



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**



ALESSANDRA DA SILVA LUENGO LATORRE

**A LÍNGUA INGLESA COMO “PONTE” PARA AS RELAÇÕES COM O
MUNDO: UMA PROPOSTA INTERVENTIVA PARA O CAMPUS
PETROLINA DO INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO
PERNAMBUCANO**

SALVADOR

2019

ALESSANDRA DA SILVA LUENGO LATORRE

**A LÍNGUA INGLESA COMO “PONTE” PARA AS RELAÇÕES COM O
MUNDO: UMA PROPOSTA INTERVENTIVA PARA O CAMPUS
PETROLINA DO INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO
PERNAMBUCANO**

Projeto de Intervenção apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Educação na Faculdade de Educação- Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial de obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tatiana Polliana Pinto de Lima.

SALVADOR

2019

SIBI/ UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Latorre, Alessandra da Silva Luengo.

A língua inglesa como “ponte” para as relações com o mundo : uma proposta interventiva para o Campus Petrolina do Instituto Federal do Sertão Pernambucano / Alessandra da Silva Luengo Latorre. - 2019.

172 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tatiana Polliana Pinto de Lima.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

1. Língua inglesa (Ensino médio) - Estudo e ensino. 2. Ensino integrado. 3. Ensino profissional. I. Lima, Tatiana Polliana Pinto de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. III. Título.

CDD 428.24 - 23. ed.

A LÍNGUA INGLESA COMO “PONTE” PARA AS RELAÇÕES COM O MUNDO: UMA PROPOSTA INTERVENTIVA PARA O CAMPUS PETROLINA DO INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO

Projeto de Intervenção apresentado ao curso de Curso de Mestrado Profissional em Educação na Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial de obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em 27 de maio de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Tatiana Polliana Pinto de Lima
Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia Professora da Universidade Federal da Bahia - UFBA, Brasil

Prof.^a Dr.^a Ana Kátia Alves dos Santos
Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil Professora da Universidade Federal da Bahia - UFBA, Brasil

Prof.^a Dr.^a Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco
Doutorado em Educação pela Universidade Católica de Santa Fé, Argentina Professora do Instituto Federal do Sertão Pernambucano – IFSERTÃO-PE, Brasil

Prof.^a Dr.^a Rosineide Pereira Mubarack Garcia
Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia Professora da Universidade Federal do Recôncavo - UFRB, Brasil

DEDICATÓRIA

*Para meus sobrinhos Gabriel e Júlia,
minhas melhores companhias, em
todos os momentos.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sem Ele, nada é possível. Agradeço sempre por ter os meus caminhos iluminados para que eu chegasse até aqui.

Aos meus pais, Joaquim (*In Memoriam*) e Conceição; e a toda minha família por todo apoio, sempre acreditando que eu chegaria ao final.

A Elisabeth pela amizade, carinho, paciência e parceria. Nenhum agradecimento será suficiente para demonstrar minha gratidão por tudo o que você faz e tem feito por mim. É muito bom ter a sua amizade!!!

A Mônica pelos momentos de estudos em grupos, discussões e produções. Nossa amizade cresceu e foi fortalecida.

A Adriana, não somente pelos momentos de estudos e produções, mas simplesmente porque a nossa amizade é o melhor fruto desse mestrado. É muito bom ter você em minha vida minha querida amiga!

As minhas amigas Danielle, Socorro, Hellen e Ana Teresa que sempre me deram força e me animaram em diversos momentos.

Aos amigos Alan e Geraldo por me fazerem sorrir sempre com as brincadeiras, tornando os momentos mais leves e descontraídos.

Aos meus colegas de área, prof^a Roberta e prof^a Euclides pela parceria e contribuições para que esse projeto se concretizasse.

A minha orientadora Tatiana Lima pela compreensão, sabedoria e pela confiança em mim depositada durante a realização deste trabalho. Obrigada por entender as minhas inquietações e por ser essa profissional admirável.

Ao IFSERTÃO-PE pela oportunidade de concretizar um desejo pessoal, através desse mestrado em parceria com a UFBA.

A todos minha gratidão!

*Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz
doces.
Recomeça.*

Cora Coralina

LATORRE, Alessandra da Silva Luengo. A Língua Inglesa como “ponte” para as relações com o mundo: uma proposta interventiva para o campus Petrolina do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador. 172 folhas. 2019.

RESUMO

Na Educação Profissional, o ensino de Língua Inglesa se revela de grande importância, pois para galgar postos de trabalho mais bem remunerados e se destacar é necessário conhecer um segundo idioma. Portanto, o ensino de uma língua moderna surge como uma possibilidade para melhor qualificar os alunos dos cursos técnicos para o mercado de trabalho, além de facilitar o acesso às mais variadas informações e culturas disponíveis. O questionamento que este estudo traz é se o ensino de Língua Inglesa no IFSERTÃO-PE contribui para a formação global do aluno no Ensino Médio Integrado? Ademais, possui como objetivo geral compreender o uso da Língua Inglesa no contexto dos alunos do Ensino Médio Integrado do campus Petrolina do IFSERTÃO-PE. Os objetivos específicos foram: a) Investigar o contexto particular do uso da Língua Inglesa dos alunos do Ensino Médio Integrado, bem como a sua aplicação no cotidiano discente; e, b) Propor atividades motivadoras para integrar o vocabulário dos alunos do Ensino Médio Integrado com o estudo academicamente organizado pela escola. A metodologia empregada foi o do estudo de caso com abordagem qualitativa. O local da pesquisa foi o IF Sertão campus Petrolina e os sujeitos do estudo foram alunos e professores. Para a coleta de dados foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e a aplicação de entrevistas semiestruturadas com dois professores e grupo focal com 12 alunos que autorizaram a realização da pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o amparo ético legal pautado na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Os resultados apontaram que tanto alunos quanto professores entrevistados reconhecem a necessidade da Língua Inglesa para a atualidade, mas que desenvolver a competência comunicativa global no Ensino Médio Integrado como preconiza os documentos oficiais é uma tarefa a longo prazo, uma vez que, para que isso aconteça é necessário o estudo paulatino e eficaz da língua ao longo da vida estudantil.

Palavras-chave: Língua Inglesa, Educação Profissional, Ensino Médio Integrado.

LATORRE, Alessandra da Silva Luengo. The English Language as a bridge for relations with the world: an intervention proposal for the campus Petrolina of the IF Sertão-PE. Dissertation (Master in Education) Postgraduate Program in Education (PPGE), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador.

ABSTRACT

In Professional Education, English language teaching proves to be of great importance, because in order to reach higher paying jobs and to stand out, it is necessary to know a second language. Therefore, the teaching of a modern language emerges as a possibility to better qualify the students of the technical courses for the labor market, besides facilitating the access to the most varied information and cultures available. The question that this study brings is whether the teaching of English Language in the IF Sertão-PE contributes to the overall formation of the student in the Integrated High School? In addition, it has as general objective to understand the use of the English language in the context of the Integrated High School students of the Petrolina campus of IF Sertão-PE. The specific objectives were: a) To investigate the particular context of the use of the English language of the students of the Integrated High School, as well as its application in the everyday students; and b) To propose motivational activities to integrate the vocabulary of the students of the Integrated High School with the study academically organized by the school. The methodology used was that of the case study with a qualitative approach. The research site was the IF Sertão campus Petrolina and the subjects of the study were students and teachers. To collect data, we used bibliographical research and the application of semi-structured interviews with two teachers and a focus group with 12 students who authorized the research to be carried out by signing the Term of Free and Informed Consent and the legal ethical protection. The results showed that both students and teachers interviewed recognize the need for English language for the present, but that developing the global communicative competence in Integrated Higher Education as it advocates official documents is a long-term task, since for this to happen it is necessary to study gradually and effectively the language throughout the student life.

Keywords: English Language, Professional Education, Integrated High School

Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organização e estrutura da Educação no Brasil conforme a LDBN nº 9.394/1996.....	29
Figura 2: Sistematização do ensino de Línguas Estrangeiras no colégio D. Pedro II	56
Figura 3: Mapa do IF Sertão-PE.....	97
Figura 4: Mapa da cidade de Petrolina com destaque para a localização do campus.	98
Figura 5: Representação do desenho do levantamento bibliográfico	105
Figura 6: Descrição do processo das entrevistas da elaboração à análise.....	110
Figura 7: Possível organização de um grupo focal.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Organização dos principais eventos legais da Educação Profissional. ...	42
Quadro 2 - Descrição dos principais métodos de ensino de língua empregados no Brasil e suas características.....	88
Quadro 3 - Cursos ofertados Campus Petrolina	99

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EaD	Educação especial e Educação a distância
EAF	Escolas Agrotécnicas Federais
EJA	Educação de jovens e adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
ESP	<i>English for Specific Purpose</i>
ETF	Escolas Técnicas Federais
FNCE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
IF SERTÃO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão
PE	Pernambucano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCNEMs	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
OTAN	Organização do tratado do Atlântico Norte
PCNEMs	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
PCNs	Parâmetros curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PROEJA	Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio
PROEP	Apoio do Programa de Reforma da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

STARTING POINT	16
CHAPTER I - EDUCAÇÃO NO BRASIL: OBJETIVOS E LUGAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	23
1.1 EDUCAÇÃO E PROCESSO EDUCATIVO: CONCEITOS E OBJETIVOS.....	23
1.2 SISTEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	27
CHAPTER II - ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL: DE ONTEM A HOJE	33
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	33
2.1.1 Do início à década de 1970.....	33
2.1.2 Da década de 1980 a hoje.....	39
2.2 DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	43
2.2.1 A Reforma do Ensino Médio e as implicações para o Ensino Médio Integrado	48
CHAPTER III - A LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS	50
3.1 OS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A CONEXÃO COM OS INGLESES.....	50
3.2 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: <i>TIMELINE</i>	54
3.2.1 Da corte portuguesa ao Colégio D. Pedro II.....	54
3.2.2 A Reforma Capanema e o ensino de Língua Inglesa: a expectativa do novo.....	59
3.2.3 As Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e sua reforma: declínio no ensino de Língua Inglesa na escola pública, ditadura e o ensino de inglês.....	63
3.3 LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS NORTEADORES.....	66
3.4 GLOBALIZAÇÃO, LÍNGUA INGLESA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	73
CHAPTER IV - O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: APONTAMENTOS	78
4.1 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: IMPORTÂNCIA E DESAFIOS	78
4.2 O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA	82
4.3 MOTIVAÇÃO E APRENDIZADO DO INGLÊS	84
4.4 ABORDAGENS METODOLÓGICAS DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	87
CHAPTER V - METHODOLOGICAL TRAIL: OS CAMINHOS PERCORRIDOS	95

5.1 O IF SERTÃO PERNAMBUCANO: O CENÁRIO DA PESQUISA.....	95
5.2 <i>STUDY DESIGN</i>	101
5.2.1 Os sujeitos da pesquisa.....	103
5.2.2 A coleta de dados: <i>step by step</i>.....	104
5.2.3 Análise e apresentação de dados.....	112
5.3 ASPECTOS ÉTICOS.....	113
CHAPTER VI – AS CLASSES DE INGLÊS NO IF SERTÃO-PE: APRESENTANDO E DISCUTINDO DADOS.....	115
6.1 O ENSINO DE INGLÊS NO IF SERTÃO-PE: O QUE DIZ OS DOCUMENTOS.....	115
6.2 <i>STUDENT’S PERSPECTIVES</i>	133
CHAPTER VII - <i>ENGLISH ZONE!</i> PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	143
7.1 POR QUE UMA <i>ENGLISH ZONE</i> ?.....	143
7.2 OBJETIVOS	146
7.2.1 Geral	146
7.2.2 Específicos.....	146
7.3 <i>MODUS OPERANDI</i> : PÚBLICO, METODOLOGIA E METAS	147
7.3.1 Metas e Ações.....	148
7.4 RESULTADOS ESPERADOS	151
<i>ARRIVAL</i>.....	153
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICÊS	167
ANEXOS.....	173

STARTING POINT

Este estudo tem como proposta analisar o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado (EMI) criando, em seguida, propostas de intervenção para que haja um aprendizado significativo do idioma no curso profissionalizante.

Historicamente, a educação pública brasileira sempre prestigiou o ensino de línguas. Se no passado as línguas clássicas eram reverenciadas, na Idade Contemporânea, as línguas estrangeiras modernas ganharam destaque e prestígio, tal como o francês, alemão e o inglês. E hoje em dia, com a atual configuração político-econômica e social em que o mundo se encontra, refletir sobre o ensino de Língua Inglesa no contexto da Educação Básica é de extrema relevância uma vez que este nível de educação visa preparar o aluno para a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Entretanto, quando se trata da Educação Profissional, o ensino de língua estrangeira se revela de grande relevância, pois para se ter acesso ao conhecimento, é importante conhecer um idioma estrangeiro, o que facilita o acesso ao mundo global no qual se vive. Portanto, o ensino de uma língua moderna surge como uma possibilidade para melhor qualificar os alunos dos cursos técnicos para o mercado de trabalho, além de facilitar o encontro de saberes globais.

Neste sentido, refletir sobre o ensino do inglês no âmbito da Educação Profissional se faz necessário porque:

[...] ao se apropriar de uma língua, o aluno se apropria também dos bens culturais que ela engloba. Tais bens lhe permitirão acesso à informação em sentido amplo, bem como uma inserção social mais qualificada, da qual poderá beneficiar-se e sobre a qual poderá interferir (BRASIL, 2000, p.93)

A Língua Inglesa é a primeira língua de 400 milhões de pessoas no mundo e é o segundo idioma de quase 1 bilhão de outros falantes espalhados pelo globo. Também deve ser evidenciada a relevância deste idioma para o mundo dos negócios, para o mercado de trabalho e para a comunidade acadêmica e científica.

Ao assumir este papel de língua global, o inglês torna-se uma das mais importantes ferramentas, tanto acadêmicas quanto

profissionais. É hoje inquestionavelmente reconhecido como a língua mais importante a ser adquirida na atual comunidade internacional. Este fato é incontestável e parece ser irreversível. O inglês acabou tornando-se o meio de comunicação por excelência tanto do mundo científico como do mundo dos negócios (LOPES, 2012, p. 09).

A Língua Inglesa é o idioma do século nas ciências, muitas pesquisas e estudos disponíveis em qualquer ramo científico estão escritos em inglês. A nível de estudos superiores, diversas instituições ao redor do mundo oferecem programas de inglês com a finalidade de oferecer material de estudo mais acessível para estudantes estrangeiros. Na internet a maioria de sites são criados em inglês, inclusive aqueles que são criados em outras línguas oferecem a alternativa de ser traduzidos para a Língua Inglesa. Ainda, vale ressaltar que as habilidades do idioma inglês também são úteis ao começar e empreender um negócio. Ao visitar companhias de todo tipo e organizações governamentais é evidente a importância deste idioma. E mais, as grandes empresas preferem contratar profissionais que possam falar inglês principalmente para operar em nível internacional.

Basicamente, dois fatos da história levaram a Língua Inglesa ao patamar de língua considerada a primeira língua mundial. Primeiramente o poderio econômico da Inglaterra entre os séculos XVIII a XX, impulsionado pela Revolução Industrial e, conseqüentemente, pelo colonialismo britânico que expandiu territórios e a disseminação do idioma. Em segundo lugar, destaca-se o poderio político-militar dos Estados Unidos, país que saiu vencedor da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e passou a exercer marcante influência econômica e cultural.

A Língua Inglesa tornou-se o idioma padrão das comunicações internacionais. Surgem os conceitos de information¹, superhighway², global village³ para caracterizar um mundo no qual uma linguagem comum de comunicação é imprescindível. No caso do ensino de Língua Inglesa no Brasil, este intensifica-se após a Segunda Guerra Mundial quando a dependência econômica e cultural

¹A informação é um estímulo que tem significado em algum contexto para o seu receptor. Está relacionada aos dados e ao conhecimento, pois os dados representam os valores atribuídos aos parâmetros e o conhecimento significa compreensão de coisas reais ou conceitos abstratos.

²Rodovia projetada para viajar a altas velocidades, com mais de uma pista para cada direção do trânsito. No contexto deste trabalho, uma extensa rede eletrônica, como a Internet, usada para a transferência rápida de informações como som, vídeo e gráficos em formato digital.

³Global Village ou Aldeia Global é um encolhimento metafórico do mundo em uma aldeia através do uso de telecomunicações. A aldeia global também é um termo usado para expressar a relação entre economia e sociologia em todo o mundo.

brasileira em relação aos Estados Unidos aumenta criando-se assim, a necessidade e/ou desejo cada vez maior de se aprender inglês (PAIVA, 2003).

Destaca-se que ao longo do tempo, o ensino de Língua Inglesa passou e continua a passar por constantes transformações. Diferentes metodologias surgiram; porém, a maneira como o ensino da língua se desenvolve na Educação Básica parece não fazer sentido para os discentes, pois é comum percebê-los desinteressados e contrariados, reclamando das aulas repetitivas, de memorizações, de regras gramaticais e desarticuladas da linguagem usual do cotidiano. Depreende-se, então, que os métodos utilizados para ensinar o idioma são desarticulados do sentido prático, baseados apenas em teorias reprodutoras do conhecimento, sem levar em consideração o conhecimento prévio trazido pelos indivíduos e o contexto no qual estão inseridos.

Neste sentido, é importante que os professores saibam a forma de introduzir, conduzir e concluir o ensino da Língua Inglesa no cotidiano da sala de aula para os discentes, a fim de que os mesmos possam ser instruídos e, ao mesmo tempo, se divirtam com o aprendizado do idioma. Isso porque quando o aluno é estimulado, instigado e desafiado, num processo de ensino-aprendizagem dinâmico e atraente para ele é possível alcançar uma aprendizagem significativa da língua estrangeira.

Um processo educativo requer um conjunto de ações e como resultado dessas ações temos o aprendizado. Contudo, para que tal processo de aprendizado se concretize é necessário que haja o interesse do discente em aprender, mas este também deve ser estimulado através de atividades contextualizadas, de forma que o discente se enxergue como parte deste processo e este tenha de fato um significado para ele. Essa vontade em aprender advém da motivação, que é um dos aspectos essenciais para que o professor consiga atingir o seu principal objetivo que é fazer com que os discentes consigam aprender e desenvolver o potencial cognitivo.

Segundo Haidt (2003), para que haja aprendizagem efetiva e duradoura é preciso que existam propósitos definidos e auto atividade reflexiva dos alunos. Assim, a autêntica aprendizagem ocorre quando o aluno está interessado e se mostra empenhado em aprender, isto é, quando está motivado. É a motivação interior do aluno que impulsiona e vitaliza o ato de estudar e aprender. Daí a importância da motivação no processo ensino-aprendizagem.

Para tanto, vale salientar que os modelos tradicionais de educação, assim como a prática docente, precisam ser repensados para atender aos jovens da

atualidade. A escola precisa romper com os modelos de currículo centrados na organização hierárquica dos conteúdos estáticos sob o comando do professor, estimular o senso crítico dos alunos e construir seu currículo a partir do contexto local, valorizando a construção do conhecimento conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular.

Fica evidenciado que o aprendizado da Língua Inglesa vai muito além de conhecer vocabulário, gramática e a pronúncia; significa ter competência para comunicar-se através dela. E para que haja a comunicação, almeja-se o ensino do inglês, enfatizando a prática da oralidade do idioma, partindo dos princípios de aquisição da linguagem, através da sócio interação e contextualização dos conteúdos, para que os alunos, pouco a pouco, adquiram a proficiência na Língua Inglesa. Em palavras mais simples, aprender uma língua estrangeira significa ter habilidade comunicativa, visto ser este o objetivo final do estudo de um novo idioma, já que uma nova língua deve ser aprendida para a comunicação.

O ensino de Língua Inglesa se revelade grande valia ao longo da vida escolar e, se intensifica no Ensino Médio porque é a etapa de escolhas, de diálogo e interação com o mundo, um momento decisivo para quem quer entrar no mercado de trabalho ou prosseguir seus estudos em nível superior. E quando se trata da Educação Profissional, a relevância ainda é maior. Os cursos de Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais têm uma natureza peculiar, pois buscam formar os alunos tanto no Ensino Básico geral quanto na Educação Profissional técnica de nível médio, com vistas a preparar os aprendizes para que sejam capazes de refletir sobre os problemas da área profissional em diferentes dimensões. Teoricamente é isso que preconizam os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, mais especificamente os que tratam sobre o ensino de línguas estrangeiras tais como a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

O campo de pesquisa no qual este estudo se adentra foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF SERTÃO-PE), nosso local de trabalho. Onde na práxis educativa no Ensino Médio Integrado surgiram uma série de questões inquietantes que norteiam este trabalho e provocam a reflexão sobre o ensino da Língua Inglesa, tais como: é possível uma aprendizagem eficaz da Língua Inglesa no Ensino Técnico? Como atrelar conteúdos contextualizados a uma carga horária reduzida? Quais conteúdos devem ser

trabalhados nas aulas para que seja despertado nos alunos o interesse em aprender a Língua Inglesa? Quais aspectos podem ser modificados para efetivar o aprendizado do idioma nesta modalidade de ensino? É possível propor uma metodologia que contemple a autonomia do aluno e ao mesmo tempo desenvolva competência linguística?

Partindo dessas inquietudes a mais urgente e a qual este estudo buscou respostas para a seguinte questão-problema: o ensino de Língua Inglesa no IF SERTÃO-PE contribui para a formação global do aluno no Ensino Médio Integrado?

Mediante a educação homem e sociedade evoluem continuamente. Neste sentido, é importante propor um ensino diferenciado, direcionando o aluno da Educação Profissional ao aprendizado do idioma considerando a sua realidade social e seu conhecimento prévio, transformando a ação educativa em um processo de ensino-aprendizagem prazeroso, moderno e inclusivo. Esta pois, constitui-se em uma das razões que justifica a realização deste estudo, uma vez que, acredita-se que a Língua Inglesa, enquanto componente curricular, possui o potencial de integrar o indivíduo na sociedade em que ele habita.

Diante do exposto, o objetivo primordial deste estudo foi: compreender a utilização da Língua Inglesa no contexto dos alunos do Ensino Médio Integrado do campus Petrolina do IF SERTÃO-PE e, os objetivos específicos foram: a) Investigar o contexto particular do uso da Língua Inglesa dos alunos do Ensino Médio Integrado, bem como a sua aplicação no cotidiano discente; e, b) Propor atividades motivadoras para integrar o vocabulário dos alunos do Ensino Médio Integrado com o estudo academicamente organizado pela escola.

Para atingir tais objetivos, parte-se do pressuposto que, propor o ensino de língua estrangeira na Educação Profissional, mediante uma abordagem diferenciada pautada na autonomia do aluno e no seu compromisso pessoal pode se constituir numa ferramenta para suprir a necessidade de indivíduos com pouco ou nenhum conhecimento dessa língua tendo como ponto de partida, o Inglês Instrumental.

Isso porque o Inglês Instrumental, nome corrente no espaço acadêmico do Inglês para Fins Específicos, originalmente denominado *English for Specific Purposes* (ESP), ensinado no Ensino Médio Integrado a partir de uma abordagem lúdica pode contribuir para uma prática docente que direciona o aluno ao aprendizado do idioma levando em conta a sua realidade social, seu conhecimento prévio, transformando a ação educativa em um processo de ensino-aprendizagem

prazeroso, moderno e inclusivo, o qual pode transpassar os muros da escola e fazer com este aluno obtenha êxito na vida.

Apesar da Língua Inglesa, enquanto componente curricular, possuir o potencial de integrar o indivíduo na sociedade em que ele habita, as pesquisas sobre métodos novos e integradores que valorizem a autonomia do aluno e, ao mesmo tempo, despertem sua atenção e o motive articulando saberes e promovendo competências e habilidades no ensino profissional ainda são inexpressivas. Nessa perspectiva, estudos que se proponham a debater sobre essa possível interseção entre o ensino de Língua Inglesa a partir de uma abordagem sócio interacionista na Educação Profissional é de suma relevância podendo contribuir para que o meio acadêmico obtenha mais subsídios na realização de futuros questionamentos, oferecendo dados para reforçar considerações sobre a temática.

Portanto, buscar compreender a realidade posta e, assim propor ações interventivas que visem melhorar a qualidade e a eficácia do ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado do IF SERTÃO-PE é uma demanda que carece não apenas de respostas, mas de ações, uma vez que o inglês dentro da conjuntura da Educação Profissional tem finalidades bastante ousadas segundo os documentos norteadores do ensino no Brasil. Pois a atualidade demanda uma educação contextualizada que possibilitem maior consciência e reflexão críticas na sociedade contemporânea e o inglês é a chave-mestra para isso aconteça.

Para dar conta da pesquisa proposta, este projeto de pesquisa-intervenção encontra-se estruturado em sete capítulos. No primeiro capítulo, apresenta conceitos relevantes sobre educação, seus objetivos bem como descreve como está sistematizado o ensino no Brasil de modo a situar o lugar do Ensino Profissional, e ainda traz aspectos relevantes sobre filosofia da Escola da Ponte que ajudarão a fazer interseções com o ensino de Língua Inglesa na Educação Profissional.

No segundo capítulo trata sobre o Ensino Profissional no Brasil, faz uma contextualização histórica de como este foi sendo concebido e configurado ao longo do tempo. Apresenta aspectos relevantes sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, aborda sobre a recente Reforma do Ensino Médio e suas implicações para a Educação Profissional e, ainda apresenta o IF Sertão-PE, lócus desse estudo.

No capítulo terceiro, dedica-se a tratar sobre os percursos da Língua Inglesa

no Brasil, assim estabelece uma linha do tempo do ensino de línguas modernas que vai desde o período imperial até os dias atuais, focalizando nas reformas educacionais e como estas interferiram no ensino de idiomas na escola pública. Ainda trata sobre a legislação e os documentos norteadores do ensino de Língua Inglesa no país, as recentes mudanças do Ensino Médio, bem como a urgência atual em aprender inglês num mundo cada vez mais globalizado.

O capítulo quatro aborda sobre o ensino de língua, as dificuldades de alunos e professores e também se ocupa em apresentar os métodos de ensino empregados para o ensino de Língua Inglesa refletindo sobre a metodologia ideal e a real presentes nas salas de aulas, mais especificamente, na Educação Profissional.

O capítulo cinco trata da metodologia da pesquisa, onde busca desenhar o caminho metodológico trilhado por este estudo, descrevendo o tipo de estudo, o local, os sujeitos envolvidos, a técnica de coleta e análise de dados bem como os aspectos éticos que o embasaram.

Por sua vez, o sexto capítulo traz a apresentação e análise dos dados da pesquisa. Assim, apresenta os resultados encontrados buscando analisá-los a partir de uma triangulação com referencial teórico e as impressões e reflexões pessoais.

O sétimo capítulo apresenta a Proposta de Intervenção e o Projeto *English Zone* como resultado das reflexões desta dissertação. Logo em seguida, apresenta-se a conclusão e as referências bibliográficas que embasaram o estudo.

CHAPTER I - EDUCAÇÃO NO BRASIL: OBJETIVOS E LUGAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Podemos pois dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, o é pelo trabalho.

Demerval Saviani

Um dos propósitos da Educação é fornecer aos homens e mulheres um mínimo de habilidades necessárias, ou seja, proporcionar-lhes formação profissional que lhes permita atender às suas necessidades. Esse capítulo apresenta conceitos relevantes sobre educação e os objetivos da educação brasileira, bem como descreve como está sistematizado o ensino no Brasil a fim de situar o Ensino Profissional, objeto deste estudo.

1.1 EDUCAÇÃO E PROCESSO EDUCATIVO: CONCEITOS E OBJETIVOS

O processo educacional tem um valor indispensável para o desenvolvimento do ser humano, tanto no passado, como no mundo contemporâneo. A pedagogia moderna reconhece que o processo educacional não está tão-somente nas escolas, já que ela não é a única instituição responsável pela educação. Mais que ensinar e instruir, a educação tem uma dimensão maior, o que significa dizer que o processo educativo é inesgotável e não se limita às fases previstas na legislação.

Numa dimensão ampla, a educação, representa o conjunto de tudo aquilo que pode ser realizado para desenvolver o ser humano e, numa dimensão restrita, significa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades do sujeito. E seu conceito foi sendo transformado ao longo do tempo.

A educação começou a ser pensada a partir dos filósofos gregos. Sócrates, pai da filosofia, apresentou uma nova concepção do homem e do universo. O filósofo afirmava que a busca do conhecimento só poderia ser adquirida através da razão e da educação. Platão, discípulo de Sócrates, ampliou a ideia de seu mentor e

afirmou que a educação é liberdade, é um o único processo capaz de tirar o homem da condição de ignorância, entretanto, a educação não é um processo forçado mas natural. Anísio Teixeira (1978) explica que Sócrates, no Livro VII da República, é contra a educação forçada porque as lições impostas não permanecem na alma.

A Idade Moderna trouxe avanços significativos para a ciência. O filósofo empirista John Locke afirmava que a educação é parte do direito à vida, pois só assim é possível formar indivíduos livres e conscientes. Na mesma perspectiva, Kant (2002, p. 12) expõe que “o homem é a única criatura que precisa ser educada”, os outros animais aprendem por instinto. O processo educativo se dá mediante “outros homens, os quais receberam igualmente de outros” (Idem, p. 15). Ou seja, a educação visa o aperfeiçoamento do homem, portanto, educar é uma tarefa árdua.

Para Jean Piaget (1998), as principais finalidades da educação centram-se na formação de indivíduos criativos, inventivos e curiosos; na formação de pessoas críticas e ativas; na constante busca da construção da autonomia, que é a capacidade do sujeito de pensar sobre os fatos e decidir qual melhor ação a tomar.

O educador pernambucano Paulo Freire (2003) corrobora com as ideias de Piaget, especialmente no que tange à autonomia. De acordo com Martins (2004), Paulo Freire atrela a sua teoria sobre a educação ao sistema econômico e ao modo como a sociedade está dividida em classes. Essa divisão não igualitária é refletida na sociedade como um todo não permitindo que a maioria desfrute dos bens produzidos. Para Freire há dois tipos de pedagogia: a dos dominantes e a do oprimido. Na pedagogia do dominante a educação funciona como técnica de dominação, já a pedagogia do oprimido concebe a educação como prática de liberdade, onde os próprios oprimidos devem, não apenas ter uma consciência crítica da opressão, mas estar dispostos a mudar a realidade.

Freire (2001, p. 51) explica que:

[...] uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir.

Portanto, essa capacidade de decidir é o cerne da ótica freireana sobre a educação, que é um processo construtivo capaz de libertar o homem do determinismo, reconhecendo-o com um sujeito histórico; logo, a História e a identidade cultural são consideradas neste âmbito. Neste sentido, Freire (2001)

percebe o homem como ser autônomo e essa autonomia está intimamente ligada a ideia da capacidade de transformar o mundo.

A partir dos conceitos de educação apresentados ao longo da história percebe-se que esse tema (da educação) esteve presente na pauta dos debates dos estudiosos, onde cada um apresentou sua versão do que seria o seu objetivo, mas a pergunta que se coloca é: quais são as finalidades da educação brasileira atualmente? A resposta a esta questão encontra-se na Carta Magna brasileira de 1988.

O artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 2007, p.21) dispõe que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Portanto, a legislação coloca a educação como um direito todo brasileiro, sendo dever não apenas do Estado, mas também da família, tendo em vista o desenvolvimento global da pessoa, bem como sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho.

De acordo com Martins (2004), os objetivos da educação presentes na Constituição estão relacionados aos fundamentos do Estado brasileiro, presentes no artigo 1º: “a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político”.

O primeiro objetivo constitucional da educação brasileira busca o pleno desenvolvimento da pessoa humana e está relacionado ao fundamento da dignidade da pessoa humana, que conforme Sarlet (2001, p. 60):

[...] é a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover a sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.

O segundo objetivo constitucional da educação brasileira busca o preparo da pessoa para o exercício da cidadania. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta a educação no Brasil, no Art. 1º expõe que a: “A educação abrange os processos

formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996 p. 07).

A LDBN também recomenda que todos os níveis de ensino sejam voltados para a cidadania por meio da “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996, art. 27, inc. I).

Cumprir lembrar que a cidadania é como uma atividade de produção de direitos que ultrapassam aqueles outorgados pela legislação. Isso quer dizer que, sob este ponto de vista, praticar a cidadania relaciona-se com os valores que possibilitam a vida social do homem pautada na ética, na solidariedade, no entendimento de que os outros tem seus direitos individuais e legítimos e precisam ser respeitados. Portanto, a cidadania é ação social constituída em valores, tais como: respeito mútuo às diferenças, solidariedade, equidade, a não obediência a poderes opressores (LIBERATI, 2004).

O terceiro objetivo constitucional da educação brasileira é a qualificação para o trabalho com a participação do Estado, da família e da sociedade, como um todo. Compreende-se, assim, que a educação ocupa um papel importante na vida das pessoas, especialmente porque é mediante o trabalho que o homem garante sua subsistência e contribui para o crescimento do país, e é através da educação que se qualifica para o trabalho.

Depreende-se, portanto que a educação é um direito constituído por lei e possui objetivos definidos. Entretanto, Imbernón (2006) ressalta que a educação deve transpor barreiras institucionais e normatizações estabelecidas pelo Estado, pois a educação tem um objetivo maior: preparar para a vida. Para ele deve-se ensinar a “complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental” (IMBERNÓN, 2006, p. 8).

Destaca-se que a educação, como componente indissociável do ser humano, é a chave-mestra para que o homem possa alcançar o desenvolvimento global de suas faculdades físicas, mentais e intelectuais. É o processo educacional que garante ao indivíduo, a liberdade e a autonomia, instrumentalizando-o para que possa realizar seus objetivos na vida. Conforme Teixeira (1978) o escopo da educação se entrelaça com a finalidade da vida.

Todo esse percurso realizado até aqui conduz ao entendimento de que a

educação é de suma importância para o ser humano pois além de qualificar para o trabalho, prepara-o para compreender a vida em sociedade e atuar nela de modo crítico e reflexivo.

1.2 SISTEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação é um processo relacional do homem com o outro por meio da convivência resultando em aperfeiçoamento do mesmo. Brandão (2008) explica que a principal finalidade da educação é fazer com que o sujeito com certo nível inicial atinja um determinado nível final em um processo ininterrupto que se finda apenas com a morte. Assim, se a educação conseguir fazer com que o indivíduo passe de um nível para outro, terá registrado um processo de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (1996) expõe que a educação se processa na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, em instituições próprias. Entretanto, salienta-se que o processo ensino/aprendizagem se dá através da educação, em todos os espaços sociais mediante as mais diferentes abordagens formal, informal e não formal, como coloca Gohn (2008).

A educação formal é um tipo de educação regulada, intencional e planejada. Em outras palavras, Ghanem e Trilla (2008), explicam que é aquela educação desenvolvida nas instituições de ensino regulamentadas por uma legislação específica, com conteúdos pré-estabelecidos, lecionados por um corpo docente em espaços que possuem regras e padrões de comportamento definidos previamente. Esse tipo de educação demanda um local próprio e tempo, ainda exige profissionais capacitados e especializados para tal, organização curricular, disciplina e atividades sistematizadas e regulamentadas por lei, dentre elas a LDBEN.

A educação informal é aquela que se processa nos mais variados espaços durante o processo de socialização com o outro. É uma aprendizagem que não está estruturada e, ao se findar, não se recebe nenhum certificado que a demonstre, já que ela é produzida nas relações intra e extrafamiliares, como por exemplo, na família, com amigos, na comunidade, em instituições como igreja e clube, por exemplo (GOHN, 2008).

Já na educação informal são introduzidos valores, regras e normas de uma determinada cultura e os educadores e as educadoras são os componentes da

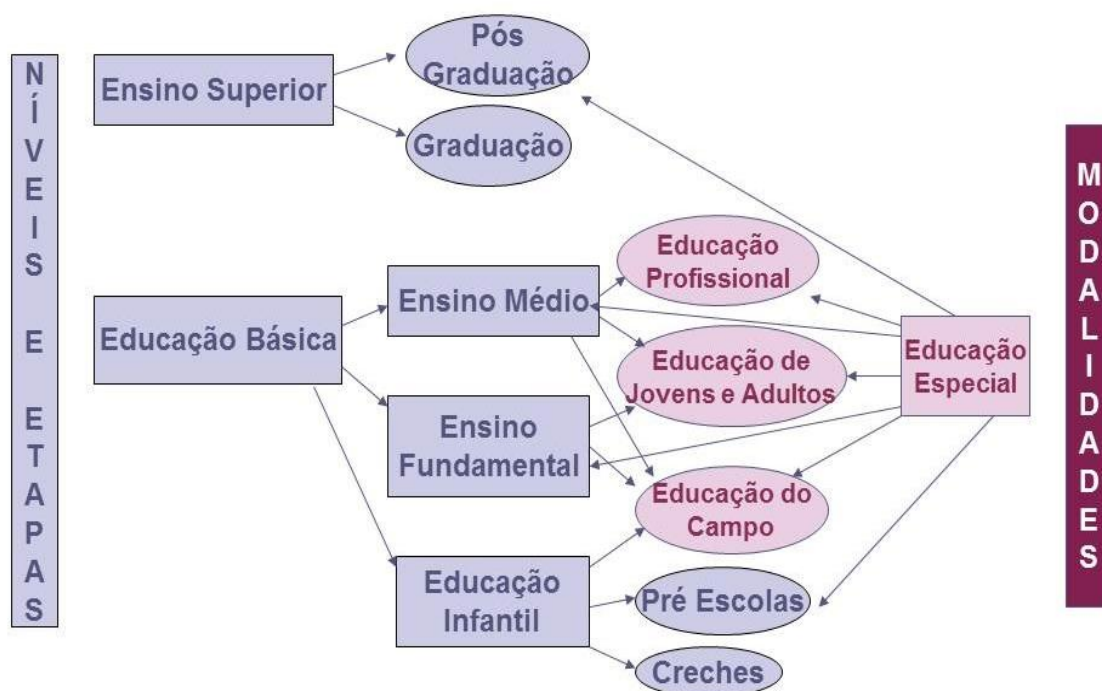
família, os amigos, as autoridades religiosas etc. Como não é um processo sistematizado, a educação informal ocorre em qualquer lugar, em casa, na rua, na comunidade e em diversos espaços sociais (clubes, agremiações, igrejas, associações de bairro etc.). Enfim, a educação informal se dá de maneira espontânea na vida cotidiana através das mais variadas interações que as pessoas fazem com os diversos interlocutores ocasionais.

A educação não-formal, por sua vez, é aquela aprendizagem que se processa fora do ambiente escolar (dos espaços formais tais como escolas, faculdades etc.), em locais informais, mas onde há processos de interação e intencionalidade seja na ação, na participação, na aprendizagem e na transmissão e compartilhamento de saberes, geralmente não conduz à certificação, mas pode abrir um leque de possibilidades de conhecimento sobre o mundo que cerca os indivíduos e suas relações sociais.

Em outras palavras, para Gohn (2008) a educação não formal não está organizada por séries/idade/conteúdos; não tem um currículo pronto; trabalha no desenvolvimento de laços de pertencimento, na elevação da autoestima, no empoderamento do grupo, assim como na construção da identidade coletiva grupal - este que é um dos grandes destaques da educação não-formal na atualidade. “A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social” (LUCKESI, 2011, p.30). Neste sentido, seja qual for a modalidade da educação (formal, não formal ou informal), seu objetivo é o mesmo, a emancipação humana com indivíduos cômnicos de seus atos e aptos e desejosos em conquistar uma sociedade melhor.

De acordo com a LDBEN (1996), a educação formal, no Brasil, está organizada em Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - EM); Educação Superior e outras modalidades de educação (a Educação Profissionalizante ou Técnica, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no nível Fundamental ou Médio, a Educação Especial e Educação a Distância - EaD).

Figura 1: Organização e estrutura da Educação no Brasil conforme a LDBN nº 9.394/1996



Fonte: Elaboração própria, 2019.

De acordo com o que pode ser visto na figura 1, a LDBN (1996) estrutura a Educação em Básica e Superior. O Art. 22 da referida legislação aponta que a finalidade da Educação Básica é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Assim, começa com a Educação Infantil com o objetivo do “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29).

A Educação Infantil é oferecida em creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 5 anos (Art. 30). Por sua vez, o Ensino Fundamental, onde a principal finalidade é promover a formação básica do cidadão, tem duração de nove anos e é obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos 6 anos de idade. Salienta-se que a oferta do Ensino Fundamental deve ser gratuita também aos que a ele não tiveram acesso na idade própria (Art. 4).

A fase final da Educação Básica é o Ensino Médio, que tem suas finalidades descritas no Art. 35, o qual se abordará ainda neste capítulo. O Ensino médio é uma

etapa da educação de suma importância, sendo preparatória para o ingresso no Ensino Superior ou para o mercado de trabalho.

