

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**O ENSINO DE INGLÊS EM UM INSTITUTO FEDERAL:**

**Uma análise das recomendações documentais e da perspectiva dos  
professores**

**BRUNO FERREIRA DE LIMA**

Natal, abril de 2012

**BRUNO FERREIRA DE LIMA**

## **O ENSINO DE INGLÊS EM UM INSTITUTO FEDERAL:**

**Uma análise das recomendações documentais e da perspectiva dos professores**

Dissertação apresentada ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Graça Canan

Natal, abril de 2012

Catálogo da Publicação na Fonte.  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Lima, Bruno Ferreira de.

O ensino de Inglês em um Instituto Federal : uma análise das recomendações documentais e da perspectiva dos professores / Bruno Ferreira de Lima /. – 2012.

119 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Natal, 2012.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Graça Canan.

Área de concentração: Linguística Aplicada

1. Ensino de Inglês. 2. Documentos. 3. Professores. 4. Inglês Instrumental. 5. Instituto Federal. I. Canan, Ana Graça. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BSE-CCHLA

CDU 811.111

**BRUNO FERREIRA DE LIMA**

## **O ENSINO DE INGLÊS EM UM INSTITUTO FEDERAL:**

**Uma análise das recomendações documentais e da perspectiva dos professores**

Dissertação apresentada ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, área de concentração: Linguística Aplicada.

### **BANCA EXAMINADORA:**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Graça Canan \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Selma Alas Martins \_\_\_\_\_

Prof. Dr. José Roberto A. Barbosa \_\_\_\_\_

Natal, abril de 2012

*À minha família.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter sempre iluminado meus caminhos e ter permitido que eu chegasse até aqui;

À Profª Drª Ana Graça Canan, pela orientação e, principalmente, pela confiança que depositou em mim durante a feitura deste trabalho;

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, por abrigar esta pesquisa;

Aos colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, pela disponibilidade de ajudar na pesquisa;

Ao Prof. Dr. João Gomes da Silva Neto, pelas valiosas contribuições na Banca de Qualificação;

À Profª Drª Selma Alas Martins e ao Prof. Dr. José Roberto Barbosa pela participação na Banca Examinadora;

Aos colegas do PPgEL que acompanharam a realização deste trabalho.

*“[...] learners are people. Even ESP learners are people. They may be learning **about** machines and systems, but they still learn **as** human beings.”*

*Tom Hutchinson & Alan Waters*

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender o ensino de Inglês em um Instituto Federal considerando as recomendações dos documentos oficiais e técnicos para o Ensino Médio Integrado e a perspectiva dos professores da disciplina lotados em um dos *campi* da referida instituição. Também constitui objetivo desta pesquisa compreender até que ponto a perspectiva dos professores se articula com as recomendações documentais. Para isso, realizamos um levantamento de vários documentos oficiais e técnicos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), tais como os PCNEMs (BRASIL, 2000), as OCNEMs (BRASIL, 2006) e o Projeto Político-Pedagógico Institucional (IFRN, no prelo), e aplicamos um questionário por via eletrônica a seis professores de Inglês de um dos *campi* do Instituto. O referencial teórico da pesquisa apoia-se, entre outros, em Bakhtin (1997; 1999), Widdowson (1991), Almeida Filho (2011; 2004), Celani (1988; 2009), Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans e St. John (1998). Os resultados mostram que o ensino de Inglês segundo os documentos prevê o uso instrumental da língua estrangeira, mas preconiza o desenvolvimento de competências e habilidades como práticas sociais contextualizadas, visando à formação integral do aluno como um profissional-cidadão. A perspectiva dos professores, por sua vez, aponta para uma preocupação que o ensino de Inglês sirva como ferramenta de melhoria de vida do aluno a partir do uso instrumental da língua como forma de acesso a informações e qualificação profissional. Tal constatação releva que a articulação entre as recomendações documentais e a perspectiva dos professores não vai além do que se refere ao ensino instrumental de língua, já que os docentes não evidenciam, no relato de suas práticas, o ensino de língua como prática social, conforme inscrito nos textos legais.

