationships</li> </ul>  |

|                   | Theme   | Discourse development   | Language development   | Learning structures  | Living and learning  |
|-------------------|---|---|--|--|--|
| <b>UNIT 6</b>     | <b>Science and Inventions</b><br>80                                       | <b>READING TEXT</b><br>‘Item Deal’<br>• genre: Science text<br>• strategies: Skimming, Identifying register   | • vocabulary: Technical words, Health problems, Job register<br>• listening: Asking for information from the 21st century<br>• speaking: Asking opinions, agreeing and disagreeing                               | • relative pronouns<br>• infinitives   | • cloning and its advantages and disadvantages<br>• creating an expert and evaluating his or her possible ‘inventions’<br>• discussing a complex social issue<br>• telling a doctor ‘doctor, please’<br>• stating an opinion about a new and important invention   |
|                   | <b>Project 3</b><br><b>Future Possibilities</b><br>94                     | <b>Language in use</b><br>Vocabulary: related words, adjectives, nouns, adverbs, pronouns, prepositions, the relative   | <b>Learning about...</b><br>• speaking: Future forms   | <b>Writing</b><br>• Address, evaluate the possibilities of a new technology                      |  |
| <b>UNIT 7</b>     | <b>Literature and Books</b><br>96   | <b>READING TEXTS</b><br>Excerpts from ‘The Da Vinci Code’, ‘The Child’s Story’<br>• genre: Novel, short story<br>• strategy: Noting pictures and text<br>‘Look at the film’<br>• genre: Novel<br>• strategy: Skimming | • vocabulary: Similes, metaphors, emphatic words and expressions<br>• listening: Giving opinions about books<br>• speaking: Agreeing and disagreeing, asking about opinions, giving emphasis to someone’s saying | • strong verbs<br>• ‘Silly’ Dad<br>• Linkers: connectors   | • identifying the main ideas of a novel/short story<br>• telling a story<br>• using connectors<br>• learning about books and writers   |
| <b>UNIT 8</b>     | <b>Cultural Identity</b><br>110   | <b>READING TEXTS</b><br>World map<br>• genre: Map<br>• strategy: Identifying information<br>Conversation<br>• genre: Formal conversation<br>• strategy: Identifying   | • vocabulary: Countries and languages, school years in the USA, schools<br>• listening: Describing typical food<br>• speaking: Talking about food preferences, talking about food, typical dishes                | • adjectives: -ing and -ed<br>• transitioners  | • identifying English-speaking countries on a world map<br>• discussing a cultural issue<br>• making an enquiry about something and asking for opinions about it<br>• using a restaurant and identifying menu items<br>• using a food, article and analysing people’s preferences<br>• differentiating between different methods of eating |
|                   | <b>Project 4</b><br><b>A Profile of the English-Speaking World</b><br>124 | <b>Language in use</b><br>Spoken<br>Culture<br>Folklore and festivals<br>Subject<br>and familiar<br>Formal presentation<br>Tourism<br>Industry  | <b>Learning about...</b><br>• listening: Describing a country  | <b>Writing</b><br>• Presenting a poster with information about a festival, giving a presentation |  |
| <b>Appendices</b> |   |   |  |  |  |
|                   | • Self-Study  |   |  |  | 126  |
|                   | • Extra Reading   |   |  |  | 167  |
|                   | • Pronunciation Practice  |   |  |  | 130  |
|                   | • Transcripts   |   |  |  | 154  |
|                   | • Grammar Reference   |   |  |  | 157  |
|                   | • Reading Strategies  |   |  |  | 173  |
|                   | • Crossing  |   |  |  | 179  |
|                   | • Self-Study Answer Key   |   |  |  | 188  |
|                   | • List of Irregular Verbs   |   |  |  | 191  |
|                   | • References for Further Study  |   |  |  | 192  |

# FREEWAY

Manual do Professor



CÓDIGO DA COLEÇÃO  
**25074COL33**

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO  
EDITORA RICHMOND



VOLUME

**2**

Original Inglês:  
Richmond Educação  
Obra livre de direitos,  
desenvolvida e produzida  
pela Richmond Educação.