As finalidades da Educação Superior são descritas no Art. 43:

Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; e, promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos (BRASIL, 1996, p.67)

Este nível de educação compreende cursos sequenciais nos diversos campos do saber, cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão, seu acesso se dá, geralmente, a partir dos 18 anos, e a duração varia de curso para curso.

No que se refere às modalidades de ensino, a LDB (1996) apresenta: Educação Especial: oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (Art. 58 a 60).

b) Educação de Jovens e Adultos: destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria (Art. 37 e 38).

c) Educação Profissional: que, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. É destinada ao aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto (Art. 39 a 42).

Em 2014, visando melhorias, o governo brasileiro se compromete com a educação e, através da Lei nº 13.005/2014, institui um novo Plano Nacional de Educação (PNE)⁴ que é um documento referencial para as diretrizes da educação

⁴ O primeiro Plano Nacional de Educação foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação em 1962 como cumprimento do estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases, de 1961. Neste plano, o governo buscou traçar metas e estabelecer normas para a aplicação de recursos. O segundo PNE foi lançado em 2001 através da Lei n.10.172/2001, que além de apresentar um diagnóstico da realidade educacional brasileira e das diretrizes e metas a serem executadas durante dez anos, traz também a obrigatoriedade de Estados, municípios e Distrito Federal a também elaborarem seus respectivos planos decenais. A promulgação do PNE representou um ciclo de profundas mudanças na educação brasileira iniciadas nas décadas de 1990 e de 2000. Este PNE venceu o seu prazo e não foi cumprido integralmente, sendo necessário um novo plano em foi originalmente articulado ao planejamento educacional para o período de 2011-2020, mas sua versão final foi aprovada por lei em 2014, cobrindo o decênio 2014-2024. SOUZA, Donaldo Bello. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. Est. Aval. Educ., São Paulo, v.25, n. 59, p.140-170, set/dez.2014.

brasileira. Fundamentado no Art. 214 da Constituição de 1988, foi construído com o apoio de uma série de instituições ligadas à educação, tais como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A regulamentação do PNE é feita através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que deixa a cargo da União junto com os estados e municípios sua organização, elaborando metas a serem cumpridas nos 10 anos seguintes para o ensino em todos os níveis (Infantil, Fundamental e Superior). (AZEVEDO; COSTA; PAIVA, 2015, p. 11).

O PNE 2014-2024 apresenta dez diretrizes, a citar:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às 16 necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- VIII – valorização dos(as) profissionais da educação;
- IX – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, p. 43)

Portanto, vale dizer que o PNE preza por valores como a promoção humana e busca a erradicação do analfabetismo. É um instrumento de planejamento para orientar a execução das políticas públicas educacionais.

Ante ao exposto, depreende-se que o PNE apresenta uma série de propostas de melhorias para a Educação no Brasil. Entretanto, para se chegar ao documento final, várias batalhas foram travadas ao longo das realizações das diversas conferências (municipais, estaduais e nacionais); o plano foi aprovado com atrasos, pois deveria ter saído três anos antes, em 2011. E passados 4 anos, até então, apenas uma meta proposta foi cumprida integralmente dentro do prazo, a meta 13, a qual determina o aumento na proporção de professores do ensino superior com pós-graduação e 30% das demais estão em processo (TOKARNIA, 2018).

Por fim, vale dizer que a educação brasileira chegou a esta configuração com

objetivos bem definidos para cada nível de ensino. Mas, ainda uma das grandes questões que é trazida à baila das discussões na contemporaneidade é se a educação formal oferecida aos alunos é voltada para a vida ou para sociedade. A resposta pode ser mais complexa do que se supõe. Entretanto, a partir das reflexões empreendidas, depreende-se que cabe à educação iniciar um processo de aprendizagem contínuo que possibilite às crianças, aos jovens e aos adultos, alcançarem a excelência em suas habilidades cognitivas e sociais, transformando-se em profissionais dedicados, críticos e especializados em suas áreas de atuação. E um desses caminhos pode ser a Educação Profissional pensada numa proposta diferenciada.

CHAPTER II - ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL: DE ONTEM A HOJE

Educação é a arte de formar homens, e não especialistas.

Michel de Montaigne

Esse capítulo contextualiza historicamente como foi sendo configurada a Educação Profissional ao longo do tempo no Brasil. Apresenta aspectos relevantes sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, diferenciando-o do Ensino Médio tradicional; explica brevemente sobre a recente reforma do Ensino Médio e suas implicações para a Educação Profissional. Por fim, apresenta o IF Sertão-PE, desde a sua fundação até os cursos que oferece atualmente.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Desde antes da proclamação da República (1889), os intelectuais brasileiros estavam convencidos de que era necessário educar o povo, porque, segundo Ghiraldelli Jr. (2000, p.17), "a educação era vista como parte de uma ação política que integra as massas no processo social; era necessário educar o homem para que ele se tornasse um elemento produtivo, dentro de uma sociedade mais dinâmica". Entretanto, a educação no Brasil seguia tendências elitistas prevalecendo a abordagem propedêutica que seguiu por longos anos.

Nesta contextualização histórica faz-se um recorte dos primeiros embriões da Educação Profissional no Brasil até a década de 1970, focalizando fatos históricos e políticos que influenciou o crescimento dessa modalidade educacional até os dias atuais.

2.1.1 Do início à década de 1970

Quando se analisa a história da Educação Profissional brasileira, nota-se facilmente que até o século XIX não existia propostas sistemáticas. Porém, o

Parecer nº 16/99-CEB/CNE que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico traz que o marco da Educação Profissional foi a criação do Colégio das Fábricas, em 1909, pelo príncipe D. João VI (BRASIL, 1999).

Ao longo do século XIX, várias instituições, de caráter majoritariamente privado, surgiram para cuidar das demandas de crianças pobres e órfãs. Nelas se aprendiam as primeiras letras e alguns ofícios tais como carpintaria, sapataria, tornearia, dentre outras. Neste sentido, infere-se que a Educação Profissional no Brasil em seu início era marcada pelo aspecto meramente assistencialista objetivando amparar aqueles que estavam à margem da sociedade como uma medida para ocupar os pobres e órfãos carentes (KUENZER, 2013).

A preocupação com o treinamento da massa trabalhadora veio à tona no século XX. O Estado brasileiro, a partir de 1909, assume a Educação Profissional e, de pronto, já institui a criação de 19 (dezenove) escolas de artes e ofícios espalhadas pelo território nacional, sendo tais escolas, as antecessoras das escolas técnicas estaduais e federais (VIEIRA e SOUZA JR., 2016). Entretanto, cabe destacar que, neste período o desenvolvimento industrial era ainda insipiente, apesar dessas instituições mantinham o mesmo objetivo “educar pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas” (KUENZER, 2013, p. 29).

Ribeiro (2005, p. 82) lembra que "com a sociedade brasileira se desenvolvendo com o modelo comercial urbano desde a segunda metade do século XIX, o analfabetismo era um problema", o que exigiu mudanças drásticas que levariam a uma solução. Os resultados encontrados para esse problema foram campanhas que anunciaram a escola primária como uma necessidade. Os políticos espalharam essas campanhas, defendendo também a educação patriótica e a educação cívica. As mudanças não foram drásticas; os resultados não foram suficientes para modificar o panorama da educação. "O aumento de analfabetos em números absolutos e a manutenção percentual indicam ações insuficientes e / ou insuficiência teórica no tratamento do problema" (idem, p. 83).

As décadas de 1930 e 1940 puderam alcançar o desenvolvimento de alternativas voltadas à formação dos trabalhadores. Quem cursava o Ensino Primário, até o ano de 1932 tinha as opções de estudar conjuntamente o curso rural e curso profissional com 4 (quatro) anos de duração. Passados esse período de 4

(quatro) anos, o aluno poderia seguir para o nível ginasial e escolher os cursos normal, técnico agrícola ou técnico comercial como alternativas para a formação para o mundo do trabalho. Tais cursos eram 'uma alternativa de formação' justamente porque até então as atividades secundárias e terciárias eram inexpressivas e não permitiam o acesso ao Ensino Superior. É importante salientar que os filhos das elites da época, após o Ensino Primário e Secundário (propedêutico), tinham condições de prosseguir com os estudos no nível superior.

A primeira Constituinte a tratar nomeadamente o ensino profissional, técnico e industrial foi a de 1937 a qual estabelece que:

As escolas pré-vocacionais e profissionais, destinadas às classes menos favorecidas, constituíam dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados (BRASIL, 1937, s.p).

A década de 1940 teve grande relevância para a Educação Profissional, pois foi uma época que pôs em marcha a intelligentsia brasileira, anunciando o desejo de mudar o modelo de organização social da produção no início da revolução industrial brasileira. O sistema industrial é percebido como gerador de um maior desenvolvimento social devido à criação de novos e mais empregos. Romanelli (2002) lembra que essa nova organização do trabalho desenvolveu relações capitalistas, das quais a necessidade de educação surge como um pré-requisito para a competição no mercado de trabalho e, nesse sentido, a autora defende a ideia de que a proletarização da sociedade brasileira representa um grande progresso em comparação com o trabalho na economia de subsistência promovido pelo modelo de exportação agrária.

Patto (2015, p.23) lembra que a industrialização se beneficiou um contingente de camponeses desenraizados que se aglomeravam nos centros industriais "que, devido à quantidade de mão-de-obra que formavam, estavam sujeitos a baixos salários, péssimas condições de higiene e empregos em condições subumanas". Romanelli (2002) corrobora essa ideia e argumenta que a industrialização e a deterioração das relações de produção no setor agrícola, resultaram na aceleração do processo de urbanização, constituem um fator que pode ser computado como um determinante de uma necessidade efetiva de mais educação.

É nesse cenário que nota-se uma clara definição da trajetória educacional daqueles que iriam exercer funções intelectuais e instrumentais no âmbito de uma

sociedade que se ajustava ao novo modelo de produção (fordista-taylorista) dos que iriam realizar o trabalho braçal. Logo, a trajetória educacional demandava escolas diferenciadas voltadas cada uma a formar um tipo de trabalhador.

Escott e Moraes (2012, p. 1495) explicam que:

Enquanto uma escola possibilitava uma formação intelectualizada, cindida de ações instrumentais, a outra, voltada aos trabalhadores, concentrava esforços na formação profissional em instituições especializadas ou no próprio contexto de trabalho, quase que exclusivamente, ensinando as formas de fazer, desprezando o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e sociais. Esse processo de industrialização e modernização das relações de produção pressionou as camadas dirigentes para um posicionamento mais efetivo em relação à educação nacional. Com isso, acentuam-se a dualidade entre as formações intelectualizada e instrumental, uma vez que se ampliam o número de escolas e cursos voltados ao atendimento dos diversos ramos profissionais.

Patto (2015) explica que a questão da adequação dessa nova classe de trabalhadores às novas condições de trabalho foi decidida por outros meios que não o da escolarização. Na medida em que as máquinas, apesar de não serem a principal ferramenta de produção, eram simples de operar e grande parte da produção têxtil era feita através de trabalho manual ou em teares rudimentares que trabalhavam em casas ou pequenas fábricas, o grande problema da qualificação da força de trabalho não era a aquisição de habilidades específicas, mas acima de tudo, atitudes compatíveis com a nova maneira de produzir.

Beloni, Wonsik e Pereira (2009, p. 1) explicam que:

Aparentemente o ensino profissional foi instituído com boa intenção do governo para contribuir com o progresso social e econômico do país, porém as entrelinhas denunciam que essa orientação educacional reforçou os abismos sociais, pois o Estado restringiu e orientou a carreira educativa dos “indivíduos desfavorecidos” para a formação mão-de-obra e oportunizou a continuidade do ensino às classes privilegiadas econômica e politicamente. Logo, o caráter democrático da educação, de oportunidades iguais para todos continuava mantendo o processo de exclusão.

Segundo Ribeiro (2005), em consonância com a grande necessidade de educação escolar, mais de dez instituições foram criadas - entre elas o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - cujo objetivo era tanto regulamentar o ensino como provê-lo.

Ainda nesse período, houve a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem industrial - SENAI (1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (1946), sistema privado de Educação Profissional que tinha como objetivo, juntamente com as iniciativas públicas, de atender as demandas educacionais provenientes da divisão social e técnica do trabalho organizado sob o escudo do paradigma taylorista-fordista vigente na época.

É com o novo governo, a partir de 1950, que a educação recebe orçamentos superiores aos de saúde, agricultura, justiça e negócios internos, relações exteriores e trabalho, indústria e comércio. Isso porque a taxa de crescimento da população urbana foi muito mais intensa que a taxa de crescimento da população rural e ainda mais do que a da população global, que intensificou o crescimento demográfico e o processo de urbanização, trazendo como consequência a demanda por escolarização.

Somente no ano de 1961, com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024, houve pela primeira vez a articulação completa entre o ensino secundário e o profissional, com o objetivo final de acesso ao Ensino Superior.

Pela primeira vez a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos. (KUENZER, 2007 *apud* SCOTT; MORAIS, 2012 p. 1495)

Em 1971, em meio ao regime ditatorial, com a promulgação da reforma Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692, o governo federal ampliou a formação profissional. O então Ensino Secundário passou a ser denominado de 2º grau profissionalizante, proporcionando ao aluno o treinamento necessário para a qualificação profissional. No entanto, essa perspectiva, dada a sua natureza obrigatória, fez com que as escolas que tradicionalmente ofereciam o 2º grau modificassem seu currículo, transformando o ensino profissional técnico em auxiliar de "qualquer" profissão, como por exemplo, auxiliar de enfermagem, de administração, em patologias clínicas, dentre outros.

Muitos dos cursos propostos eram auxiliares para que a instituição ofertante não tivesse que investir em infraestrutura física, material, humana e pedagógica, requisitos necessários para o ensino teórico e prático voltado para a formação profissional efetiva.

Portanto, o que se constata é que as escolas públicas, levando em conta suas precárias condições de infraestrutura, não estavam preparadas para a implementação da Lei nº 5.692, e as escolas privadas não tinham interesse nessa formação profissional porque sua formação acadêmica veio da educação propedêutica. Além disso, as instituições de formação de professores não estavam preparadas e, por outro lado, numericamente e qualitativamente, não dispunham de recursos humanos para atuar conforme previsto na legislação (VIEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016).

Scott e Morais (2012, p. 1946) acrescentam que:

Associado a esses fatos, reside o interesse do governo militar no desenvolvimento de uma nova fase de industrialização subalterna, conhecido historicamente como o milagre brasileiro. Tal projeto demandava por mão-de-obra qualificada com técnicos de nível médio, para atender a tal crescimento, possibilitada pela formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, que “garantiria” a inserção no “mercado de trabalho”, devido ao crescente desenvolvimento industrial, marcado pela intensificação da internacionalização do capital.

Portanto, depreende-se que a fase em que o Brasil atravessava, demandava urgentemente por mão-de-obra qualificada (de nível médio), para atender a tal projeto de crescimento (o milagre brasileiro)⁵, possibilitada pela formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, que “garantiria” a inserção no “mercado de trabalho”, devido ao crescente desenvolvimento industrial, marcado pela intensificação da internacionalização do capital. Assim, a abordagem de políticas públicas para “qualificar” a população com cursos técnicos para o desenvolvimento tecnológico do país e alcançar o tão sonhado “primeiro bloco mundial”, pereceu antes do nascimento (KUENZER, 2013).

No entanto, na esteira desta ideia - o desenvolvimento industrial e capacitação de especialistas e técnicos de diversos níveis para atender às demandas - foi promovida uma nova perspectiva de formação profissional. Como consequência, em 1978, o governo iniciou a política de transformar algumas escolas

⁵ Milagre econômico brasileiro”, uma terminologia anteriormente aplicada a fases de rápido crescimento econômico no Japão e em outros países. O período 1968-1973 é conhecido como “milagre” econômico brasileiro, em função das extraordinárias taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) então verificadas, de 11,1% ao ano (a.a.). Uma característica notável do “milagre” é que o rápido crescimento veio acompanhado de inflação declinante e relativamente baixa para os padrões brasileiros, além de superávits no balanço de pagamentos. (VELOSO, F.A; VILLELA, A; GIAMBIAGI, F. Determinantes do milagre econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica. *Revista Brasileira de Economia*. Rio de Janeiro, v. 62, n. 2, p. 221-246, junho de 2008).

Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Essas escolas tinham como objetivo inicial preparar os alunos para o mundo do trabalho e, posteriormente, para o Ensino Superior (BELONI; PEREIRA; WONSIK, 2009).

2.1.2 Da década de 1980 a hoje

No início da década de 1980, foi promulgada a Lei 7.046/82 “que restaurou a modalidade de ensino geral por diversos motivos, entre os quais estão as dificuldades de implementação do modelo anterior e a não concretização do "milagre econômico" nos níveis esperados.

Segundo Kuenzer (2013), nessa época retorna o antigo modelo que precede a Lei de 1971, com escolas propedêuticas para as elites e profissionais para os trabalhadores.

Essa legislação apenas normatizou um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática das escolas, reafirmando a organicidade do Ensino Médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na Universidade (KUENZER, 2013, p. 32).

Destaca-se que nesse processo, a profissionalização obrigatória vai sendo enfraquecida. No final da década de 1980 e em meados da de 1990, quando, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, entra em vigor uma nova LDBN. Através da Lei 9.394/96 foi formada uma nova configuração para a Educação Profissional mediante o Decreto Nº. 2208/97 e a Portaria Nº. 646/97, com o Apoio do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), Portaria MEC Nº. 1.005/97, que repercutiria nos sistemas federal e estadual de ensino.

O PROEP buscava a atualização e a expansão da Educação Profissional, tendo como finalidade primordial realizar ações integradas de educação com trabalho, a ciência e a tecnologia, conjuntamente com a sociedade. No olhar de Viera e Souza Jr (2016) tal decreto volta a fortalecer o conceito dualista da educação, em propedêutica e profissional, e por isso, sofreu muitas críticas.

Muitas ações foram empreendidas a partir desta nova legislação, ações as quais convergiam com a Educação Profissional, conduzida pelo plano Nacional de Qualificação Profissional, para a oferta da Educação Profissional de nível básico voltado à qualificação e re-profissionalização de trabalhadores, independentemente de sua escolaridade prévia (BELONI; PEREIRA; WONSIK, 2009).

O art. 39 da LDBN de 1996, regulamenta especificamente a Educação Profissional, desassociando, de certa forma, o Ensino Técnico do Ensino Médio, estabelecendo o nível básico, o técnico e o tecnólogo para a formação profissional. Vale destacar que com a nova LDBN (1996) o ensino profissionalizante no Brasil, passa a ocorrer quase que exclusivamente nas Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e em poucos sistemas estaduais de ensino (BRASIL, 2007).

No primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em meio a uma crise profunda na educação brasileira amplamente sentida no Ensino Médio, o Decreto nº 5.154/04, de 23 de junho de 2004, trouxe a esperada possibilidade de retorno do Ensino Profissionalizante, ser integrado ao Ensino Médio.

Esse instrumento legal, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto no. 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção (BRASIL, 2007, p. 24).

Portanto, com este decreto, a modalidade de Ensino Médio Integrado (EMI) seria uma forma de superar a dualidade estrutural na educação brasileira no qual visava “a escolarização e a melhoria da qualidade da formação do jovem e adulto trabalhador” (BRASIL, 2007, p. 6).

A Educação a Distância é inserida na Educação Profissional e tecnológica através do Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, sendo concebida como:

[...] metodologia diferenciada que, acompanhada dos recursos das tecnologias da informação e comunicação, possibilita a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem. Seu emprego está previsto na educação profissional (art. 2.º, inciso IV), abrangendo os seguintes cursos e programas: a) técnicos, de nível médio; e b) tecnológicos, de nível superior” (BRASIL, 2005, p. 5).

Em 2008, a Lei 11.741 alterou o conteúdo do Art. 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que trata da Educação Profissional e vigora até o presente momento. De acordo com este dispositivo “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2007).

Vale dizer que o mesmo artigo no inciso I esclarece que os cursos poderão

ser organizados por eixos tecnológicos com diferentes itinerários⁶, o inciso II traz que esta modalidade de ensino contemplará os seguintes cursos: “I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 2007).

É importante notar que a LDB permite que os alunos passem pelas Escolas Técnicas não apenas para fazer o módulo profissional, mas também para obter treinamento articulado integrado, concomitante e subsequente no Ensino Médio Regular. Isso quer dizer que os cursos técnicos de nível médio podem assumir diferentes formatos: a) integrado, o qual inclui formação profissional e Ensino Médio em um único curso; b) concomitante, com cursos distintos ao mesmo tempo; e c) subsequente, que diz respeito à formação profissional após conclusão do Ensino Médio. Portanto, a Educação Profissional se diferencia tanto da educação formal quanto da não formal, convertendo-se em uma terceira via no processo de desenvolvimento da pessoa como estudante, cidadão e trabalhador (SIEVERT, 2015).

Em 2011, a Educação Profissional ganhou novos contornos a partir da promulgação da Lei n.º 12.513 que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) com a finalidade de ampliar a oferta de Educação Profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. O artigo 20 dessa lei autoriza os serviços nacionais sociais de aprendizagem para criar unidades de ensino que ofereçam Educação Profissional técnica de nível médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional, desde que em articulação direta com os serviços nacionais de aprendizagem.

Diante do exposto, depreende-se que a Educação Profissional no Brasil percorreu uma longa trajetória, a qual pode ser sintetizada no Quadro 1.

⁶ A expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional. (BRASIL, 2017, p.467).

Quadro 1- Organização dos principais eventos legais da Educação Profissional.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: TIMELINE	
	O Decreto-Lei nº 7.5662 /1909 instituiu oficialmente a educação profissional brasileira que, vista como instrumento de capacitação ou adiestramento para atender ao crescente desenvolvimento industrial e ao ciclo de urbanização, tinha caráter assistencialista em relação à massa trabalhadora.
1909	Houve a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices com o intuito de preparar gerações vindouras para a continuidade dos ofícios, suprimindo, assim, o mercado produtivo, dominado pela burguesia emergente, formando profissionais advindos das camadas pobres da população. O ensino profissional foi delegado ao Ministério de Indústria e Comércio.
1930	Ocorreu a instalação de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo (início da Industrialização do Brasil). A partir da década de 1930, o ensino profissional se expandiu no Brasil, incluindo, em seu público-alvo, ricos e pobres.
1931	Decreto nº 20.158/1931 reforma o ensino comercial que, entre outras providências, organiza essa modalidade nos níveis médio e superior e regulamenta a profissão de contador. Criação do Conselho Nacional de Educação. Decreto nº 10.850, de 11/4/1931. Órgão destinado a assessorar o Ministro na administração e direção da educação nacional.
1937	A Constituição de 1937 fez menção às escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados.
1940	Amplitude de atendimento: criação das instituições responsáveis pela formação de mão-de-obra para os dois principais pilares da economia: a Indústria e o Comércio.
1942 a 1946	Implantação dos ensinos industrial, comercial e agrícola. Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), do Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Social da Indústria (SESI). Criação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Primário, Normal e Agrícola.
1959	É criada a Rede Federal de Ensino Técnico e as Escolas Técnicas Federais mediante Decreto 47.038/59.
1961	É lançada a Lei 4024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. O ensino profissional readquire sua natureza educativa. Equivalência entre cursos técnicos e secundários para fins de ingresso em curso superior.
1990	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), do Serviço Nacional do Transporte (SENAT), do Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo (SESCOOP) e do Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (SEBRAE).
1997	O Decreto 2.208/97 faz a integração da educação geral/educação profissional e tecnológica.

2004	O Decreto 5.154/04 - normatiza e estabelece que a educação profissional deverá ser organizada por áreas profissionais, em correspondência a cada estrutura sócioocupacional e à base tecnológica requerida e, ainda, mediante processos articulados, envolvendo trabalho, estruturas de emprego, e fundamentos e tendência científica e tecnológica. Institui doze eixos tecnológicos.
2005	O Decreto 5.478 estabelece o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Dispõe sobre a formação inicial e continuada de trabalhadores bem como sobre a educação profissional técnica de nível médio. Tal decreto foi revogado pelo Decreto Nº 5.840/2006. Surge o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM. Neste mesmo tempo a Lei Federal 11.129/05 instituiu o Conselho Nacional da Juventude e a Secretaria Nacional da Juventude.
2008	A Lei 11.741 de 2008: altera dispositivos da Lei 9.394/96 com a intenção de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Lei 11.892/08 institui a Rede Federal de Educação Profissional.
2011	A Lei n.º 12.513 que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) que amplia a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

Fonte: Adaptado e organizado pela autora a partir de Carneiro (2012) e Santos (2010).

Ante ao apresentado, depreende-se que no Brasil, as reformulações teóricas e práticas ao longo do tempo tiveram um forte impacto na política de Educação Profissional, especialmente as ocorridas desde a década de 1990. Essas políticas do Ministério da Educação buscavam "promover [...] a transição entre a escola e o mundo do trabalho, treinamento jovens e adultos com conhecimentos gerais e específicos e habilidades para o exercício de atividades produtivas" (BRASIL 1997, p. 34).

Por fim, vale lembrar que o PNE também faz referência ao desenvolvimento da Educação Profissional nas metas 3, 8, 10 e 11, sendo que esta última trata especificamente da Educação Profissional Técnica de nível médio, no sentido de triplicar as vagas a fim de atingir pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão do segmento público, primando pela qualidade da oferta.

2.2 DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O Brasil acompanha os modelos europeus desde a época colonial e, desde a década de 1990 a indústria brasileira vem passando por mudanças, por conta da necessidade de adequação às novas exigências do mercado globalizado e competitivo. Assim, o campo educacional também teve alguns progressos devido às

transformações na sociedade e as mudanças tecnológicas, a exemplo da LDBN, de 1996.

Nesta conjuntura a educação adquire uma função essencial e, por meio dela o ser humano aprende a conviver em sociedade, tem autonomia, busca informações para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como aprende a conhecer o outro e a si mesmo. E “a escola deixa de ser o único espaço a transmitir conhecimento, as empresas e os espaços sociais e domiciliares, tornam-se espaços educativos” (MARTINEZ; MORENO; PERIC, 2009, p.11). Ou seja, a educação ultrapassa os muros da escola sendo realizada em diversos espaços não formais e informais.

Destaca-se que em pleno século XXI ainda há uma grande parte da população que não atende as exigências educacionais do mercado de trabalho, o que confirma a demanda por qualificação do trabalhador não apenas na Educação Básica, bem como no campo profissional.

Não só o avanço tecnológico, mas a globalização, faz com que as indústrias exijam mais qualificação dos seus trabalhadores. Estas exigências demonstram que os quadros de funcionários das empresas, são compostos por pessoas com baixos índices de escolaridade, o que dificulta a interpretação de manuais, assim como comprometem as certificações de qualidade que são necessárias para a empresa manter-se no mercado competitivo, reforçando a necessidade de qualificação do trabalhador (MARTINEZ; MORENO; PERIC, 2009, p.12).

Portanto, fica evidente o desafio que a educação tem para este século que é o de não apenas suprir o mercado de trabalho com mão de obra especializada, mas também o de formar cidadãos cômicos dos seus direitos e deveres e foi esse o entendimento que originou a LDBN (1996) quando trata do Ensino Médio.

Esta legislação no Art. 35 traz que o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, com duração mínima de 3 (três) anos, tendo como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996)

Portanto, o Ensino Médio é concebido como uma fase intermediária da vida do estudante ou como fase final dos estudos. Neste nível da Educação Básica pretende-se que o aluno desenvolva habilidades, valores e atitudes suficientes para alcançar um bom desenvolvimento na sociedade. Em particular, o Ensino Médio deve preparar para o mundo do trabalho aqueles que não desejam continuar estudando e querem ou precisam participar da vida profissional; preparar para o pensamento universitário aqueles que desejam continuar seus estudos em nível superior; e formar a personalidade integral dos jovens, com especial atenção nos aspectos relacionados ao desempenho do cidadão.

Araújo e Silva (2017, p. 9) trazem uma reflexão acerca da importância do Ensino Médio.

Ainda que a escola não possa ser considerada o único lócus em que a formação humana aconteça, ela deve ser vista como um espaço privilegiado, uma relevante oportunidade na trajetória de estudantes de diferentes origens sociais, uma alternativa para se construir valores que terão impacto positivo na constituição de uma sociedade mais justa e democrática. O Ensino Médio é, talvez, uma dessas oportunidades únicas de se intervir, diretamente, na formação de uma sociedade em constante processo de transformação, pois o seu papel é acolher a geração que, em poucos anos, pode ocupar espaços decisórios e fazer opções em relação aos rumos sociais a serem tomados.

Depreende-se, então, que o Ensino Médio é uma etapa do Ensino Básico que deve seguir as transformações da sociedade. E o Decreto nº 5.154/04 trouxe o retorno do ensino profissionalizante integrado ao Ensino Médio constituindo-se em uma estratégia para suprir tais demandas educacionais e profissionais e acompanhar as transformações sociais.

A proposta de Ensino Médio integrado à educação profissional, bem como as outras formas de articulação com a educação profissional técnica constituem, na perspectiva oficial, uma possibilidade de diversificação curricular que oferece um *plus*, na formação dos que não podem dar-se ao luxo de ingressar diretamente no Ensino Superior porque precisa entrar no mercado de trabalho mais precocemente dada as demandas do mercado. (BEZERRA; JOVANOVIC, 2015, p. 107).

O Ensino Técnico Profissionalizante Integrado ao Ensino Médio (ETPIM) significa, em termos simples a integração entre a Formação Profissional (Ensino Técnico) e a Educação Geral (Ensino Médio), propedêutica na qual “pretende reintroduzir a articulação entre conhecimento, cultura e trabalho e tecnologia, com o propósito de formação do ser humano na sua integralidade física, cultural, política e científico-tecnológica” (ARTIAGA, 2017, p. 35).

De acordo com o Decreto nº 5.154/04 a articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio ocorre da seguinte forma:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Portanto, conforme o dispositivo legal há três maneiras diferentes de acessar o Ensino Médio Integrado (EMI): nas modalidades integrada (uma só matrícula para Educação Profissional técnica e o Ensino Médio), concomitante (duas matrículas, que podem ser na mesma escola ou em instituições diferentes) ou subsequente ao Ensino Médio, voltado para quem já concluiu o Ensino Médio.

O Ensino Médio tradicional⁷ é aquele ministrado em escolas comuns com duração de 3 (três) anos e com um currículo composto por disciplinas basilares, tais como português e matemática, geralmente fragmentadas por áreas de conhecimento e ensinadas somente em um turno do dia. O foco está na transmissão de conhecimento do professor para seus alunos permitindo uma formação geral. O processo de ensino-aprendizagem se dá, sobretudo, através de aulas expositivas; e, por mais que a instituição de ensino busque diversificar seu método de ensino, ela fica limitada à carga horária e às diretrizes curriculares obrigatórias.

Entretanto, tal modelo está cada vez menos condizente com a realidade das novas gerações. Seja por, volta e meia, não dar conta de acompanhar os avanços tecnológicos ou por não ser capaz de reter a atenção dos alunos e gerar um aprendizado adequado com a qualidade exigida pelo mundo atual.

O EMI, por sua vez, possui, por premissa fundamental, superar os limites do

⁷Nos referimos ao Ensino Médio tradicional aquele que possui o formato de ensino propedêutico com duração de 3 (três) anos e, a assim o faz para diferenciar do Ensino Médio Integrado.

modelo tradicional de ensino. Em outras palavras, em um período do dia, o estudante cursa as disciplinas do Ensino Médio tradicional; e no outro turno, estuda as matérias técnicas, pertencentes ao curso técnico escolhido, geralmente em instituições da rede federal de ensino.

Assim, além das diretrizes curriculares obrigatórios para o modelo tradicional, o ensino integrado permite que a educação se torne mais robusta e preparada para contribuir na formação de um adulto que atuará, cada vez mais, num mercado de trabalho competitivo e desafiador. E isso é feito, essencialmente, por meio do aprendizado prático, orientação para o mercado e constante atualização através de cursos de capacitação e aperfeiçoamento (MELO; COUTINHO; MARQUES, 2018).

Nesse sentido, o ensino técnico profissionalizante é o caminho mais curto para o emprego. O EMI é um fator favorável para a educação, e tem como objetivo específico a preparação dos discentes, de maneira precoce, para o mercado de trabalho. Ele visa atender aos anseios do mercado, que busca mão de obra qualificada para as novas oportunidades de trabalho que a tecnologia e a comunicação proporcionam.

Simões (2007, p. 82) mostrando a importância do estudo técnico integrado ao Ensino Médio afirma que:

O ensino técnico articulado com o ensino médio, preferencialmente integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social que está inserido.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) corroboram com a ideia posta e acrescentam que o EMI é um meio mais rápido de acesso ao mercado de trabalho para os filhos da classe trabalhadora:

O Ensino Médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.46).

Diante do exposto pode-se dizer que o EMI é uma modalidade de ensino que complementa a formação tradicional funcionando como um fator de transformação social

na vida do estudante.

2.2.1 A Reforma do Ensino Médio e as implicações para o Ensino Médio Integrado

Em 2016, ao assumir a presidência da república, Michel Temer promoveu reformas educacionais, principalmente no nível do Ensino Médio. Em 16 de fevereiro de 2017, foi assinada a Lei nº 13415, que reforma a Educação Média e traz uma série de mudanças na estrutura da educação brasileira. Dentre as principais medidas que este dispositivo legal apresenta estão as seguintes:

- Aumento do número de horas aula por ano: o artigo 24 da Lei 9.394 é reformado, passando de 800 horas por ano, que foram distribuídas em 200 dias de aulas, para 1.400 horas anuais de aulas para o Ensino Médio sendo que as instituições de ensino terão um prazo de cinco anos para realizar este aumento de carga horária.

- Mudança na metodologia de ensino e, portanto, flexibilidade na forma de organização da educação: além das regras estabelecidas no artigo 23 da LDBN (que organiza a educação em séries anuais, períodos semestrais e ciclos de grupo de idade e competência), o Ensino Médio pode ser organizado em módulos temáticos e pode adotar um sistema de crédito mínimo que os alunos devem atingir para concluir esta etapa, além da metodologia ser escolhida a critério dos alunos e de acordo com interesses profissionais. A ideia é que o estudante escolha uma das áreas de conhecimento para concentrar seus estudos.

- É alterada a modalidade de contratação dos profissionais da educação média: os requisitos da formação de profissionais da educação, os quais estavam estabelecidos no artigo 61 da LDBN foram alterados e a partir da reforma puderam ensinar tanto os graduados quanto os profissionais com "notório saber", reconhecido por ensinar conteúdos relacionados com a sua formação ou sua experiência profissional.

- Instituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um documento norteador que deve guiar os currículos das escolas públicas e privadas de todo o Brasil. A BNCC traz os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para cada nível de ensino, no caso do EM pretende promover a elevação da qualidade do ensino.

Os currículos nacionais devem se pautar na Base Nacional Comum Curricular o que é assegurado pelo PNE, conforme os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Destaca-se que as Secretarias Estaduais de Educação são as responsáveis em nortear as decisões curriculares e didático- pedagógicas, considerando as particularidades e pluralidade dos alunos e instituições de ensino.

A BNCC abrange cinco áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), e outra parte de itinerários formativos, que dará ênfase a uma dessas áreas citadas, acrescido também da opção de formação técnica e profissional. Nesta concepção, o aluno deve escolher uma das áreas para concentrar seus estudos. Salienta-se que a lei especifica somente que as disciplinas Português e Matemática devem estar presentes em todos os anos do Ensino Médio, as demais, tais como, Educação Física, Artes, Inglês, Sociologia e Filosofia podem ser tratadas em um ano ou dois do EM, dependendo da organização do currículo. No que tange ao EMI, é evidente que, para atender aos objetivos da BNCC, o itinerário formativo oferecido deve ser voltado para a formação técnica e profissional.

Essa desfragmentação do conhecimento que a BNCC propõe tem como objetivo “[...] o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2017, p. 15).

Quanto às implicações da reforma do Ensino Médio propiciada pela Lei nº 13415/2017: “a divisão que existe entre Ensino Médio e Ensino Técnico deverá ser substituída pela divisão entre a Base Nacional Curricular Comum acrescida de uma parte diversificada, e o itinerário formativo de formação técnica e profissional” (RAMOS NETO, 2017, p. 10).

A BNCC defende que a oferta de diferentes arranjos curriculares:

[...] valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa. (BRASIL, 2017, p. 467).

Destaca-se que a conjuntamente a parte diversificada e os itinerários formativos devem atingir o mínimo de 1.400 horas, sendo que a BNCC não pode ultrapassar as 1.800 horas.

Ante ao exposto, resta claro que as principais alterações que o atual Ensino Médio apresenta seja para o modelo tradicional, seja para o integrado são a carga horária aumentada (bem maior que a anterior) e as disciplinas obrigatórias a partir da BNCC.

CHAPTER III - A LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS

A educação autêntica repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B mas de A com B.

Paulo Freire

Este capítulo tem como objetivo realizar uma contextualização histórica da Língua Inglesa no Brasil. Para isso, toma como ponto de partida os primórdios da organização educacional nos tempos coloniais e a relação que a colônia mantinha com os ingleses. Logo estabelece uma linha do tempo do ensino de línguas modernas, na qual enfoca a obrigatoriedade do inglês no Regime Imperial e posteriormente trata sobre a criação do Colégio Pedro II em 1837, um fato de suma importância para a educação no país e, mais especialmente para o ensino de línguas pois a partir deste acontecimento, são introduzidas nos currículos as línguas modernas, pela primeira vez, em pé de igualdade com as línguas clássicas.

De igual modo, apresenta as reformas da educação brasileira ao longo do tempo e como estas interferiram no ensino de língua estrangeira. Assim como também trata especificamente dos documentos norteadores do ensino de Língua Inglesa no país, reflete sobre as mudanças do Ensino Médio, as consequências para o ensino de línguas e a urgência atual em aprender inglês num mundo cada vez mais globalizado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

3.1 OS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A CONEXÃO COM OS INGLESES

Os primórdios da educação no Brasil remontam ao Período Colonial, quando os primeiros jesuítas, da Companhia de Jesus, em 1549, foram os encarregados de organizar as primeiras escolas e se tornaram os responsáveis pela educação escolarizada. O principal objetivo dos religiosos era o evangelismo, porém tais educadores ensinavam também princípios de comportamento e os ofícios que fossem necessários para a economia da época. De início eram os indígenas o foco dessas intervenções com intenção da submissão e dominação destes à cultura europeia. Em seguida, a educação jesuítica foi transferida para as escolas de humanidades, que se voltava para os colonizadores e seus filhos, bem como os mestiços.

Os filhos dos colonos e dos mestiços também recebiam instruções dos jesuítas, através dos subprodutos das escolas de ordenação criadas pelo Padre Manoel da Nóbrega. No séc. XVIII, os jesuítas contavam com 17 colégios e seminários, 25 residências e 36 missões, além dos seminários menores e das escolas de alfabetização presentes em quase todo o território. Os colégios de formação religiosa abrigavam os filhos da elite; [...] posteriormente, os jesuítas também catequizaram e instruíram escravos (BESERRA; BARRETO, 2014, p.169).

O ensino da Língua Portuguesa, até então estrangeira para os nativos, desde o século XVI, começou baseado em métodos tradicionais, onde o objetivo era simplesmente catequizar e instruí-los, impondo um novo modo de vida. De acordo com Piletti (1991) a educação jesuítica se dava em "clima de total desconfiança e medo" (p. 30), baseada no ensino das línguas clássicas, o grego e o latim. Ressalva-se que o colonizador europeu sempre buscou impor uma nova língua.

Nas aldeias, ou em escolas ambulantes improvisadas, os índios recebiam dos europeus conhecimentos enriquecedores e novos que vinham sempre, da parte do colonizador, acompanhados da intenção de aprisioná-los ao mundo e à cultura do homem branco, retirando-lhes a autonomia (PILETTI, 1991, p. 31).

Depreende-se que a educação no Brasil era responsabilidade dos jesuítas, no entanto, o Marquês de Pombal, em 1759, movido pelo espírito científico reinante expulsa os religiosos do Brasil, de Portugal e suas colônias, por crer que a educação oferecida por eles era antiquada e centralizadora, uma vez que o ensino focalizava a religião. A saída dos jesuítas fez com que o sistema educacional sofresse um atraso e ficasse desorganizado, apesar das novidades impostas pela Reforma Pombalina a qual criou as aulas régias, marco do surgimento do ensino público oficial e laico.

Apenas no Brasil Império uma nova ação educativa é realizada com a vinda

de D. João VI e sua corte para o Rio de Janeiro em 1808. Portanto, com a chegada da família Real no Brasil, mudanças profundas aconteceram no país, inclusive na área educacional (STEPHANOU, 2005).