**Palavras-chave:** ensino de Inglês; documentos; professores; Inglês Instrumental; Instituto Federal.

## ABSTRACT

This work aims to understand the teaching of English at the Federal Institute of considering the recommendations of official and technical documents for the integrated secondary school and the perspective of the English teachers settled in one of the campuses of the Institute. It is also an objective of this research to infer as to what extent the perspective of teachers is articulated to the documental recommendations. For this purpose, several official and technical documents (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), such as the PCNEMs (BRAZIL, 2000), the OCNEMs (BRAZIL, 2006) and the Political-Pedagogical Project of the Institute (IFRN, in press) were gathered, and a questionnaire was submitted to six teachers of English from one of the campuses of the institution. The theoretical references of the research include, among others, Bakhtin (1997; 1999), Widdowson (1991), Almeida Filho (2011; 2004), Celani (1988; 2009), Hutchinson and Waters (1987) and Dudley-Evans and St. John (1998). The results show that the teaching of English according to the documents predicts the instrumental use of the foreign language, but suggests the development of competences and skills as contextualized social practices, aimed at the education of the student as a professional-citizen. The perspective of teachers, in turn, points to a concern that the teaching of English serves as a tool for improving student life through the instrumental use of language as a means of accessing information and professional training. This finding reveals that the articulation between the documental recommendations and perspective of teachers does not go beyond what refers to the instrumental language teaching, since teachers do not show, when reporting their practices, the teaching of language as social practice, as mentioned in the legal texts.

**Key-words:** English teaching; documents; teachers; ESP; Federal Institute.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Dados biográficos dos participantes .....	61
QUADRO 2 – Títulos da LDB .....	66
QUADRO 3 – Subdivisões do Título V .....	66
QUADRO 4 – Lista de Pareceres .....	69
QUADRO 5 – Eixo 1: Representação e Comunicação .....	76
QUADRO 6 - Eixo 2: Investigação e Compreensão .....	77
QUADRO 7 - Eixo 3: Contextualização Sócio-cultural .....	77
QUADRO 8 – Lista de ementas .....	84

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCNEMs – Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio

OCNEMs – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ESP – English for Specific Purposes

EAP – English for Academic Purposes

EOP – English for Occupational Purposes

EST – English for Science and Technology

ELFE – Ensino de Línguas para Fins Específicos

EIFE – Ensino de Inglês para Fins Específicos

IPE – Inglês para Propósitos Específicos

LE – Língua Estrangeira

PPP – Projeto Político Pedagógico

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
Justificativa .....	14
Questões de pesquisa e Objetivos.....	17
Delimitações da pesquisa .....	17
Organização da dissertação .....	18
<b>CAPÍTULO 1 – Fundamentação Teórica</b> .....	19
1.1 O ensino de Línguas Estrangeiras na Educação Básica.....	19
1.2 A concepção de linguagem nos documentos oficiais.....	23
1.3 Ensino de Inglês nos PCNEMs e nas OCNEMs.....	26
1.3.1 O Ensino de Inglês nos PCNEMs.....	26
1.3.2 O Ensino de Inglês nas OCNEMs.....	31
1.4 O Ensino de Inglês no IF .....	35
1.4.1 Origens e desenvolvimento do Inglês Instrumental.....	37
1.4.2 Definições do Inglês Instrumental.....	42
1.4.3 O ensino de Inglês Instrumental no Brasil .....	46
1.5 Os mitos que cercam o ensino de Inglês Instrumental no Brasil .....	49
1.5.1. O ensino de estratégias de leitura .....	50
1.5.2. O ensino de “inglês técnico” .....	51
<b>CAPÍTULO 2 – Metodologia da Pesquisa</b> .....	54
2.1. Natureza da pesquisa .....	54
2.2. O contexto da pesquisa .....	56
2.2.1. Histórico do IF .....	56
2.2.2. O Ensino Médio Integrado no IF .....	58
2.3. Os participantes .....	60
2.4. O <i>corpus</i> da pesquisa .....	61
2.4.1 Documentos.....	62
2.4.2. Questionários .....	63

<b>CAPÍTULO 3 – Análise de Dados e Discussão dos Resultados</b> .....	64
3.1. Análise dos documentos .....	65
3.1.1. Análise da LDB .....	65
3.1.2. Análise dos Pareceres .....	68
3.1.2.1. Análise do Parecer nº 15/98 .....	69
3.1.2.2. Análise dos Pareceres nº 16/99 e 39/04 .....	72
3.1.3. Análise dos PCNEMs .....	74
3.1.4. Análise das OCNEMs .....	77
3.1.5. Análise do Projeto Político-Pedagógico do IF .....	81
3.1.6. Análise das ementas .....	84
3.2. Análise dos questionários .....	89
3.2.1 Análise das respostas de P1 .....	91
3.2.2 Análise das respostas de P2 .....	94
3.2.3 Análise das respostas de P3 .....	96
3.2.4 Análise das respostas de P4 .....	99
3.2.5 Análise das respostas de P5 .....	101
3.2.6 Análise das respostas de P6 .....	104
3.3. Discussão dos resultados .....	106
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	110
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	113
<b>ANEXOS</b> .....	119

## INTRODUÇÃO

A motivação para a pesquisa que ora se apresenta emerge de um grande questionamento sobre o contexto em que atuo como professor de Inglês, um Instituto Federal localizado no Rio Grande do Norte.