Editora Responsável:  
Verônica Teodorov

Compiladora/Tradutora:  
**Língua Estrangeira Moderna – Inglês**

**Richmond**

Esta coleção trabalha com os elementos fundamentais para o desenvolvimento das quatro habilidades na língua inglesa (ler, ouvir, falar e escrever) e permite um trabalho de reflexão crítica, além da análise de diversos gêneros textuais.



**ACCESS**

Ativa e explora o conhecimento prévio dos alunos por meio de mensagens e imagens. Permite o trabalho em conjunto, oferecendo oportunidade para a liberdade de expressão.

**Boxe verde**

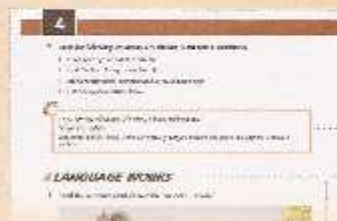
Indica sites para pesquisa e profundamento na assunto, aprofundando os estudos com a leitura de atividades.

**Accelerate**

Prática de leitura contextualizada que visa além da compreensão e interpretação do texto, promovendo reflexão crítica.



**Highway**  
Atualizado conhecimento lexical e pragmático.



**Questões**

Grupos, frases, esboço e cartões, entre outros tipos de texto, que exigem o leitor a fazer um raciocínio mais detalhado e permitir discussão e reflexão.

**Language Works**

Desenvolve as competências gramaticais principalmente as morfológicas.

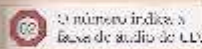


**Boxe vermelho**

Indica sites para pesquisa e aprofundamento no assunto explorado na unidade.

**Boxe amarelo**

Chama a atenção para aspectos importantes da linguagem em uso.



A coleção conta ainda com projetos a cada duas unidades e oferece um apêndice com material diverso para consolidar o aprendizado do conteúdo apresentado nas unidades.

|                   | Theme  | Discourse development  | Language development  | Learning structures  | Living and learning   |
|-------------------|--|--|---|--|---|
| <b>UNIT 5</b>     | Varieties of English<br>66                     | <b>READING TEXTS</b><br>The development of the English language<br>• genre: Timeline<br>Do You Really Speak the Same Language?<br>• genre: Article<br>• strategies: Skimming, scanning   | • vocabulary: varieties of English, cognate<br>• listening: Recognizing different accents and lexical differences in dialogues<br>• speaking: Making requests, asking for a reply   | • Can, could<br>• Will, would  | • recognizing varieties of English is spoken<br>• understanding how the English language develops<br>• gaining awareness about the varieties of English used in countries where it is not a first or official language<br>• tracing an intertextual link between Portuguese spoken in Brazil and in Portugal  |
| <b>UNIT 6</b>     | English as Lingua Franca<br>80                 | <b>READING TEXTS</b><br>The World's English Media<br>• genre: Transcription<br>• strategy: Skimming, scanning, skimming<br>English Challenged<br>• genre: Book excerpt<br>• strategies: Skimming, scanning<br><b>DICTIONARY ENTRY</b><br>• lingua franca | • vocabulary: Phrasal Verbs (Latin-based words), Phrasal adjectives, PNs<br>• listening: Communicating in public places, Hypothesis for a year, different languages<br>• speaking: Asking for repetition  | • Imperative<br>• Gerund<br>• noun   | • understanding the concept of lingua franca<br>• assessing the effects of not speaking a native language<br>• describing how English is different from all other languages<br>• explaining the implications of a condition of being English as a means of communication between people with different native languages                                       |