Ribeiro (2005) destaca que as mudanças ocorridas objetivavam tão somente ofertar educação para a aristocracia que compunha a corte portuguesa, já que não havia interesse da elite na escolarização básica da população geral, pois a economia era agrária, sustentada pela mão-de-obra escrava, fortalecida pela centralização do poder político nas mãos da oligarquia rural.

No mesmo sentido, Romanelli (2002, p. 38) expõe que:

A preocupação exclusiva com a criação de ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis de ensino demonstram claramente esse objetivo [proporcionar educação para uma elite], com o que se acentuou uma tradição – que vinha da Colônia – a tradição da educação aristocrática.

Destaca-se que com o passar do tempo, mesmo com o desenvolvimento do Império advindo da vinda da família real, a educação ainda era pautada na metodologia jesuítica, que era a de ensinar mediante as línguas gregas e latinas. Associado a isso se impunha também a tradição e cultura europeia. A partir de 1809, se impulsionou o ensino de línguas vivas⁸, sobretudo, o inglês, o francês e o italiano. Assim, uma tendência universal passa a ser disseminada, com o intuito de ensinar novas culturas e ideologias, mas especialmente voltada para os acordos internacionais que Portugal mantinha com a Inglaterra e a França (POLIDÓRIO, 2014).

Neste período, vários cursos superiores foram criados. Entretanto, a preocupação com a educação era atender aos interesses da monarquia, iniciando a construção de fatores decisivos que culminariam com a independência política do país, alguns anos depois. É criado, por exemplo, um dos primeiros cursos superiores não-teológicos, para a formação de profissionais qualificados, tais como oficiais e engenheiros, civis e militares (a Academia de Ensino da Marinha, em 1808, e a Academia Real Militar, em 1810); curso de medicina (na Bahia e do Rio de Janeiro, em 1808), curso de arquitetura (Escola Real de Artes, Ciências e Ofícios, em 1816).

⁸ Língua viva é a língua usada na comunicação cotidiana, por exemplo, dos diversos países, mesmo que não seja a língua nacional, tal como sucede com o inglês e demais línguas. A língua morta (ou extinta) é aquela que é usada artificialmente, mas que deixou de ser empregada no país originário. É o caso do latim, do grego clássico e do sânscrito.

Na cena cultural, foram criadas grandes instituições como a Imprensa Régia (1808); a Biblioteca Pública (1810); o Teatro Real de São João (1813) e o Museu Nacional (1818).

Vale destacar que todos esses empreendimentos, pouco modificaram a situação do Ensino Primário e Secundário no Brasil, já que o rei português, ao cuidar exclusivamente dos cursos superiores, apenas atendia as demandas do “mercado de trabalho” da época, que precisava de profissionais qualificados. Isso porque com a coroa portuguesa morando no Brasil, os ingleses tiveram a permissão de estabelecer casas comerciais na Colônia, iniciando a exploração comercial da Inglaterra em terras brasileiras, gerando mudanças expressivas tais como: o desenvolvimento da imprensa Régia, do telégrafo, do trem de ferro e da iluminação a gás. As companhias inglesas ofertaram vagas para brasileiros, principalmente para engenheiros, técnicos, supervisores e para funcionários, em geral. Entretanto, um grande entrave se interpunha, era necessário saber falar a Língua Inglesa para receber os treinamentos e compreender as instruções recebidas (SOUZA; SANTOS, 2011).

Como se percebe, a educação era voltada para as elites e, conseqüentemente, o ensino da Língua Inglesa também se voltava para esse objetivo, em especial, para atender os interesses dos ingleses. De acordo com Vidotti (2010) a relação do Brasil do século XIX com os britânicos era tão notória que ultrapassava questões meramente comerciais, influenciando na vida do país como um todo:

[..] no mercado, nos investimentos em títulos de empréstimo do governo, em companhias mineiras, em estradas de ferro, nos costumes de moradia, na moda, nos móveis e objetos das casas. Surgiram as carruagens, os machados e serras inglesas. Além disso, houve a influência intelectual, através dos seus livros em prosa ou verso, dos novos métodos de ensino como o de Lancaster, dos livros técnicos e científicos, traduzidos no desejo de aproximação dos grandes mestres da Literatura Inglesa como Byron [...] À influência do mister pode-se atribuir a introdução do chá, da cerveja e do whisky, do beef, do pijama de dormir, do rifle esportivo, do water-closet, dos métodos de ensino de meninos, do gosto pelos romances policiais, dos piqueniques, da louça inglesa, do sandwich, das maneiras do gentleman, do passeio a pé, do bar, do drink gelado, do clube, da moda inglesa de roupa de homem, de gravata e de meia, da calça de flanela, do chapéu inglês, do cachimbo inglês, da governanta, da hora inglesa (exata), da palavra de inglês (palavra de honra), do breakfast, do sal-de-frutas, do poker, do cavalo inglês de corrida, do buldogue, das corridas de jockey, das viagens nos vapores ingleses, da Brazilian Street Railway (estrada de ferro) e muitos outros (VIDOTTI, 2010, p. 37).

Pode-se depreender então que o Brasil, historicamente, estabeleceu uma forte conexão com os ingleses a ponto dessa influência refletir em vários âmbitos – cultura, economia, moda dentre outros e, mais tarde, no ensino da língua.

3.2 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: *TIMELINE*

O Ensino de Língua Inglesa no Brasil é dividido entre fases de maior e menor prestígio. Essa seção faz uma linha do tempo relatando a história do ensino dessa língua nas escolas brasileiras.

3.2.1 Da corte portuguesa ao Colégio D. Pedro II

A chegada da corte portuguesa no início do século XIX trouxe uma série de modificações na colônia brasileira, como exposto anteriormente. D. João VI, Príncipe-Regente de Portugal, do Brasil e Algarves, mediante o decreto de 22 de junho de 1809, mandou criar uma escola de Língua Francesa e outra de Língua Inglesa no Rio de Janeiro.

A importância atribuída ao conhecimento destas línguas (francês e inglês) “justifica-se como um instrumento de acesso ao conhecimento científico da época, pois os Compêndios mais atualizados na matéria, estavam escritos, em sua maioria, em Francês ou Inglês” como expõe Oliveira (2006, p. 37).

Ainda neste mesmo ano, o padre irlandês Jean Joyce foi nomeado como professor de inglês, com o salário de 400 mil réis por ano, por meio de uma carta na qual o monarca português, no dia 9 de setembro, enfatizava a importância de uma cadeira de Língua Inglesa por causa de sua riqueza e abrangência linguística e pela necessidade que a colônia tinha de prosperidade da instrução pública (VIDOTTI, 2012).

O início do ensino da Língua Inglesa teve como finalidade a prática oral, pois voltava-se apenas para a capacitação de profissionais brasileiros “oferecendo à mocidade adiantada nas primeiras letras apenas uma opção profissional no incipiente mercado de trabalho da época” mediante as relações comerciais com nações estrangeiras, em especial, a Inglaterra. (OLIVEIRA, 2006, p. 29). Portanto, a aprendizagem da Língua Inglesa permitia que empregados e superiores pudessem se comunicar - recebendo instruções e treinamentos.

Um marco para o ensino de línguas modernas no Brasil foi a criação do Colégio D. Pedro II (CPDII), em 1837, no Rio de Janeiro. Esta instituição imperial tinha como finalidade elevar o nível do Brasil ao patamar de uma nação europeia e, para isso, um currículo novo e arrojado que contemplasse o ensino de línguas modernas era essencial.

O currículo do CPDII, muitas vezes chamado de “enciclopédico”, buscava inspiração nas nações ilustres da Europa visando se igualar a elas em conhecimento, sendo o objetivo principal daquela instituição formar pessoas que engrandessem o Brasil perante o mundo, em atenção a uma aristocracia escravocrata (VIDOTTI, 2012, p.111).

No que se refere ao ensino de línguas, o CPDII dedicava uma carga horária expressiva em sua grade curricular ao grego, sobretudo, pela sua importância para os Cursos Cirúrgicos, que tinham sido transformados em Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e Bahia. Já no que tange ao ensino de línguas modernas, o francês e o inglês possuíam a mesma carga horária. A idade mínima para o ingresso no CPDII era de 8 anos, portanto, quando se trata da aquisição da Língua Inglesa tal aprendizado se daria no ensino secundário e aconteceria de modo sistematizado com duração de 6 a 8 anos (VIDOTTI, 2012).

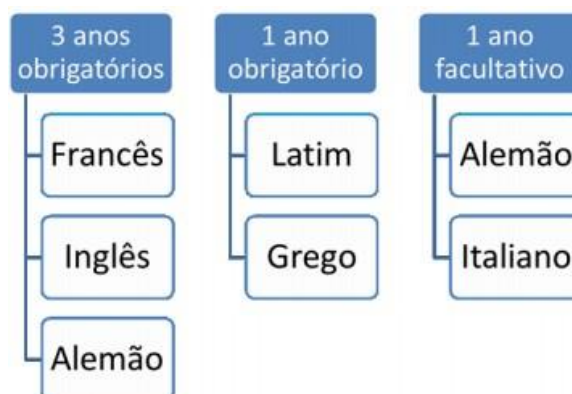
Destaca-se que o decreto de 2 de dezembro de 1837 que criou o colégio D. Pedro II no Art. 3º previa que:

Neste collegio serão ensinadas as línguas latina, grega, franceza e ingleza; rhetorica e os princípios elementares de geographia, historia, philosophia, zoologia, meneralogia, botânica, chimica, physica, arithmetica, álgebra, geometria e astronomia (HELB, 2018, p. 3)

Oliveira (2006) explica que a criação de uma instituição como o Colégio D. Pedro II serviria de modelo às demais províncias brasileiras, às aulas avulsas e aos estabelecimentos particulares de ensino, visto que nesse período que compreende a demanda por aulas de inglês no início do século XIX até a criação do Colégio D. Pedro II, houve um número expressivo de professores particulares de Língua Inglesa divulgando os seus serviços em jornais de grande circulação da época e destacando sempre a questão da nacionalidade como forma de chamariz para conquistar novos alunos (VIDOTTI, 2012).

Desde que foi criada a referida instituição imperial trazia em sua grade curricular o ensino do latim, grego, do inglês e do francês, alemão e italiano (Figura 2).

Figura 2: Sistematização do ensino de Línguas Estrangeiras no colégio D. Pedro II



Fonte: Elaboração própria, 2019.

É mister salientar que neste período o francês era uma língua com bastante prestígio e considerada como “língua universal” e, por isso, era um requisito basilar para o ingresso em cursos superiores. Entretanto, o ensino da Língua Inglesa e francesa no início do século XIX apresentava um entrave, a falta de metodologia adequada. Isso porque o método empregado era o mesmo seja para as línguas vivas seja para as línguas clássicas⁹, resumindo-se na tradução e análise gramatical. Sobre este tema, Polidório (2014, p. 341) explica que:

Nesse método, as habilidades que são trabalhadas são as da leitura e escrita. Trabalha-se com a tradução de textos para estudar as regras gramaticais. O professor sempre usa a língua materna em sala de aula. Este método foi oriundo da Alemanha. Nos Estados Unidos, esse método foi, pela primeira vez, chamado de Método Prussiano. Gramática-tradução objetivava treinar os alunos para a leitura de literatura e criar uma disciplina intelectual. O objetivo do ensino de língua inglesa, no período do seu surgimento, era formar mão de obra.

A ênfase na oralidade era praticamente inexistente porque o objetivo do ensino era apenas o ingresso no Ensino Superior. (OLIVEIRA, 2006). O colégio D Pedro II, após a sua criação sofreu uma série de reformas metodológicas e institucionais estatutárias ao longo do tempo. Mas, na segunda metade do século XIX, as mudanças no que se referem ao ensino de línguas modernas podem ser

⁹ Línguas clássicas é uma expressão empregada para denominar certas línguas mortas que, mesmo depois de seu desaparecimento como língua veicular habitual de uma comunidade de falantes, segue sendo estudada e empregada com propósitos culturais e linguísticos. Frequentemente, as línguas clássicas fornecem são uma fonte de raízes para neologismos científicos e de outros tipos. Tanto o latim, o grego e o sânscrito cumpriram essa função em diferentes regiões do planeta.

sintetizadas basicamente em: reforma do currículo, aumento ou diminuição das horas dedicadas ao ensino e maior ou menor prestígio de determinada língua (VIDOTTI, 2012).

Em 1º de fevereiro de 1870, o novo plano de estudos do Colégio de Pedro II, instituído pelo Decreto n.º 4.468 determinava que:

[...] o inglês, agora ensinado do quarto ao sétimo ano, parecia deixar de servir exclusivamente a fins práticos para adquirir ingredientes culturais, incluindo em seu programa “leitura, análise, composição e recitação”, no sexto ano, e “história da língua, leitura, tradução e apreciação literária dos clássicos”, no sétimo (OLIVEIRA, 2006, p. 49).

Mais tarde, com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, o Colégio Pedro II com a Reforma Benjamin Constant através do Decreto n. 1.075, de 22 de novembro de 1890, passou a ser denominado de “Ginásio Nacional” e a Língua Inglesa foi excluída do currículo obrigatório, podendo ser substituída por uma das duas disciplinas ou alemão ou inglês.

De acordo com Oliveira (2006, p. 292):

Com o artigo quinto da nova lei, o Francês assumiu a primazia entre as Línguas Vivas, pois somente ela permaneceu obrigatória, podendo o aluno escolher entre o Alemão e o Inglês para ser examinado no quinto ano do curso. Seu Programa – válido para as outras Línguas Vivas –, abrangia “gramática elementar, leitura, tradução e versão fáceis e exercício de conversação” no terceiro ano, “revisão da gramática, leitura, tradução de prosadores fáceis e exercícios de versão e conversação” no quarto ano, e “tradução de autores mais difíceis”, além de “leitura, versão e conversação”, no quinto.

Portanto, depreende-se que durante a instauração da Primeira República, o ensino da língua estrangeira começou a decair, havendo uma redução de 50% na carga horária da disciplina. Em decorrência disso, o ensino de tais línguas modernas tornou-se inexpressivo, a exemplo do italiano e, ainda, o grego que foi eliminado da grade curricular (VIDOTTI, 2012).

Silva e Soares (2012) expõem que nesta época os alunos não eram obrigados a frequentar as aulas de línguas. Esse fato causava despreocupação dos alunos, pois que eles precisavam mesmo era realizar os testes e conseguir aprovação. Assim, o número de evasão nas aulas de línguas era bastante alto e com o aval da lei.

O Decreto n.º 11.530, de 18 de março de 1915, assinado pelo ministro Carlos Maximiliano, elaborou um novo regimento interno para o Colégio Pedro II e instituiu o exame vestibular. Ainda o referido decreto defendia a ideia de que as línguas mortas

deveriam dar lugar às línguas vivas nas escolas secundárias, para que assim, o tempo do curso pudesse ser mais enxuto e fosse concluído em 5 (cinco) anos.

Entretanto, o grande *boom* do inglês e das línguas estrangeiras se deu na década de 1930, no governo do presidente Getúlio Vargas, impulsionadas pelas tensões políticas da Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945).

Em 1930, o presidente Getúlio Vargas criou o Ministério de Educação e Saúde e as Secretarias de Educação nos Estados, dando início a reforma do sistema de ensino, sendo que a primeira reforma de caráter nacional feita pelo Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, foi articulada pelos ideários do governo de Getúlio Vargas, tendo também a organização do ensino secundário e comercial, que por sua vez introduziu mudanças no conteúdo e, principalmente, na metodologia do ensino de Línguas Estrangeiras (SANTOS; ALVES, 2012, p. 7).

Portanto, através da organização do Ministério da Educação e Saúde, a educação brasileira toma novos rumos e a grande novidade para o ensino de línguas estrangeiras é o método direto. Também conhecido como método natural, o método direto é uma técnica de ensino usada para línguas estrangeiras, cujo princípio fundamental é ensinar a língua através do uso exclusivo da língua para aprender (LEFFA, 2012).

Tal método originou-se como uma alternativa da metodologia tradicional de ensino de línguas. A partir da segunda metade do século XIX, o método tradicional perdeu força em toda a Europa devido à necessidade de as pessoas obterem uma aprendizagem muito mais dinâmica e prática. Além disso, os canais de comunicação entre os europeus aumentaram e a necessidade de aprender novas línguas rapidamente tornou-se imperativa. No início do século XX, o método direto ganhou força na Alemanha e na França e se estabeleceu como o principal método de ensino da língua estrangeira.

O método direto revolucionou o sistema tradicional de ensino de uma segunda língua, com a implementação de seus princípios: uso exclusivo da linguagem para aprender; ensino de vocabulário e estruturas de uso diário; ensino indutivo de gramática; desenvolvimento de habilidades de comunicação oral progressivamente e graduadas através do intercâmbio de perguntas e respostas entre professores e alunos; introdução oral dos novos conteúdos de ensino; uso da demonstração; de objetos e desenhos na introdução do vocabulário concreto e da associação de ideias na introdução do vocabulário abstrato; ensino da expressão e da compreensão oral e ênfase na pronúncia e gramática (POLIDÓRIO, 2014).

Assim, com a introdução do método direto no ensino de línguas estrangeiras, a intenção era “não basta apenas o aluno ser capaz de ler textos e traduzir adequadamente os vocábulos, sendo crucial que o pensamento seja manifestado diretamente na língua estrangeira, sem que se recorra ao português” (GOMES, 2016, p.115).

O Colégio D. Pedro II foi uma das primeiras instituições a adotar o método direto e aplicá-lo em sala de aula. O Decreto no. 20.833, de 21 de dezembro de 1931 trazia que:

Art. 1º. O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007, p. 5).

Destaca-se que é ainda nos anos 1930 que surgem os cursos livres de inglês no Brasil, os quais ofertavam o ensino de línguas fora da rede pública de ensino. Em 1934, apoiado pela Embaixada Britânica, nascia oficialmente no Rio de Janeiro a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, que visava difundir a cultura britânica através dos cursos de inglês e atividades diversas (LIMA; QUEVEDO, 2008).

Diante deste breve contexto histórico pode-se depreender que tanto a língua portuguesa como as línguas estrangeiras modernas se inseriam dentro da ideologia do progresso, em um currículo adaptado aos interesses do Governo, com vistas a formar (e sustentar) uma elite de letrados através do Colégio D. Pedro II – instituição que altera o panorama educacional brasileiro e influencia grandemente o ensino de línguas vivas mediante uma abordagem metodológica que foi sendo alterada ao longo do tempo, abrangendo não apenas as competências de escrita e leitura, mas também a fala.

3.2.2 A Reforma Capanema e o ensino de Língua Inglesa: a expectativa do novo

O início de 1940 é marcado pela reforma do ensino no país, liderada pelo então Ministro Gustavo Capanema (1934 a 1945), do Ministério da Educação e Saúde Pública. Nesta época, o governo sistematizou a ensino da seguinte forma: a

Educação Básica tinha três níveis: primário (1ª a 4ª série), ginásio (5ª a 8ª) e secundário (1º ao 3º ano) científico ou clássico¹⁰ com ênfase no estudo de línguas clássicas e modernas.

A educação nacional então centralizou-se no Ministério da Educação, onde foram tomadas as decisões relacionadas com a educação: estrutura curricular, disciplinas obrigatórias para cada nível, conteúdos e métodos.

A Reforma Capanema foi iniciada com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, mediante o decreto lei nº. 4244, no dia 9 de abril de 1942. De acordo com este decreto os objetivos do ensino secundário eram, conforme o Art. 1º:

Para Capanema o ensino secundário deveria estar impregnado de “práticas educativas” que transmitissem aos alunos uma formação moral e ética proporcionando uma formação de uma cultura geral e humanística, patriotismo, condições para ingresso no curso superior, bem como a possibilidade da formação de lideranças, melhor dizendo, voltava à cena a educação classista (ROMANELLI, 2002; OLIVEIRA; CARDOSO, 2010).

Segundo Leffa (2008), os anos de 1940 e 1950 foram a idade de ouro do ensino de línguas estrangeiras. Estas eram obrigatórias e a carga de cursos, embora reduzida em comparação com a era imperial, era suficiente para que muitos alunos pudessem entender e apreciar o que leram.

Sobre os anos dourados das línguas estrangeiras, especialmente o inglês, Machado, Campos e Saunders (2007, p. 12) expõe que:

Após a Segunda Guerra Mundial, intensifica-se a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos, e a necessidade ou o desejo de se aprender inglês é cada vez maior. Com a produção cultural estadunidense veio a língua inglesa que, aos poucos, foi invadindo o espaço onde predominava soberana a língua francesa. Assim, falar inglês nas últimas décadas passou a ser um anseio das populações urbanas.

Portanto, a influência americana era tão forte no Brasil a ponto de a Política

¹⁰ Curso Clássico ofereciam as seguintes disciplinas: português, latim e matemática – primeira, segunda e terceira séries; grego e francês – disciplinas optativas; espanhol, história e geografia geral – primeira e segunda séries; física e química – segunda e terceira séries; biologia, filosofia, história e geografia do Brasil – terceira série. Já o curso Científico oferecia: português, matemática, física e química – primeira, segunda e terceira séries; francês, inglês, história e geografia geral – primeira e segunda séries; biologia e desenho – segunda e terceira séries; espanhol – primeira série; filosofia, história e geografia do Brasil – terceira série. (ROMANELLI, 2002, p. 157-158). Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes. 2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística. 3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASIL, 1942).

da Boa Vizinhança¹¹ interferir no sistema educacional brasileiro, privilegiando, assim, o ensino do inglês na escola pública.

Na escola primária, iniciada aos seis ou sete anos, a língua estrangeira nunca foi considerada. Como disciplina, começou a ser ministrada no Ginásio e se estendeu ao Secundário. Nesta época, os franceses ainda tinham prioridade sobre o inglês. Assim como as línguas modernas, como francês, inglês e espanhol, eram ensinadas, havia também línguas clássicas, como o latim e o grego.

De acordo com Machado, Campos e Saunders (2007), no Ginásio as disciplinas obrigatórias eram latim e francês (com quatro anos de duração) e inglês (com duração de três anos); já no Secundário eram o francês (com um ano de duração), o inglês e o espanhol (com dois anos), bem como o latim e o grego (ambos com três anos no curso clássico).

No que se refere à carga horária, ocorreram mudanças significativas, onde no primeiro ciclo, o latim passou a ter oito aulas semanais, o francês treze, o inglês, doze e o espanhol apenas duas horas por semana. Destaca-se que o grego quase não chegou a ser ensinado, porque havia pouca demanda e os poucos alunos que faziam o curso clássico, davam preferência as línguas modernas. Portanto, a Reforma Capanema destinou 35 (trinta e cinco) horas semanais ao ensino de idiomas, representando quase 20% (vinte por cento) em relação a todo currículo.

Segundo Leffa (2008), os anos de 1940 e 1950 foram a Idade de Ouro do ensino de línguas estrangeiras. Estas eram obrigatórias e a carga de cursos, embora

¹¹ A Boa Vizinhança foi uma política internacional encetada pelo governo de Franklin Roosevelt, desde 1940, para os países do continente americano, a qual visava garantir a solidariedade latino-americana diante da expansão do nazi-fascismo, ao mesmo tempo em que criava uma área de reserva de mercado para os produtos norte-americanos durante a Segunda Guerra Mundial. O Brasil era uma peça-chave nas relações interamericanas, devido à necessidade dos Estados Unidos construir uma base militar no Nordeste do país, fato que possibilitou ao governo brasileiro negociar a construção da Companhia Siderúrgica Nacional, ponto de partida para a organização da indústria de base no Brasil. O alinhamento com os EUA possibilitou a projeção internacional da cultura brasileira através do estado, que identificava o nacional, valorizando o samba, as belezas naturais e a diversidade étnica do Brasil. Nesse período, se configurou uma nova relação entre poder e cultura, bem como a elaboração de uma cultura política alicerçada em valores associados aos processos de internacionalização da cultura ocidental. Paralelamente, investia-se, por meio de produtos da cultura de massa destacam-se o fomento ao cinema, através dos filmes do "ciclo da Boa Vizinhança" e de seus ícones - Carmem Miranda e Zé Carioca - e da imagem dos produtos americanos para serem consumidos no Brasil, dentre os quais se destacava a Coca-Cola. Tanto no cinema, como na publicidade, projetou-se a transformação do que era próprio ou "típico" na formação social de cada país, numa espécie de folclorização. Assim, criou-se a baiana estilizada, o malandro legal, o gringo simpático. Enfim, para cada país foi criado um tipo que incorpora uma função política no mosaico. (MAUAD, Ana Maria. Fotografia e a cultura política nos tempos da política da Boa Vizinhança. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*. vol. 22 n. 1 Jan- Jun 2014)

reduzida em comparação com a Era Imperial, era suficiente para que muitos alunos pudessem entender e apreciar o que leram.

Machado, Campos e Saunders (2007, p. 10) explicam que no que tange à questão metodológica, o método direto mostrava-se mais apropriado para se alcançar um ensino de línguas com qualidade:

Enfatizamos que as instruções dadas levavam em conta a questão metodológica, sendo o “método direto”, embora mais por denominação do que em seu uso real, utilizado por representar “um ensino pronunciadamente prático”, sendo acatado para os idiomas vivos estrangeiros, os seguintes objetivos: “objetivos instrumentais” (ler, escrever, compreender o idioma oral e falar), “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).

Depreende-se, portanto, que a Reforma Capanema trouxe para o ensino secundário o que havia de mais novo na época para o ensino das línguas estrangeiras. Porém, durante os anos em que vigorou, diversas vezes foi necessário fazer ajustes e alterações quase que sucessivas. Portanto, a execução não foi implementada conforme o que havia sido estipulado, obviamente com raras exceções.

Assim, embora tenha havido uma tentativa de impor o método direto, que postulava que o ensino de línguas estrangeiras deveria ser feito na língua estudada e obedecendo à sequência natural de aquisição da língua materna (ouvir e falar, ler e escrever), esse método não chegou, de fato, à sala de aula, sendo reduzido ao “leia e traduza”. Leffa (2008, p.11) explica que:

A educação nacional ficou centralizada no Ministério de Educação, de onde partiam praticamente todas as decisões, desde as línguas que deveriam ser ensinadas, a metodologia a ser empregada pelo professor e o programa que deveria ser desenvolvido em cada série do ginásio e em cada ano do colégio. Algumas dessas decisões parecem ter sido mais facilmente seguidas do que outras. Não houve problema quanto às línguas a serem ensinadas, deve ter havido algumas dificuldades quanto ao programa a ser desenvolvido, mas a metodologia proposta, baseada ainda no método direto, parece não ter chegado à sala de aula. No caminho entre o Ministério e a escola, o método direto foi substituído por uma versão simplificada do método da leitura, usado nos Estados Unidos.

O mesmo autor observa que a Reforma Capanema preocupou-se muito com a questão metodológica. Os alunos recebiam as aulas de gramática de acordo com o modelo tradicional de orientação sistemática, que deve ajudar na tarefa de traduzir. Também tinham acesso a um livro com textos curtos e perguntas para responder e,

às vezes, um dicionário e um livro de gramática com explicações em português como materiais complementares.

Entretanto, não se tratava das quatro habilidades (ler, falar, escrever e ouvir), nem de ensino comunicativo, nem de pronúncia nativa, nem de idade ideal para aprender uma língua. Isso porque as pessoas não precisavam, com raras exceções, interagir com falantes de outras línguas. Eram poucos os alunos saíram de sua cidade e seu estado, e ainda menos cruzaram as fronteiras de seu país. A língua materna era suficiente para trabalhar, estudar e viajar. O estrangeiro era realmente um estranho, alguém distante, quase intocável. Neste contexto, o inglês não era demandado e a eficiência escolar para ensinar esta disciplina não era exigida e o declínio do ensino de línguas estrangeiras se iniciou a partir da promulgação da LDB de 1961 (LEFFA, 2008).

3.2.3 As Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e sua reforma: declínio no ensino de Língua Inglesa na escola pública, ditadura e o ensino de inglês

Quase 20 (vinte) anos após a Reforma Capanema com a publicação, em 1961, entra em vigor a primeira Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 4.024/61), a qual mantém a estrutura educacional do Ensino Secundário, ainda com a divisão entre o ginasial e o colegial e iniciou a descentralização da educação.

Esta LDB estabeleceu a descentralização da educação, com a criação do Conselho Federal de Educação "constituído por 24 membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação" (BRASIL, 1961 Art. 34)

O artigo 35, estabeleceu que:

Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1961)

Destaca-se que este Conselho excluiu as línguas estrangeiras de disciplinas obrigatórias no ensino secundário. A decisão sobre as disciplinas opcionais, incluindo idiomas estrangeiros, foi delegada aos Conselhos Estaduais de Educação. Especificamente, isso significava que línguas estrangeiras estavam ausentes do

currículo definido pelos Conselhos Estaduais, e estes estavam à mercê dos interesses locais, uma vez que o número de escolas particulares de inglês cresceu exponencialmente com a intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares.

Lima e Quevedo (2008, p. 78) explicam que:

Com a dificuldade de ensino de LE nas escolas públicas e particulares, nos anos 60 começam a surgir os cursos comerciais¹² de diversos tipos, entre eles os institutos binacionais que priorizam a qualidade de ensino e utilizam um plano didático para o ensino de línguas estrangeiras.

Portanto, a LDB de 196, além de desobrigar o Estado a oferecer ensino de língua estrangeira, deixou essa responsabilidade para as esferas estaduais. Entretanto, a lei não indicava ou sugeria qual método deveria ser usado no ensino das línguas estrangeiras e com isso na prática, o ensino de idiomas nas escolas ficou à deriva. Nesse sentido, Machado, Campos e Saunders (2007, p. 11) explicam que:

[...] a falta de obrigatoriedade do ensino de línguas nas escolas, formalmente colocada na LDB de 1961, foi um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil. Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais não asseguraram uma inserção de qualidade desse ensino em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento e habilidades de uso correspondentes.

Melo (2008) complementa afirmando que como o Inglês não constava mais como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro sua aprendizagem favorecia apenas a camada mais privilegiada da sociedade que podia pagar pelas aulas nos cursos particulares. Assim, a LDB de 1961 representou grande retrocesso no ensino de idiomas no país, ainda que a década de 1960 fosse marcada com grande influência americana na cultura do Brasil nesta década e na próxima.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases sofre reformulações através da Lei 5692

¹² Dentre estes cursos comerciais destacam-se os cursos franqueados que priorizam o setor comercial, investindo em propagandas e utilizando um plano didático e materiais próprios sem intervenção no conteúdo pelo professor. E, ainda, as escolas independentes que são formadas por pessoas com competência própria e que não seguem a didática de um franqueador (LIMA ; QUEVEDO, 2008).

que impôs à formação educacional uma marca mais técnica apagando a perspectiva humanista que caracterizou a fase Capanema. Essa promoção da educação técnica profissionalizante conduziu o ensino de idiomas a uma situação bastante crítica. Esta reforma mudou a estrutura e a organização escolar assim, a duração da Educação Básica passou de 12 para 11 anos, onde o 1º grau¹³ era composto por 8 anos e o 2º grau¹⁴, por 3 anos.

Destaca-se que desde o ano de 1964, o Brasil vivia sob um regime militar¹⁵ e na era do "milagre econômico". De uma perspectiva técnica e pragmática, a educação foi orientada pelo objetivo imediato de produzir indivíduos competentes para o mundo do trabalho, baseado no princípio da otimização: racionalidade, eficiência e produtividade. A necessidade de mão de obra qualificada para trabalhar indústrias nacionais e multinacionais instaladas no Brasil nesse período, estimulou o ensino técnico, o qual favoreceu a despolitização do cidadão brasileiro, conveniente para a ordem ditatorial, que planejou manter a reflexão crítica fora da sala de aula e de qualquer reunião de pessoas, uma vez que se ensinaria “o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins” (Art. 4) (BRASIL, 1971).

Com a redução da escolaridade e o foco na Educação Profissionalizante as línguas estrangeiras sofreram uma diminuição drástica em sua carga horária que foi “agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria ‘dada por acréscimo’ dentro das condições de cada estabelecimento” (LEFFA, 2008, p.10).

Tal parecer, o do CNE nº. 853/71, de 12 de novembro de 1971, é citado por Silva e Soares (2012, p.30) no qual justifica a diminuição do ensino de línguas:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a "língua estrangeira moderna" e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem (BRASIL, 1971).

O Art. 7. Da Reforma de 1971 recomenda que: “em Comunicação e

¹³ Antiga denominação do atual Ensino Fundamental.

¹⁴ Antiga denominação do atual Ensino Médio.

¹⁵ Período da política brasileira em que os militares governaram o Brasil entre os anos de 1964 a 1985.

Expressão, a título de acréscimo, se incluía uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência”. Logo, como resultante destas medidas, muitas escolas retiraram o ensino de línguas estrangeiras do 1º grau e no 2º grau diminuíram a carga horária para 1 aula semanal, porque como foi dito, o foco da educação era o desenvolvimento de competências técnicas a fim de preparar os futuros trabalhadores para a industrialização e para o comércio internacional. Restando ao ensino de língua estrangeira, especialmente, o inglês, um caráter meramente “instrumental” sendo mais enfatizado o ensino da língua pátria como modo de fortalecer a soberania nacional e o patriotismo.

Sobre este olhar, Nicholls (2001, p.16) afirma que:

Sob a égide de um falso nacionalismo que alegava que a escola não deveria se prestar a ser a porta de entrada de mecanismo de impregnação cultural estrangeira e, através dessa influência, contribuir para o aumento da dominação ideológica de sociedades estranhas à brasileira, consagrando com isso um colonialismo cultural a serviço de interesses estrangeiros.

Por fim, resta dizer que o ensino da Língua Inglesa após a promulgação desta lei em 1971, foi bastante reduzida pois o foco da época era a educação técnica profissional voltada para atender aos interesses dos militares e da Indústria.

3.3 LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS NORTEADORES

Os principais documentos embasadores do ensino de Língua Inglesa para o Ensino Médio nos dias atuais são, em ordem cronológica, a LDB (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – PCNEMs (2000) as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEMs (2006) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

O presidente Fernando Henrique Cardoso, no dia 20 de dezembro de 1996 promulgou a primeira LDB - a Lei 9394/96, do Brasil redemocratizado, após o fim da Ditadura Militar (1964-1985), a qual substituiu o 1º e o 2º grau para Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente, sendo orientados por um núcleo nacional comum.

É o documento que atualmente normatiza a educação no Brasil como

colocado no capítulo anterior e expõe a finalidade do Ensino Médio: “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, Art. 22).

Graças à essa LDB, que o ensino de Línguas Estrangeiras voltou a se recuperar do retrocesso das décadas antecedentes. No Art. 26 afirma a necessidade da língua estrangeira no Ensino Fundamental: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996).

Além disso, esta LDB apresentou a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira no Ensino Médio, conforme o Art. 36 o qual trouxe o seguinte: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. No que tange à metodologia, Leffa (2008), explica que a indicação de um único método de ensino é deixada para traz - talvez, como avalia o autor, porque entre os princípios da educação nacional apresentados pela legislação estão “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (BRASIL, 1996, Art. 3º).

Por fim, pode-se afirmar que a LDB/96 representou um grande avanço no ensino de línguas estrangeiras no Brasil porque desse documento legal derivaram outros que juntamente com a LDB buscavam dar novos rumos à educação a fim de responder às urgentes demandas educacionais e políticas daquele momento pós ditadura.

Como complemento à LDB foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁶, os quais não são uma lei, mas um conjunto de diretrizes elaboradas pelo Governo Federal, em 1997, que funcionavam como sugestões para que cada instituição escolar no país pudesse nortear sua prática educativa em cada disciplina e nível de educação. Assim, tinham-se orientações específicas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, independentemente, de a escola ser da rede

¹⁶ O MEC disponibilizou os PCNs a todos os professores, a fim de que os mesmos pudessem estudá-lo e conhecê-lo a fundo, auxiliando os professores em sua atividade profissional, além de perceber a responsabilidade social conferida ao ofício de professor. Eles podem ser facilmente encontrados na internet, estando divididos para o Ensino Fundamental 1, do 1º ao 5º ano, para o Ensino Fundamental 2, do 6º ao 9º ano e para o Ensino Médio.

pública ou privada de ensino (GALIAN, 2014).

Vale destacar que esses parâmetros têm como objetivo garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o *exercício da cidadania*, conforme os objetivos educacionais presentes na Constituição de 1998 e explicitados no capítulo anterior. E muito embora não sejam obrigatórios, os PCNs servem como norteadores para que professores, coordenadores e diretores, possam adaptá-los às realidades e características de cada região. No texto de apresentação, os PCNs enfatizam a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira complementando o que traz a LDB:

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 se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social (BRASIL, 1998, p. 15).

Portanto, as diretrizes dos PCNs têm a intenção de promover uma autonomia maior do educando mediante ao aprendizado de uma língua estrangeira. Day (2012) explica que os PCNs recomendam que a escolha da língua estrangeira por uma instituição escolar deve pautar-se em três fatores, a citar:

Os *fatores históricos* que levam em conta o papel hegemônico que exerce uma determinada língua no contexto das relações internacionais, elemento que corrobora, na atualidade, a importância e a escolha da língua inglesa na grande maioria das escolas brasileiras; os *fatores relativos às comunidades locais*, elementos provenientes da convivência entre comunidades contíguas com línguas diferentes, tal é o caso das comunidades linguísticas de fronteira (neste âmbito inclui-se o francês, o espanhol, o guarani e mesmo o inglês) e as comunidades de imigrantes (cujas colônias justificam a adoção do italiano, do alemão, do japonês, além de outros dialetos regionais que se mantêm); e os *fatores relativos à tradição*, os quais levam em conta o papel de uma dada língua nas relações culturais estabelecidas entre nações e no acesso ao conhecimento. Fator decisivo quando analisamos a importância cultural do francês, do alemão e do espanhol, entre outras (DAY, 2012, p. 9).

Depreende-se que a escolha da Língua Inglesa como língua estrangeira a ser ensinada nos currículos escolares da maioria das escolas se dá por fatores históricos. Os PCNs, reconhecem que “a importância do inglês no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza político-econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo” (BRASIL, 1998, p. 50).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000) apresentam uma proposta de mudança qualitativa para o Ensino

Médio, tendo como uma de suas principais colunas a organização das disciplinas em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Entretanto, vale destacar que o ponto de convergência dessas áreas é a linguagem. – entendida como “[...] a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-lo [...]. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido” (BRASIL, 2000, p. 5).

Conforme os PCNEM, as línguas estrangeiras modernas, uma vez inseridas numa área ampla assumem a função:

[...] de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens. Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida (BRASIL, 2000, p. 26).

Portanto, o ensino de língua estrangeira quando abraça essas recomendações dos PCNEM afasta-se do repasse de conhecimentos metalinguísticos e da ênfase nas regras gramaticais, voltando-se mais para a linguagem em si.

Vale dizer que o PCNEM defende a ideia de que é necessário conhecer a motivação do aluno em aprender alguma língua estrangeira para que, assim, se possa idealizar uma aprendizagem significativa. Tais parâmetros defendem ainda que, é necessário se ater não apenas nas habilidades, mas nas competências a serem dominadas pelos alunos (BRASIL, 2000). Portanto, a competência comunicativa, o objetivo a ser alcançado, seria galgada no momento em que fossem desenvolvidas as outras competências que a compõem, a citar:

- Ser capaz de compreender e produzir enunciados corretos e apropriados aos seus contextos em língua estrangeira, fazendo uso de competências gramaticais, estratégicas, sociolingüísticas e discursivas.
- Saber distinguir norma culta de linguagem informal e, especialmente, os contextos de uso em que uma e outra devem ser empregadas.
- Relacionar textos e seus contextos por meio da análise dos recursos expressivos da linguagem verbal, segundo intenção, época, local e estatuto dos interlocutores, fatores de intertextualidade e tecnologias disponíveis.
- Perceber características quanto à produção dos enunciados, os quais são reflexos da forma de ser e pensar de quem os produziu.
- Perceber o texto como um todo coeso e coerente, no qual certas expressões e vocábulos são empregados em razão de aspectos socioculturais inerentes à idéia que se quer comunicar. A percepção da coerência e da coesão textuais dar-se-á pela aquisição de competências e

habilidades conquistadas em atividades de decodificação e interpretação de elementos intrínsecos à estrutura textual

- Compreender que a finalidade última da análise estrutural e organizacional da língua é dar suporte à comunicação efetiva e prática – ou seja, a produção de sentido é a meta final dos atos de linguagem, quer se empreguem estratégias verbais, quer não-verbais.
- Perceber que o domínio de idiomas estrangeiros no ensino médio, ainda que se dê de forma parcial, permite acesso a informações diversificadas, a outras culturas e a realidades de diferentes grupos sociais (BRASIL, 2000, p. 43)

Ante ao exposto os PCNEM entendem que o ensino de uma língua estrangeira no Ensino Médio deve propiciar ao aluno a capacidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir que o mesmo possa interagir com as informações recebidas e, assim, interferir na sua realidade como cidadão.

Convém destacar que para atingir aos objetivos propostos, os PCN,s (nem do Ensino Fundamental nem do Ensino Médio) não propõem uma metodologia específica para o ensino de línguas. Porém sugerem uma abordagem sócio interacionista, onde “o aluno, ao compreender a linguagem como interação social, amplia o reconhecimento do outro e de si próprio, aproximando-se cada vez mais do entendimento mútuo” (BRASIL, 2000, p.10).

E nesta abordagem sócio interacionista focaliza na leitura, pois conforme essas diretrizes, a leitura atende:

[...] as necessidades da educação formal, e, por outro lado, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em LE²¹ pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. (BRASIL, 1999, p.20)

Além disso, os PCNEMs trazem a interdisciplinaridade relacionada com contextos reais, porque entendem que o ensino da língua deve ser voltado para a comunicação - entendida como “ uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal, deve ser a grande meta do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio” (BRASIL, 2000, p. 31).

Nesse sentido, a aprendizagem é concebida como ampliação dos horizontes, permitindo ao aluno uma formação integral. Entretanto, os PCNEMs reconhecem que essa meta não é fácil de ser alcançada, o que se anseia é que se ponha em prática os princípios fundamentais do ensino de Língua Inglesa estabelecidos por essas diretrizes, sendo o caminho da interdisciplinaridade o mais viável e efetivo.

Em, 2006, a Secretaria de Educação Básica, através do Departamento de Política do Ensino Médio, do Ministério da Educação, lança as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento que complementa os PCNEM e objetiva apresentar um conjunto de reflexões que auxilie a prática docente (BRASIL, 2006).

Tais orientações nasceram da necessidade de aprofundar alguns pontos apresentados nos PCNEM além de: “[...] desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do Ensino Médio” (BRASIL, 2005, p. 8).

O foco das OCNEM para o ensino de línguas estrangeiras é a função educacional e a importância que as mesmas possuem na construção da cidadania do estudante do nível médio. Assim, as OCNEM objetivam:

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, 2005, p. 88).

Para que esses objetivos se concretizassem, as OCNEM recomendavam que no ensino da Língua Inglesa¹⁷, no Ensino Médio, a prática docente deveria se atentar para o desenvolvimento de habilidades que contemplassem a leitura, a prática escrita e a comunicação oral de modo contextualizado.

Entretanto, as OCNEM citando estudos recentes da época, do início dos anos 2000, demonstraram a falta de um ensino que contemplasse aspectos linguísticos, bem como o desconhecimento dos estudantes sobre a presença das línguas estrangeiras no currículo do Ensino Médio e a motivação dos alunos em buscar escolas de idiomas. Tal documento deixava evidente que havia ainda falta de clareza quanto às finalidades dessas duas instituições:

[...] a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou

¹⁷O documento das OCNEM se referem ao ensino de Línguas Estrangeiras, mas a maioria das instituições brasileiras elegeram o inglês como língua estrangeira a ser ensinada, portanto, esta dissertação direciona tais orientações à prática do ensino desse idioma.

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).

Portanto, segundo os OCNEMs a escola que focalizasse os aspectos linguísticos contribuiria para a construção de um tipo de ensino onde a premissa fundamental seria o acúmulo de conhecimentos como caminho para a formação do “ser completo” (BRASIL, 2006).

Neste sentido, as orientações destacaram que a sociedade contemporânea demandava um trabalho educacional onde as disciplinas do currículo, inclusive a Língua Inglesa, se tornassem vias pelas quais fosse possível a formação de cidadãos completos. Por sua vez, o conceito de cidadania apresentado no referido documento entendia que “[...] ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa ocupa na sociedade” (BRASIL, 2006, p. 91).

Dentro desta conjuntura, o ensino de Inglês contribuiria para ampliar os horizontes dos alunos, auxiliando na interpretação do mundo à sua volta e, por conseguinte, para a formação de cidadãos.

Rodrigues (2015, p. 13) explica que:

A educação forma diferentes tipos de cidadão e se, antes, ela formava pessoas que carregavam supostas informações corretas em suas mentes, que aprendiam a obedecer regras e que passivamente aceitavam as respostas para o mundo que lhes eram dadas por autoridades, ao invés de perceber o mundo como muitos problemas a serem resolvidos, hoje precisamos formar aprendizes colaboradores. Os aprendizes para o mundo por vir devem ser solucionadores de problemas, capazes de aplicar divergentes modos de pensar, inovadores, criativos, que assumam riscos calculados. [...] Formar cidadãos com as características acima requer não somente novos conteúdos e ensino de letramentos, mas novas pedagogias.

Logo, as OCNEM, em função de valorizar a introdução das línguas estrangeiras no currículo para fins educacionais, objetivando a construção da cidadania, recomendavam o ensino de línguas estrangeiras vinculado a projetos de multiletramento²³ e propostas de inclusão, por entender que tais vinculações possibilitariam trabalhar a linguagem (seja na língua materna ou na estrangeira) desenvolvendo “[...] modos culturais de ver, descrever e explicar” (BRASIL, 2006, p. 98).

Grosso modo, o conceito de multiletramento¹⁸ envolve uma pedagogia de ensino em que se ultrapassa o ensino da gramática de forma puramente conceitual, explorando-a de modo contextualizado. Pois é importante:

[...] analisar, ensinar e fazer aprender as regras que estruturam o uso das formas contextualizadas de linguagem, não de maneira antecipada a essas práticas de linguagem ou isoladas delas, mas sim de forma integrada a elas, apontando a ação da dinâmica entre a sistematicidade (e sua fixidez aparente) da regra sempre presente na linguagem e a mutabilidade da regra ao longo da história ou conforme contextos socioculturais diferentes (BRASIL, 2006, p. 111).

Isso quer dizer que, na perspectiva do multiletramento, a gramática da língua estrangeira deve ser ensinada de modo mais indutiva, ou seja, ao invés de se ensinar a regra propriamente dita, ela deve ser apreendida pelo estudante partir do uso da linguagem dentro de uma situação peculiar.

No que se refere às habilidades, as OCNEM preconizam o desenvolvimento da “leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas”. (BRASIL, 2006, p. 87). Vale destacar que ainda que recomende trabalhar tais habilidades comunicativas no decorrer do Ensino Médio, as orientações compreendem que deve haver proporcionalidade, mas que analise as diferenças regionais/locais, considerando sempre as necessidades dos estudantes.

Por fim, resta dizer que as OCNEM concebem o ensino de inglês na escola para fins educacionais, em simples palavras, para que ele possa se comunicar. Logo, a prática docente deve ter por objetivo a capacitação para tal intento.

3.4 GLOBALIZAÇÃO, LÍNGUA INGLESA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A necessidade de uma língua que pudesse unir o mundo seria a realização de um sonho que remonta ao fim do século XVII, quando houve o início de uma tímida consciência global. Tais ambições afloraram muito tempo depois quando em

¹⁸ O conceito de (multi)letramentos surge do encontro do Grupo de Nova Londres, formado por dez pesquisadores de diferentes origens, em 1994, que buscavam soluções para o futuro do ensino de letramento nas escolas. Este termo designa um novo tipo de pedagogia crítica onde a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente refeitos por seus usuários em seu trabalho para alcançar diferentes objetivos culturais. Um fator primordial da pedagogia dos (multi)letramentos é a integração do texto com outros modos de significação como o visual, o auditivo, o espacial, o comportamental e o gestual (RODRIGUES, 2015, p.15)

1887, Ludwig Zamenhof, um judeu russo, já tinha formulado os princípios de uma nova língua, ainda hoje a mais popular das “línguas artificiais”¹⁹ – o Esperanto²⁰, atualmente em uso por cerca de 2 milhões de pessoas, em 115 países, de acordo com Roberto Garvía (2012). Mas nem o próprio Esperanto, nem a Interlíngua, a Novial e a Interglossa, todas estas criadas com o mesmo objetivo, conseguiram sequer criar raízes em alguma comunidade.

A Língua Inglesa é considerada uma língua universal, chegando a esse patamar por razões já explicitadas na introdução desta dissertação. É a língua oficial em mais de 55 (cinquenta e cinco) países e organizações como a Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN). É a segunda língua oficial em mais de 60 (sessenta) países. Quanto ao número de falantes nativos é de cerca de 430 milhões e de não nativos 950 milhões, aproximadamente. Estima-se que uma entre cinco pessoas no mundo fala inglês seja como língua nativa, segunda língua ou língua estrangeira (POLIDÓRIO, 2014).

Sem dúvida, em nenhum outro momento da história da humanidade o homem precisou de uma linguagem universal tanto quanto agora, afim de estar unidos no e através do ciberespaço. Nenhum dos meios de circulação e comunicação anteriores encurtou as distâncias entre as pessoas, na proporção que a internet fez, o que tecnicamente permite a interação de todos com todos, em tempo real. O único desconforto para este meio de comunicação sem fronteiras é o gueto da língua materna, quando esta língua materna não é o inglês. Nunca o homem sentiu tanto a falta de uma linguagem comum, ele nunca quis tanto aprender inglês, apesar de alguns negarem o inglês, em nome de alguma ideologia nacionalista e anti-imperialista.

Que o mundo global fala inglês não é discutível. O atual privilégio do inglês

¹⁹ Uma linguagem natural é toda aquela linguagem que surgiu espontaneamente entre os indivíduos para assegurar a comunicação. As línguas naturais, portanto, não foram projetadas por ninguém, mas surgem naturalmente, como o próprio nome indica. Uma linguagem artificial é aquela que foi elaborada pelo ser humano com um fim específico.

²⁰ O Esperanto é composto por 60% das palavras de origem latina, 30%, de origem anglo-saxônica e 10%, de origem eslava. A gramática é simples e contém os elementos das gramáticas de línguas modernas. Existem apenas 16 regras que formam o que é chamado de Fundação Esperanto. São regras são lógicas e invariáveis que definem as partes de fala e as suas características particulares: de ortografia, fonética, formação de palavras compostas, etc. não possui exceções sendo simplificado para que seja fácil de lembrar. Existem mais de 35 mil livros e 2 mil periódicos em Esperanto. Bem como há um número considerável de grandes obras literárias traduzidas para o Esperanto, como a Bíblia e o Alcorão até as obras de Dante, Camões e Shakespeare. (LIGA BRASILEIRA DE ESPERANTO, 2018)

poderia ter sua origem em relação ao imperialismo norte-americano, mas esse fato torna-se secundário. Como Ortiz (2006, p. 29) afirma, o inglês globalizado perde suas raízes e atinge sua própria existência como uma linguagem desterritorializada, apta a ser camaleonicamente apropriada e re-significado por falantes de diferentes línguas maternas em interações onde a comunicação flui imprevisivelmente em o mundo da modernidade.

Se antes o inglês era mais um adorno da formação humanista, hoje em dia é exigido energicamente pelo mercado de trabalho, fazendo parte das condições que facilitam a conquista de um bom emprego. Se antes de aprender inglês era justificado pelo discurso da ilustração, hoje justifica-se pelo discurso pragmático da empregabilidade, que pode ser resolvido sem sair de casa, em uma sala, em frente ao computador, conectado à rede ou em qualquer cidade da sociedade global. Se nós toleramos antes que o ensino normal - público ou privado - falharia no ensino de inglês, hoje exigimos que seja eficiente. Se a alfabetização em na língua materna resolveu anteriormente a maior parte do problema da empregabilidade, que dificilmente transcendia as fronteiras nacionais, hoje é necessário a alfabetização múltipla - alfabetização em língua materna, inglês e informática.

Exatamente por isso, que a Base Nacional Comum Curricular confirma esta realidade e a necessidade do aprendizado da Língua Inglesa advinda do contexto da globalização. No âmbito do Ensino Médio, o ensino do inglês:

[...] trata-se de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas nas funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – para problematizar os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global, por exemplo (BRASIL, 2017, p. 446)

A Base Nacional Comum Curricular (2017) compreende que:

[...] o estudo da língua inglesa possibilita aos alunos ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de conhecimentos e participação social. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas são intrinsecamente ligadas. As aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2017, p. 477).

Portanto, a BNCC deixa claro sobre que a aprendizagem do inglês no Ensino Médio é de extrema importância, especialmente na *infoera*²¹, para a construção de novos conhecimentos e, maior participação social do adolescente e do jovem, conhecimentos estes que refletirão em outras áreas do conhecimento. Por isso que tal documento aborda que a partir dos conhecimentos em Língua Inglesa os alunos podem se posicionar de modo local e global.

Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades. Aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/ invenção e repertório. Trata-se de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua (BRASIL, 2017, p. 476).

Logo, o ensino de Língua Inglesa se revela importante ao longo da vida escolar e, se intensifica no Ensino Médio porque a aprendizagem dessa língua vem contribuir para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. “A aprendizagem de línguas estrangeiras deve servir como referência para os alunos pela sua condição de cidadão em formação” (BRUN; BRUN; MARQUES, 2017, p.29).

Neste contexto, a BNCC aborda sobre a comunicação digital e afirma que o conhecimento da Língua Inglesa:

[...] potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual). Essas práticas criam novas possibilidades de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores (BRASIL, 2017. p.1999).

Assim, a BNCC assume uma postura de compromisso com a língua estrangeira, especialmente o inglês, reconhecendo sua importância e recomendando que o ensino da língua no Ensino Médio seja estruturado a partir de currículos que busquem além da expansão dos repertórios linguísticos e culturais dos estudantes, possibilitar maior consciência e reflexão crítica das funções e usos do inglês na

²¹ Termo que significa a era da informação e do conhecimento. (ZUFFO, João Antônio. *A infoera transformando as relações sociais. Comunicação & educação*, Ano X, Número 1 - jan/abr 2005).

sociedade contemporânea.

Por fim, resta dizer que, a BNCC sintetiza e reafirma o que os documentos anteriores traziam sobre o ensino da Língua Inglesa e preconiza o desenvolvimento de competências que ultrapassem a oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais, dimensão intercultural, ao mesmo tempo em que fomenta a comunicação com vistas à reflexão e participação social. Isso porque tais aspectos são importantes para a formação do cidadão dessa *infoera*, onde o idioma inglês reina sobremaneira, sendo crucial para a escala profissional tão ansiada nos projetos de vida de adolescentes e jovens.

CHAPTER IV – O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: APONTAMENTOS

Motivação é o que te põe em movimento, hábito é o que te faz continuar

Jim Ryun

Em todo o caminho traçado por essa dissertação se enfatizou a importância do aprendizado do inglês na conjuntura atual. Este capítulo se dedica não apenas reforçar essa máxima, como também a delinear os desafios e dificuldades no processo de ensino do idioma, especialmente no que tange à escola pública. Aborda também sobre a figura do professor de inglês seus dilemas e suas angustias. Traz conceitos de motivação relacionados ao aprendizado de Língua Inglesa e, por fim, elenca os métodos de ensino deste idioma frequentemente empregados.

4.1 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: IMPORTÂNCIA E DESAFIOS

O inglês é o idioma principal da sociedade contemporânea. Para Siqueira (2005, p. 14) é o "[...] o latim dos tempos modernos". De acordo com Lima e Quevedo (2008) a Língua Inglesa é hoje em dia responsável pela grande parte das informações disseminadas acerca dos fatos que ocorrem em todo o planeta.

Rajagopalan (2010) confirma que o significado do ensino inglês se traslada a importância que dão os pais em promover em seus filhos o conhecimento dessa língua estrangeira, colocando-a não somente como uma segunda língua, mas, sobretudo como um determinante para o crescimento pessoal e profissional de seus filhos.

Empregando-se um pouco do aporte da teoria da linguagem para solidificar a importância do ensino da Língua Inglesa, Daniels (2001, p. 12) coloca que a linguagem é o "mais poderoso e penetrante dos dispositivos semióticos - funciona como uma ferramenta psicológica na construção da consciência individual". Observa-se, logo que o autor apresenta uma percepção de aprendizagem da língua como uma produção de sentidos onde o ser humano cria e se recria em um ciclo contínuo.

Spink e Medrado (2004, p.48) complementam que a linguagem consente as

"[...] pessoas transitar por inúmeros contextos e vivenciar variadas situações". Isso ressalta a o objetivo maior que é a compreensão que se reproduz no cenário contemporâneo com a aprendizagem do inglês.

Para tanto, percebe-se que o ensino da língua dever ter como ponto inicial para aprendizagem um fator importante; de um constante relacionamento com o cotidiano, com o que acontece na rotina diária das pessoas, de maneira que permita ao indivíduo satisfazer suas necessidades pessoais.

No entanto, quando o tema passa para o cotidiano, observam-se certos entraves no cenário brasileiro, advindos de uma época em que a Língua Inglesa, era considerada como apolítica e agente do imperialismo americano, e onde o ensino se baseava na prática de diálogos descontextualizados e memorizados sem significância social.

Pagliariini Cox e Assis-Peterson (2001, p. 17) expõem que foi somente a partir dos anos de 1970 que frente à noção de competência comunicativa, que o ensino do inglês passou a ser percebido como uma habilidade funcional, onde não somente se deveriam incluir regras gramaticais, como também "[...] uma competência pragmática, exigida para a interpretação, expressão e negociação de sentido no contexto imediato da situação de fala. O foco das atividades da sala de aula se desloca da forma (correção gramatical) para o sentido (fluência comunicativa)".

No entanto, esse enfoque comunicativo, entra também em declínio, onde os teóricos começam a questionar o caráter apaziguador e harmônico do ensino de inglês, como um meio de conhecer outra cultura e fazer amigos. Diante de um mundo globalizado, capitalista, democrático, inovador e moderno não se podem conceber o idioma apenas como uma mera percepção passiva. Ainda Pagliarini Cox e Assis-Peterson (2001, p. 4) sobre o ensino do inglês, como um instrumento da comunicação global, lembram que:

Quem ensina inglês não pode deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização do inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo. Quem ensina inglês não pode deixar de considerar as relações de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática na produção e reprodução das desigualdades sociais. Quem ensina inglês não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros.

Brun, Brun e Marques (2017) tendo como foco analítico o ensino do inglês no mundo moderno, explicam que em muitos países da União Europeia, da Ásia e da

África, o ensino se desenvolve por um período relativamente longo, onde os objetivos estão explicitados e os referenciais teóricos bem constituídos. Ao contrário, na América do Sul, a expansão do ensino do inglês é expressa de modo bastante aleatória. E no que tange ao cenário educacional brasileiro, a aprendizagem do idioma se apresenta em uma teorização ainda incipiente.

Segundo apresenta Oliveira (2003) a literatura reconhece a ineficiência do ensino de línguas estrangeiras em grande parte das escolas do setor público resultando em dificuldades e fracasso no aprendizado.

A importância do ensino da Língua Inglesa na rede pública vai muito além do aprendizado de regras gramaticais, mas também para contribuir na sua interação comunicativa, conforme trazem os documentos norteadores. Contudo, há muitos fatores que dificultam esse ensino-aprendizagem dentro do ambiente escolar. De acordo com Gimenez, Perin e Souza (2003, p.172)

Apesar de reconhecerem a importância de saber inglês nos dias atuais, e acreditarem na sua importância quando da disputa de melhores empregos, os alunos tratam o ensino de Língua Inglesa na escola pública ora com desprezo, ora com indiferença, o que causa, na maioria das vezes, a indisciplina na sala de aula com o número de alunos acima do ideal para se aprender um novo idioma.

Depreende-se, portanto que grande parte dos alunos da escola pública não valoriza o aprendizado do inglês, mesmo sabendo da importância do conhecimento dessa língua, apesar desta ser um grande diferencial no mercado de trabalho, sendo assim um saber de extrema importância para a vida profissional. Ainda assim, mostram-se desinteressados.

Para Barcelos (2011) a experiência de aprendizagem em escolas públicas se caracteriza como ruim e sem motivação. Esse cenário é composto por problemas pedagógico, falta de interesse dos alunos, a não prática da língua e pela falta de competência de grande parte dos professores.

Supõe-se que tal desinteresse seria pelo fato de não darem importância a possibilidade de serem inseridos nos ambientes que necessitam de domínio da língua. Tudo isso resulta em um certo desprezo com as aulas, causando um baixo rendimento na aprendizagem, consequências da falta de interesse e indisciplina.

Barcellos (2011) acrescenta que a aprendizagem do inglês, decorre muitas vezes da falta de interesse do aluno, onde se nota a falta de integração com a pronúncia, com a gramática e vocabulário. Sendo válido ressaltar também que a

falta de tempo, dificulta o entrosamento do aluno com o idioma.

Ainda segundo a autor, em um levantamento de desculpas apresentadas pelos alunos sobre os desafios de aprender inglês na escola pública encontrou-se as seguintes alegações fundamentadas na:

[...] repetição de um ensino que geralmente parece ser bastante voltado para aspectos gramaticais e o mais lembrado é o verbo *to be*. O outro aspecto mencionado no excerto diz respeito a um discurso presente em nossa sociedade – o da falta de competência dos professores de escola pública (BARCELOS, 2011, p.161)

Por sua vez, o levantamento de causas frequentes proferidos por pais e professores para justificar a inviabilidade do ensino e da aprendizagem de línguas na escola regular realizado por Brun, Brun e Marques (2017, p. 30) englobam as seguintes causas:

1. Não há livro didático adotado; 2.A carga horária é insuficiente; 3.Os professores não são formados adequadamente; 4.Só há uma professora de língua estrangeira para todas as turmas; 5. Não há sala de língua estrangeira; 6.Não existem oportunidades para a prática; 7.Os alunos têm níveis diferentes; 8.A escola não dá valor (não há reprovação); 9. As crianças não dão valor; 10.Os pais não aprenderam línguas na escola e não acreditam que tal aprendizagem seja possível.

Um ponto a destacar é que no pensamento de estudantes, somente é possível aprender inglês em cursos particulares, sendo improvável, adquirir o conhecimento da Língua Inglesa em uma escola pública. As colocações que surgem nesse meio sempre se traduzem em comentários dos professores que os alunos não conseguem aprender inglês.

Eles não sabem de coisa alguma, quer dizer... Eles não têm esse contato com a língua. É difícil. Imagine, eles não têm nem como, não têm recurso, não tem como se desenvolver, como crescer na aprendizagem da língua, não tem como (LIMA; SALES, 2007, p.7).

Ainda agrega-se ainda os problemas familiares e o baixo nível socioeconômico, que fazem com que os alunos apresentem cada vez menos um interesse pela aprendizagem da língua estrangeira.

Diante desses dilemas que emergem no cenário da aprendizagem do inglês em escolas públicas, Barcelos (2011) destaca a falta de capacitação do professor, que tem como consequência a desmotivação do aluno e questiona o que pode ser feito por parte dos professores sem levar em conta os problemas econômicos, sociais e culturais que permeiam o mundo do ensino público.

Leffa (2012) também tratou sobre a má preparação do professor, a qual

tornam aulas entediadas e sem didática para ensinar o conteúdo. As aulas de língua estrangeira exigem uma criatividade maior do docente para incentivar e atrair a atenção dos alunos de escola pública, pois foge da sua realidade e perspectivas. Isso ocorre muito devido à banalização dessas aulas, o sistema preenche o horário com professores inabilitados para tal atividade. Logo, justifica-se tal descaso devido à carência de profissionais preparados.

Vale destacar que, algumas vezes, o professor é qualificado mas não consegue ensinar de maneira efetiva, e acaba se sentindo desmotivado. Nesse contexto, Perin (2002) afirma que:

A melhoria do ensino não passa apenas pela qualificação do professor para falar inglês, embora esse pudesse ser um elemento importante. O fato de o mesmo qualificar-se não garante por si só, melhores chances de aprendizagem por parte do aluno (PERIN, 2002, p. 117).

Portanto, para uma melhor qualidade no ensino-aprendizagem do inglês é necessário um trabalho conjunto de professores e alunos. Para Barcellos (2011) a solução seria o esforço consciente do professor de língua estrangeira em se comprometer com uma educação pública de qualidade. Fato que requer conhecimento sobre as crenças e experiências dos alunos, como também, da troca de ideias e da meditação sobre as experiências vividas em meio de uma aprendizagem reflexiva. É preciso “[...] ajudar os alunos a refletir sobre sua própria aprendizagem e sobre suas crenças e experiência” (BARCELOS, 2011, p.146).

Os alunos anseiam por aulas atrativas, que não se resumam apenas em professor, quadro e livro. Para um maior interesse e melhores resultados na aprendizagem de uma nova língua é importante que o professor procure inovar as aulas, com novas metodologias que desenvolvam a interação da turma com o idioma. Acredita-se que o lúdico é uma das melhores maneiras de engajá-los, despertando o interesse em aprender. O professor, além do saber, precisa entender as necessidades dos seus alunos, buscando a melhor maneira de ensinar o novo idioma.

4.2 O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

A prática docente requer preparação e conhecimento metodológico para que os alunos possam aprender o idioma. Contreras (2012) explica que o professor

ocupa um papel central no processo de ensino-aprendizagem, valorizando seu pensar, seu sentir, suas crenças e valores como aspectos importantes do seu fazer, pois ele não se limita a executar currículos, mas também os elabora, define e reinterpreta. Afinal, no processo ensino-aprendizagem, o professor desempenha uma função relevante, uma vez que ele é o elo entre o aluno e as formas de apreensão do conhecimento.

Barcellos (2011) observa que para muitos professores de inglês, não existe a preocupação pela formação social do aluno. Nem sempre as discussões giram em torno das atitudes dos alunos no convívio social. Parece que a missão de educar está delegada as disciplinas básicas no ensino regular e as famílias. Isso ocorre principalmente em escolas públicas onde, a relação ensino-aprendizagem do inglês é observada com preconceito, onde os professores em sua maioria consideram que os alunos são incapazes de aprender outro idioma, uma vez que, possuem dificuldade de aprender a própria língua materna.

A sala de aula, durante o ensino de inglês muitas vezes se transforma em um campo repleto de “conflitos e incertezas” por parte dos professores frente ao próprio trabalho (VIEIRA-ABRAHÃO, 1996). Tais sentimentos, quando relacionadas ao fato do professor não ser nativo da Língua Inglesa, se dão pela falta de domínio suficiente do conteúdo.

De acordo com Day (2012) muitos professores relatam que a falta de tempo para sua própria aprendizagem e domínio total do idioma, dificulta muito a relação de ensino na sala de aula. Ainda tem aqueles que possuem dificuldades na pronúncia, e ainda citam a falta de apoio pedagógico por parte da instituição. No entanto, esses problemas não podem se converter em barreiras que impeçam a reflexão sobre a prática didático-pedagógica no objeto em questão.

No olhar de Freire e Shor (2013, p.48) pode-se dizer que o professor independente da disciplina que lhe seja conferido, deve ser acima de tudo um educador libertador,

[...] atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas, mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. [...].

Neste interim, Barcelos (2011, p.146) coloca que o professor deve estar

consciente para a necessidade de incluir em sua rotina diária alguns momentos de reflexão e questionamento sobre as ações que circulam no cenário do idioma. Portanto, o professor não deve ser um mero transmissor de conteúdo mais sim um profissional que envolve, expressa e constrói e reconstrói apreciações.

No mesmo pensamento Piccoli (2006, p.5) esclarece que:

É necessário que o professor tenha em mente que permitir a si e a seus alunos a (des) construção, reconstrução e reformulação de conteúdos é passar de *respondedor a questionador*, é manter-se reflexivo, questionando sempre o porquê e o para quê, pois o saber construído sobre a relevância e aplicabilidade dos conteúdos e na confiança e poder que o educador outorga aos educandos constitui-se também objeto de transformação social.

Com isso, é possível dizer que na prática da Língua Inglesa, muitas vezes, se faz necessário que o professor deixe sua “mesa” para ir ao encontro de seus alunos, onde o “saber” implica em aprender a compartilhar representações e estímulos. E como aponta Freire (2003, p.47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção”.

4.3 MOTIVAÇÃO E APRENDIZADO DO INGLÊS

A motivação é um conceito importante para se compreender do comportamento humano. É um elemento que faz as pessoas tenham gosto, vontade de realizar algo. A motivação não é observável diretamente, somente é possível percebê-la a partir dos comportamentos das pessoas e do resultado de tais comportamentos.

Para Vernon (1973, p. 53) “a motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes”. Neste sentido, uma pessoa pode ser motivada, em qualquer momento, por uma série de fatores internos ou externos.

Assim, a força de cada motivo e padrão de motivos influenciam no modo como as pessoas veem o mundo, no modo de pensar e agir. Portanto, a motivação é um dos principais elementos que determina o comportamento humano: na aprendizagem, no desempenho, na percepção, na atenção, na memória, no pensamento, na criatividade e nas emoções (MURRAY, 1973).

A motivação pode ser definida como uma orientação ativa e persistente seletiva que leva um indivíduo a realizar ações que normalmente satisfazem uma

necessidade ou implicam um benefício, conseqüentemente, pode-se dizer que um indivíduo só aprende o que ele quer aprender.

No olhar de Libâneo (1994, p. 84), “aprendizagem é uma relação cognitiva entre o sujeito e os objetos de conhecimento”. Para o autor, a aprendizagem pode ser casual ou organizada. Assim, a aprendizagem casual “é quase sempre espontânea, surge naturalmente da interação entre pessoas e com o ambiente em que vivem”. Por sua vez, a aprendizagem organizada “tem por finalidade específica aprender determinados conhecimentos, habilidades, normas de convivência social”.

Para Vygotsky, a aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo é mediada pelo outro, pelo social, pelas relações por ele estabelecida. Assim, não há como aprender e entender o mundo se não houver contato com o outro, aquele que nos fornece os significados que consente pensar o mundo à sua volta. Neste sentido, Vygotsky afirma que não há um desenvolvimento pronto dentro do indivíduo, ao contrário, o pensamento vai sendo construído e se atualizando conforme o tempo passa ou recebe influência externa (BOCK, 1999).

Percebe-se, então, que o desenvolvimento do indivíduo é um processo que se dá de fora para dentro, sendo que o meio influencia o processo de ensino-aprendizagem, assim como a motivação.

Um dos grandes benefícios da motivação é melhorar a atenção e a concentração do indivíduo, já que o desejo parte do próprio indivíduo, de suas necessidades e anseios. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que ao sentir-se motivado o sujeito tem vontade de fazer algo e para isso esforça-se o necessário durante o tempo que for para atingir aquela meta, objetivo proposto.

De acordo com Souza (2002), a motivação para o aprendizado da Língua Inglesa pode ser:

a) *Motivação instrumental*: é uma razão que impulsiona o indivíduo para obter sucesso (passar em exames, conseguir um bom emprego, garantir uma vaga na universidade), enfim, buscar a ascensão educacional e melhores oportunidades econômicas.

b) *Motivação integrada*: busca domínio sobre a cultura, e problemas da realidade e da vida dos falantes da língua alvo.

c) *Motivação resultativa*: é aquela em que o bom resultado do trabalho

do aluno o impulsiona a querer ainda mais. A motivação nasce do sucesso de sua experiência anterior.

d) *Motivação intrínseca*: é o interesse positivo pela matéria em si como campo de estudo e de trabalho.

Bock (1999) expõe que a preocupação do ensino deve ser a de criar condições tais, que o aluno se sinta motivado a de aprender. Neste sentido, o professor possui uma função única dentro do ambiente escolar. Ele é o profissional que fará a conexão entre o contexto interno (espaço de aprendizagem), o contexto externo (o meio - a sociedade, o conhecimento dinâmico e o aluno). Assim sendo, o aluno não pode ser visto como mero receptor e o professor como um simples transmissor de conhecimentos, senão este elo não se efetiva.

O papel do professor de língua estrangeira não é tanto criar novos motivos, que são consequências de muitos fatores culturais, e sim, possibilitar a incorporação de novos significados e objetos, palavras e ideias. Quando isto é feito, o estudante começa a se interessar por coisas novas e trabalhar por diferentes razões, que constituem todo o processo da aprendizagem da Língua Inglesa.

Neste olhar, Kobal (1996) afirma que se deve procurar motivar o aluno sempre, caso contrário, a falta de motivação para o aprendizado pode comprometer negativamente seu desempenho, inclusive levando-os a evasão.

A ausência de significados daquilo que é ensinado é uma das causas da desatenção por parte dos alunos, da desmotivação, da falta de interesse, e falta de memorização (BOCK, 1999).

Ressalta-se que a motivação não é demonstrada na mesma intensidade em todas as pessoas, já que cada um possui interesses múltiplos. De tal modo, o professor deve buscar conteúdos diversificados e motivadores, para que se possa atender aos interesses apresentados por sua turma (CHICATI, 2000).

Portanto, é de fundamental importância motivar o aluno, mantê-lo interessado, já que ninguém transfere conhecimento, transferem-se, apenas dados e informações e, o outro, vai gerindo e construindo seu próprio conhecimento, já que o conhecimento é uma apropriação individual. Logo, o educador deve descobrir estratégias, soluções para fazer com que o seu aluno queira aprender, assim, deve fornecer estímulos para que ele se sinta motivado a assimilar um novo conteúdo.

Isso porque no momento em que o professor de Língua Inglesa motiva o aluno, ele desafia-o sempre, porque para ele, o processo de aprendizagem se converte em motivação, onde os motivos provocam o interesse para aquilo que vai ser aprendido.

De acordo com Bzuneck (2003, p. 59) independente do nível de ensino é possível ao professor manter alto o nível de motivação nas aulas de Língua Inglesa utilizando as seguintes estratégias:

- Mostrar-se entusiasmado com os conteúdos que está ensinando;
- Despertar a curiosidade destacando a relação do conteúdo com fatos cotidianos;
- Orientar a aprendizagem para compreensão e não para a memorização;
- Elaborar atividades que mostrem como o aluno evolui;
- Usar um ritmo que permita que todos acompanhem o encadeamento de ideias;
- Mudar a estratégia ao perceber que os alunos não aprenderam;
- Estabelecer metas realistas e explique detalhadamente os objetivos, combinando regras;
- Dar pistas de como superar as dificuldades sem revelar de imediato a solução;
- Evitar avaliações negativas, comparativas e ameaçadoras da autoestima dos alunos.

É possível inferir que cabe ao professor despertar no aluno o interesse disciplina, mostrar a importância e necessidade desta em seu futuro. Assim, trabalhar com aulas mais atrativas, atividades dinâmicas, transportar a matéria para o meio em que o aluno convive, pode criar nele o desejo de aprender. A função do professor é esta, despertar no aluno a curiosidade e a vontade de conhecer uma segunda língua, mostrando a ele que pode ser divertido e interessante adquirir um novo aprendizado, e lembrá-lo sempre da importância e utilidade de aprender inglês.

A satisfação que vem com a realização é a própria motivação, portanto o educador deve equipar sempre ao aluno em busca do conhecimento, prendendo sua atenção para aquilo que ele está sendo ensinado. Fazendo assim, criar-se-ão alunos motivados a aprender e, a especialmente fazer isso com autoestima, criatividade e resiliência.

4.4 ABORDAGENS METODOLÓGICAS DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

O ensino de Língua Inglesa é permeado por uma série de conflitos que

envolvem metodologias de ensino²², materiais didáticos, currículo, formação pretendida para o estudante, bem como a função da língua para a formação para a cidadã como prevêm os documentos norteadores e, ainda, questões como a formação do professor e qualidade do ensino. Vale destacar que todos esses temas são influenciados por questões históricas, político-econômicas e culturais, mas aqui se tratará sobre uma questão crucial, a qual permeia às demais - as metodologias de ensino.

Leffa (2012, p. 393) explica que “método, na sua essência, é um roteiro que se propõe para chegar a um objetivo”. Portanto, método é um conjunto de técnicas que obedecem a certo plano de estudos e que são norteados por uma abordagem ou modelo teórico que o sustente. Ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil muitos foram os métodos empregados e, alguns deles, nortearam o ensino por muito tempo como, por exemplo, o método de gramática e tradução e o método direto.

O Quadro 2 apresenta uma breve descrição dos métodos de ensino mais difundidos e empregados no ensino de Língua Inglesa no Brasil.

Quadro 2 - Descrição dos principais métodos de ensino de língua empregados no Brasil e suas características

MÉTODO	CARACTERÍSTICAS
Gramática e tradução ou método tradicional	Enfatiza o ensino da gramática da segunda língua através da tradução, assim, a língua-alvo é concebida como um sistema de regras a ser relacionado com as regras e significado da língua materna; o papel do aluno é memorizar vocabulário e conjugação verbal.
Método direto	Emprega a segunda língua que se quer ensinar como meio de instrução e o não uso da tradução como técnica de ensino. A aprendizagem da língua alvo é correlata à aquisição de língua materna, a associação da língua com objetos e pessoas de um ambiente imediato, como a sala de aula, a casa, a rua, é empregada como estratégia, considerando a base da psicologia associacionista; o papel do aluno é responder às questões, ler em voz alta trechos de textos, fazer perguntas na língua estrangeira.

²²Leffa (2008) explica que o termo abordagem é mais amplo que método porque engloba estudos linguísticos e psicológicos que embasam os princípios que formatam os métodos, entretanto os dois termos são empregados como sinônimos - esta dissertação assim o faz, utiliza os dois vocábulos (método e abordagem) como sinônimos.

Método de leitura	Privilegia apenas habilidade de leitura e tem forte base pragmática, foi pensado para o uso utilitário da língua em alguns contextos; o uso da língua materna é permitido, várias técnicas do ensino de leitura em língua materna foram adotadas, como a distinção entre leitura intensiva (detalhada) e extensiva (rápida); o papel do aluno é desenvolver o gosto pela cultura e literatura através da leitura.
Audiolingual	Pauta-se na teoria comportamentalista, assim, o ensino de línguas é pensado em termos de estímulo e resposta, condicionamento operante. Como a aprendizagem se dá através da criação de hábitos, devem-se evitar os erros. As habilidades de audição e fala são muito mais enfatizadas do que a leitura e escrita; o papel do aluno é imitar o professor, reagir as suas diretivas e responder às questões com rapidez, de maneira automática.
Audiovisual	O conteúdo gramatical e o lexical derivam dos estudos da linguística descritiva, o contexto social no qual a linguagem é usada é estimulado através da apresentação visual, o aluno absorve de forma global as sentenças que ouve, no contexto em que vê nas imagens, ele não analisa, só absorve; tem como base a “Gestalt”, nessa perspectiva a apreensão se dá pelo todo e não pela acumulação de partes; o papel do aluno é repetir as sentenças até que estas se internalizem.
Teoria Cognitiva	A ideia de que uma teoria de aprendizagem humana pudesse se basear em automatismos passou a ser rejeitada, a psicologia cognitiva passou a enfatizar a consciência da aquisição da língua como um sistema significativo, no entanto os linguistas gerativo-transformacionais não
	traziam uma solução pronta (um método) para o ensino de línguas estrangeiras.
Abordagem comunicativa	Os programas passam a considerar as necessidades e interesses dos alunos, noções e funções da língua. As quatro habilidades são apresentadas de forma integrada, mas, dependendo do objetivo, pode haver concentração em uma delas; a gramática é ensinada apenas quando necessária para desenvolver a competência comunicativa; o papel do estudante é ser comunicador, parceiro na negociação da mensagem comunicada, responsável pela sua aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria baseado em Leffa (2008)

O Método da Gramática e Tradução é o método mais antigo, sendo empregado em diversos países. Nele, o enfoque concentra-se nas regras gramaticais e na tradução da língua estrangeira para língua materna, ou seja, o foco é a gramática e a tradução apenas. Este foi o método empregado no ensino do Latim e do Grego através da tradução de textos clássicos. De acordo com Jalil e Procailo (2009, p. 776):

[...] este método carregava consigo o princípio de que o exercício de aprender uma língua estrangeira era benéfico para o aprendiz da língua, mesmo que nunca chegue a usá-la na oralidade. Assim, a habilidade de se comunicar por meio da fala não era um dos objetivos deste método, pois o

enfoque estava no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual.

Na concepção deste método, a oralidade era uma habilidade que estava fora de cogitação, pois se centrava no desenvolvimento da leitura e produção textual. O professor era um mero transmissor do conhecimento, o detentor do saber, e os alunos, receptores, os quais deveriam realizar as atividades exatamente conforme as orientações. Ainda, destaca-se que a interação era unilateral, partindo sempre do professor para o aluno, tal qual a educação bancária descrita por Paulo Freire.

O método direto, conforme explicitado anteriormente, é o oposto do método de tradução. Ele diminui totalmente o valor do uso da primeira língua e enfatiza o uso da língua estrangeira a ser aprendida em sala de aula, valoriza o “pensar na língua estrangeira” e a comunicação, em seu sentido mais amplo. Neste método, o professor não é mais o centro, uma vez que permite interação e troca de conhecimento entre as partes, assim como até mesmo entre os próprios alunos.