|                   | <b>Project 3</b><br>False Friends 94           | <b>Language in use</b><br>Words in two different languages can have very similar spelling or pronunciation but different meanings.   | <b>Learning about...</b><br>How to identify and avoid false friends.  | <b>Writing</b><br>Producing a video conference with a partner, news and a video message to be animals. |   |
| <b>UNIT 7</b>     | Science and Technology<br>96                   | <b>READING TEXTS</b><br>Why aren't they considered a planet?<br>• genre: Newspaper article, Cartoon<br>The Big Bang<br>• genre: Article<br>• strategies: Anticipation, scanning, scanning, associating image and text                                    | • vocabulary: The Universe, Phases of the Moon, Phrasal verbs (take, make)<br>• listening: News about a given field, making a new connection in an interview<br>• speaking: Speculating about something   | • Comparatives<br>• Present participle<br>• Past participle  | • learning about new theories and discoveries in science and technology<br>• discovering the practical applications of a field of technology<br>• analyzing the relationship between people and the Universe<br>• learning about correlations and their connection with the axes<br>• getting familiar with titles of books available related to the Universe |
| <b>UNIT 8</b>     | Space Travel<br>110                            | <b>READING TEXT</b><br>The dangers of space travel<br>• genre: Article (Opinion)<br>• strategies: Skimming, scanning   | • vocabulary: space exploration and technology, Phrasal verbs (go, get, put)<br>• listening: A community plan for the Local Media Centre<br>• speaking: talking about future plans, agreeing, disagreeing, and partly agreeing, providing reasons, expressing a point of view | • Going to<br>• Future Perfect<br>• Future Continuous  | • talking about space missions and their impact on the planet<br>• talking about challenges someone has about space exploration<br>• analyzing the dangers of space travel<br>• listing options about the first British astronaut   |
|                   | <b>Project 4</b><br>The Future Ahead of Us 124 | <b>Language in use</b><br>Vocabulary related to technology and future predictions.   | <b>Learning about...</b><br>How people in the past predicted about the future while using now, then, and once-upon-a-time.  | <b>Writing</b><br>Making a poster about trends of transportation in the future.                        |   |
| <b>Appendices</b> |  |  |   |  |   |
|                   | Self-Study                                     |  |   |  | 126   |
|                   | Vocabulary Work                                |  |   |  | 128   |
|                   | Grammar Reference                              |  |   |  | 161   |
|                   | Glossary                                       |  |   |  | 177   |
|                   | Transcripts                                    |  |   |  | 181   |
|                   | Self-Study Answer Key                          |  |   |  | 189   |
|                   | List of Irregular Verbs                        |  |   |  | 191   |
|                   | References for Further Study                   |  |   |  | 192   |