De acordo com Castro Silva e Scoville (2015, p. 634) as técnicas mais empregadas no método direto são:

[...] leitura em voz alta, em caso de dúvidas de sentido/significado de palavras ou expressões, o professor utiliza a linguagem corporal, mímicas, figuras, ilustrações para esclarecê-las; perguntas e respostas completas; diálogos; exercício de preenchimento de lacunas com o uso da gramática de forma indutiva; ditado; produção escrita de assuntos abordados em sala.

Portanto, as aulas são de muita interação e diversificada, podendo ser utilizados uma série de recursos, fitas cassete, CDs, internet etc., deixando os alunos mais livres para poderem se expressarem. Apesar do grande avanço que o método direto representou, o mesmo, por falta de uma fundamentação teórica consistente começou a perder seu prestígio, na Europa, nos Estados Unidos e, mais tarde, no Brasil. E na metade século XX, ele ressurgiu de modo repaginado como o método audiolingual.

Conforme explicam Jalil e Procaïlo (2009, p. 778), no método audiolingual:

Prioriza-se o desenvolvimento das habilidades orais, de forma a seguir a ‘ordem natural’ de aquisição de primeira língua: compreensão auditiva, produção oral, compreensão textual e, por fim, a produção textual. As estruturas e os novos vocábulos são apresentados por meio de diálogos artificiais elaborados com a finalidade de proporcionar ao aluno a visualização de um possível contexto de uso da estrutura.

Assim, as características principais desse método são desenvolver nos alunos a compreensão auditiva, adquirindo a pronúncia correta; mas, o objetivo maior é a capacidade de fluência da habilidade oral. Assim, a leitura e a escrita ficam em segundo plano. Este método também é caracterizado pela memorização de diálogos, sendo que o vocabulário fica restrito a um dado contexto.

Sobre a postura do professor, Leffa (2012) aponta que o Método Audiolingual o posiciona no centro do processo, dirigindo e controlando o comportamento linguístico dos alunos; logo o professor é o modelo de uso linguístico que deve ser imitado. Salienta-se que recursos diversos podem ser empregados, tais como livro didático, CDs e equipamentos audiovisuais, tudo para auxiliar no processo de aprendizagem da língua estrangeira. Em síntese, os pilares desse método são as técnicas elaboradas de prática oral e auditiva e a separação das habilidades em línguas (ouvir, falar, ler, escrever).

Após o Método Audiolingual, surgiram o método cognitivo, o método funcional, chegando-se à abordagem comunicativa, baseada na teoria sociointeracional de Vygotsky, contemporâneo de Piaget. De acordo com Leffa (2012) depois do Método da Tradução e do Método Direto, o maior impacto no ensino de línguas foi a Abordagem Comunicativa. Isso porque foi resultado de uma série de pesquisas sobre aquisição de línguas em várias áreas de conhecimento: na linguística aplicada (Wilking e Widdowson); na psicologia, sociointeracionismo e análise do discurso (Piaget, Vygotsky e Rogers).

A Abordagem Comunicativa, com essa gama de estudos em várias áreas de conhecimento se apresenta como o melhor método de ensino de línguas estrangeiras, uma vez que atende as necessidades específicas dos alunos e dá uma vasta opção no uso de materiais e diversas formas de atividades.

Jalil e Procalo (2009, p.779) expõem que a Abordagem Comunicativa é um método eficaz porque envolve um conjunto de quatro outras competências:

a) *Competência cultural*: é o conhecimento acerca do contexto sociocultural no qual se fala a língua-alvo, levando-se em consideração: os países, sua população, suas tradições, costumes e hábitos etc.

b) *Competência sociolinguística*: é a competência para saber escolher, entre os vários meios e registros de comunicação, aquele que possui melhor adequação a uma determinada situação, ou seja, o uso de uma linguagem mais formal ou informal, por exemplo.

c) *Competência discursiva*: é a capacidade de construir ou interpretar textos no seu conjunto, trabalhando, além de aspectos como seleção, previsão, inferência e diferenciação de gêneros, também questões relacionadas ao discurso. Aqui, o texto deixa de ser um pretexto para ensinar a gramática e passa a ser o pilar de sustentação da aula, devendo ser priorizado sempre. A leitura não dependerá somente do material didático, mas, também, da articulação feita pelo professor e do conhecimento de mundo do aluno.

d) *Competência estratégica*: é a capacidade de usar estratégias apropriadas para compensar deficiências no domínio do código linguístico ou outras lacunas na comunicação, visando favorecer uma efetiva comunicação ou alcançar um efeito pretendido (falar mais lentamente, pedir para repetir ou esclarecer algo, ressaltar certas palavras, dentre outros).

Portanto, denota-se que a Abordagem Comunicativa busca ensinar o idioma para uso no seu sentido real, ou seja, que o estudante possa ser capaz de usar a língua para se comunicar de modo eficaz, ultrapassando questões de compreensão, fala, leitura e escrita de sentenças.

Cabe destacar que a abordagem comunicativa alinha-se a uma metodologia que possibilita a interação de professores e alunos segundo princípios sócio construtivistas, estes defendidos pelos PCNs de Língua Inglesa e pela BNCC. Essa abordagem, portanto, permite a construção do conhecimento significativo, pois nela a língua é vista como um instrumento vivo, que está em constante transformação, e não apenas como uma lista de regras gramaticais que precisam ser memorizadas a todo custo pois serão cobradas em avaliações formais, sem jamais serem empregadas fora de sala de aula.

Magalhães (2012, p. 5-6) explica que inexistem métodos de ensino de línguas perfeitos, mas aqueles:

[...] centrados no aprendiz preconizam o uso da língua e as necessidades do aprendiz. Esses métodos fornecem oportunidades para que o aprendiz pratique estruturas gramaticais pré-selecionadas, pré-sequenciadas, e funções comunicativas através de atividades significativas, assumindo que o ensino da forma e da função resultará em aprendizagem.

Portanto, a abordagem de ensino que concentre sua atenção no uso da língua em uma situação real de comunicação e pautar-se nas necessidades reais dos alunos é o mais eficaz. Magalhães (2012, p.4) explica que diferentes métodos podem ser perfeitos para diferentes contextos de ensino, assim traz que: “o

ecletismo surge como a solução proposta por alguns autores para o problema da insatisfação com a concepção de método ou com as diferentes metodologias criadas ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras”.

Neste sentido, saber adaptar os métodos às necessidades reais dos alunos é uma necessidade, mas quando há a ausência de um método específico pautado no ecletismo, surge o que se denominou de pós-método, o qual Leffa (2012) explica:

[...] é um reconhecimento da capacidade de subversão do professor, que, com base na sua experiência e intuição, acaba invertendo a ordem estabelecida e faz na sala de aula aquilo que rigorosamente tem condições de fazer; e finalmente vejo para o futuro uma mudança radical no papel do professor, que passa a trabalhar na invisibilidade.

Depreende-se, então que pós-método refere-se basicamente a autonomia que o professor pode empregar no ensino da língua, assumindo uma postura crítica no sentido de fazer uma autoavaliação e verificar a necessidade de mudanças na sua prática docente.

Magalhães (2012, p. 4) complementa afirmando que:

A era do pós-método exige não só uma maior responsabilidade do professor sobre suas escolhas e práticas, mas também possibilita o surgimento de novos papéis desempenhados por professores e alunos que podem tornar-se co-construtores do processo de ensino- aprendizagem. Por isso, cabe ao professor, no seu papel de orientador e de facilitador, a tentativa de oportunizar processos de ensino- aprendizagem que envolvam o aluno na construção de significados e na sua atuação como ser humano e como cidadão.

Logo, a mescla de abordagens empregadas, de modo eficaz, pode resultar em atitudes mais críticas no ensino de línguas estrangeiras, mas também pode trazer uma prática sem significado se o professor não tem claramente definidos os objetivos que pretende alcançar com o ensino de um novo idioma.

Por fim, uma abordagem de suma importância para este estudo é a denominada *English for Specific Purpose (ESP)*, chamada aqui no Brasil como Inglês Instrumental (II). Essa metodologia surgiu com finalidades bem específicas, conforme explica Bigareli (2016, p. 26):

[...] a necessidade de preparar estudantes sem conhecimento de inglês para estudarem nas universidades americanas e inglesas; de preparar material para alunos que já tinham nível avançado da língua, mas que precisavam de conhecimentos específicos para seu trabalho; de preparar pessoas para lidar com transações comerciais; de ensinar aos imigrantes a língua de que precisariam para situações de trabalho.

Portanto, é uma aproximação ao ensino do inglês voltado para áreas específicas (científica, tecnológica, econômica e acadêmica). O ESP baseia-se na concepção de cursos específicos para responder às necessidades dos alunos que, para além da aprendizagem da língua comum, requerem uma prática relacionada com determinadas áreas profissionais. Neste sentido, a “ESP não é um tipo de língua ou metodologia específica, nem consiste de um tipo de material didático específico. Na verdade, é uma abordagem de ensino-aprendizagem a qual se baseia nas necessidades específicas do aluno” (HUTCHINSON E WATERS, 1987, p.64).

Não cabe traçar um histórico sobre o ensino de inglês instrumental, mas deixar claro que aqui não se entende como uma abordagem, mas como um componente curricular, a qual faz parte do ensino profissional, objeto do estudo. Destaca-se que quando o ensino de ESP veio para o Brasil, em 1978, através da Professora Dr^a Maria Antonieta Celani (PUC-SP), houve, na época, um interesse ainda maior das universidades e as Escolas Técnicas Federais (ETF) para aderirem ao Projeto desenvolvido.

A participação das ETFs foi muito importante para o referido Projeto, tanto pela abrangência nacional quanto pela preocupação com um ensino relacionado aos objetivos dos alunos. Pode-se dizer que a abordagem instrumental se encaixava na realidade das escolas técnicas, pois quando ao se ensinar o inglês em determinado curso técnico, o professor busca atender especificamente a formação profissionalizante do aluno, levando em consideração o objetivo do curso, ou seja, formar profissionais para o mercado de trabalho.

CHAPTER V – METHODOLOGICAL TRAIL: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Somente o que é aprendido pela experiência e pessoalmente apropriado será verdadeiramente conhecido.

Joel Martins

A metodologia é uma parte importante da pesquisa, pois ela descreve o passo a passo de como foi realizada. Assim, este capítulo busca desenhar o caminho metodológico trilhado por este estudo.

5.1 O IF SERTÃO PERNAMBUCANO: O CENÁRIO DA PESQUISA

O Campus Petrolina do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE) é o *lócus* desta pesquisa. Localiza-se na cidade de Petrolina, no estado de Pernambuco, distante 713 km da capital, Recife. Petrolina situa-se na divisa entre os estados do Pernambuco e da Bahia, ladeando juntamente com o município de Juazeiro-BA.

O município em que o IF Sertão-PE está localizado na Mesorregião do São Francisco Pernambucano, a aproximadamente 746 km da capital, Recife. Possuía uma população estimada, em 2016, em 337.683 habitantes. Com 123 (cento e vinte e três) anos de emancipação política, o município tem como base de sua economia o comércio e a agricultura irrigada e de sequeiro (IBGE, 2016).

Na área educacional possui 249 (duzentos e quarenta e nove) escolas de Educação Infantil, 181 (cento e oitenta e uma) escolas do Ensino Fundamental, 57 (cinquenta e sete) do Ensino Médio. Também conta com várias faculdades, universidades e escolas de Ensino Superior, bem como um Instituto Federal, o qual abarca os Campi Petrolina e Petrolina Zona Rural. Vale dizer que a existência de dois *Campi* do IF Sertão-PE nesta área beneficia outros municípios do estado tais como Afrânio, Dormentes, Lagoa Grande, Santa Maria da Boa Vista, Terra Nova, dentre outros, para além de cidades de outros estados como Juazeiro, Casa Nova, Sobradinho, Sento Sé e Pilão Arcado, todas no estado da Bahia.

A história do (IF-Sertão-PE) remete à Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Brandão Vilela²³, criada através do Decreto nº 96.598, de 25 de agosto de 1988, que tinha por finalidade ministrar o ensino de 2º grau (atual Ensino Médio) profissionalizante e trabalhava com o Sistema Escola Fazenda²⁴, tornou-se uma autarquia federal através da Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993.

Em 26 de novembro de 1999, a Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Brandão Vilela deixou de existir para dar lugar ao CEFET Petrolina. Três anos mais tarde, em 19 de novembro de 2001, com a publicação do Decreto nº 4.019/01, o CEFET Petrolina incorpora a Unidade de Ensino Descentralizada de Petrolina (UNED) que futuramente viria a ser o IF Sertão campus Industrial ou campus Petrolina.

A partir dessa integração, a instituição passou a integrar a Rede Federal de Educação Tecnológica:

[...] cujo lema 'Aprender a Fazer e Fazer para Aprender' ensejava possibilitar ao/à discente a associação da teoria à prática nas Unidades de Ensino e Produção, as quais se relacionavam com diversas atividades agrícolas determinadas pelo currículo de formato nacional único. (IF SERTÃO-PE/PDI, 2014, p. 2)

O CEFET Petrolina “passaria a abranger dois campi distintos: um localizado no Perímetro Rural (Unidade Agrícola) e outro na Área Urbana (Unidade Industrial),

²³ Antes de ser transformada em CEFET, a Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Brandão estava localizada onde hoje encontra-se o IF Sertão Zona Rural, unidade agrícola, a 23km da unidade industrial conhecida como Campus Petrolina no Bairro Jardim São Paulo.

²⁴ Em 1967 foi implantado nas escolas agrícolas da rede federal um sistema educacional que vinha sendo desenvolvida no Colégio Agrícola Estadual de Presidente Prudente, em São Paulo, desde o ano de 1961, o “Sistema Escola-fazenda”. A escola-fazenda incorporava a filosofia do aprender a fazer fazendo. Mas aprender a fazer fazendo implicava em produção. O projeto articulava as atividades do ensino com as de produção agrícola, com a participação de docentes e discentes.” (OLIVEIRA, 2008, p. 4)

este último correspondente à unidade incorporada” (IF SERTÃO-PE/PDI, 2014, p. 2).

A Rede Federal de Educação Profissional foi ampliada em 2003, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Em 22 de setembro de 2006, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) passou a ser responsável pelas escolas do Plano de Expansão de Escola Profissionalizante da Rede Privada, transformando-as em instituições federais.

Em 2007 a SETEC fez a sua primeira transferência para o CEFET Petrolina, a qual hoje constitui o campus Floresta do IF Sertão-PE. Com o programa de expansão da rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), duas unidades de ensino descentralizadas passam a pertencer ao centro federal de Petrolina; uma em Salgueiro e outra em Ouricuri, visando o alcance de um maior número de regiões. No mesmo ano, a então prefeita de Salgueiro Sra. Cleuza Pereira, doou para o CEFET Petrolina uma área de 125.085,34 ha para a implantação do campus. Em Ouricuri, o prefeito Francisco Muniz Coelho assegurou a doação de dois terrenos, um na área urbana com 50.000m² e outro na área rural, com 51,0 ha.

Através da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, surgindo assim o IF Sertão-PE. Em 2011, o governo de Dilma Rousseff contemplou o Instituto Federal do Sertão Pernambucano com mais 2 (duas) unidades, uma em Santa Maria da Boa Vista e outra em Serra Talhada.

Atualmente, o Campus Petrolina integra um conjunto constituído pelo Campus Petrolina Zona Rural, Reitoria e mais cinco campi e três Centros de Referência³¹, que levam os nomes das cidades pernambucanas onde estão localizados: o Campus Floresta (inaugurado em 2009), o Campus Salgueiro (implantado em 2010), o Campus Ouricuri (instalado em 2010), o Campus Serra Talhada (inaugurado em 2017), Campus Santa Maria da Boa Vista (implantado em 2017), o Centro de Referência de Afrânio (inaugurado em 2014 e vinculado ao Campus Petrolina Zona Rural) o Centro de Referência de Sertânia (implantado em 2014 e vinculado ao Campus Serra Talhada), conforme figura 3.

Figura 3: Mapa do IF Sertão-PE



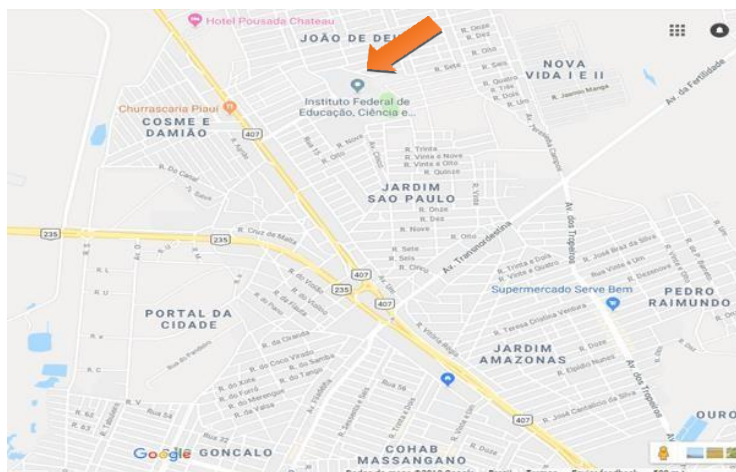
Fonte: Site do IF Sertão-PE

O *Campus Petrolina* está localizado na BR 407, Km 08, Bairro Jardim São

Figura 4: Mapa da cidade de Petrolina com destaque para a localização do campus

Paulo e possui 47.795,94 m² de área construída (Figura 4).

Fonte: Google Maps, 2018.



Na sua estrutura física possui sete blocos com pisos superior e inferior, sendo que um bloco é destinado a infraestrutura administrativa e seis blocos destinados a atividades acadêmicas: salas de aula, auditórios, laboratórios e coordenações de cursos. Os blocos são interligados por amplos corredores, pela praça de convivência, pátio central e por um pomar. Além das áreas citadas, temos ainda um parque poliesportivo: ginásio, campo de futebol, quadra de vôlei de areia e pista de atletismo. Há ainda um bloco destinado especificamente para a Educação à

Distância, um Núcleo de Inovação Tecnológica e uma ampla área de estacionamento para a comunidade.

Além do atuar no município sede de Petrolina, o *Campus* beneficia estudantes de todo o Sub Médio São Francisco³⁰, tanto de municípios localizados no estado de Pernambuco, tais como Lagoa Grande, Santa Maria da Boa Vista, Cabrobó, Orocó, Terra Nova, Ouricuri, Petrolândia, Afrânio, quanto localizados no estado da Bahia, tais como Juazeiro, Casa Nova, Curaçá, Sobradinho, Remanso, Sento Sé, Pilão Arcado, Campo Formoso.

O campus Petrolina atua nos três níveis da Educação Profissional: básico, técnico e tecnológico conforme Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

(...) Existe uma diversificação na oferta de cursos, de maneira a possibilitar uma formação profissional, tanto de nível técnico quanto de nível superior, para os cidadãos que buscam um exercício profissional no mundo do trabalho (IF SERTÃO-PE/PDI, 2014, p. 7).

Essa diversificação está bem presente no campus Petrolina, visto que atua com o Ensino Técnico Médio Integrado, Subsequente, PROEJA, Curso Superior de Tecnologia, Curso Superior de Licenciatura, Curso de Pós Graduação *Lato Sensu* e Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Trabalhadores, como mostra o Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Cursos ofertados Campus Petrolina

CURSOS OFERTADOS NO CAMPUS PETROLINA DO IF SERTÃO-PE				
Médio Integrado	Subsequente	Subsequente EaD	Proeja	Superior
Edificações	Edificações	Agente Comunitário de Saúde	Edificações	Licenciatura:
Eletrotécnica	Eletrotécnica	Manutenção e Suporte em Informática	Eletrotécnica	Computação
Informática	Informática	Segurança no Trabalho	Informática	Música
Química		Serviços Públicos		Química Física
				Tecnologia: Alimentos

Fonte: Elaboração própria, 2018.

O Ensino Técnico Médio Integrado é uma modalidade a qual podem cursar aqueles candidatos e candidatas que já concluíram o Ensino Fundamental, em uma única matrícula os alunos farão um curso composto pelo currículo do Ensino Médio e

da Formação Técnica Profissional. Finalizando os estudos nesta modalidade, receberão a certificação de conclusão do Ensino Médio e um diploma do curso técnico. São ofertados no campus Petrolina, a formação técnica em Edificações, Eletrotécnica, Informática e Química.

Já o subsequente, diferente do médio integrado, só pode ser cursado pela pessoa que já tenha concluído o Ensino Médio e ao finalizar o curso receberá um diploma de profissionalização em nível técnico. O campus Petrolina oferece a formação técnica em Edificações, Eletrotécnica e Informática.

A modalidade à Distância é aquela em que a relação professor-aluno não é presencial, e o processo de ensino ocorre utilizando os meios de comunicação: material impresso, televisão, internet, etc. Os cursos oferecidos são Agente Comunitário de Saúde, Manutenção e Suporte em Informática, Segurança no Trabalho e Serviços Públicos.

O IF Sertão-PE possibilita à comunidade que pretende estudar e está fora da faixa etária regular ingressar no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Este é um curso Técnico de Nível Médio Integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos que tem por objetivo receber esse público que por alguma razão não concluiu o Ensino Médio certificando-o na conclusão da Educação Básica e do curso técnico, embora exista alguns alunos que já concluíram o Ensino Médio e mesmo assim decidiram cursar essa modalidade. As formações oferecidas estão em Edificações, Eletrotécnica e Informática.

Também o IF Sertão-PE oferece cursos de nível superior. Os Cursos de Graduação são destinados a estudantes que concluíram o Ensino Médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Eles conferem diploma aos concluintes em Tecnólogos (curso superior de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que dá ao diplomado competências para atuar em áreas profissionais específicas, caracterizadas por eixos tecnológicos, com o grau de tecnólogo) e Licenciaturas (curso superior que confere ao diplomado competências para atuar como professor na Educação Básica, com o grau de licenciado). A Especialização é destinada a estudantes que já possuem Graduação e, ao concluírem-na, recebem o diploma de especialistas na área do conhecimento cursada.

Na modalidade de licenciaturas oferece os cursos de Computação, Música,

Química e Física, como tecnólogo oferece o curso de Tecnologia em Alimentos. Esses cursos podem ser acessados através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) que é o sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos que obtiveram nota suficiente no ENEM.

Os cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* em Processamento de Derivados de Frutas e Hortaliças e em Tecnologia Ambiental e Sustentabilidade nos territórios Semiáridos.

Ao todo, o IF Sertão-PE oferece 22 cursos regulares, distribuídos nos níveis Médio e Superior e em sete modalidades de ensino. Além desses, há também outros cursos, não regulares, na modalidade Formação Inicial e Continuada (FIC)²⁵.

Ante o exposto, mostrou-se que o IF Sertão-PE, cumprindo as diretrizes e a legislação, oferta cursos nas mais diversas modalidades e níveis de ensino. Desta forma, recebe alunos de diferentes níveis de escolaridade, classes, culturas, religiões, instruções, enfim, com perfis diversificados. Vale dizer que a instituição respeita o sistema de cotas a partir do SISU para a seleção dos alunos.

5.2 STUDY DESIGN

As pesquisas científicas são diversas, podendo ter uma série de definições e classificações (VERGARA, 2016). Este estudo é uma pesquisa exploratória. De acordo com Gil (2017), pesquisas exploratórias objetivam facilitar familiaridade do pesquisador com o problema objeto da pesquisa, para permitir a construção de hipóteses ou tornar a questão mais clara. Os exemplos mais conhecidos de pesquisas exploratórias são as pesquisas bibliográficas e os estudos de caso.

Para Lüdke e André (1999), o estudo de caso é composto de três fases: uma exploratória; outra de sistematização de coleta de dados e delimitação do estudo, e a última de análise e interpretação das descobertas.

Sob o enfoque da natureza, a pesquisa pode ser básica ou aplicada. Já no que tange ao método ou abordagem metodológica, a pesquisa obedece a um ou a

²⁵ Segundo o Art. 3º do Decreto 5.154/2004, que regulamenta o Cap. III da LDB, “Os cursos e programas de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social”.

dois métodos, ou à conjugação de ambos: - abordagem ou método quantitativo; - abordagem ou método qualitativo. Tais abordagens e métodos têm características diferentes, mas carregam caráter complementar, não excludente.

Dentro de uma investigação qualitativa existem muitos métodos que o pesquisador pode recorrer, no entanto, quando se pretende investigar um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, não existindo uma clara distinção entre o fenômeno e o contexto, estamos diante de um processo de investigação empírica do tipo “estudo de caso” (YIN, 2005, p 32).

No “estudo de caso” as questões da pesquisa centram-se no “como” ou no “porquê” e a estratégia de pesquisa é abrangente, recorrendo a várias fontes de evidência e a diversas triangulações de dados (idem).

Pinto et al. (2004, p. 66), explica alguns pontos importantes sobre o uso de métodos qualitativos de pesquisa. E, neste sentido, ressalta que:

Os métodos qualitativos consideram que os fenômenos são construídos pela subjetividade humana em seus significados culturais e afetivos, particulares e coletivos. Concebem a não neutralidade do pesquisador no processo de pesquisa, valorizando a subjetividade e não a objetividade dos dados, pois, em seus princípios, tal como explica a física quântica, fica claro que isso é impossível. O que se concebe é a necessidade de o pesquisador ter consciência das possíveis interferências que possa haver pela sua subjetividade e que o mesmo busque, já na fase exploratória da pesquisa, se subsidiar através de estratégias que impeçam, na medida do possível, o viés de sua participação no contexto estudado. Com isso, os métodos qualitativos valorizam o processo de produção de conhecimento tanto quanto seus resultados.

Por sua vez, Chizzoti (2001) afirma que uma pesquisa, a depender do tipo de dado coletado pode ser analisado de modo qualitativo ou quantitativo. Dal-Farra e Lopes (2013), referindo-se à contribuição dos métodos quantitativos na pesquisa educacional afirmam que:

(...) os estudos quantitativos e qualitativos possuem, separadamente, aplicações muito profícuas e limitações deveras conhecidas, por parte de quem os utiliza há longo tempo. Por esta razão, a construção de estudos com métodos mistos pode proporcionar pesquisas de grande relevância para a Educação como corpus organizado de conhecimento, desde que os pesquisadores saibam identificar com clareza as potencialidades e as limitações no momento de aplicar os métodos em questão. (DAL-FARRA; LOPES, 2013, p. 71)

Ante o exposto, como este estudo surgiu da necessidade de compreender e refletir sobre a contribuição do ensino de Língua Inglesa no IF Sertão-PE a formação global do aluno no Ensino Médio Integrado propondo intervenções, a melhor escolha

metodológica para atingir aos objetivos propostos é o da pesquisa exploratória de abordagem qualitativa tendo como finalidade a proposição de uma intervenção.

5.2.1 Os sujeitos da pesquisa

Quando se empreende a tarefa de realizar uma investigação, deve ficar claro quem são os envolvidos: o sujeito e o objeto da pesquisa, que é o fenômeno a ser investigado.

Em linhas gerais, o sujeito de pesquisa é uma pessoa, que de modo voluntário, depois de ter sido informado sobre a finalidade e a abordagem metodológica do estudo em questão, decide participar, contribuindo com informações importantes com o pesquisador.

O Conselho Nacional de Saúde, através da Resolução 466/2012, define sujeito de pesquisa, aquele participante pesquisado individualmente ou coletivamente, de caráter voluntário, sendo vedada qualquer forma de remuneração (BRASIL, 2012).

Essa resolução ainda destaca que o sujeito somente pode participar depois de deixar registrada a sua anuência mediante sua assinatura ou dos seus representantes legais do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Consentimento livre e esclarecido é a anuência do participante da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após esclarecimento completo e pormenorizado sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar. (BRASIL, 2012, p.1)

Portanto, destaca-se que no momento em que a pessoa decide contribuir com a pesquisa, as garantias de proteção da sua integridade física e psíquica, de saúde, de dignidade, de liberdade, de bem-estar e de vida devem constar no TCLE. Kipper (2006) enfatiza que o TCLE é um documento que deve ser elaborado pelo investigador em uma linguagem fácil e acessível, e deve ser aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Como o objeto de estudo é o ensino da Língua Inglesa no IF Sertão-PE, foram sujeitos desta investigação alunos e professores do Ensino Médio Integrado. Foram selecionados 12 (doze) alunos e 02 (dois) professores. Essa amostra representou um universo de 10% dos alunos e 75% dos professores que trabalham

na instituição no ensino de Língua Inglesa. Os alunos foram escolhidos aleatoriamente, mas obedecendo aos seguintes critérios de inclusão: 1) estar devidamente matriculado no EMI e ter 80% de presença nas aulas de Língua Inglesa; e 2) ter disponibilidade de responder a entrevista, aceitar participar do estudo e assinar o TCLE (Apêndice A).

Quanto aos critérios de inclusão exigidos aos professores foram: 1) Ser professor de Língua Inglesa do Ensino Médio integrado; 2) ter disponibilidade de responder a entrevista, aceitar participar do estudo e assinar o TCLE (Apêndice B).

5.2.2 A coleta de dados: *step by step*

A coleta de dados é uma fase de extrema relevância para a pesquisa pois permite ao pesquisador juntar documentos e provas, procurar informações sobre

um determinado tema ou conjunto de temas correlacionados e agrupá-las de maneira a promover uma posterior análise do objeto de estudo.

De acordo com Chizzotti (2014, p. 89) “a coleta de dados não é um processo acumulativo e linear cuja frequência, controlada e mensurada, autoriza o pesquisador, exterior à realidade estudada e dela distanciado, a estabelecer leis e prever fatos”. Portanto, a coleta de dados é um processo que não se restringe em apenas juntar documentos, provas e informações sobre um determinado tema a partir de fontes diversas e instrumentos de coleta de dados variados. É o momento em que o pesquisador está recolhendo informações que lhe auxiliem na produção de conhecimento.

Gil (2017) enfatiza a importância da coleta de dados, afirmando que é ela que irá esboçar como o estudo será realizado. A fase de coleta de dados deste estudo foi realizada em três etapas. Na primeira delas os dados foram coletados através da pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

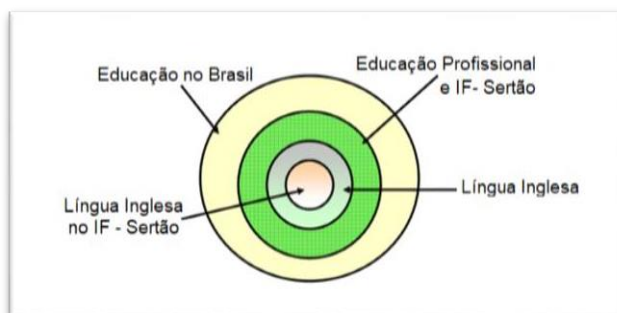
A pesquisa bibliográfica no olhar de Vergara (2016, p. 49):

É o estudo com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral “que é” circunscrito a uma ou poucas unidades, entendidas essas como uma pessoa, uma família, um produto, uma empresa, um órgão público ou mesmo país.

Na visão de Gil (2017) sobre pesquisa bibliográfica, o autor afirma que é um tipo de pesquisa desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Neste estudo a pesquisa bibliográfica foi empregada para a construção dos capítulos referentes ao referencial teórico. A Figura 5 representa como foi estabelecido o desenho do levantamento bibliográfico da pesquisa.

Figura 5: Representação do desenho do levantamento bibliográfico



Fonte: Elaborado própria, 2019.

Foi realizada a pesquisa documental com a finalidade de analisar os documentos institucionais: Planos de curso, ementas da disciplina de Língua Inglesa e Projetos Pedagógicos dos cursos que compõe o Ensino Médio Integrado dentre outros que pudessem ajudar a compreender como o ensino de inglês está sistematizado no IF Sertão-PE e comparar se o que está sendo projetado é factível.

A consulta documental tem a sua relevância para a contextualização do tema pesquisado. Dentre os documentos institucionais para este trabalho foram consultados os Planos de Curso; Ementas de Língua Inglesa e Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IF Sertão-PE. Ainda, foram consultados documentos oficiais como Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em pesquisas qualitativas, o uso de documentos visa à completez das informações coletadas, à contextualização de um fenômeno e à explicitação de suas vinculações mais profundas (ANDRÉ, 1995).

No caso específico desta pesquisa, os documentos institucionais permitiram uma maior compreensão sobre o funcionamento do ensino- aprendizagem de Língua Inglesa no IF Sertão-PE, além de entender a história do instituto, sua formação, o contexto em que está inserido e poder analisar seus compromissos atuais.

O Projeto Político Pedagógico Institucional é fundamental neste estudo, pois ele define a identidade da instituição e nos indica o caminho que a gestão, professores, funcionários, alunos e famílias precisam seguir para que a instituição alcance seu potencial máximo, adequando-se ao contexto no qual está inserida e contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento de seus alunos.

No tocante aos planos de cursos e as ementas das disciplinas de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado, tais documentos se revelam importantes porque eles podem despontar informações importantes acerca não somente sobre o ensino-aprendizagem da língua, mas também podem dar maior visão sobre os cursos que compõem o EMI no IF Sertão-PE.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: a) pesquisa documental, b) uma entrevista semiestruturada com professores; e, c) grupo focal com alunos do EMI do IF Sertão-PE.

a) Entrevistas

A entrevista é um método de coleta de dados, onde o entrevistador faz apenas algumas perguntas predeterminadas e o restante do processo segue parecido com uma conversa, não planejada com antecedência, mas sem perder o foco (YIN, 2005).

Richardson (2007) explica que, através da entrevista, o entrevistado pode se revelar, expor suas ideias, opiniões, sendo orientado e motivado pelo entrevistador a falar sobre determinado tema.

Conforme Triviños (2008), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes.

Manzini (2004) aponta que a entrevista semiestruturada mostra-se um instrumento vantajoso porque o entrevistado tem a possibilidade de conversar sobre suas experiências, a partir do foco proposto pelo pesquisador; ao mesmo tempo em que permite respostas livres e espontâneas do informante, além de proporcionar interação entre informante e pesquisador e caso haja a necessidade, o pesquisador pode acrescentar uma questão não prevista, dependendo das respostas dos entrevistados.

Entretanto, o mesmo autor adverte que à medida em que se opta por este tipo de instrumento de coleta de dados, a formulação de perguntas básicas direcionadas ao tema a ser investigado merece uma atenção especial. Por isso, o roteiro de perguntas deve ser muito bem elaborado para que seja realmente eficaz e auxilie o pesquisador na sua busca por respostas.

Neste sentido, em uma entrevista, o roteiro é um meio de coleta de informações básicas, mas uma forma para que o pesquisador se organize para o processo de interação com o informante. Nesta pesquisa, o roteiro das entrevistas foi elaborado de forma cuidadosa a partir das leituras de Manzini (2004), que salienta a relevância de elaborar adequadamente as perguntas para que elas possibilitem indagações no momento da entrevista; que a linguagem seja adequada, sem jargão, com clareza e precisão; e que finalize com a separação de blocos temáticos.

Ante ao exposto, optou-se por entrevistas semi-estruturadas porque apesar

de poderem acontecer de forma planejada, esse tipo de entrevista oferece muitos dados relevantes para uma pesquisa qualitativa. Neste sentido, mesmo não seguindo um roteiro engessado, as questões pré-definidas podem ser adaptadas de acordo com os rumos do diálogo entre o pesquisador e o entrevistado, trazendo uma flexibilidade para aprofundar ou confirmar as informações apresentadas, se necessário.

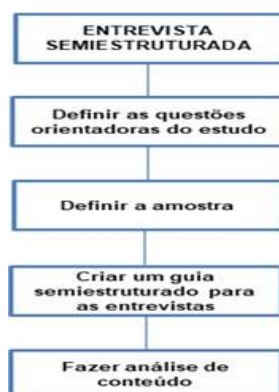
Para a realização das entrevistas, depois de elaborado o roteiro, foi feito um contato com as professoras e feito um agendamento prévio. As professoras entrevistadas foram informadas do objetivo da pesquisa, bem como da sua metodologia e concordando em participar da gravação e se comprometendo em passar dados que auxiliassem a pesquisadora, assinaram o TCLE.

O encontro aconteceu no dia 27/08/2018, no campus do IF Sertão Petrolina, em horário previamente agendado com os docentes, para assegurar que eles não estariam em sala de aula. As entrevistas ocorreram sem nenhuma intercorrência e/ou incômodo das participantes e duraram, em média, 60 minutos.

Destaca-se que a proposta inicial era entrevistar outros 3 (três) docentes de Língua Inglesa do campus Petrolina. Entretanto, uma professora estava afastada para capacitação e não foi possível o contato com a mesma, apesar de inúmeras tentativas. Sendo assim, apenas 2 (dois) docentes estiveram presentes nesta etapa, cuja finalidade foi escutá-los acerca das questões de ensino- aprendizagem do idioma e como este processo acontece no referido campus.

Para o registro das entrevistas foi empregado o gravador de áudio digital de um aparelho de telefone celular. Com auxílio do aplicativo *Speech Texter* foram realizadas as transcrições dos áudios e armazenamento das informações prestadas pelos informantes. Após a verificação e correção das transcrições das entrevistas foram definidas as categorias para análise. Esse processo pode ser conferido na Figura 6.

Figura 6: Descrição do processo das entrevistas da elaboração à análise



Fonte: Elaboração própria, 2019

Destaca-se que os roteiros das entrevistas encontram-se nos apêndices C e D, respectivamente.

b) Grupo Focal

Grupos focais são entrevistas em grupo, onde um moderador orienta uma entrevista coletiva durante a qual um pequeno grupo de pessoas discute as características e dimensões do tópico proposto para a discussão. Normalmente, o grupo é pequeno com cerca de 6 (seis) a 10 (dez) participantes, que devem vir de um contexto similar. O moderador é um profissional, geralmente um membro da equipe de pesquisa e com conhecimento qualificado para guiar o grupo e sua dinâmica. O moderador trabalha durante o processo focal a partir de um conjunto predeterminado de tópicos de discussão (MELO; ARAÚJO, 2010).

O conjunto de dados e informações extraídos da discussão em grupo é baseado no que os participantes dizem durante as discussões. O encontro não deve ultrapassar três horas, sendo que o mínimo para cada sessão deve ser de uma hora e meia (GATTI, 2012).

A mesma autora ressalta que, à primeira vista, os grupos focais aparecem como algo simples: as pessoas que participam do grupo de foco são solicitadas a dar suas opiniões, e então um relatório é preparado com o que eles disseram. No entanto, em um olhar mais cuidadoso, grupos focais envolvem decisões complexas: quem escolher como membros de um grupo focal? Como será a discussão guiada para que a informação essencial não seja distorcida, influenciando a opinião dos participantes? Como os dados serão analisados? Como o relatório final deve ser estruturado?

Por isso, precisa ser bem estruturado de modo a criar condições para que os participantes possam expor opiniões, refletir, fazer críticas e inferências e se posicionar ante a temática sobre a qual foram convidados a dialogar coletivamente

Logo, os grupos focais são basicamente uma maneira de ouvir o que as pessoas estão dizendo e aprendendo com a análise do que elas disseram. Nesta perspectiva, os grupos focais criam linhas de comunicação, onde se estabelece o primeiro canal de comunicação dentro do grupo, com um *continuum* comunicativo entre o moderador e os participantes, bem como entre os participantes.

A Figura 7 demonstra a organização de um grupo focal.

Figura 7: Possível organização de um grupo focal



Fonte: FIGUEIREDO, CHIARI e GOULART (2013, p.65)

Os grupos focais são empregados como uma técnica de pesquisa qualitativa, em que a discussão em grupo é usada como meio de gerar uma compreensão profunda das experiências e crenças dos participantes.

Figueiredo, Chiari e Goulart (2013, p. 67) explicam que:

Por se tratar de uma técnica de coleta de dados relativamente nova no campo educacional e por apresentar vantagens peculiares na sua utilização, os grupos focais apresentam-se como uma alternativa pertinente às pesquisas nessa área.

Tal como dito na introdução, os objetivos desta pesquisa são compreender o uso da Língua Inglesa no contexto dos alunos do Ensino Médio Integrado do campus Petrolina do IF Sertão-PE e propor atividades motivadoras que integrem a comunicação oral com o processo de ensino-aprendizagem escolar na Educação Profissional. Para o alcance deste objetivo, a melhor escolha foi a realização do grupo focal para ouvir dos próprios alunos seus anseios, angústias e motivações no

que concerne ao ensino de Língua Inglesa.

Foi realizado um grupo focal no dia 05 de outubro de 2018 em uma sala de aula do IF Sertão-PE, com agendamento prévio. A sala foi organizada com cadeiras em semicírculo, para que todos pudessem participar e o encontro foi gravado através de um aparelho celular. Para incentivar a participação dos alunos foi combinado que haveria um lanche para os voluntários ao final do encontro. A turma participante do grupo focal era bem heterogênea, apresentando idades que variavam entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos, o que enriqueceu muito as respostas obtidas. Tópicos relacionados ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, o papel do professor, metodologias e interdisciplinaridade foram comentados livremente, além das respostas às perguntas pré-formuladas. Destaca-se que o mesmo ocorreu sem nenhuma intercorrência com duração de cerca de duas horas.

5.2.3 Análise e apresentação de dados

Depois que os dados foram coletados, os mesmos precisam ser organizados e posteriormente analisados e interpretados. Desta maneira, após a coleta de dados, é de extrema relevância empregar uma técnica que permita selecionar, apresentar e, em seguida, analisar as informações com o intuito de confeccionar um parecer conclusivo, sobre a problemática tratada (FERRÃO 2014, p.104).

Em relação à escolha do procedimento de análise de dados:

A decodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador (CHIZZOTTI, 2014, p. 98).

Para análise dos dados foi empregada a técnica de análise de conteúdo, que, conforme explica Bardin (2016, p.28), “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Essa técnica de análise foi eleita porque como afirma Chizzotti (2014, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Obviamente, vale destacar que quando a análise de conteúdo é escolhida

como procedimento de análise mais adequado, assim como em qualquer técnica de análise de dados, os dados em si constituem apenas dados brutos, eles terão sentido e se transformarão em informação apenas se forem trabalhados mediante a uma técnica de análise apropriada. Por isso, a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) tem procedimentos a serem rigorosamente seguidos, os quais envolvem pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

No mesmo olhar, segundo Gil (2010), três fases distintas compõe a análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação.

Desse modo, a análise dos dados deste estudo foi realizada seguindo os critérios os utilizados em pesquisas qualitativas, descrito por Minayo (2016) e Bardin (2016), que envolvem: a pré-análise, que é o período de organização do que foi coletado retomando sempre os objetivos da pesquisa; a ordenação dos dados, realizada por meio da organização dos dados obtidos através da indução e de observações; classificação dos dados que é feito por meio de repetidas leituras do material configurando.

Assim, o processo de análise ocorreu em três etapas. O primeiro momento foi o da pré-análise, onde, a partir da pesquisa bibliográfica e também documental, foi feita uma ordenação dos dados e seleção do material a ser utilizado no referencial teórico. Na segunda fase, houve a classificação dos dados revelados durante a análise e a escrita dos capítulos, construindo, assim, o referencial teórico. Após isso, houve a análise em profundidade dos documentos e, por fim, no terceiro e, último momento, foi feito o confronto dos provenientes da revisão de literatura com dados encontrados nas entrevistas e no grupo focal. Após esta etapa houve a apresentação dos dados e as referidas análises, a fim de responder o problema da pesquisa.

Por fim, resta dizer que a apresentação dos dados é feita mediante a categorização que “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo agrupamentos analógicos” (BARDIN, 2016, p. 201). Em palavras mais simples, as categorias analíticas das quais a autora se refere são frutos do agrupamento de ideias semelhantes.

5.3 ASPECTOS ÉTICOS

O desenvolvimento deste estudo foi embasado nas diretrizes legais que respaldam a pesquisa envolvendo seres humanos, como estabelecido na Resolução nº. 466/2012, Conselho Nacional de Saúde com base nos princípios da autonomia, circunscrita à dignidade humana, da não maleficência, da beneficência e da justiça. Aos sujeitos de pesquisa foram garantidos sigilo das informações, sendo os mesmos identificados por números.

O estudo foi previamente aprovado pelo parecer n. 2.947.494 do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Sertão Pernambucano (Anexo A).

CHAPTER VI – AS CLASSES DE INGLÊS NO IF SERTÃO-PE: APRESENTANDO E DISCUTINDO DADOS

A Educação sempre serviu para tornar os jovens mais conhecedores de si mesmos. O objetivo da educação é o desenvolvimento do jovem ao nível de todas as facetas da sua personalidade para conseguir seguir um caminho digno e construir uma vida com base no sonho de cada um.

Ana Margarida de Matos Monteiro

A apresentação e discussão de dados é um processo de formação de sentido porque sintetiza aquilo que o pesquisador, leu, viu, analisou e concluiu. Assim, este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa confrontando-os com a literatura e construindo um parecer sobre a problemática tratada. Primeiramente são apresentados os resultados da análise documental para que se compreenda como se estrutura o ensino de Língua Inglesa no EMI do IF Sertão-PE, depois traz as entrevistas com os professores apresentando seus anseios e desafios e, por fim, apresenta o olhar dos estudantes sobre o ensino do idioma.

6.1 O ENSINO DE INGLÊS NO IF SERTÃO-PE: O QUE DIZ OS DOCUMENTOS

Esta sessão de análise trata do ensino de Língua Inglesa no IF Sertão-PE nos cursos do EMI. Parte do exame documental dos Planos Pedagógicos dos Cursos de Edificações, Eletrotécnica, Informática e Química, dos Planos de Ensino e das ementas. Estes documentos foram extraídos do site institucional e os mesmos estão disponíveis para download no formato PDF.

Os documentos se constituem como “uma apresentação sistematizada e justificada das decisões tomadas relativas à ação a realizar”. (PADILHA, 2001, p. 33). Assim, por meio da análise dos documentos institucionais é possível conhecer o registro das decisões da comunidade escolar sobre o que se pensa fazer, como fazer e quando fazer.

Atualmente, a educação técnica tem como finalidade ser vista não mais como um complemento para a formação humana nem tampouco uma simples preparação do jovem estudante para o trabalho. De acordo com a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), não há uma valorização do Ensino Médio Tradicional em detrimento

do Ensino Técnico e vice-versa. Sendo que o objetivo do Ensino Médio integrado à Educação Profissional técnica, conforme explicitado anteriormente é a formação humana integral/onilateral.

O termo articulação, empregado no artigo 40 da LDB, indica mais que complementaridade: implica em intercomplementaridade mantendo-se a identidade de ambos; propõe uma região comum, uma comunhão de finalidade, uma ação planejada e combinada entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Edificações, por exemplo, traz que:

A Organização Curricular do Ensino Médio do IF Sertão - PE, agora integrado ao Ensino Profissional, será orientada pelos valores apresentados na Lei nº 9.394/96, a saber:

- Os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- Os que fortalecem os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca (PPC, 2009, p.17).

O Curso de Eletrotécnica apresenta em seu PPC que a formação do seu aluno deve objetivar:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos (PPC, 2009, p. 7)

Como se observa, a proposta do EMI do IF Sertão – PE é a garantir aos seus estudantes uma formação integral. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ciavatta (2005, p. 85), com a expressão formação humana busca-se “garantir ao educando o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”. E por formação integral busca-se ultrapassar a divisão histórica do ser humano, pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou

planejar.

A análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos que compõe o EMI permite delinear como está sistematizado o ensino de Língua Inglesa no IF Sertão-PE. Em linhas gerais, esses documentos seguem as orientações apresentadas na LDB (1996), portanto, na organização curricular desses cursos, o ensino de Língua Inglesa é obrigatório, e tem como opção de uma segunda língua estrangeira moderna, o espanhol.

O Projeto Pedagógico do Curso de Informática dispõe que:

O currículo do Ensino Médio será estruturado com base nas diretrizes da LDB (Lei nº 9.394/96):

- Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência das letras, das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação; acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.
- Adotará metodologia de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- **Será incluída uma língua estrangeira moderna obrigatória além do inglês, o espanhol;**
- A Educação Profissional de Nível Médio será a base de formação para o trabalho (PPC-IFSERTÃO, 2009, p.17 Grifo meu)

A disciplina de Inglês está inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na qual:

[...] estão destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares e para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 59).

Na parte de organização curricular cada curso traz uma ementa, é nela que os professores devem pautar-se para elaborar o outro documento institucional, o plano de ensino da disciplina. Destaca-se que a ementa é o documento institucional que apresenta o que se espera de cada um dos seus componentes curriculares para que seu objetivo geral seja atingido.

Os Planos de Ensino de Língua Inglesa do EMI do IF Sertão-PE determinam que:

- a) A carga horária dedicada à disciplina é de 80h²⁶, nos três anos de curso dedicados à formação geral.

²⁶ Com a Base Nacional Comum Curricular (2017) a carga horária destinada à língua estrangeira deve ser aumentada a fim de seguir as novas diretrizes.

b) Objetivos da disciplina: I) reconhecer a Língua Inglesa como instrumento de comunicação universal; II) proporcionar a compreensão da linguagem escrita através de textos, diálogos, exercícios e auto avaliações; e II) estudos de vocabulário e estruturas gramaticais.

c) A ementa: objetiva o estudo de estruturas básicas da Língua Inglesa necessárias à comunicação no idioma, envolvendo leitura e textos escritos, bem como a produção oral e escrita e também o trabalho com vocabulário.

Vale destacar que os planos de ensino da disciplina são iguais para todos os cursos e para todos os anos (1º a 3º), conforme se pode observar nas figuras 8, 9 e 10, a seguir.

Figura 8: Plano de Disciplina da Língua Inglesa do 1º ano dos cursos do EMI

PLANO DE DISCIPLINA			
Ensino Médio Integrado			
CURSO		DISCIPLINA	
Eletrotécnica / Informática Química / Edificações		LÍNGUA INGLESA	
C.H.	C.H. SEMANAL	Série	ANO/EXERCÍCIO
80 horas	02 horas	1ª	2014
OBJETIVOS			
GERAL: Reconhecer a língua inglesa como instrumento de comunicação universal.			
ESPECÍFICOS: Proporcionar a compreensão da linguagem escrita através de textos, diálogos, exercícios e auto avaliações. Estudos de vocabulário e estruturas gramaticais.			
EMENTA			
Estudo de estruturas básicas da língua inglesa necessárias à comunicação no idioma, envolvendo leitura e textos escritos, bem como a produção oral e escrita e também o trabalho com vocabulário.			

Fonte: Plano de Disciplina da Língua Inglesa do EMI do IF Sertão-PE, 2014.

Figura 9 - Plano de Disciplina da Língua Inglesa do 2º ano dos cursos do EMI

PLANO DE DISCIPLINA			
Ensino Médio Integrado			
CURSO		DISCIPLINA	
Eletrotécnica / Informática Química / Edificações		LÍNGUA INGLESA	
C.H.	C.H. SEMANAL	Série	ANO/EXERCÍCIO
80 horas	02 horas	2ª	2014
OBJETIVOS			
GERAL: Reconhecer a língua inglesa como instrumento de comunicação universal.			
ESPECÍFICOS: Proporcionar a compreensão da linguagem escrita através de textos, diálogos, exercícios e auto avaliações. Estudos de vocabulário e estruturas gramaticais.			
EMENTA			
Estudo de estruturas básicas da língua inglesa necessárias à comunicação no idioma, envolvendo leitura e textos escritos, bem como a produção oral e escrita e também o trabalho com vocabulário.			

Fonte: Plano de Disciplina da Língua Inglesa do EMI do IF Sertão-PE, 2014.

Figura 10 - Plano de Disciplina da Língua Inglesa do 3º ano dos cursos do EMI

PLANO DE DISCIPLINA			
Ensino Médio Integrado			
CURSO		DISCIPLINA	
Eletrotécnica / Informática Química / Edificações		LÍNGUA INGLESA	
C.H.	C.H. SEMANAL	Série	ANO/EXERCÍCIO
80 horas	02 horas	3ª	2014
OBJETIVOS			
GERAL: Reconhecer a língua inglesa como instrumento de comunicação universal.			
ESPECÍFICOS: Proporcionar a compreensão da linguagem escrita através de textos, diálogos, exercícios e auto avaliações. Estudos de vocabulário e estruturas gramaticais.			
EMENTA			
Estudo de estruturas básicas da língua inglesa necessárias à comunicação no idioma, envolvendo leitura e textos escritos, bem como a produção oral e escrita e também o trabalho com vocabulário.			

Fonte: Plano de Disciplina da Língua Inglesa do EMI do IF Sertão-PE, 2014.

Através da análise realizada, depreende-se que os planos da disciplina inglês dos cursos do Ensino Médio Integrado no IF Sertão-PE necessitam ser revistos, uma vez que são “padronizados” para todos os cursos e não trazem objetivos diferentes para cada ano do EM. Do modo que se apresenta parece que os alunos não evoluem.

Vale destacar que, o mesmo acontece no que se referem às competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Inglesa. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos que compõe o Ensino Médio Integrado no IF Sertão-PE trazem o que se pretende alcançar com o ensino desta língua estrangeira no, entretanto, as competências e habilidades exigidas dos alunos são exatamente iguais²⁷ e estão elencadas abaixo:

- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretende comunicar.
- Utilizar os mecanismos de coerências e coesão na produção oral e/ou escrita.
- Utilizar as estratégias verbais e não-verbais para completar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.
- Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/ contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/ recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).
- Saber distinguir as variantes linguísticas.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem se produz.

Como se pode observar, as competências estabelecidas nos Planos de Curso

²⁷ Como explicado, os Planos de Curso descrevem as habilidades a serem desenvolvidas nos alunos de modo igual, como é possível observar nos documentos no anexo.

estão organizadas de modo que ressaltem o desempenho, isto é, o saber usar as linguagens em diferentes situações e contextos, considerando as diversas possibilidades de interlocução e tendo como pano de fundo o trabalho e a cidadania. Assim entendida, a preparação básica para o trabalho:

[...] destacará a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações das ciências, **em todos os conteúdos curriculares**. A preparação básica para o trabalho não está, portanto, vinculada a nenhum componente curricular em particular, pois o trabalho deixa de ser obrigação – ou privilégio – de conteúdos determinados para integrar-se ao currículo como um todo. (BRASIL, 1998, p. 15, grifo meu).

Nessa proposta de organização curricular, em que todas as disciplinas concorrem para a preparação para o trabalho, depreendemos que o ensino de Inglês pode contribuir não só como forma comunicação e expressão, mas também como meio de acessar conhecimentos que mais tarde serão úteis para o desempenho satisfatório de uma função no mundo do trabalho. Ademais, a partir do ensino de línguas articulado com outras disciplinas, bem como do conhecimento de outras linguagens contemporâneas, é possível identificar suportes decisivos para os conhecimentos tecnológicos a serem dominados.

No que tange ao método de ensino, os planos das disciplinas trazem que as aulas podem ser ministradas de modo expositivo com a utilização de recursos audiovisuais e escritos, atividades de leitura e pronúncia.

Aulas expositivas com a utilização de recursos audiovisuais e escritos, atividades de leitura e pronúncia. Estudos de vocabulário e estruturas gramaticais relacionadas às práticas escritas e de oralidade das funções comunicativas (PROTO, 2014, p.1)

Sobre os recursos didáticos, os planos de ensino da disciplina inglês seguem um livro didático adotado em comum acordo entre os professores da área por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) bem como recomendam a utilização de uma série de recursos como, por exemplo, textos em Língua Inglesa, projetor, recursos audiovisuais e computador com internet.

Sobre a importância do uso de tecnologia no ensino do inglês Franco, Miranda e Gomes (2018, p. 3) explicam que:

Em grande parte das instituições, tais tecnologias ainda não integram o material didático discente, porém, sua presença é um fato. Assim, na maioria das vezes, depende do docente a escolha de descartar estes recursos ou usá-los da maneira mais proveitosa possível, objetivando um

ensino realmente transformador, que faça com que o aluno se torne um cidadão criativo e questionador.

O emprego de recursos audiovisuais nas aulas de inglês traz uma série de benefícios, um deles é a diversidade do material existente em DVDs, canais de TV ou na internet. Tal variedade permite que o professor traga temas reais para o ambiente da escola, o que pode facilitar o aprendizado e motivar os alunos através do novo e diferente.

Ante o exposto, pode-se inferir que o ensino de Língua Inglesa no IF Sertão-PE no EMI, a partir dos documentos institucionais, buscam contemplar as diretrizes dos documentos norteadores, tais como o PCNs, considera que:

[...] a aprendizagem de uma Língua Estrangeira Moderna qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso a informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual. (BRASIL, 2000, p. 11).

Entretanto, apesar de contemplar, ao menos no papel, as orientações dos documentos norteadores, os Planos e ementas de Língua Inglesa ainda precisam ser atualizados e se adequar à realidade e exigências que os novos tempos demandam, tais como recomendam a BNCC:

No Ensino Médio, trata-se de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – para problematizar os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global, por exemplo (BRASIL, 2017, p.476)

Vale destacar que, mediante a prática do ensino da Língua Inglesa como docente no IF Sertão-PE, nota-se que não há um uso instrumental da língua estrangeira, tampouco há o desenvolvimento de competências e habilidades como práticas sociais contextualizadas, apesar de os documentos institucionais trazerem como foco.

A partir das análises realizadas é possível inferir que a utilização do inglês com finalidade específica seria uma alternativa para os cursos do EMI do IF Sertão-PE, pois é um “o ramo de ensino de línguas que dá conta do design de cursos e elaboração de materiais que atendam às necessidades específicas dos educandos” (SOUZA, 2012, p.169). Em palavras mais simples, o inglês instrumental leva em consideração o que os alunos precisam aprender como ponto de partida para

qualquer curso.

Para Richards (2003, p.47),

[...] ao organizar um currículo, deve-se fundamentá-lo nas necessidades presentes e futuras dos educandos e da sociedade, bem como nas convicções e valores que os organizadores têm a respeito das escolas, alunos e professores.

O ideal seria oferecer ao aluno do IF Sertão-PE conteúdos da Língua Inglesa que auxiliasse a desenvolver as habilidades básicas de comunicação para a utilização em contextos reais, contribuindo para o exercício da cidadania e seu desenvolvimento pessoal e profissional. Pois,

A formação deve passar por um trabalho comprometido no ensino do Inglês, elaborado de forma a atender as necessidades individuais e também do mercado de trabalho do qual o participante faz/fará parte. Afinal, tão importante quanto ter um trabalho, é poder desempenhá-lo da melhor forma possível. Sabemos que conhecimento e a solução (rápida) de problemas são duas das exigências do mundo atual (OLIVEIRA, 2003, p. 23)

Por fim, destaco que, enquanto não há mudanças nas ementas é desejável que o professor de língua no IF Sertão-PE melhor elabore suas aulas a partir da realidade que permeia o aluno, para que, durante as classes ambos possam interagir e buscar ao longo dos estudos, um maior aproveitamento da disciplina, seja para a desenvolvimento pessoal, realização do ENEM ou para a prática profissional.

6.1 *THE TEACHER'S GAZE: ANGÚSTIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS*

Os docentes entrevistados têm 38 e 66 anos, respectivamente. Possuem formação em Língua Inglesa, são licenciados e pós-graduados e já trabalham na área e lecionam no IFSERTÃO-PE há cerca de 10 (dez) anos.

Quando questionados sobre a importância do ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio as respostas dos professores convergiram para o mesmo sentido, de que o idioma tem seu valor reconhecido há algum tempo e que pela atual configuração mundial é imprescindível o seu aprendizado, conforme as falas a seguir:

- *“É a ferramenta que permite a comunicação com pessoas de outros países, dentro do mundo globalizado em que vivemos. É indiscutível: o inglês tornou-se a linguagem global de comunicação por excelência e a*

mais utilizada no mundo”. (Master 1)

- “O inglês deixou de ser um diferencial e passou a ser pré-requisito dada a sua importância no mundo moderno seja na economia ou na tecnologia, por isso, é necessário aprendê-lo”. (Master 2)

Através das falas dos professores é possível compreender que o ensino do inglês constitui um fator importante para que qualquer pessoa inserida no meio social possa ter acesso ao mundo tecnológico e cultural.

No tocante ao rendimento dos alunos nas aulas de inglês no EMI do IF Sertão-PE, as falas dos professores entrevistados apontam para alguns aspectos importantes, entre eles a falta de conhecimento prévio da língua ao ingressarem. Mas no geral, creem que o rendimento dos discentes é mediano, sendo nivelado por baixo, em alguns casos é possível, a partir de certo tempo, notar alguma evolução em poucos alunos, conforme as falas:

- “Eu acredito que o rendimento na maior parte das vezes está muito relacionado a bagagem que cada aluno já traz da própria língua ou então são fatores perfeitamente individuais”. (Master 1)

- “Em relação ao Ensino Médio, particularmente, é a falta de base que muitos alunos têm em relação ao Ensino Fundamental. A gente recebe os alunos no primeiro ano, vindos de diferentes contextos. Muitos destes alunos tiveram um bom ensino, muitas vezes eles vêm da rede privada e tiveram um bom ensino de língua inglesa. Outros sequer estudaram língua inglesa. Então, a gente acaba tendo essa miscelânea de nivelamento, principalmente em relação as turmas ingressantes”. (Master 2)

A narrativa dos professores evidencia a questão da falta de um saber anterior sobre a Língua Inglesa, fato que dificulta o rendimento dos alunos. Em relação ao conhecimento prévio, Ausubel (2003, p. 6) expõe que:

Se eu tivesse que resumir toda a psicologia educacional em somente um princípio, eu diria isto: o único fator mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Constate isso e ensine-o adequadamente.

Portanto, aquilo que o aluno já sabe, sua bagagem de conhecimento acumulado é importante para a sua aprendizagem refletindo no seu rendimento. Fato é que, como são estudantes jovens, a evolução no aprendizado da língua é perceptível como se pode observar nas falas dos professores:

- “Existe uma dificuldade grande que eles sentem no início, até irem se adaptando ao instituto e vão entrando no ritmo, mas eu diria que de um

modo geral é um rendimento é mediano. Um rendimento mediano para baixo com algumas exceções de alunos muito bons, a evolução se dá aos poucos”. (Master 2)

- “Eu percebo claramente alunos que evoluem muito rapidamente e têm outros alunos que tendem a não evoluir de jeito nenhum. Infelizmente é um problema, é um dilema que eu tenho notando claramente, alunos excelentes em qualquer lugar, em qualquer nível que evoluem com muita rapidez e alunos que por várias razões, pessoais, educacionais, de logística, de família, não evoluem quase nada. É como se ele se negasse a evoluir e isso em todas as disciplinas”. (Master 1)

Mediante as falas dos entrevistados é possível depreender que o alunado do IF Sertão-PE é heterogêneo, com alunos vindos tanto da rede privada quanto da pública e, talvez por esse contexto diferenciado, chegam com níveis de entendimento e aprendizagem muito diferentes sobre o idioma e o desnivelamento no conhecimento do inglês fica evidente.

Um fato que chama a atenção na fala do professor Master 2 é que “*Outros sequer estudaram língua inglesa*”. Isso nos leva a compreensão de que o ensino do inglês, em muitas instituições de ensino não teve a devida importância. Tal desprestígio também foi evidenciado em muitos momentos na história do ensino de línguas e, ainda, vem sendo ainda reproduzido atualmente, apesar de seu ensino ser recomendado nos documentos oficiais tais como a LDB, PCNs e mais enfaticamente na BNCC (2017).

O professor Master 2 destacou que alguns alunos provenientes da rede particular de ensino apresentavam um rendimento melhor, isso nos leva a alguns questionamentos: A qualidade do ensino de inglês da escola pública é “inferior” ao da rede particular? Por que não se aprende inglês na escola? É mito ou verdade que inglês não se aprende em escola, mas sim em cursinhos de idiomas?

Brun, Brun e Marques (2017) afirma quem há um ceticismo fortemente enraizado em pais e professores que os impedem de enxergar um aprendizado de Língua Inglesa numa escola regular.

Este mito instituído há décadas, no ensino de línguas estrangeiras, no país, tem sido a peça chave para igualar os contextos públicos e privado no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. De fato, enquanto em outras disciplinas existe uma grande diferença na qualidade do ensino e no conseqüente desempenho dos alunos, nas aulas de língua estrangeira, os resultados das escolas particulares são semelhantes aos das escolas públicas. Ambas têm sido incapazes de aceitar o desafio proposto tanto pela nova lei de diretrizes e bases da educação quanto pelo mundo contemporâneo. Retardam assim a necessária desmontagem do perverso fenômeno da paraescolarização do ensino de línguas estrangeiras ao qual estamos tão habituados no país (BRUN; BRUN; MARQUES, 2017, p. 22)

E esse estudo constatou que esse mito de que não se aprende inglês na escola é reforçado no dia a dia, pelos próprios alunos do IF Sertão-PE, fato esse que possivelmente reflete no rendimento e motivação dos mesmos, conforme a fala do Master 2.

- *“Eu acho que essa coisa de visão, de um aluno que chega aqui dizendo que nunca aprendeu inglês na escola regular, principalmente na escola pública, que não aprende inglês. Ou diz que não vai aprender a falar, que não vai sair da escola fluente, então não tem interesse na aula de inglês. Dizem: Para que eu vou aprender inglês? Vou usar esse inglês que eu estou aprendendo aqui para que na minha vida? Então isso cria essa falta de motivação que é para mim o início de tudo. Primeiramente tem que ter a motivação para aprender”.*(Master 2)

Portanto, a desmontagem da para escolarização do ensino de línguas, como explicou Brun, Brun e Marques (2017) é uma demanda urgente uma vez que, a educação atual deve corresponder para contribuir para a construção da cidadania e, como consequência, o mercado de trabalho.

Por razões éticas, o ensino de línguas, na escola, se diferencia radicalmente do que é praticado nos cursinhos de línguas porque no espaço da escola regular não podemos compreender a língua apenas como um “instrumento” de comunicação, disponível para ser usado, como um martelo ou um computador. A escola deve compreender a natureza sociointeracional da linguagem, isto é, de que quando usamos linguagem, nós o fazemos de algum lugar determinado social e historicamente. Em outras palavras, os valores dos interlocutores são intrínsecos aos processos de uso da linguagem, e os significados são construídos socialmente. Por isso, a aprendizagem de línguas deve ser uma experiência de vida que possibilite a ação discursiva no mundo (BRUN; BRUN, MARQUES, 2017, p.27-28).

É na escola regular que o aluno tem a possibilidade de desenvolver as suas potencialidades, auxiliando-o a se tornar autor e protagonista de sua própria história, consciente tanto de suas potencialidades quanto aprendizagens. Logo, cabe destacar que a escola de idiomas tem a língua como um fim, e a escola regular tem papel diferenciado como promover o acesso a manifestações culturais, a formação do cidadão; por isso, transformar a escola regular em um mero centro de idiomas é reduzir drasticamente o seu papel.

A BNCC (2017) reconhece e reforça a educação para cidadania e estabelece que o ensino do inglês deve figurar como um dos componentes obrigatórios para o Ensino Fundamental II – do 6º ao 9º ano e no Ensino Médio, ter o inglês no seu currículo é importante para a formação do cidadão dessa *infoera*.

Ensinar línguas estrangeiras significa oferecer à criança a possibilidade de descobrir um outro modo de tratamento interpessoal, outro modo de se relacionar com os temas universais tais como a morte, a vida, a religião, a liberdade, o poder, as leis, a escola, a família, os jogos, etc.; portanto, tal escolha segue uma lógica educadora e humanista, visto que os objetivos de todo sistema institucional de educação básica são de proporcionar ao mundo futuros cidadãos planetários responsáveis e cívicos (BRUN; BRUN; MARQUES, 2017, p. 22)

Em sua fala o professor Master 2 trouxe que “*Primeiramente tem que ter a motivação para aprender*”. Vale destacar que a motivação é um conceito importante para se compreender do comportamento humano. É um elemento que faz as pessoas tenham gosto, vontade de realizar algo. A motivação não é observável diretamente, somente é possível perceber-la a partir dos comportamentos das pessoas e do resultado de tais comportamentos.

Quando perguntado aos professores qual a percepção que eles tinham sobre a motivação e o interesse dos alunos pela disciplina de Língua Inglesa as respostas obtidas foram as seguintes:

- “*Eu me preocupo muito e eu pratico muito todo tipo de atividade que possa encorajar o interesse e a motivação dos alunos. A gente sabe que hoje em dia isso é parte fundamental do trabalho e do papel do professor e da mesma maneira, alguns respondem muito satisfatoriamente e outros não respondem*”. (Master 1)

- “*Eu diria que em relação as turmas do Ensino Médio, a motivação é maior, é mais evidente, talvez pelos interesses da própria idade, da adolescência. Os alunos chegam muito interessados em músicas internacionais, jogos, seriados... Então, eles terminam, ao menos uma maioria, tendo muita curiosidade, tendo muito interesse em aprender, mesmo aqueles que são muito bons, ficam vindo para o instituto com essa perspectiva de melhorar o seu inglês*”. (Master 2)

Nota-se mediante a fala dos professores que eles percebem a importância da motivação para a aprendizagem e, até assumem para si essa responsabilidade de motivar os alunos, por isso, buscam de alguma forma aproveitar essa característica própria da juventude em sala de aula.

Na visão de Vernon (1973, p. 53) “a motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes”. Assim, a força de cada motivo e padrão de motivos influenciam no modo como as pessoas veem o mundo, no modo de pensar e agir. Portanto, a motivação é um dos principais elementos que determina o comportamento humano: na aprendizagem, no desempenho, na percepção, na atenção, na memória, no pensamento, na criatividade e nas emoções.

Portanto, quando se trata do aprendizado de uma língua estrangeira a

motivação é essencial como relatou o professor Master 2: *“Motivação para mim é essencial”*.

No aprendizado de línguas, a motivação desempenha um papel muito importante e é regulada pela utilidade que o aluno vê no que aprende e na qualidade do aprendizado do ensino que recebe. A combinação desses fatores (qualidade da utilidade) regula a eficiência do conhecimento.

Quando uma pessoa vê o novo conhecimento útil para sua vida prática, além de receber um ensino pedagógico adequado, ter um ambiente e contexto de aprendizado apropriados é mais provável de alcançar uma aprendizagem bem-sucedida do que quando é, a partir de sua perspectiva, desinteressante ou que a maneira como é ensinada é ineficiente ou insuficiente. Se assim for, pode-se deduzir, em geral, que existem muitos fatores que afetam um nível baixo ou um mínimo ou nenhum aprendizado.

A pesquisa quis saber quais as eram as dificuldades e a percepção do professor sobre sua prática docente no ensino de inglesa no EMI do IF Sertão-PE. Os entrevistados relataram que:

- *“Eu tenho alunos que têm um vocabulário entre 1000 e 1500 palavras ou pelo menos mais de mil palavras convivendo com a maioria de alunos que têm abaixo de 200. Então isso cria um desafio para o professor e cria provavelmente essa relutância. Os nossos alunos são muito relutantes em aprender inglês falado, o inglês oral. Eu tenho que fazer todo um trabalho de catequese, de convencimento, de motivação. Têm alunos que se negam peremptoriamente dizendo não vou repetir, não vou falar. Não por uma questão de vergonha, eu vejo outras questões por trás disso porque eles vêm de escolas diferentes, os backgrounds são diferentes, tanto social como financeiro. Olha a gente trabalha num instituto federal e a gente poderia presumir que a gente tem todos os recursos, que a gente tem toda condição de ser um professor que faça a diferença, mas nem sempre, sem querer fazer críticas gratuitas [...] aqui às vezes faltam situações tão elementares quanto internet adequada, internet na sala de aula para que você pudesse utilizar para fazer uma aula online. Às vezes eu sinto muita necessidade disso e infelizmente não é possível”*. (Master 1)

- *“A dificuldade maior, sem dúvidas, a maior de todas, é a questão do nivelamento. Muitas vezes eles chegam com aquela visão da escola de o que o inglês é só o verbo to be, muitos vêm com aquela crença, à visão deturpada de que inglês é só o verbo to be, a crença de que o ensino na escola regular não funciona... daí não se interessam muito. Eu mesma confesso de ter deixado esse desejo, esse anseio inicial, que eu venho sempre com essa vontade quando começa o ano letivo e acabo deixando isso um pouco de lado para cumprir a tabela, digamos assim... Do que tem que ser cumprido, em termos de avaliações, conteúdos e acabo pecando um pouco nisso. É uma coisa que eu sempre tenho que estar me policiando para não deixar me desanimar porque se eu me desanimar, é inevitável que eu passe isso para eles também. [...] turma cheia é um desafio sim, principalmente quando a gente lida com adolescente, a questão do barulho,*

do comportamento, mas eu não diria que é uma coisa impossível de você lidar". (Master.2)

Depreende-se, a partir das falas dos professores que o processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa é uma área que apresenta uma série de desafios. O professor Master 1 destacou a relutância do aluno, o contexto socioeconômico, bem como a falta de recursos da instituição, tais como a falta de uma internet com velocidade adequada. O professor Master 2, por sua vez, também evidenciou a resistência do aluno ante o aprendizado da língua, relatou que se sente desanimada ante as dificuldades e a superlotação das turmas.

A figura do professor e a motivação que ele tem são fundamentais no processo de aquisição da linguagem, além dos diferentes papéis que desempenha. Inúmeros estudos mostram que a motivação do professor influencia claramente a motivação dos alunos, sendo capaz de otimizar ou inibir a aprendizagem. Assim, professores motivados motivam os alunos, bem como professores desanimados pode causar desmotivação e baixo rendimento.

Ribeiro (2019) também traçou uma série de dificuldades dos professores na prática docente do ensino do inglês.

A maioria dos alunos da rede pública não dão o devido valor ao aprendizado do idioma, mesmo sabendo de toda a importância do conhecimento dessa língua, apesar desta ser um grande diferencial no mercado de trabalho, sendo assim um saber de extrema importância para a vida profissional. Ainda assim, mostram-se desinteressados. Acredita-se que tal desinteresse seria pelo fato de não darem importância a possibilidade de serem inseridos nos ambientes que necessitam de domínio da LI. Tudo isso resulta em um certo desprezo com as aulas, causando um baixo rendimento na aprendizagem, consequências da falta de interesse e indisciplina. [...] dificuldades essas associadas à falta de motivação no processo de aprendizagem, como também o despreparo e falta de estímulo por parte do professor. Há ainda uma divergência no que o aluno espera das aulas de inglês e no que o professor tem a oferecer nessas aulas, levando em consideração a falta de capacitação do professor, a carga horária reduzida, o ambiente escolar e a metodologia de ensino. Todos esses fatores influenciam na aprendizagem e interesse dos discentes, participando ativamente nas aulas de inglês (RIBEIRO, 2019, p.7).

Depreende-se a partir das falas, que os professores Língua Inglesa se sentem desanimados e se veem limitados diante das condições da sala de aula que encontram, como por exemplo, o número de alunos por turma, indisciplina, número reduzido de horas aulas semanal e a falta de recursos didáticos simples, tais como internet e a disponibilidade de bons dicionários, como se pode atestar:

- *“Aqui às vezes faltam situações tão elementares quanto internet adequada, internet na sala de aula para que você pudesse utilizar para fazer uma aula online. Às vezes eu sinto muita necessidade disso e infelizmente não é possível. Às vezes recursos, eu adoraria ter uma biblioteca grande de paradidáticos que não existe e inclusive dicionários, bons dicionários, por exemplo. Dicionários que não fossem tão bons, mas um dicionário de nível médio para estudante do ensino médio, só que em números de 30 ou 40 que eu pudesse trabalhar com uma turma inteira cada um com dicionário porque na nossa biblioteca hoje existem cinco dicionários de um tipo e três de outro, então provavelmente eu teria que dividir a turma, se eu tomasse emprestado, e eu acho que esses dicionários não podem nem sair da biblioteca” (Master 1).*

A partir das respostas obtidas é possível inferir que a condição atual em que se encontra o ensino de línguas não condiz com aquilo que está acontecendo em nosso país e no mundo, que é a busca de aquisição de uma língua estrangeira seja por interesse pessoal ou pela necessidade e imposição do mercado de trabalho, uma vez que as propostas estabelecidas pelos PCNEMs não são contempladas, ficando os princípios teóricos e práticos desarticulados, não garantindo aprendizado efetivo, nem tão pouco equidade educacional em todo o Brasil. “ É realmente preocupante a situação do ensino/aprendizagem de inglês na escola pública, visto que a maioria dos alunos, ao final de sete anos de estudo, parece estar estudando inglês pela primeira vez” (BERNARDO, 2007, p. 5).

Neste sentido, buscou-se saber dos professores duas questões fundamentais: 1) se há uma articulação entre os professores de Língua Inglesa e os professores da área técnica no planejamento de curso a fim de atender as novas demandas do ensino profissional e propedêutico; e, 2) Se há uma articulação entre os conteúdos da ementa de Língua Inglesa e os conteúdos da parte técnica. As respostas foram as seguintes:

- *“Não. Nenhuma articulação. As áreas são trabalhadas de modo isolado, mas é claro que essa articulação seria muito proveitosa porque poderíamos, a partir de nossa experiência, contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos do EMI propondo ações e objetivos mais factíveis e condizentes com a realidade dos nossos alunos e as exigências do mercado atual. Até porque não se deve perder de vista a importância da língua inglesa nesse contexto. [...] Mas com toda a bagagem de inglês instrumental que nós professores aqui do IF temos, a gente tem sempre isso presente em nossa mente, da necessidade de tentar aliar essa questão respeitando a ementa, procuramos de alguma maneira a atender a necessidade do aluno e fazer essa articulação, que é fundamental para a motivação dele, o interesse dele e até a formação do aluno” (Master 1)*

- *“Não. Nenhuma articulação. A gente segue uma ementa baseada nos conteúdos regulares do Ensino Médio, já que ensinamos inglês nos três primeiros anos, aqui, no nosso Ensino Médio Integrado. Então, não existe.*

Quando fazemos alguma coisa integrada é realmente por iniciativa dos professores, mas eu ainda não tive essa experiência, particularmente, em relação a área técnica” (Master 2)

Atualmente, a educação técnica tem como finalidade ser vista não mais como um complemento para a formação humana nem tampouco uma simples preparação do jovem estudante para o trabalho. De acordo com a reforma do Ensino Médio que resultou na BNCC (2017), não há uma valorização do Ensino Médio tradicional em detrimento do ensino técnico e vice-versa e o ensino de Língua Inglesa funciona como uma via para a construção da cidadania.

Assim, as respostas dadas pelos professores revelam então, que o ensino de língua inglesa no IF Sertão-PE não está preparando o seu aluno para “o mundo multicultural e plurilíngue por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras” (CARTA DE PELOTAS, 2001).

A legislação educacional indica que a aprendizagem do inglês nas escolas esteja voltada para:

[...] a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social (BRASIL, 1998, p. 72).

Isso significa que aprender uma língua estrangeira inclusive na Educação Profissional é mais do que aprender a ler, escrever, compreender e falar; significa poder utilizar a língua para “impor sua voz no mundo” (BARCELLOS, 2011, p. 53) e, assim, cumprir os propósitos da educação de tornar o cidadão capaz de transformar o mundo de acordo com seus interesses.

Entretanto, tal desarticulação e uma ementa defusa que não contempla o Inglês instrumental compromete o ensino de Língua Inglesa no IF Sertão-PE. Lembra-se que a ementa desse componente curricular busca promover o estudo de estruturas básicas da Língua Inglesa necessárias à comunicação no idioma, envolvendo leitura e textos escritos, bem como a produção oral e escrita e também o trabalho com vocabulário. Porém não reflete a realidade como apontaram os resultados.

Ao perceber tantas adversidades ligadas ao ensino da língua e ainda constatar, que mesmo havendo discussões, estudos, pesquisas, diagnósticos e

novas propostas metodológicas, tais adversidades perduram há muitos anos nas salas de aula e refletem no dia a dia profissional. Logo, cabe refletir em uma proposta de ensino para a nova realidade do EMI que priorize um diálogo concreto entre componentes curriculares das áreas técnicas e propedêuticas, favorecendo um trabalho interdisciplinar e contextualizado. E tal via de acesso poderia ser contemplada através do Inglês instrumental como sugeriu o Master 1 em sua fala. Isso porque o Inglês Instrumental irá trabalhar nas necessidades dos alunos (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Tal abordagem poderia ser implementada no IF Sertão-PE porque, conforme expõe Celani (2008), o inglês instrumental considera as razões para aprendizagem e as necessidades dos aprendizes; constrói capacidades e habilidades para processos definidos; utiliza o conhecimento prévio ou o que os aprendizes trazem consigo para o contexto de aprendizagem; permite a voz do aprendiz, fazendo o uso da língua significativo e permitindo aos aprendizes encontrar razão para a aprendizagem; ajuda os alunos a desenvolver estratégias individuais de aprendizagem, quebrando a velha tradição de memorização e repetição e do professor transmissor do conhecimento.