# CONTENTS

|   | Theme                               | Discourse development  | Language development  | Learning structures  | Living and learning  |
|---|-------------------------------------|--|---|--|--|
| <b>UNIT 1</b>                                 | <b>England in the Making</b><br>6   | <p>READING TEXT<br/>The Shaping of a nation<br/>England</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>genre: Map, reading, article</li> <li>strategies: skimming, scanning</li> </ul> <p>OKU, KOMARI LECTURE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>timeline</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>vocabulary: geographical names: Wales, St</li> <li>listening: listening about the identity, the evolution of PPTC</li> <li>speaking: fluently talking about the experience</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>use of past habits</li> <li>Present Perfect Simple &amp; Simple Past</li> <li>adverbs of time: yet, ever, still, never</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>reading about the history of the United Kingdom and England</li> <li>understanding how past events shaped England as we know it today</li> <li>analyzing how travel is seen by designers</li> <li>connecting and discussing aspects of the construction of Great Britain and England</li> </ul> |
| <b>UNIT 2</b>                                 | <b>Cultural Heritages</b><br>20     | <p>READING TEXT<br/>Folk art of the British Empire</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>genre: Article</li> <li>strategies: skimming, scanning, reading for specific details</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>vocabulary: modal verbs and verb phrases, prefixes and suffixes</li> <li>listening: talking about the Commonwealth of Nations; Learning about the CPEC (Commonwealth Fund for Technical Education)</li> <li>speaking: asking for clarification, checking, repeating</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Present Perfect Continuous</li> <li>Present Perfect Simple &amp; Present Perfect Continuous</li> </ul>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>understanding the Commonwealth of Nations</li> <li>reflecting on issues of social development</li> <li>understanding the consequences of industrialization</li> </ul>   |
| <b>Project 1</b><br>The Life of Immigrants 34 |                                     | Language in use<br>Vocabulary related to immigration   | Learning about...<br>The life of immigrants in the late 1920s and early 1930s in the USA  | Writing<br>Writing a journal about the life of immigrants, covering their motivation for the immigration to the USA and Brazil   |  |
| <b>UNIT 3</b>                                 | <b>Violence Against Women</b><br>36 | <p>READING TEXTS<br/>Domestic violence</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>genre: Poster</li> <li>strategy: Predicting, concluding based on previous knowledge</li> <li>text: finding causes of death</li> <li>genre: table</li> <li>strategy: identifying cause and effect</li> </ul> <p>Facts about Trafficking Violence</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>genre: table</li> <li>strategies: Skimming, scanning</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>vocabulary: Types of violence against women, Death causes</li> <li>listening: Interview about violence against women; Making a public service announcement (PSA); Interview about a social issue</li> <li>speaking: expressing concern</li> </ul>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Use of Past Simple</li> <li>Use of Present Continuous</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>raising awareness about the situation of violence against women</li> <li>understand what teen dating violence is</li> <li>questioning attitudes towards the perpetration of sexism</li> <li>learning about important statistics in the history of women's rights</li> </ul>                     |
| <b>UNIT 4</b>                                 | <b>Eating Disorders</b><br>50       | <p>READING TEXTS<br/>Dating Disorders Scribble</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>genre: Gown</li> <li>strategy: Inference</li> </ul> <p>Dear Abby - Advice Column</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>genre: Website</li> <li>strategies: Scanning</li> </ul> <p>Causes for eating disorders</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>genre: Diagram</li> <li>text: finding ideas</li> <li>genre: Online article</li> <li>strategy: skimming online information</li> <li>genre: Website</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>vocabulary: eating disorders: ED - Make, Emotional Issues</li> <li>listening: a podcast about eating disorders</li> <li>speaking: giving advice</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>social verbs: must, should, ought to, had better, need to, have to</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>learning about and learning about eating disorders</li> <li>analyzing the problems brought by eating disorders, especially those with effects on the physical and psychological development</li> </ul>  |
| <b>Project 2</b><br>Creating a Video PSA 54   |                                     | Language in use<br>Vocabulary related to film and language corpora in film and video   | Learning about...<br>How to make a PSA or video for paper   | Writing<br>Preparing a PSA message   |  |

## **ANEXO II**



**CURSO TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO E CONTROLE INDUSTRIAL**  
(RECORTE DA MATRIZ CURRICULAR)

**1º ANO: FORMAÇÃO DA BASE CIENTÍFICA E TÉCNICA**

| <b>COMPETÊNCIA/DISCIPLINA</b>   | <b>CARGA HORÁRIA<br/>Total Semestre<br/>(h)</b> | <b>Tipo de Aula<br/>Teórica/Prática<br/>T/P</b> |
|---|---|---|
| <b>LÍNGUA PORTUGUÊSA</b><br>Aplicar Métodos e Técnicas de Leitura e Produção de textos. | <b>120</b>                                      | <b>T</b>  |
| <b>DESENHO</b><br>Aplicar conhecimentos de Desenho.                                     | <b>60</b>                                       | <b>T/P</b>                                      |
| <b>FÍSICA</b><br>Desenvolver e Aplicar técnicas de Física em Automação.                 | <b>90</b>                                       | <b>T/P</b>                                      |
| <b>QUÍMICA</b><br>Aplicar diferentes conceitos de Química em Automação.                 | <b>60</b>                                       | <b>T/P</b>                                      |
| <b>BIOLOGIA</b><br>Aplicar diferentes conceitos de Biologia                             | <b>60</b>                                       | <b>T/P</b>                                      |
| <b>MATEMÁTICA</b><br>Desenvolver e aplicar conhecimentos de Matemática.                 | <b>90</b>                                       | <b>T</b>  |
| <b>HISTÓRIA</b><br>Desenvolver conhecimentos de História.                               | <b>60</b>                                       | <b>T</b>  |