Além do emprego do Inglês Instrumental haveria outras soluções? Este estudo indagou aos professores quais possíveis ações que poderiam ser realizadas a fim de superar ou minimizar as dificuldades dos alunos na aprendizagem da Língua Inglesa no âmbito da Educação Profissional e as respostas convergiram para uma série de propostas as quais podem ser conferidas nas falas:

- *'A questão de fazer um nivelamento inicial e tentar dividir essas turmas por nível linguístico. Então, assim, a gente dobraria de repente uma oferta para cada turma ingressante e, por exemplo, "puxando" para um nível mais difícil ou mais fácil, de acordo com aquele grupo que foi avaliado quando eles entram na escola. Se a gente começasse a fazer essas ações com as turmas que vão chegando a escola e desse continuidade a esse trabalho até o terceiro ano que até quando eles estudam inglês no nosso Ensino Médio de quatro anos, a gente conseguiria ter um ensino bem mais efetivo'.*

- *"Por que esses alunos têm que estudar inglês e espanhol? Podiam estudar uma coisa ou outra, pois o que é que aconteceria, eles ficariam mais tempo numa coisa só. Eu sei que isso tem várias repercussões, tem desenvolvimentos vários aí, mas eu fico imaginando às vezes que o tempo de inglês é insuficiente, eu acho que a maioria das pessoas concordaria com isso, assim como o de espanhol também é. Então por que não deixar o aluno escolher o que ele quer? E aí, você dá a carga total para ele, não sei, mas é uma coisa que tem me ocorrido".*

A Língua Inglesa na BNCC (2017) tem caráter formativo, mas dentro de uma conjuntura multidisciplinar. Os PCNEMs também trazem a abordagem da interdisciplinaridade relacionada com contextos reais, porque preconizam o ensino da língua voltado para a comunicação - entendida como “ uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal, deve ser a grande meta do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio” (BRASIL, 2000, p.31).

Nesse sentido, a aprendizagem é concebida como ampliação dos horizontes, permitindo ao aluno uma formação integral. Entretanto, os PCNEMs reconhecem que essa meta não é fácil de ser alcançada, o que se anseia é que se ponha em prática os princípios fundamentais do ensino de Língua Inglesa estabelecidos por essas diretrizes, sendo o caminho da interdisciplinaridade o mais viável e efetivo.

Através das falas dos professores entrevistados EMI do IF Sertão-PE Pretende-se a formação humana, no seu sentido lato, com acesso a saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa como recomendam os documentos educacionais os PCEMs e a BNCC.

6.2 STUDENT'S PERSPECTIVES

O grupo focal constou de 12 alunos: 7 mulheres e 5 homens, com idade entre 15 a 18 anos. As perguntas foram voltadas para o conhecimento dos alunos em relação à Língua Inglesa e suas experiências nas aulas de Língua Inglesa do IF Sertão-PE.

Perguntou-se aos discentes se eles gostavam das classes de inglês a fim de conhecer um pouco suas opiniões e motivação em aprender o idioma e encontrou-se visões divididas, como se pode observar nas falas abaixo:

- *“Não vou dizer que não gosto das aulas de inglês, mas eu acho muito difícil porque não tive inglês na escola que eu estudava. Aliás, tinha sim, mas não ultrapassava o verbo to be, por isso que digo que não tinha. Só aqui mesmo no IF tive um contato maior, por isso, minha dificuldade em aprender”. (Student Orange)*
- *“Até gosto das aulas de inglês, acho os professores daqui muito bons,*

mas tenho muita dificuldade em aprender os conteúdos e isso me desmotiva bastante, mas eu sei que preciso aprender para me aprimorar e ter melhores chances no mercado de trabalho”. (Student Gold)

- *“Gosto das aulas de inglês e gosto do trabalho dos professores aqui do IF. Acho que eles são bem conscientes sobre os alunos que entram para estudar aqui e procuram incentivar a todos, mesmo aqueles que têm muita dificuldade. Eu mesma sabia pouca coisa quando entrei no IF e tive que correr atrás...Pedi ajuda aos professores, pedi ajuda a colegas até pegar o ritmo. Hoje não sou uma excelente aluna em inglês, mas consigo me virar, sei que vai me servir no futuro”. (Student Yellow)*

- *“Adoro as aulas de inglês. Sinto que tenho facilidade em aprender a língua, mas nunca estudei em cursinho de idiomas. O que sei aprendi mesmo na escola, só acho que não aprendemos mais pela falta de tempo ou porque somos muitos numa turma, sei lá...” (Student Green)*

- *“Eu fiz cursinho de inglês por isso eu gosto das aulas. Acho que poderia exigir mais de nós, mas como a sala tem pessoas em diferentes níveis deve ser até difícil para o professor exigir tanto dos alunos”. (Student Purple)*

Nota-se, portanto, que a o olhar dos alunos sobre a Língua Inglesa no IF Sertão-PE é bastante variado e a motivação em aprender dependem do gosto pessoal pela língua e empenho próprio.

É importante salientar que um número considerável de alunos dos Institutos Federais (cerca de 50%) são egressos de escolas da rede particular cujos pais provavelmente têm condições financeiras de lhes patrocinar estudo em escolas de idiomas, esses alunos demonstram gostar da língua, tem motivação em aprender, reconhecem a heterogeneidade da turma, mas sentem que poderiam render mais nas aulas. Os outros 50% provêm da escola pública por participarem do sistema de cotas, o qual destina metade das vagas a este público, estes tiveram contato com a Língua Inglesa durante a vida escolar, mas observaram que tem ainda muita dificuldade em aprender o inglês.

Importa dizer que há alunos que, mesmo não tendo nenhuma noção prévia da língua, aparentemente, afirmam gostar da Língua Inglesa, mencionando a oportunidade de aquisição de conhecimento e a necessidade do mercado profissional como sendo um dos principais motivos que os levam a gostar da disciplina. Basicamente estes são os mesmos motivos que os levaram a escolher fazer um curso técnico. Reafirma-se aqui, um dos objetivos do ensino do Inglês no âmbito do EMI é atender às necessidades profissionais do aluno em termos de aquisição de conhecimentos e qualificá-lo para uma inserção no mercado de trabalho.

Quando questionados se estão conseguindo aprender os conteúdos e

acompanhar de forma tranquila as aulas de inglês, percebeu-se que eles reconhecem quando conseguem ou não aprender os conteúdos e, conseqüentemente, se sentem tranquilos ou não para acompanhar as aulas deste componente curricular.

- *“Eu sabia pouca coisa quando entrei no IF e tive que correr atrás...Pedi ajuda aos professores, pedi ajuda a colegas até pegar o ritmo. Hoje não sou uma excelente aluna em inglês, mas consigo me virar. Então, existem assuntos que tenho mais dificuldade do que outros, mas nada que me atrapalhe a acompanhar a matéria. Continuo correndo atrás”. (Student Violet)*

- *“Não vou dizer que sou excelente aluna, mas eu vim de uma escola pública e, sabe, sinto muito dificuldade com a língua”. (Student Pink)*

- *“Eu vim de uma escola numa cidade aqui perto de Petrolina... Boa parte do meu Ensino Fundamental eu tive professores de inglês que não eram formados em inglês, mas que davam aula da matéria. Isso acontecia com outras matérias também. Quando não tinha professor, outro de outra formação dava aula. Bem, mas acho que daí vem a minha dificuldade em aprender inglês. Senti-me muito angustiada quando entrei no IF, as primeiras notas foram ruins, mas procurei a professora, fiz atendimento individualizado ao aluno, fiz grupo de estudo com os colegas e vou seguindo. Hoje, eu ainda sinto muita dificuldade em aprender, mas já aprendi o que fazer para não ficar para trás”. (Student Black)*

Através das falas é possível depreender os alunos reconhecem as suas dificuldades em aprender a Língua Inglesa e atrela tal dificuldade ao fato de terem estudado em escola pública e os professores não terem formação na área.

De acordo com Ferreira (2018) somente 15% dos professores da rede pública que ensinam inglês dominam o idioma. E este cenário é um desafio para colocar a BNCC em prática e melhorar o nível dos estudantes na língua. Obviamente este não é o contexto do IF Sertão-PE, uma vez que todos os professores têm formação, mas mostra claramente a falta de base que boa parte dos alunos apresentam quando chegam no EM.

De forma geral, ao serem questionados sobre haver dificuldades para o aprendizado da língua e quais seriam essas dificuldades, as respostas foram quase que unânimes em relação a alguns aspectos. Os alunos comentaram que percebem que não sabem praticamente nada de inglês quando ingressam no IF Sertão-PE e enxergam a falta de base como principal fator gerador de dificuldades para o aprendizado.

Lima (2008) coloca que na medida em que o aluno reconhece a necessidade de aprender inglês, poderá entender melhor o que o cerca, aumentando assim a

compreensão de como a linguagem funciona, passando a desenvolver melhor a consciência do funcionamento da própria língua materna.

Os alunos alegam também que as turmas são cheias e que o professor não tem como dar atenção a todo mundo igualmente e por fim, dizem que nas turmas existem alunos que sabem muito e outros que sabem pouco, isso faz com que alguns se sintam intimidados e não esclareçam suas dúvidas na hora da aula, permanecendo estas dúvidas e as dificuldades vão se acumulando.

De acordo com Souza (2002), o professor sendo um promotor de motivação ou ansiedade na sala de aula, deve trabalhar para criar uma esfera pedagógica adequada, minimizar os fatores de estresse e promover um ambiente de ensino comunicativo. No entanto, essa tarefa pode ser muito difícil para os professores submetidos ao estresse de lidar com grupos que são muito grandes e heterogêneos em termos de seu nível de conhecimento de inglês, além da carga de trabalho extra classe, às vezes excessiva, que alguns professores tem.

Em geral, existem muitos fatores que afetam um nível baixo ou um mínimo ou nenhum aprendizado, entre os mais discutidos são metodologias obsoletas, falta de recursos adequados, classes com muitos grupos e / ou com níveis desiguais no conhecimento da língua, fato que pode produzir apatia, tédio, perda de interesse, insegurança entre outros.

De acordo com Lima (2008) a ansiedade escolar em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira vem de três fontes principais: medo de se comunicar em outro idioma, medo de avaliação negativa por outros e ansiedade em relação aos exames. De acordo com este estudo, a ansiedade e o medo diminuem à medida que as habilidades de comunicação se desenvolvem na língua estrangeira.

Quando questionados se o professor poderia fazer alguma coisa para facilitar o aprendizado da Língua Inglesa, os alunos foram enfáticos ao afirmar que sim e, prontamente, apontaram diversas sugestões conforme se pode conferir nas falas:

- *“Acho que existem diversas formas do professor conseguir ajudar o aprendizado ao aluno. No momento penso em menos provas formais. As notas poderiam ser compostas de atividades e trabalhos”.* (Student Orange)
- *“Provas são bastante estressantes. Eu também acho que mais trabalhos e mais menos provas poderiam ser mais eficientes. A gente treme só em ouvir falar de provas”!* (Student Silver)
- *Os professores poderiam fazer mais trabalhos para compor as notas das avaliações* (Student Gray)

- *“Outra forma de tentar facilitar o processo de aprendizagem seria a construção de projetos juntamente com outras disciplinas e que envolvessem a língua inglesa”. (Student Violet)*
- *“Concordo com a colega, projetos seriam uma alternativa bem legal porque faria com que a gente se envolvesse não apenas com a língua inglesa, mas com outras disciplinas, daí aprenderíamos mais”.(Student Navy blue)*
- *“Sugiro que seja criado um grupo no Facebook onde todos os alunos da turma seriam membros e poderiam tirar dúvidas com o professor ou com os colegas; poderia haver uma interação do professor com os alunos fora da sala de aula; poderiam ser feitas postagens de atividades e poderiam ser feitas postagens de curiosidades sobre a língua inglesa. Penso em algo assim”. (Student Gold)*
- *“Acho que se tivéssemos um grupo no Whatsapp onde o professor também fizesse parte do grupo, poderíamos tirar dúvidas, postar coisas interessantes, ter fóruns para discussões e postar atividades. Tudo isso de uma forma mais direta e rápida já que todo mundo vive com o smartphone na mão hoje em dia. (Student Red)*
- *Ah, os professores poderiam trabalhar mais com músicas, jogos, coisas interessantes para a gente adolescente ... com coisa que a gente goste, como séries, por exemplo (Student Yellow)*
- *Acredito que atividades em duplas ou em grupos e também apresentação de seminários poderiam ajudar os alunos, pois ao trabalhar em duplas ou grupos temos a oportunidade de discutir o assunto da matéria com os colegas. Da mesma forma que os seminários fazem com que a gente tenha que pesquisar sobre um determinado assunto e isso possibilita que a gente aprenda. (Student Green)*
- *“Aulas que privilegiassem mais a comunicação. Por exemplo, poderíamos usar a aula para falar com falantes nativos do idioma pela internet. Seria bem mais proveitoso e motivaria a gente” (Student Pink)*

Depreende-se, a partir das falas dos alunos que os mesmos trazem sugestões que envolvem avaliações, projetos, aulas lúdicas e mais interativas e com foco na comunicação.

Os estudantes chamaram à atenção para o quesito provas. No que tange à avaliação educacional, esta é uma tarefa didática necessária e permanente. Segundo Luckesi (2011, p.65) “o ato de avaliar a aprendizagem na escola é um meio de tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios”.

Portanto, a avaliação é uma etapa importante no processo de ensino-aprendizagem que deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos, por isso ela é diagnóstica e não para apenas na constatação da nota. Assim, ao sugerirem outras alternativas de avaliação, os alunos reconhecem que o processo de aprendizagem é contínuo e avaliação é apenas uma etapa desse processo no qual professor atua como mediador na busca de soluções que contribuam para uma

melhora no desempenho dos seus educandos.

Pimenta e Moreira (2016) destacam que muitos alunos sentem-se revoltados, pois os seus desejos não são atendidos, uma vez que a maioria dos professores se preocupam apenas em passar o conteúdo da grade curricular, e que na maioria das vezes não buscam formas diferentes de ensinar o conteúdo.

Ao serem questionados sobre como deveriam ser as aulas de inglês, os alunos deram respostas variadas, mas que convergem para o mesmo sentido: a ludicidade, fato que leva a crer que os estudantes têm muita certeza do que gostam e do que necessitam para que haja progresso no processo de ensino- aprendizagem do idioma.

O lúdico na sala de aula pode promover a aprendizagem possibilitando que o aluno interaja e, por consequência, desenvolva competências, muitas vezes camufladas ou ocultas, além de sair da rotina das aulas.

No processo de ensino e aprendizagem, a intenção da ludicidade "[...] é modificar as estratégias relacionais do indivíduo e levá-lo a desenvolver o mais plenamente possível sua capacidade de ação inteligente e criadora, seja seu potencial íntegro ou esteja ele afetado por deficiências" (HUIZINGA, 2004, p. 27).

De acordo com o autor a inserção de ferramentas interativas, lúdicas e tecnológicas conecta o processo de aprendizagem ao cotidiano do aluno e à realidade atual, estimulando o aprendizado colaborativo e focando na temática da solução de problemas, ambas competências necessárias hoje em dia. Assim, potencializar o aprendizado utilizando esses novos instrumentos disponíveis encoraja os alunos a interagirem entre si e a buscarem o aprendizado de maneira natural.

Os resultados evidenciam que a tecnologia passou a ser um item fundamental e imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem e os alunos reconhecem isso, conforme mostrado nas falas de alguns deles.

Os PCNS reconhecem que a importância da tecnologia para a comunicação e o aprendizado de uma língua estrangeira:

As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis. Vive-se o mundo da parabólica, dos sistemas digitais, dos satélites, da telecomunicação. Conviver com todas as possibilidades que a tecnologia

oferece é mais que uma necessidade, é um direito social [...] que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (BRASIL, 2000, p.24).

As novas tecnologias e a internet revolucionaram o mundo da informação, e os adolescentes sabem aproveitar todos os seus benefícios, como por exemplo, a melhora a comunicação, onde é possível a conversação entre pessoas de qualquer parte do mundo, a qualquer momento e de forma contínua e permanente. Ou seja, as barreiras geográficas na comunicação foram reduzidas, quase eliminadas. Ainda as tecnologias facilitam o processo de socialização. Os adolescentes fazem grande uso de redes sociais como o Facebook e aplicativos de bate-papo como o *WhatsApp* e *Instagram*. Por meio dessas novas tecnologias, os jovens se sentem integrados a um grupo social com o qual podem compartilhar seus hobbies e até mesmo suas preocupações. Além disso, o possível anonimato e a ausência de contato visual fazem com que eles se expressem e conversem sobre assuntos que, em uma conversa "cara a cara", seriam extremamente complexos.

E uma das coisas que a tecnologia traz é a facilidade de acesso à informação, tornando possível acessar todos os tipos de conteúdo informativo de uma forma muito mais simples e rápida, sem precisar viajar e obter tudo isso no momento. Além disso, ajudam a resolver problemas cotidianos relacionados à convivência, às experiências do dia, do dia, dos estudos. Ainda a tecnologia traz novas formas de aprendizado, facilitando o acesso dos adolescentes e jovens a cursos, a apostilas, livros on line, conferências, dentre outros.

Entretanto, Pretto e Pinto (2006) explica que a simples presença de equipamentos tecnológicos no ambiente acadêmico-escolar não garante práticas inovadoras. Assim, é necessário não apenas ter tecnologia disponível, mas saber emprega-la de modo a gerar conhecimento e motivação.

Outro ponto a destacar na fala dos alunos é que os mesmos afirmaram que gostariam de ter aulas de inglês com foco na comunicação. Na medida em que as aulas são monótonas e focadas na gramática, tem-se como resultado: alunos que conhecem as regras, mas não sabe como usá-las em contextos reais, a isso se soma a ausência ou poucas oportunidades de práticas orais. Conseqüência disso é a frustração e desinteresse por parte dos alunos em fazer um esforço na aquisição de inglês.

De acordo com Silva (2013, p.1) "uma aula comunicativa de inglês exige

motivação e interesse verdadeiros, que tratem de informações reais e autênticas”. E apesar de os professores tentarem fazer com que as aulas sejam atrativas os alunos acreditam que mais atividades voltadas para a comunicação são essenciais. Também alegaram que poderiam ser feitas atividades online utilizando a internet e os computadores nos laboratórios de informática tudo isso no intuito de desenvolver a competência comunicativa.

Sobre o questionamento se há articulação entre os conteúdos de Língua Inglesa e os conteúdos da parte técnica, a resposta foi mais uma vez, em numa só voz, que não há nenhuma articulação entre o inglês e as disciplinas da parte técnica. Ainda, muitos comentários surgiram:

- *“Não vejo nenhuma articulação não, os conteúdos que a gente vê aqui não tem nada a ver com a parte técnica. Bom, se estamos estudando escola técnica, deveria ter algum assunto dessa parte”. (Student Gray)*

- *“Infelizmente não há nenhuma ligação entre os conteúdos das disciplinas propedêuticas e os conteúdos da área técnica. Isso não acontece só em inglês e sim em todas as disciplinas. Isso algumas vezes dificulta o aprendizado porque se as disciplinas propedêuticas trabalhassem os conteúdos ligados ao curso técnico do aluno, o aprendizado seria mais eficaz, faria uma diferença para a gente aprender”. (Student Purple)*

- *“Essa falta de articulação entre a parte técnica e as matérias comuns não trazem ao aluno um entendimento total do curso, não passa a sensação de que é integral interdisciplinar... Se houvesse uma articulação, a nossa formação seria integrada de fato, coisa que não é de verdade, apenas no nome”. (Student Black)*

A partir das falas dos alunos depreende-se que os currículos dos cursos técnicos precisariam ser adaptados, trazendo aspectos conteúdos integrados aos aspectos profissionalizantes já presentes.

O modelo de currículo integrado fundamenta-se na interdisciplinaridade como forma de proporcionar aprendizagens mais significativas, ou seja, esse modelo é construído a partir do estabelecimento de relações entre conhecimentos gerais e específicos ao longo do processo de formação (LIMA, 2012, p. 82)

Portanto, um currículo que trabalhe na perspectiva da interdisciplinaridade permite estabelecer, de maneira mais clara, vários tipos de relação entre as línguas estrangeiras e as demais disciplinas.

No tocante ao questionamento sobre de que forma a escola poderia contribuir para facilitar o processo de ensino-aprendizagem de inglês os alunos comentaram:

- *“Basta viabilizar algumas coisas práticas como uma internet de qualidade e criar meios e apoiar as solicitações dos professores e alunos para tudo funcionar melhor”. (Student Navy blue)*
- *“A escola deveria ter um espaço de interação, alguma coisa a mais que o laboratório de informática”. (Student Red)*
- *“Acho que poderia ter um lugar onde se pudesse realizar monitoria, onde os alunos que sabem mais o inglês pudessem ajudar aqueles que tem dificuldades”. (Student Pink)*
- *Seria legal os professores participarem também, fazendo mais aulas interativas, com acesso à internet. Concordo com a colega, ter um espaço desse tipo seria muito bom, acho que iríamos aprender mais. (Student Violet)*
- *Apoiar as atividades propostas e possibilitar atividades interdisciplinares de forma que o aluno consiga relacionar o seu curso como um curso integrado. (Student Black)*

Nota-se, através das falas dos alunos os mesmos sentem falta de um espaço de interação que seja mais que um laboratório de informática para aprender e praticar o inglês, além de trocar experiências.

A implementação de um espaço dedicado exclusivamente à Língua Inglesa pode criar um ambiente de aprendizagem muito mais eficaz do que o ensino tradicional em sala de aula. Habitualmente as escolas não se preocupam em oferecer um espaço específico para o ensino de línguas estrangeiras.

Entretanto, Brun, Brun e Marques (2017, p.28) explicam que:

É comum visitarmos escolas com elaborados laboratórios de informática, modernas quadras de esporte, sala de artes plásticas arrojadas, porém sem sala específica para o ensino de línguas. A sala de aula de língua estrangeira é o lugar por excelência do encontro com a diferença, do movimento em direção à descoberta do outro através da descoberta de si mesmo. É claro que é o lugar até certo ponto incômodo da estrangeiridade, o lugar do estranho, do diferente onde os alunos se deparam, se confrontam com o novo, se apaixonam pelo novo, ou rejeitam o novo... A língua estrangeira e a cultura estrangeira também se caracterizam por serem vetores capazes de conduzir o aluno à prática da construção do binômio identidade/alteridade (descoberta de si mesmo através da descoberta do outro).

Portanto, um espaço dedicado à língua estrangeira pode além de melhorar as habilidades dos alunos, permite um alto grau de imersão no idioma. Isso porque a maneira mais eficaz de aprender uma língua é praticá-la. O conhecimento teórico é importante, mas sem prática, não ajudará. Portanto, os alunos reconhecem a

necessidade de uma maior interação com a língua em um ambiente extra classe.

Por fim, ao serem questionados sobre que postura o aluno deveria assumir a fim de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa os comentários foram o seguinte:

- *“Muitos alunos são esforçados e se empenham nas diversas atividades propostas na disciplina, mas há colegas que não se esforçam ou pouco se esforçam para o cumprimento das suas obrigações e isso se reflete nas notas”. (Student Gold)*

- *“Confesso que algumas vezes não me esforço ou estudo muito para algumas matérias tidas como mais “fáceis” que o caso do inglês porque preciso me dedicar de forma mais intensa a algumas matérias, em especial da parte técnica, pois as cobranças e o “terrorismo” por parte dos professores nos obriga a isso”. (Student Gray)*

- *“Acho que precisamos nos organizar, eu pelo menos... Ter uma rotina de estudos, sem acumular conteúdos, priorizando todas as matérias igualmente”. (Student Black)*

- *“Precisamos é nos empenhar e fazer o nosso melhor. Somos alunos do IF, muitas pessoas gostariam de ter essa oportunidade de estudar aqui. Temos que ter uma rotina de estudos, procurar fazer as nossas obrigações de alunos e estudar para ter uma boa formação”. (Student Silver)*

Nota-se, portanto que os alunos sabem que precisam melhorar de postura para que o desempenho escolar, conseqüentemente, melhore. Reconhecer seus pontos fracos é um caminho para a resiliência e mudança de postura.

A resiliência é a capacidade de grupos sociais e indivíduos de conhecer suas próprias habilidades e recuperar-se das dificuldades e / ou falhas que podem enfrentar em diferentes áreas da vida (MELILLO; OJEDA, 2005).

O aluno, em seu processo de constituição e desenvolvimento, pode recorrer aos fatores internos e externos para superar e encarar as dificuldades ou traumas que vivencia em seu dia a dia no aprendizado do inglês, como por exemplo, se empenhar mais, dedicar mais horas de estudo, como foi relatado e, assim, melhorar seu desempenho.

CHAPTER VII - ENGLISH ZONE! PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A presente proposta de intervenção tem como objetivo sugerir atividades motivadoras e lúdicas para as aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado do IF Sertão-PE. Os dados apresentados e as reflexões a partir das sugestões dos alunos durante a realização do grupo focal foram o ponto de partida para o desenvolvimento da presente sugestão, que busca apontar caminhos a fim de promover um avanço qualitativo na formação e desempenho dos alunos nas classes de inglês.

No instante em que o levantamento de dados foi realizado, passou-se a compreender melhor as nuances das questões que envolvem o problema e onde ele incide. É a percepção todo que possibilita novas tomadas de decisão para aquilo que escapa às percepções do cotidiano. Os achados da pesquisa reforçam que os alunos do EMI manifestam o desejo de estudar inglês, reconhecem que a educação é uma via de acesso para uma melhor colocação profissional, entretanto ainda não tem suas demandas atendidas, visto a dificuldade que demonstram no aprendizado da língua por isso, se fazem necessárias ações interventivas que garantam uma mudança no panorama atual.

Fiss e Silva (2010, p.159-160) conceituam a intervenção como a construção de uma “ação política identificada com a dignidade do ser humano, que se propõe à construção coletiva de uma sociedade mais justa e que possibilite a todos as mesmas oportunidades”.

Para que uma intervenção seja feita de modo adequado, não basta simplesmente identificar o problema, antes é necessário perceber o trabalho escolar nas suas diversas dimensões como acolhida do aluno na instituição, orientação em relação ao seu percurso formativo, atentar para as especificidades de cada aluno, investimentos na relação professor-aluno, dentre outros.

7.1 POR QUE UMA *ENGLISH ZONE*?

Ao longo desta pesquisa vem sendo mostrado que a aquisição do conhecimento de uma língua estrangeira moderna, principalmente a Língua Inglesa, é algo imperioso na conjuntura atual para se garantir acesso não apenas à cultura e

inclusão social, mas para o aprimoramento de profissionais nas mais diversas áreas de atuação. Especialmente no que tange à Educação Profissional, a Língua Inglesa adquire um caráter de extrema importância sendo reconhecido pelos documentos oficiais da educação brasileira como sendo “a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (BRASIL, 1998, p.25).

A BNCC (2017) também reconhece e reforça a educação para cidadania e estabelece que o ensino do inglês é importante para a formação do cidadão dessa *infoera*. E a construção de um tipo de ensino onde a premissa fundamental seja o acúmulo de conhecimentos como caminho para a formação “ser completo” é algo possível e desejável na Educação Profissional e a Língua Inglesa pode fazer essa ponte de relações entre o aluno e o mundo. Entretanto, a realidade encontrada por este estudo demonstrou que apesar de os professores de Língua Inglesa do IF Sertão-PE terem formação e experiência na área, se empenharem em realizar um bom trabalho e seguirem à ementa estabelecida por cada curso que compõe o EMI, ainda há uma série de dificuldades que precisam ser superadas.

A nova realidade educacional de hoje nos obriga a uma constante renovação metodológica e a adaptação do ensino às novas tecnologias. A responsabilidade como professores é aproveitá-las para facilitar a tarefa de aprendizado dos alunos e motivá-los. Através das tecnologias e da ludicidade é possível se conectar com o mundo exterior e com a realidade que os interessa e perturba. Ao integrar recursos é possível que o aluno se torne um sujeito ativo na aprendizagem e deixe de ser passivo. Ter um espaço de Língua Inglesa, altamente interativo no IF Sertão-PE significaria a possibilidade de desenvolver as imensas possibilidades educacionais, seja através das tecnologias ou da “peer to peer” aprendizagem por pares²⁸.

Diante disso, considerando a educação um direito humano fundamental e uma ferramenta para promover e fortalecer sua empregabilidade e inserção profissional, o Projeto English Zone, fruto das reflexões empreendidas por este estudo, pode contribuir para na Educação Profissional através da criação de um espaço onde haja intercâmbio de saberes entre professores e alunos, oportunizando

²⁸ **Peer to peer** (que significa “de igual para igual”, em inglês) também pode ser conhecida como aprendizagem por pares. É uma prática educacional em que os alunos interagem com outros alunos para atingir objetivos educacionais.

o estreitamento dos vínculos, maior interação e compartilhamento de saberes.

O projeto *English Zone* é representado pela logomarca mostrada na figura 11.

Figura 11 - Logomarca representativa do Projeto English Zone



Fonte: Elaboração própria, 2019

O Projeto *English Zone*, como o próprio nome sugere, pretende ser uma zona de aprendizado e desenvolvimento da Língua Inglesa no IF Sertão-PE no qual se possa:

- a) Ampliar as noções de língua, linguagem e gramática dos alunos do EMI do IF Sertão-PE;
- b) Ampliar o conhecimento cultural dos alunos em relação a países de Língua Inglesa;
- c) Utilizar a Língua Inglesa como meio de comunicação em situações cotidianas através de situações reais, afim de melhorar a competência comunicativa do aluno e, conseqüentemente, seu modo de ser e estar no mundo.

Logo, o *English Zone* pretende ser um espaço (físico e virtual) de apoio às classes de Língua Inglesa onde professores e alunos podem desenvolver múltiplas competências melhorando, assim, a motivação e rendimento neste componente curricular.

Dessa forma, a proposta apresentada pretende enfatizar ações que despertem nos alunos do IF Sertão-PE *Campus Petrolina* maior envolvimento com a Língua Inglesa, fora da sala de aula regular.

7.2 OBJETIVOS

7.2.1 Geral

Criar um espaço de apoio pedagógico onde será possível para dar suporte e ferramentas aos alunos do EMI do IF Sertão-PE que lhes permitam além do desenvolvimento educacional, pessoal, emponderamento e proatividade a partir das aulas de inglês.

7.2.2 Específicos

Criar estratégias para acolher os alunos que possuem dificuldades no processo de ensino aprendizagem da Língua Inglesa para que os mesmos possam se sentir parte da instituição que escolheu para estudar e dar prosseguimento aos seus estudos através da criação de um ambiente de aprendizagem participativo entre alunos e professores;

Estreitar os vínculos entre as áreas propedêutica e técnica a fim de sejam explorados temas afins e que se cumpram os objetivos da Língua Inglesa no âmbito da Educação Profissional mediante o emprego do Inglês Instrumental com abordagem sócio interacionista;

Oferecer mecanismos de apoio acadêmico a alunos que não tiveram maior contato com Língua inglesa a fim de que possam acompanhar o ritmo e os conteúdos das classes desse componente curricular.

Criar um espaço lúdico com dicionários, internet, jogos e diversos materiais em Língua Inglesa para que os alunos possam interagir e praticar a língua em um ambiente total de imersão linguística.

Incentivar a cooperação mútua no aprendizado da língua por pares, onde o aluno que possui maior conhecimento possa auxiliar o outro com menor nível de saber a fim de que ambos possam crescer juntos;

Aumentar a autoestima dos alunos através de um espaço extraclasse onde é possível falar e se expressar em inglês em momentos de descontração e sem cobranças.

7.3 MODUS OPERANDI: PÚBLICO, METODOLOGIA E METAS

Constitui público alvo do Projeto English Zone alunos do Ensino Médio Integrado do IF SERTÃO-PE campus Petrolina, cerca de 90 estudantes. A meta do Projeto English Zone é alcançar 75% desse público, bem como envolver outros alunos e alunas e professores da instituição que se mostrarem interessados.

O caminho metodológico trilhado por esse projeto é o da metodologia participativa. A participação é tida como um ato interativo entre os diversos atores sociais, com a finalidade de conhecer o contexto no qual se encontram inseridos, as situações que precisam de intervenção e as alternativas para superação, utilizando para este desígnio a mediação e o ato comunicativo no processo de acompanhamento dos grupos (FREIRE apud COLOMÉ, 1991, p.7).

Trata-se, deste modo de um processo de reflexão-ação, característico dos processos de comunicação marcados pela participação ativa dos sujeitos envolvidos e pela valorização do saber local que se inter-relaciona ao saber científico. Sob esse olhar, Thiollent (2008, p.68) afirma que:

As metodologias participativas dão suporte à concepção apresentada, referenciadas no embasamento teórico da pesquisa-ação, já que procura além de conhecer, intervir na realidade, porém de forma conjunta entre proponente e beneficiário, e considerando as dimensões históricas, éticas, políticas e socioculturais do conhecimento.

Quando se refere a metodologia participativa Lopes e colaboradores (2001, p.144) afirmam que:

É aquela que permite atuação efetiva dos participantes no processo sem considerá-los meros receptores, nos quais depositam conhecimentos e informações. No enfoque participativo valorizam-se os conhecimentos e experiências dos participantes, envolvendo-os na discussão, identificação e busca de soluções para problemas que emergem de suas vidas cotidianas.

Ainda sobre metodologia participativa Freire apud Colomé (1991, p.7) refere que “através do diálogo, refletindo junto sobre o que sabemos e o que não sabemos, poderemos a seguir atuar criticamente para a transformação da realidade”. Portanto, o Projeto “English Zone” terá caráter permanente. As atividades desenvolvidas acontecerão no próprio IF SERTÃO-PE e com aproveitamento dos recursos humanos e financeiros que a instituição dispuser.

Destaca-se que haverá incentivo para que os alunos participem e a

metodologia, organização do projeto e sua execução devem permitir que os mesmos possam conciliar com a vida acadêmica, por isso, as ações desenvolvidas devem ser pensadas em conjunto com o corpo docente e a equipe gestora.

No que se referem às ações cada uma delas se relaciona às demais completando o que foi idealizado para a intervenção, sendo flexíveis e nascidas da realidade e das potencialidades que o *Campus* Petrolina do IF Sertão-PE oferece.

7.3.1 Metas e Ações

META 01: ARTICULAÇÃO INSTITUCIONAL

a) Reunião com a Direção do IF Sertão-PE

Deverá ser feita algumas reuniões com a Direção Geral, Diretor administrativo e de Planejamento e de Ensino, bem como com as Coordenações dos Cursos, especialmente a do Ensino Médio.

Esses encontros terão como objetivos apresentar a proposta do Projeto English Zone à direção da instituição, bem como suas necessidades orçamentárias, a demandas por um espaço adequado, por mobiliário e por recursos humanos e didáticos. Essa ação é justificada como uma ação que precede às demais, pois o IF é entidade autárquica, que gerencia seus próprios recursos e prioridades. Assim, após o aval inicial dessas instâncias, é que serão definidas as possibilidades de pagamento de bolsa para monitores.

b) Formação da equipe

Para que as atividades do Projeto English Zone, desde o seu início, tenham o caráter participativo, é importante que seja criada uma equipe de trabalho composta por professores e estudantes do EMI com funções previamente definidas. Assim, esses participantes estarão envolvidos durante o processo de implantação do Projeto no IF Sertão-PE. Vale dizer que ainda que essa ação esteja vinculada às possibilidades orçamentárias e financeiras, será sugerido uma equipe inicial formada por uma coordenação, uma assessoria pedagógica e uma representação estudantil, que poderá atuar na monitoria e na ponte com os demais estudantes.

A formação dessa equipe será importante porque é ela quem irá planejar as ações da intervenção. Por mais que o English Zone funcione como um espaço de interação onde os alunos do EMI poderão se desenvolver na Língua Inglesa, é necessário planejamento.

O ato de planejar serve como reflexão daquilo que se pretende atingir e como se irá fazer, com base nos problemas encontrados. Assim, “exige-se que o planejamento seja, sobretudo, um processo concertado de intervenção que, face a objetivos negociados, construa sucessivamente um modo de fazer, fazendo” (GUERRA, 2002, p. 167).

Assim, a formação de uma equipe que planeje as ações do English Zone será essencial em todo processo.

c) Apresentação do *English Zone*

É necessário apresentar a proposta do Projeto de Intervenção English Zone à comunidade estudantil a fim que de possa ser conhecido e aprimorado a partir das ideias e anseios dos próprios interessados. Para isso serão realizadas rodas de conversas com os alunos do EMI enfatizando a importância da criação de um espaço dentro do Campus Petrolina que poderá contribuir para a melhoria dos processos de ensino aprendizagem da Língua Inglesa.

Serão organizadas duas reuniões empregando a técnica da roda de conversa, que:

É um método que consiste na criação de espaços de diálogo, em que os alunos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. O objetivo é estimular a construção da autonomia por meio da problematização, da troca de informações e da reflexão para a ação. Trocas de experiências, conversas, discussões, construção e divulgação coletiva de conhecimentos são fatores oriundos dessa prática, que explora e fortalece os aspectos sociais favoráveis a posturas coletivas e singulares (PROTO, 2014, p. 1).

As rodas de conversa serão em local e data previamente agendada, obedecendo a sistemática do IF Sertão quanto aos eventos institucionais. Terão como objetivos:

- Apresentação do Projeto English Zone;
- Levantamento de demandas;
- Discussão coletiva do espaço que se deseja construir a partir das

necessidades e anseios do envolvidos.

Portanto, convocar alunos para que os mesmos possam opinar e aprimorar o projeto é uma etapa fundamental.

META 02: ORGANIZAÇÃO DA ENGLISH ZONE

a) Escolha do espaço

Será tarefa da equipe de trabalho buscar conjuntamente um local no IF Sertão-PE para a instalação do Projeto English Zone que esteja de acordo com a proposta que o mesmo pretende desenvolver.

b) Aquisição de recursos materiais

A equipe de trabalho também terá a atribuição de, a partir das demandas e anseios dos alunos, organizar o espaço e viabilizar a aquisição dos recursos materiais.

Assim, a organização do espaço propriamente dito, no que se refere à sua estrutura física, bem como a viabilização de materiais didáticos, audiovisuais e lúdicos e internet para que sejam disponibilizados aos alunos participantes do Projeto será projetado de acordo com as sugestões da equipe de trabalho e dos alunos do EMI.

Como o English Zone será um local em que os alunos poderão realizar leituras, jogar, acessar a internet, estudar, brincar com jogos pedagógicos em inglês, dentre outras atividades, há uma necessidade se construir um ambiente totalmente diferente das salas de aulas regulares e de um laboratório de informática. Por exemplo, pode-se incluir outros tipos de mobiliários como pufes, estantes, mesas de estudo, TV e DVD, projetor de imagens, organizadores para os jogos, riscódromo²⁹, mural, piso emborrachado, bandeiras, posters de filmes estrangeiros, enfim, elementos que remetam à Língua Inglesa e tornem o ambiente atrativo e motivador para a aprendizagem.

META 03: ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTE VIRTUAL

²⁹ Uma espécie de mural onde é permitido aos alunos que eles rabisquem a vontade, expressando seus sentimentos, pensamentos e emoções.

A equipe de trabalho também terá a atribuição de criar um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A implementação de um AVA permite aos alunos complementar, consultar e reforçar os aspectos que considerem e sejam necessários em seu processo de ensino-aprendizagem. Um dos pontos favoráveis é que os estudantes estão interessados em tudo o que tem a ver com tecnologia, e isso são meios que aprendem a manipular facilmente. Mas é essencial mostrar aos alunos como, por meio dessa ferramenta, eles podem, de forma autônoma, adquirir o conhecimento de que precisam e se sentir parte de seu próprio processo de ensino.

Além do Ambiente Virtual de Aprendizagem, os alunos também podem mostrar toda a gama de probabilidades que as tecnologias e as mídias digitais podem oferecer para aprender e usar o inglês de forma comunicativa, não apenas para expandir seus conhecimentos mas também, estabelecer relações pessoais que vão além das fronteiras, que enriquecem seu nível cultural e lhes dão uma visão mais ampla do mundo e de suas possibilidades.

A criação de um ambiente voltado para a educação pode envolver os alunos, especialmente os do curso de Informática, para que possa desenvolver um site educativo, fórum de discussão ou blog que tenham como objetivo integrar alunos e professores na realização de debates, postagem de sugestão de leituras, indicação de materiais extras dentre outros.

Assim, será possível uma infinidade de possibilidades que podem ser desenvolvidas para galgar essa meta, tais como a criação de páginas no Facebook, perfil no Instagram, grupos de Whastapp que permitirão trocas de ideias e de conhecimento vinculados à English Zone, especialmente ao desenvolvimento da expressão escrita e leitora dos alunos do EMI.

7.4 RESULTADOS ESPERADOS

- Espera-se apresentar a proposta do projeto à comunidade acadêmica e obter adesão de 100% dos profissionais.
- Encontrar um espaço no campus do IF Sertão-PE em que possa ser instalado o projeto até o mês de agosto.
- Espera-se abrir um reforço escolar a fim de atender até 60% dos alunos com dificuldades no inglês.

- Criar um grupo de apoio pedagógico composto por professores que dê suporte aos alunos extraclasse.
- Espera-se que haja adesão dos alunos que possuem um domínio maior da língua para serem monitores através da metodologia
- Criar um ambiente lúdico e com recursos diversos tecnológicos que motive os alunos a aprender a Língua Inglesa.
- Busca-se melhorar o desempenho escolar a partir do diagnóstico das dificuldades e auxílio para ajuda-las a superá-las;
- Busca-se criar um ambiente de aprendizagem virtual que possa ser acessado pelos alunos do EMI a fim de que aja interação entre eles e os professores, permitindo trocas e fluidez no aprendizado da Língua Inglesa;
- Espera-se que este projeto tenha caráter permanente, sendo um referencial para outros cursos oferecidos pelo IF Sertão-PE.