|   |            |            |
|---|------------|------------|
| <b>GEOGRAFIA</b><br>Desenvolver conhecimentos de Geografia.                               | <b>60</b>  | <b>T</b>   |
| <b>PRÁTICA ESPORTIVA</b><br>Desenvolver e Aplicar conhecimentos de práticas esportivas.   | <b>60</b>  | <b>T/P</b> |
| <b>ARTES</b><br>Desenvolver e Aplicar conhecimentos de Artes.                             | <b>60</b>  | <b>T/P</b> |
| <b>INFORMÁTICA</b><br>Desenvolver e aplicar conhecimentos de informática.                 | <b>60</b>  | <b>T/P</b> |
| <b>INTRODUÇÃO À AUTOMAÇÃO</b><br>Aplicar e Desenvolver conhecimentos Básicos de Automação | <b>60</b>  | <b>T</b>   |
| <b>Total de Competências = 12</b>   | <b>840</b> |            |

| <b>2º ANO: FORMAÇÃO DA BASE CIENTÍFICA E TÉCNICA</b>                                    |   |   |
|---|---|---|
| <b>COMPETÊNCIA/DISCIPLINA</b>   | <b>CARGA HORÁRIA<br/>Total Semestre<br/>(h)</b> | <b>Tipo de Aula<br/>Teórica/Prática<br/>T/P</b> |
| <b>LÍNGUA PORTUGUÊSA</b><br>Aplicar Métodos e Técnicas de Leitura e Produção de textos. | <b>90</b>                                       | <b>T</b>  |
| <b>INGLÊS</b><br>Aplicar Métodos e Técnicas de Tradução/ Leitura Inglês.                | <b>60</b>                                       | <b>T</b>  |

|   |            |            |
|---|------------|------------|
| <b>FÍSICA</b><br>Desenvolver e Aplicar técnicas de Física em Automação.                                       | <b>90</b>  | <b>T/P</b> |
| <b>QUÍMICA</b><br>Aplicar diferentes conceitos de Química em Automação.                                       | <b>60</b>  | <b>T/P</b> |
| <b>BIOLOGIA</b><br>Aplicar diferentes conceitos de Biologia   | <b>60</b>  | <b>T/P</b> |
| <b>MATEMÁTICA</b><br>Desenvolver e aplicar conhecimentos de Matemática.                                       | <b>90</b>  | <b>T</b>   |
| <b>HISTÓRIA</b><br>Desenvolver conhecimentos de História.   | <b>60</b>  | <b>T</b>   |
| <b>GEOGRAFIA</b><br>Desenvolver conhecimentos de Geografia.   | <b>60</b>  | <b>T</b>   |
| <b>PRÁTICA ESPORTIVA</b><br>Desenvolver e Aplicar conhecimentos de Práticas Esportivas.                       | <b>60</b>  | <b>T/P</b> |
| <b>ELETROTÉCNICA I</b><br>Desenvolver Conhecimentos de Eletrotécnica I  | <b>60</b>  | <b>T</b>   |
| <b>EQUIPAMENTOS INDUSTRIAIS</b><br>Interpretar e aplicar os diferentes Equipamentos Industriais em Automação. | <b>90</b>  | <b>T</b>   |
| <b>MVI</b><br>Analisar funcionamento dos principais Medidores das Variáveis do Processo.                      | <b>120</b> | <b>T/P</b> |
| <b>Total de Competências = 12</b>   | <b>900</b> |            |

**3º ANO: FORMAÇÃO DA BASE CIENTÍFICA E TÉCNICA**

| <b>COMPETÊNCIA/DISCIPLINA</b>   | <b>CARGA HORÁRIA<br/>Total Semestre<br/>(h)</b> | <b>Tipo de Aula<br/>Teórica/Prática<br/>T/P</b> |
|---|---|---|
| <b>LÍNGUA PORTUGUÊSA</b><br>Aplicar Métodos e Técnicas de Leitura e Produção de textos. | <b>90</b>                                       | <b>T</b>  |
| <b>INGLÊS</b><br>Aplicar Métodos e Técnicas de Tradução/ Leitura Inglês.                | <b>60</b>                                       | <b>T</b>  |
| <b>FÍSICA</b><br>Desenvolver e Aplicar técnicas de Física em Automação.                 | <b>90</b>                                       | <b>T/P</b>                                      |
| <b>QUÍMICA</b><br>Aplicar diferentes conceitos de Química em Automação.                 | <b>60</b>                                       | <b>T/P</b>                                      |
| <b>BIOLOGIA</b><br>Aplicar diferentes conceitos de Biologia                             | <b>60</b>                                       | <b>T</b>  |