ARRIVAL

Este estudo teve como objetivo analisar o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado (EMI), criando em seguida, propostas de intervenção para que haja um aprendizado significativo do idioma no curso profissionalizante.

Mostrou que a educação tem uma função social que é despertar no indivíduo a capacidade de intervir no mundo, no seu contexto social, político, econômico cultural, fornecendo-lhes meios de conhecimentos que permitam as pessoas deixarem de ser coadjuvantes e virarem protagonistas da sua história. Bem como elencou que os objetivos constitucionais para a educação brasileira são o preparo da pessoa para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho, para isso está organizada em três níveis, dentre os quais figura como modalidade a Educação Profissional que tem.

De igual modo apontou que o Ensino Profissional percorreu um longo caminho no Brasil começando na época do Império e ganhando novos contornos em 2008 com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional e, em mais recentemente com em 2017 com a Reforma do Ensino Médio, no qual a divisão que existia entre Ensino Médio e Ensino Técnico foi substituída pela divisão entre a Base Nacional Curricular Comum acrescida de uma parte diversificada e o itinerário formativo de formação técnica e profissional.

Também realizou uma contextualização histórica da Língua Inglesa no Brasil, tomando como ponto de partida os primórdios da organização educacional nos tempos coloniais e a relação que a colônia mantinha com os ingleses. Logo estabeleceu uma linha do tempo do ensino de línguas modernas, na qual enfoca a obrigatoriedade do inglês no regime imperial, depois trata sobre a criação do Colégio Pedro II em 1837, um fato de suma importância para a educação no país e, mais especialmente para o ensino de línguas, são introduzidas as línguas modernas, pela primeira vez, em pé de igualdade com as línguas clássicas. De igual modo apresentou as reformas da educação brasileira e como estas interferiram no ensino de língua estrangeira.

Trouxe os documentos norteadores do ensino de Língua Inglesa no país, refletiu sobre as mudanças do Ensino Médio, as consequências para o ensino de línguas e a urgência atual em aprender inglês num mundo cada vez mais

globalizado a partir da Base Nacional Comum Curricular. Assim como tratou sobre os métodos de ensino empregados para o ensino de Língua Inglesa refletindo sobre a metodologia ideal e a real presentes nas salas de aulas, mais especificamente, na Educação Profissional.

Os resultados da pesquisa revelaram, a partir da análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos que compõe o EMI que os cursos seguem as orientações apresentadas na LDB (1996), tendo o ensino de Língua Inglesa obrigatório, e como opção de uma segunda língua estrangeira moderna, o ensino de espanhol. As ementas dos referidos cursos priorizam o estudo de estruturas básicas da Língua Inglesa necessárias à comunicação no idioma, envolvendo leitura e textos escritos, bem como a produção oral e escrita e também o trabalho com vocabulário. Entretanto, quando realizada a pesquisa-ação ficou constatada que tantos professores quanto alunos demonstram dificuldades no ensino aprendizagem do inglês.

Da parte dos professores, os mesmos percebem alguns alunos desmotivados e até tomam para si essa tarefa de tentar motiva-los, ainda relataram que muitos alunos não têm base anterior em inglês e essa heterogeneidade encontrada em sala de aula dificulta o trabalho. Outra dificuldade relatada foi o grande número de alunos em sala de aula, a falta de internet e bons dicionários disponíveis na instituição, ainda reclamaram da ementa e da falta de articulação entre as áreas propedêuticas e técnica.

Por sua vez, os resultados apontaram que os alunos gostam das aulas de inglês, mas grande maioria sente dificuldades em acompanhar os conteúdos ministrados. Para eles, a escola não é um lugar que se aprende inglês, mito alimentado por muitos anos. A dificuldade no aprendizado gera desmotivação e rendimento menor, superado apenas por empenho pessoal, muitas vezes.

Os resultados mostraram que tanto alunos quanto professores reconhecem a necessidade da Língua Inglesa para a atualidade, mas que desenvolver a competência comunicativa global no EMI como preconiza BNCC é uma tarefa difícil, uma vez que, para que isso aconteça é necessário o estudo paulatino e eficaz da língua ao longo da vida estudantil.

Assim, este estudo concluiu que ainda que a formação profissional tenha sido entendida como uma ação educativa, vinculada prioritariamente ao mundo da produção e do trabalho é necessário preparar não apenas um trabalhador, mas um

cidadão para esse novo tempo. E o ensino de Língua Inglesa no EMI do IF não está preparando o seu aluno para o mundo multicultural e plurilíngue através da aprendizagem de línguas estrangeiras. Neste sentido, se faz necessário um conjunto de ações que possam mudar esse cenário e promover um avanço qualitativo no desempenho dos alunos no aprendizado de Língua Inglesa para que assim, no âmbito da Educação Profissional, os alunos possam expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social.

Entretanto, se os desafios existem, é possível apontar possibilidades, para que haja mudanças neste panorama. Assim, o projeto *English Zone* pretende ser um espaço de aprendizado e desenvolvimento da Língua Inglesa no IF SERTÃO- PE no qual se possa intercambiar saberes entre docentes e discentes, oportunizando o estreitamento dos vínculos, maior interação e compartilhamento de conhecimento do idioma permitindo, aumento considerável no arcabouço qualitativo cognitivo, linguístico, cultural e social dos partícipes.

Conclui-se, portanto, que as reflexões e problematizações aqui apresentadas sobre o ensino de Língua Inglesa no IF SERTÃO-PE ainda não são conclusivas, mas o que se pode dizer é que ainda há uma série de dificuldades a serem superadas e a proposta de uma *English Zone* se constitui numa ponte que pode conduzir os alunos da Educação Profissional a ser e estar no mundo não apenas como mão de obra, mas como cidadãos, assim como recomendam os documentos norteadores da nossa educação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, B.; FRANCO, A. F. M; GOMES, J. Recursos audiovisuais e a língua inglesa. **CIET:EnPED**, [S.l.], jun. 2018.
- ARAÚJO, C.; SILVA, C. N. N. Educação Ensino Médio Integrado: Uma Formação Humana, Para Uma Sociedade Mais Humana. In: Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios, **Edition:1**, Publisher: Editora IFB, 2017. pp.9-19.
- ARTIAGA, D.; ALVES, D.; Perspectivas dos alunos sobre o ensino médio integrado: por que o fazem? In: **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios** / Adilson Cesar Araújo e Cláudio Nei Nascimento da Silva (orgs.) – Brasília: Ed. IFB, 2017. 569 p.
- AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- AZEVEDO, A. P.; COSTA, A. M. M; PAIVA, P.H. A. da S. **Gênero e sexualidade no P.N.E. (2014-2024):** discursos e sujeitos no contexto mossoroense. II Congresso Nacional de Educação. Mossoró, 2015.
- BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender Inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de Inglês em uma narrativa. In: **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, Múltiplos olhares**. Ed. São Paulo: Parábola, 2011, p. 14- 158.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**: edição revista e ampliada. São Paulo:2016.
- BELONI, B.M.; WONSIK, E.C.; PEREIRA, A. L. Contexto Histórico e Políticas Públicas da Educação Profissional no Século XXI: apontamentos introdutórios, **NUPEM** (2009). Disponível em: http://www.fecilcam.br/nupem/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=88&l. Acesso em: 22 de janeiro de 2019.
- BERNARDO, A. C. Língua inglesa na escola pública e a relação com o saber. **Interdisciplinar**, v. 4, n. 4 – p. 94 – 105 – Jul./Dez. de 2007.
- BESERRA, V.; BARRETO, M. O. Trajetória da educação de jovens e adultos: histórico no brasil, perspectivas atuais e conscientização na alfabetização de adultos. **Cairu em Revista**. Jul/Ago 2014, Ano 03, nº 04, p. 1 64-190.
- BEZERRA, D. S.; JOVANOVIC, A. **Conjectura: Filosofia e Educação**. Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 101-118, jan./abr. 2015
- BOCK, A. M. B. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BRANDÃO, C. R. **A escola popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL (1961) **DECRETO-LEI Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942**. Exposição de Motivos.

BRASIL. (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em:<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137571/Constituicoes_Brasileiras_v4_1937.pdf>. Acesso em 18 de maio de 2019.

BRASIL (1961) Lei n.º 4.024, de 20/12/61. Primeira LDB. **Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1961.

BRASIL (1971) LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 1971.

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL (1996). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL (1998). **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL (1998). **Secretaria de Educação. Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio: língua estrangeira / Secretaria de Educação**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL (1999). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999**. Assunto: Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

BRASIL (2000). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MC/SEF, 2000.

BRASIL (2005) **Resolução n. 1, de 3 de março de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio

BRASIL (2005). Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

BRASIL (2006) **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL (2007). **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2019.

BRASIL (2011). Lei n.º 12.513, de 26 de outubro. **Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**. Brasília, 27 out. 2011.

BRASIL (2012). Resolução CNE/CEB n.º 04, de 6 de junho. **Dispõe sobre**

alteração na Resolução CNE/CEB n.º 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, 2012.

BRASIL (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Brasília, 25 de junho de 2014.

BRASIL (2017). Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Brasília, 2017.

BRUN, E.; BRUN, M.; MARQUES, P. A aprendizagem de língua estrangeira na escola regular: desafios e possibilidades . *A cor das letras*. v. 5, n. 1 (2017).

BZUNECK, J. A. Como lidar com alunos desmotivados. **Nova Escola**, Editora Abril, no. 159, p. 14, jan/fev 2003.

CARNEIRO, M.A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo.**

CARTA DE PELOTAS. **Carta de Pelotas**, documento na íntegra. Disponível em:<<http://www.helb.org.br/index.php/acervo-de-documentos/123-carta-de-pelotas-de-setembro-de-2000>>. Acesso em 22 de maio de 2019.

CASTRO SILVA, A. N.; SCOVILLE, A. L. M. L. O ensino da língua estrangeira: processos metodológicos na aprendizagem. **Revista Intersaberes**, vol.10, n.21, p. 627, set.- dez. 2015.

CELANI, M. A. A. A Relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMO, M. B. M e TOMITCH, L.M.B. **Aspectos da Linguística Aplicada** - Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Editora Insular, 2008.

CHICATI, K.C. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física**, Maringá, v.11, n. 1, p. 97-105, 2000.

CHIZZOTTI, A. Parte II: Pesquisa Qualitativa. In: **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2014.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2.ed. São Paulo, Cortez. 2012.

DAL-FARRA, R. A. P.; LOPES, T. C. Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2001.

DAY, K. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. **Revista Escrita**. Ano 2012. Número 15. ISSN 1679-6888.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A.C de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”**. (pp. 1492-1508). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012

FERRAO, R.G. **Metodologia Científica Para iniciantes em Pesquisa**. Editora Incaper. 2014.

Ferreira, P. Somente 15% dos professores da rede pública que ensinam inglês dominam o idioma. **O globo**. Disponível em: <oglobo.globo.com/sociedade/educacao/somente-15-dos-professores-da-rede-publica-que-ensinam-ingles-dominam-idioma-22407130+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=us>. Acesso em 22 de maio de 2019.

FIGUEIREDO, M. Z. A; CHIARI, B. M; GOULART, B. N. G. **Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa quali-quantitativa**. Revista Distúrb. comun;25 (1), abr 2013.

FISS, Dóris; SILVA, Gilberto. **O adolescer na democracia: reflexões político-pedagógicas sobre a formação moral para a cidadania**. In: ANDREOLA, Balduino Antonio et al. (orgs.). Formação de educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 159.

FRANCO, B. A. R. MIRANDA, A .F.M.; GOMES, J. **Recursos audiovisuais e a língua inglesa: o uso de documentários em sala de aula**. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. 26/06 a 13/07/2018.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. SHOR, Iria. **Medo e ousadia**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G. *et al.* (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 44, n. 153, p. 648-669, setembro de 2014.

GARVÍA, R. A batalha das línguas artificiais (volapük, o primeiro ator), **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 24, n. 2 pp. 59-78, 2012.

GATTI, B. **A Construção Metodológica da pesquisa em educação: desafios**. **RBPAE** - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GHANEM, E.; TRILLA, J. **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008.

GHIRALDELLI JR., P. Filosofia da Educação, **Coleção: o que você precisa saber sobre...**, Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 108 p.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIMENEZ, T. ; PERIN, Jussara Olivo Rosa ; SOUZA, Marisa Marques de . Ensino de inglês em escolas públicas: o que pensam pais, alunos e profissionais da educação. **Signum - Estudos de Linguagem**, Londrina, PR, v. 6, n. 1, p. 167-182, 2003.

GOHN, M. G. M. **Educação Não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, R. B. O método direto para o ensino de inglês no Brasil: instituição e recepção. **Cadernos do Tempo Presente**, n.23, mar./abr. 2016, p. 113-125.

GUERRA, I. **Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Ação – o Planejamento em Ciências Sociais**. 2.^a ed. Cascais : Principia, 2002.

HAIDT, Regina Célia Cazux. **Curso de Didática Geral**. 7^a ed. São Paulo: Ática, 2003.

HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL. Colégio Pedro II. Disponível em:<http://helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=60:colegio-pedro-ii&catid=1032:1837&Itemid=2> Acesso em 20 de março de 2019.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: 2004.

HUTCHINSON, T. WATERS, A. **English for Specific Purposes: A learning --centered Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

IMBERNÓN. Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.119p

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Petrolina. Disponível em:<<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/petrolina.html>> Acesso em 20 de março de 2019.

JALIL, S. A.; PROCAILO, L. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. IX Congresso Nacional de Educação. **EDUCERE**. 26 a 29 de outubro, 2009. PUC-PR.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 2002.

Kipper, D.J.**Uma Introdução à bioética**. Temas de Pediatria. 73, São Paulo: Nestlé;2006. 56p.

KOBAL, M. C. **Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2013.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2013.

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

LEFFA, V.J. O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. [organizado por] Wilson J. **Leffa**. – 2.ed., Pelotas: EDUCAT, **2008**. 426p.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 389-411, dec. 2012.

LESSA, Ângela. **Educando para a Cidadania em Contextos de Transformação**. The Specialist (PUCSP), v. 27, p.169- 188, 2006.

LIBANEO, J.C. **Didática** São Paulo: Cortez, 1994.

LIBERATI, Wilson Donizeti. *Direito à educação: uma questão de justiça*. São Paulo: Malheiros, 2004.

LIGA BRASILEIRA DE ESPERANTO. **O que é?**(2018). Disponível em: em:<<http://www.esperanto.com.br/conheca/introduca/>>. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

LIMA, D. C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. Editora Parábola, 2012.

LIMA, Francisca de Fátima de; SALES, Luís Carlos. Professores de inglês do ensino básico: representações sociais do aluno de escola pública. **Anais... 18º EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, 2 de julho de 2007, Alagoas, 2007.

LIMA, G. P.; QUEVEDO, G. **Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil**. In: Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 7, 2008, Londrina. Anais Londrina: **Eduel**, 2008. p. 01-07.

LOPES E. B. et al. Metodologias Participativas. **Revista Adolescer**. Número 3. V 1. pp. 1-11, 2001.

LOPES, M.C. **Compreensão oral em Língua Inglesa**. IESDE Brasil S.A: Curitiba, 2012.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1999.

MACHADO, R. CAMPOS, T. R; SAUNDERS, M. C. **História do ensino de línguas no brasil: avanços e retrocessos ANO 1 - Nº 1 - 1/2007**.

MAGALHÃES, C. E A. Diferentes metodologias no ensino de inglês como língua estrangeira: reflexões por uma prática significativa. **Revista Escrita**. Brasil Ano 2012. Número 15. Pp. 1-11.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In:

Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru – SP.

MARTINEZ, S.R; MORENO, R. B. As exigências educacionais para o mercado de trabalho no século XXI. **Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão** Ano 1, nº 1, 2009. p.10-13.

MARTINS, R. M. M. S. F. **Direito à Educação: aspectos legais e constitucionais**. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e a cultura política nos tempos da política da Boa Vizinhança. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**. vol. 22n. 1 Jan-Jun 2014.

MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELLO, C. L. C. V. **As relações entre as crenças de aprendizes e a prática de uma professora de língua inglesa no contexto da educação pública**. Tese de mestrado. UNB, 2008.

MELO, Patrícia Sara Lopes e ARAÚJO, Waldirene Pereira. Grupo Focal na pesquisa em educação. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação. **Anais...** Terezina, PI:2010. p. 1-13

MELO, S.; COUTINHO, E. G.; MARQUES, W. Notas sobre Formação Integrada e Ensino Médio Integrado. **Evidência**, Araxá, v. 14, n. 14, p. 237-249, 2018.

MINAYO, M.C.S (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MURRAY, E.J. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro, 1973.

NICHOLLS, S.M. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês**. Maceió: EDUFAL, 2001.

OLIVEIRA, E. de. **Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - IEL/Unicamp, Campinas/SP, 2003.

OLIVEIRA, L.E. **A instituição do ensino das línguas vivas no Brasil: o caso da língua inglesa (1809-1890)**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, L.E.; CARDOSO, J. J. E. A Reforma Capanema e a hegemonia do ensino de literatura. **HELB**. Ano 4 - Nº 4 - 1/2010.

ORTIZ, R., 2006, **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAGLIARINI COX, M.I.; ASSIS-PETERSON, A. M. A de. O professor de inglês Entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p.11-36, 2001.

PAIVA, V. L. M. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M. T; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84.

PATRICIO, Z. M. Aplicação e métodos qualitativos na produção de conhecimento: uma realidade particular e desafios coletivos para compreensão do ser humano nas organizações. In: **Encontro da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa Em Administração**, 23. Foz do Iguaçu: ANPAD, 1999. *Anais...* Foz do Iguaçu, 1999.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeio, 2015.

PDI. Plano de Desenvolvimento Institucional. **PDI 2014-2018**. Petrolina-PE. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. 2014. Disponível em <[https://www.ifsertao-pe.edu.br/images/IF_Sertao- PE/Documentos/PDI%202014-2018.pdf](https://www.ifsertao-pe.edu.br/images/IF_Sertao-PE/Documentos/PDI%202014-2018.pdf)> Acesso em 20 jan. 2019.

PERIN, J.O.R. **Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: um estudo etnográfico**. Dissertação (mestrado em letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

PIAGET, J. **A evolução social e a pedagogia nova**. In: PARRAT, S; TRYPHON, A. (Orgs.). *Sobre a Pedagogia: Textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PICCOLI, M. C. O educador em língua dominante e o desenvolvimento sustentável. **Revista X**, v.1, p.1-16, 2006.

PILETTI, Nelson. **História do Brasil** 12.ed. São Paulo: Ática 1991.

PIMENTA, A. C.; MOREIRA, R. N.; REEDHJK, C. C. O ensino de língua inglesa em escolas públicas: expectativas e realidade. **Revista Crátilo**, v. 9, n. 1, p. 32-20, 201

PINTO, Marli Dias Souza; BRITO, Sandra Lopes Estrela; COLOSSI, Nelson; Pesquisa **qualitativa em debate**. *Anais...* Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10p.

PRETTO, Nelson. PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e Novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 31, jan/abr. 2006

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDIFICAÇÕES DO IF. **Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano**, 2009.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ELETROTÉCNICA DO IF. **Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano**, 2009.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE INFORMÁTICA DO IF. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, 2009.

PROTO, T. **A importância da roda de conversa**. 2014.

Disponível em em:<<http://www.esperanto.com.br/conheca/introduca/>>. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

RAJAGOPALAN, K. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: Silva, K. (org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinha**. Campinas: Pontes, 2010.

RAMOS NETO, J. O. Como a reforma do ensino médio afeta a rede federal de educação tecnológica. **Multi-Science Journal**, v. 1, n 7. (2017) 09-11.

RIBEIRO, A. P. A. **Dificuldades do ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas**. (2019) <https://www.webartigos.com/artigos/dificuldades-do-ensino-aprendizagem-de-lingua-inglesa-nas-escolas-publicas/161904>. >. Acesso em 31 de janeiro de 2019.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira a organização escolar**. São Paulo: FTD, 2005.

RICHARDS, J. C. **Planejamento de metas e objetivos em programas de idiomas**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2007.

RODRIGUES, R. A. **(Multi)letramentos no material didático de inglês para o ensino médio: Reflexões sobre a elaboração de uma unidade didática**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2015. 132F.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Vozes, Petrópolis, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, J. dos. **Educação profissional & práticas de avaliação**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2010.

SANTOS, R dos. ALVES, E.F. As tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação (TMDICS) e o ensino de língua inglesa, numa perspectiva histórico-crítica. In: **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Volume 1, 2012. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_unicentro_lem_artigo_rosalba_dos_santos.pdf>. Acesso em 31 de janeiro de 2019.

SARLET, W. I. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição da República de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002, p. 22.

SIEVERT, G. L. Educação Profissional: Legislação e História. Anais: **V seminário sobre profissionalização docente**. PucPR 26 1 29/10/2015. Disponível em:<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21049_9286.pdf>. Acesso em 28 de janeiro de 2019.

SILVA, G. R da. SOARES, A. Línguas estrangeiras no Brasil: um histórico ao longo dos anos. **Revista trajetória multicursos**. 2012.

SILVA, M. F. **O papel da motivação no aprendizado de inglês como língua estrangeira na escola pública. (2013).** http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/marcus_f_da_siva.htm>. Acesso em 31 de janeiro de 2019.

SIMÕES, C. A. **Juventude e educação técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ.** Dissertação de Mestrado. Niterói, UFF, 2007.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**, n.4, jul. 2005.

SOUZA E SANTOS, E. S. de. O ensino da língua inglesa no Brasil. **Babel**. Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras n.01, dezembro de 2011.

SOUZA, K. N. de. et al. Falamos Inglês?. *Building The Way*, **UEG-Itapuranga**, no. 2, p. 47-48, june 2002.

SPINK, M.J; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2004.

STEPHANOU, M. **História e memórias da educação no Brasil - Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. São Paulo: Nacional, 1978.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TOKARNIA, M. PNE completa 4 anos sem cumprir metas intermediária. **Agência Brasil**. (2018). Disponível em:< <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-06/pne-completa-4-anos-sem-cumprir-metas-intermediarias>>. Acesso em: 20 de março de 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VELOSO, F.A; VILLELA, A; GIAMBIAGI, F. Determinantes do milagre econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica. **Revista Brasileira de Economia**. Rio de Janeiro, v. 62, n. 2, p. 221-246, junho de 2008).

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

VERNON, M. D. (1973). **Motivação humana**. Tradução de L. C. Lucchetti. Petrópolis: Vozes. (trabalho original publicado em 1969).

VIDOTTI, J. A presença britânica e a língua inglesa na corte de D. João. **HELB**. ANO 4 - Nº 4 - 1/2010.

VIDOTTI, J. **Políticas Linguísticas para o ensino de Língua Estrangeira no Brasil do Século XIX, com ênfase na língua inglesa**. Tese (Doutorado em Educação). - São Paulo, 2012. 245 f.

VIEIRA, S. L. **Estrutura e Funcionamento da educação básica**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2015.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula**. Tese (Doutorado) - IEL, Unicamp, Campinas/SP, 1996.

VIERA, A. M. D.; SOUZA JUNIOR, A. A educação profissional no Brasil. **Interacções** N. 40, p. 152-169 (2016)

YIN. Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZUFFO, João Antônio. A *infoera* transformando as relações sociais. **Comunicação & educação**, Ano X, Número 1 - jan/abr 2005.

APÊNDICÊ A – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA ALUNOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA ADULTOS NÃO ALFABETIZADOS, CRIANÇAS, ADOLESCENTES E PESSOAS LEGALMENTE INCAPAZES

(Resolução Nº 466/12 CNS; resolução nº 510/16 CNS)

O que é assentimento?

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da "A Língua Inglesa como ponte para as relações com o mundo: uma proposta de ensino para o campus Petrolina do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Sertão Pernambucano", que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Alessandra da Silva Luengo Latorre, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – campus Petrolina, endereço, Rua Maria Luzia de Araújo Gomes Cabral, S/N – João de Deus, Petrolina-PE, CEP 56316-686, Telefone: (87) 2101-4300 e está sob a orientação de: Tatiana Polliana Pinto de Lima.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa:

Esta pesquisa é a atividade inicial para o desenvolvimento de um projeto de intervenção, trabalho final de conclusão do Mestrado Profissional de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Tem como objetivo geral, propor, a partir do resultado obtidos, a compreensão do uso da Língua Inglesa no contexto dos alunos do Ensino Médio Integrado do campus Petrolina e propor atividades motivadoras que integrem a comunicação oral com o processo de ensino-aprendizagem escolar.

Os dados serão coletados a partir de entrevistas com os demais professores de Língua Inglesa do Ensino Médio Integrado e grupos focais com alunos que estão ligados aos cursos do Ensino Médio Integrado no Campus Petrolina.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os riscos envolvidos na execução dessa pesquisa são mínimos tendo em vista que investiga apenas o discurso dos participantes sobre suas experiências com total liberdade para se colocar ou não a respeito do objeto da pesquisa. Contudo, havendo o surgimento de sofrimento, trauma ou angústia durante qualquer etapa deste estudo, o participante poderá suspender a atividade, sem prejuízo algum. A pesquisa trará benefícios à instituição a ser pesquisada, pois possibilitará perceber como as pessoas diretamente ligadas aos cursos de Ensino Médio Integrado e a Língua Inglesa percebem o ensino-aprendizagem desta e como gostariam que fosse. Além da proposta de intervenção que será entregue, favorecendo a implantação de novas propostas de ensino para este componente curricular.

Os dados coletados nesta pesquisa (na forma de gravações, entrevistas, fotos, filmagens, bem como outros instrumentos similares ou equivalentes) ficarão armazenados em (pastas de arquivo ou computador pessoal), sob a responsabilidade do (pesquisador e/ou Orientador), no endereço acima informado, pelo período de no mínimo 5 anos.

ASSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO COMO VOLUNTÁRIO (A)

Este Termo de Assentimento poderá conter informações que você não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando, seus pais e/ou seu responsável legal para que esteja bem esclarecido (a) sobre sua participação na pesquisa.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar em fazer parte do estudo, assine este documento que será rubricado e assinado por seus pais ou seu responsável legal, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Você tem o direito de desistir da participação na pesquisa em qualquer tempo, sem qualquer penalidade.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação dos voluntários.

Os dados coletados nesta pesquisa (Gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em (Pastas de arquivo, computador pessoal), sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço informado acima, pelo período mínimo de 05 anos.

O/A voluntário/a não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a participação

serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IF SERTÃO-PE no endereço: Reitoria – Anexo, Rua Valério Pereira, 72, sala 201, Centro, Petrolina-PE, CEP 5604-060. Telefone: (87) 2101-2359 / Ramal 104, que tem horário de funcionamento de segunda à quinta-feira das 8h às 12h e das 14h às 18h. <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>, cep@ifsertao-pe.edu.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, objetivando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Assinatura do (a) Voluntário (a)

Assinatura do(a) Responsável Legal ou Pais

ASSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade: _____ CPF _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara/ detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável legal poderá modificar a decisão de minha participação se assim o desejar, mesmo já tendo assinado o consentimento/ assentimento.

Declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Local e data _____

Impressão
digital
(opcional)

Assinatura do (da) Participante/ Voluntário(a)

Assinatura do (a) Responsável Legal ou Pais

Presenciamos a realização de esclarecimentos sobre a pesquisa, aceite do sujeito em participar da pesquisa, bem como o assentimento do responsável legal ou pais do voluntário (a).

NOME COMPLETO:	NOME COMPLETO:
ASSINATURA:	ASSINATURA:

OBs. 02 Testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores.

APÊNDICE B– TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução N° 466/12 CNS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da "**A Língua Inglesa como ponte para as relações com o mundo: uma proposta de ensino para o campus Petrolina do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Sertão Pernambucano**", que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Alessandra da Silva Luengo Latorre, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – campus Petrolina, endereço, Rua Maria Luzia de Araújo Gomes Cabral, S/N – João de Deus, Petrolina-PE, CEP 56316-686, Telefone: (87) 2101-4300 e está sob a orientação de: Tatiana Polliana Pinto de Lima.

Ao ler este documento, caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando, para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre tudo que está respondendo. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite em fazer parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o (a) Sr. (a) não será penalizado (a) de forma alguma. Também garantimos que o (a) Senhor (a) tem o direito de retirar o consentimento da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Esta pesquisa é a atividade inicial para o desenvolvimento de um projeto de intervenção, trabalho final de conclusão do Mestrado Profissional de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Tem como objetivo geral, propor, a partir do resultado obtidos, a compreensão do uso da Língua Inglesa no contexto dos alunos do Ensino Médio Integrado do campus Petrolina e propor atividades motivadoras que integrem a comunicação oral com o processo de ensino-aprendizagem escolar.

Os dados serão coletados a partir de entrevistas com os demais professores de Língua Inglesa do Ensino Médio Integrado e grupos focais com alunos que estão ligados aos cursos do Ensino Médio Integrado no Campus Petrolina.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os riscos envolvidos na execução dessa pesquisa são mínimos tendo em vista que investiga apenas o discurso dos participantes sobre suas experiências com total liberdade para se colocar ou não a respeito do objeto da pesquisa. Contudo, havendo o surgimento de sofrimento, trauma ou angústia durante qualquer etapa deste estudo, o participante poderá suspender a atividade, sem prejuízo algum. A pesquisa trará benefícios à instituição a ser pesquisada, pois possibilitará perceber como as pessoas diretamente ligadas aos cursos de Ensino Médio Integrado e a Língua Inglesa percebem o ensino-aprendizagem desta e como gostariam que fosse. Além da proposta de intervenção que será entregue, favorecendo a implantação de novas propostas de ensino para este componente curricular.

Os dados coletados nesta pesquisa (na forma de gravações, entrevistas, fotos, filmagens, bem como outros instrumentos similares ou equivalentes) ficarão armazenados em (pastas de arquivo ou computador pessoal), sob a responsabilidade do (pesquisador e/ou Orientador), no endereço acima informado, pelo período de no mínimo 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as

despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IF SERTÃO-PE no endereço: Reitoria – Anexo, Rua Valério Pereira, 72, sala 201, Centro, Petrolina-PE, CEP 5604-060, Telefone: (87) 2101-2359 / Ramal 104, <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>, cep@ifsertao-pe.edu.br; ou poderá consultar a Comissão nacional de Ética em Pesquisa, Telefone (61)3315- 5877, conep.cep@saude.gov.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo A PESQUISA E A EXTENSÃO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI) NO IF SERTÃO PE – CAMPUS PETROLINA, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

NOME:	NOME:
ASSINATURA:	ASSINATURA:

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES IDENTIFICAÇÃO

Sexo / Idade

Turmas e disciplina que

leciona Tempo de docência

Tempo de docência no IF SERTÃO PE

1. Qual a importância do inglês do EMI do IF?

Como é o rendimento dos alunos na sua disciplina?

2. Como é a motivação e o interesse dos alunos pela disciplina de Língua Inglesa?

3. Existe articulação entre os conteúdos da ementa de Língua Inglesa e os conteúdos da parte técnica?

4. Existe articulação entre os professores de Língua Inglesa e os professores da área técnica no planejamento de curso?

5. Qual a sua concepção sobre integralidade entre as disciplinas propedêuticas e técnicas nos cursos de Ensino Médio Integrado?

Aponte quais os principais anseios e/ou dificuldades na sua prática docente?

6. Que dificuldades você enxerga no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa?

7. A que fatores você atribui essas dificuldades?

8. Quais ações poderiam ser adotadas para minimizar o problema da dificuldade de aprendizagem?

APÊNDICE D: PLANEJAMENTO GRUPO FOCAL DISCUTINDO O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO CAMPUS PETROLINADO IF SERTÃO PERNAMBUCANO

Tema: A Língua Inglesa como ponte para as relações com o mundo: uma proposta interventiva para o campus Petrolina do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do IF Sertão Pernambucano.

Objetivo: Através das reuniões de grupo focal analisar situações relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua inglesa e angariar informações para a realização desta pesquisa.

Perguntas Norteadoras:

1. Como vocês veem as aulas de Língua Inglesa?
2. Como é o seu rendimento na disciplina?
3. Como é a motivação e o interesse dos alunos pela disciplina de Língua Inglesa?
4. Que dificuldades você enxerga no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa?
5. A que fatores você atribui essas dificuldades?
6. Que postura o aluno deveria assumir a fim de contribuir com o processo de ensino aprendizagem?
7. O que o professor poderia fazer para facilitar a aprendizagem nas aulas de inglês?
8. Como deveriam ser as aulas de inglês?
9. Existe articulação entre os conteúdos da ementa de Língua Inglesa e os conteúdos da área profissional?
10. Quais ações poderiam ser adotadas para minimizar o problema da dificuldade de aprendizagem?

ANEXO: PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DO IF SERTÃO-PE

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SERTÃO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A língua inglesa como ponte para as relações com o mundo: uma proposta de ensino para o campus Petrolina do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Sertão Pernambucano.

Pesquisador: ALESSANDRA DA SILVA LUENGO LATORRE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 96758818.1.0000.8052

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO SERTAO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.947.494

Apresentação do Projeto:

1.

1.1 A equipe do projeto é composta pelos membros Alessandra da Silva Luengo Latorre e Tatiana Polliana Pinto de Lima que foram cadastrados devidamente na plataforma.

1.2 A pesquisa irá versar que "é possível efetivar o ensino da Língua Inglesa, dando ênfase a oralidade do idioma, através de temáticas contextualizadas, que viabilizem a construção mais profícua e concreta da assimilação da mesma pelos discentes. O campo de pesquisa deste trabalho será o Campus Petrolina do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IFSERTÃO-PE, e o público alvo será composto por alunos do Ensino Médio Integrado.

1.3 O projeto submetido é de natureza dissertativa que será utilizado para obtenção do título de mestre para o Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

1.4 O projeto apresenta todos os itens necessários à análise ética.

Endereço: Rua Valério Pereira, 72 - Anexo da Reitoria

Bairro: CENTRO

CEP: 56.304-060

UF: PE

Município: PETROLINA

Telefone: (87)2101-2359

E-mail: ednaldo.gomes@ifsertao-pe.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SERTÃO**



Continuação do Parecer: 2.947.494

Objetivo da Pesquisa:

2.

2.1 O projeto tem como objetivo geral “compreender o uso da língua inglesa no contexto dos alunos do Ensino Médio Integrado do campus Petrolina e propor atividades motivadoras que integrem a comunicação oral com o processo de ensino-aprendizagem escolar.” E os objetivos específicos: “Investigar o contexto particular do uso da língua inglesa dos alunos do Ensino Médio Integrado; Identificar a aplicação da Língua Inglesa no cotidiano discente; Selecionar os conteúdos de Língua Inglesa escolar de acordo com o conhecimento prévio dos discentes; Experimentar atividades motivadoras para integrar o vocabulário dos alunos do Ensino Médio Integrado com o estudo academicamente organizado pela escola; Analisar os resultados da experiência e as aprendizagens reais dos discentes participantes da pesquisa.”

2.2 Acredita-se que os objetivos podem ser alcançados de acordo com o período previsto no cronograma da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

3.

3.1 O risco para a pesquisa era: “Os riscos aos envolvidos na execução dessa pesquisa são mínimos tendo em vista que investiga apenas o discurso dos participantes sobre suas experiências com total liberdade para se colocar ou não a respeito do objeto da pesquisa. Contudo, havendo o surgimento de sofrimento, trauma ou angústia durante qualquer etapa deste estudo, o participante poderá suspender a atividade, sem prejuízo algum.” E como benefícios “para a instituição a ser pesquisada, pois possibilitará perceber como as pessoas diretamente ligadas aos cursos de Ensino Médio Integrado e a Língua Inglesa percebem o ensino aprendizagem desta e como gostariam que fosse. Além da proposta de intervenção que será entregue, favorecendo a implantação de novas propostas de ensino para este componente curricular.”

3.2 Os riscos e benefícios atendem a pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

4.

4.1 O projeto apresentou ADEQUADAMENTE os seguintes itens: tema, objeto da pesquisa, relevância social, local de realização da pesquisa, população a ser estudada, garantias éticas aos participantes da pesquisa, método a ser utilizado, perguntas da entrevista, roteiro do grupo focal, cronograma, orçamento, critérios de encerramento ou suspensão da pesquisa e divulgação.

Endereço: Rua Valério Pereira, 72 - Anexo da Reitoria	
Bairro: CENTRO	CEP: 56.304-060
UF: PE	Município: PETROLINA
Telefone: (87)2101-2359	E-mail: ednaldo.gomes@ifsertao-pe.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SERTÃO**



Continuação do Parecer: 2.947.494

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

5.

5.1 O projeto apresenta adequadamente todos os termos obrigatórios, a saber: TCLE, Termo de Assentimento, de Sigilo e de Compromisso, Folha de rosto, Carta de Anuência, Currículo do Pesquisador e da orientadora da pesquisadora e a Declaração de Uso de Dados.

Recomendações:

6.

Recomenda-se à pesquisadora:

- Atentar-se aos prazos para envio dos relatórios parcial e final de atividades;
- Entrar em contato com a secretaria do CEP no caso de:
- * dúvidas acerca da dos aspectos éticos envolvendo a pesquisa com seres humanos;
- * mudança na metodologia de execução do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

7.

No que concerne aos aspectos éticos, o projeto está apto para aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1077337.pdf	04/10/2018 11:18:08		Aceito
Outros	Declaracao_de_Atualizacao.pdf	04/10/2018 11:17:40	ALESSANDRA DA SILVA LUENGO LATORRE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Alessandra_Final.pdf	04/10/2018 11:17:13	ALESSANDRA DA SILVA LUENGO LATORRE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_pais.pdf	27/08/2018 10:18:03	ALESSANDRA DA SILVA LUENGO LATORRE	Aceito
Outros	cronograma_Alessandra.pdf	23/08/2018 17:26:59	ALESSANDRA DA SILVA LUENGO LATORRE	Aceito

Endereço: Rua Valério Pereira, 72 - Anexo da Reitoria
Bairro: CENTRO **CEP:** 56.304-060
UF: PE **Município:** PETROLINA
Telefone: (87)2101-2359 **E-mail:** ednaldo.gomes@ifsertao-pe.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SERTÃO**



Continuação do Parecer: 2.947.494

Outros	Carta_Anuencia20180818_15382185.pdf	18/08/2018 17:35:54	ALESSANDRA DA SILVA LUENGO LATORRE	Aceito
Outros	Uso_Dados.pdf	18/08/2018 17:34:54	ALESSANDRA DA SILVA LUENGO LATORRE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_Maior.pdf	18/08/2018 17:31:23	ALESSANDRA DA SILVA LUENGO LATORRE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto_Modificada.pdf	18/08/2018 17:26:14	ALESSANDRA DA SILVA LUENGO LATORRE	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_Anterior.pdf	07/08/2018 19:34:13	ALESSANDRA DA SILVA LUENGO LATORRE	Aceito
Outros	PLANEJAMENTO_GRUPO_FOCAL.pdf	26/07/2018 23:15:48	ALESSANDRA DA SILVA LUENGO LATORRE	Aceito
Outros	Curriculo_Alessandra_Latorre.pdf	26/07/2018 22:53:17	ALESSANDRA DA SILVA LUENGO LATORRE	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista_com_Professores.pdf	26/07/2018 16:02:24	ALESSANDRA DA SILVA LUENGO LATORRE	Aceito
Outros	Termo_Sigilo_Tatiana.pdf	26/07/2018 15:53:05	ALESSANDRA DA SILVA LUENGO LATORRE	Aceito
Outros	Termo_Sigilo_Alessandra.pdf	26/07/2018 15:52:32	ALESSANDRA DA SILVA LUENGO LATORRE	Aceito
Outros	Curriculo_Tatiana_Lima.pdf	26/07/2018 15:29:19	ALESSANDRA DA SILVA LUENGO LATORRE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_Pesquisador.pdf	26/07/2018 13:05:53	ALESSANDRA DA SILVA LUENGO LATORRE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_de_assentimento_menor_18_anos.pdf	26/07/2018 13:01:06	ALESSANDRA DA SILVA LUENGO LATORRE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Valério Pereira, 72 - Anexo da Reitoria
Bairro: CENTRO **CEP:** 56.304-060
UF: PE **Município:** PETROLINA
Telefone: (87)2101-2359 **E-mail:** ednaldo.gomes@ifsertao-pe.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SERTÃO



Continuação do Parecer: 2.947.494

Não

PETROLINA, 08 de Outubro de 2018

Assinado por:
Ednaldo Gomes da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Valério Pereira, 72 - Anexo da Reitoria
Bairro: CENTRO **CEP:** 56.304-060
UF: PE **Município:** PETROLINA
Telefone: (87)2101-2359 **E-mail:** ednaldo.gomes@ifsertao-pe.edu.br