|  |            |            |
|--|------------|------------|
| <b>MATEMÁTICA</b><br>Desenvolver e aplicar conhecimentos de Matemática.  | <b>90</b>  | <b>T</b>   |
| <b>FILOSOFIA</b><br>Desenvolver conhecimentos de Filosofia.  | <b>60</b>  | <b>T</b>   |
| <b>PRÁTICA ESPORTIVA</b><br>Desenvolver e Aplicar conhecimentos de Práticas Esportivas.  | <b>60</b>  | <b>T/P</b> |
| <b>ELETROTÉCNICA II</b><br>Desenvolver Conhecimentos de Eletrotécnica II   | <b>60</b>  | <b>T</b>   |
| <b>ELETRONICA ANALÓGICA</b><br>Aplicar os <b>Sistemas Eletrônicos Analógicos</b> na área de Automação.                                   | <b>120</b> | <b>T/P</b> |
| <b>CVI</b><br>Aplicar métodos e técnicas e funcionamento dos Controladores dos Processos Industriais e dos Elementos Finais de Controle. | <b>120</b> | <b>T/P</b> |
| <b>Total de Competências = 12</b>  | <b>900</b> |            |

| <b>4º ANO: CONCLUSÃO DA BASE CIENTÍFICA E TÉCNICA</b>  |   |   |
|--|---|---|
| <b>COMPETÊNCIA/DISCIPLINA</b>  | <b>CARGA HORÁRIA<br/>Total Semestre<br/>(h)</b> | <b>Tipo de Aula<br/>Teórica/Prática<br/>T/P</b> |
| <b>SOCIOLOGIA GERAL DO TRABALHO</b><br>Desenvolver atividades de trabalho de equipe na solução de Situações Problêmicas – <b>SGT</b> | <b>60</b>                                       | <b>T</b>  |

|   |            |            |
|---|------------|------------|
| <b>ELETRÔNICA DIGITAL</b><br>Aplicar os <b>Sistemas Eletrônicos Digitais</b> em Automação   | <b>120</b> | <b>T/P</b> |
| <b>ELETRÔNICA INDUSTRIAL</b><br>Aplicar os <b>Sistemas Eletrônicos Industriais</b> em Automação                                   | <b>120</b> | <b>T/P</b> |
| <b>OPERAÇÕES UNITÁRIAS</b><br>Aplicar as <b>Operações Unitárias</b>   | <b>60</b>  | <b>T</b>   |
| <b>CONTROLE AVANÇADO</b><br>Analisar diferentes estratégias de <b>Controle Avançado</b>   | <b>120</b> | <b>T/P</b> |
| <b>AUTOMAÇÃO</b><br>Diferenciar e aplicar os diversos Sistemas de <b>AUTOMAÇÃO</b>  | <b>120</b> | <b>T/P</b> |
| <b>INSTRUMENTAÇÃO ELETRÔNICA</b><br>Aplicar os diferentes <b>Instrumentos Eletrônicos</b> Microprocessados                        | <b>60</b>  | <b>T/P</b> |
| <b>PROJETOS DE AUTOMAÇÃO</b><br>Interpretar <b>Projetos de Automação</b>  | <b>60</b>  | <b>T</b>   |
| <b>OTIMIZAÇÃO</b><br>Desenvolver e Aplicar Conhecimentos de <b>Otimização em Automação</b>  | <b>60</b>  | <b>T</b>   |
| <b>ORGANIZAÇÃO E NORMAS &amp; QUALIDADE</b><br>Interpretar e aplicar Legislação e Normas Técnicas em Automação e Qualidade Total. | <b>60</b>  | <b>T</b>   |
| <b>ANALISADORES</b><br>Aplicar métodos e técnicas de funcionamento dos Analisadores de Processos                                  | <b>60</b>  | <b>T</b>   |
| <b>Total de Competências = 11</b>   | <b>900</b> |            |