Assim que tive a notícia da minha aprovação no concurso público para o cargo de professor do ainda Centro Federal Educação Tecnológica (CEFET), passei a viver dias de grande ansiedade e expectativa, afinal eu vinha de uma experiência de oito anos como professor e coordenador pedagógico de uma escola de idiomas, realidade bastante distinta daquela que me esperava.

Ao entrar em efetivo exercício, procurei imediatamente ter acesso a algum documento institucional que pudesse me indicar o caminho metodológico a seguir. Por meio dos meus colegas, tive acesso às ementas de cursos do Ensino Médio integrado à Educação Profissional<sup>1</sup> em Alimentos e Informática, especialidades nas quais fui encaixado. Nessas ementas, os objetivos estão assim dispostos: 1) Ampliar o seu universo, ao entrar em contato com a cultura e civilização de outros povos, principalmente, os falantes de língua inglesa; 2) Tornar-se consciente da importância do estudo de Inglês em suas futuras atividades profissionais; 3) Ler e interpretar textos literários e de caráter técnico e científico, bem como identificar a ideia central de um texto em inglês; e 4) Construir frases, parágrafos e textos, em inglês, utilizando as estruturas gramaticais adequadas e traduzir textos do inglês para o português

Nesse documento também estão listados os procedimentos metodológicos e recursos didáticos a serem considerados nas aulas de Inglês, entre os quais figura a recomendação para o uso de “textos técnicos” relativos às áreas dos cursos.

Percebe-se, conforme as informações citadas, que o trabalho recomendado nas ementas prevê mais ênfase na habilidade de leitura de textos técnicos e científicos como forma de preparar o aluno para o exercício eficiente de sua futura

---

<sup>1</sup> “Modalidade de curso oferecida a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, que conduz o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, articulando as finalidades estabelecidas legalmente para a formação geral e as condições para a preparação para o exercício de profissões técnicas”. (BRASIL, 2004, inciso I do § 1º do Art. 4º).

profissão. Isso só veio corroborar a visão que eu havia construído do CEFET: uma instituição de ensino profissionalizante que visa à formação de técnicos e onde o ensino de disciplinas como Inglês é tangido pelos interesses das áreas específicas.

Por causa disso, passei a me munir de textos nos quais baseava não só a minha prática regular de sala de aula, como também parte das avaliações que eram aplicadas. Minha intenção (ainda que de maneira incipiente, dada a pouca familiaridade que eu tinha com o contexto) era ensinar estratégias de leitura para textos em “inglês técnico”, isto é, textos que traziam vocabulário das áreas específicas dos alunos.

Nesses meus primeiros tempos de casa, a minha grande ansiedade coincidiu com um momento de muita expectativa na instituição devido às mudanças que seriam promovidas pela Lei 11.982 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), por meio da qual o governo federal transformou os então CEFETs em Institutos Federais. Com a mudança de nome, vinham também novos compromissos, como a ampliação da oferta de cursos de graduação tecnológica, de licenciaturas e de pós-graduação.

Numa leitura do texto da Lei 11.982/08, percebi que entre os objetivos estabelecidos para o Instituto constava “[...] estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à **emancipação do cidadão** na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (Idem, Art. 7º, inciso V, grifo nosso). Com isso, a questão que se colocava para mim era se a minha visão da instituição era compatível com as novas demandas que estavam por vir.

Tal constatação me impelia a repensar a minha prática, afinal ensinar “inglês técnico” talvez não fosse suficiente para contribuir para a emancipação dos alunos enquanto cidadãos. Além disso, era preciso examinar efetivamente qual o papel de uma língua estrangeira nesse processo. Julguei então que a reflexão sobre uma metodologia de ensino apropriada a esse contexto seria um tema propício ao desenvolvimento de um trabalho acadêmico.

Do projeto à sua implementação, esta pesquisa foi guiada pelos dados. Ignorando completamente a pressa de um pesquisador neófito, o manejo do *corpus*

e as sessões de orientação mostravam que, antes de empreender a busca por uma metodologia que se amoldasse ao novo panorama, era preciso primeiro investigar mais o ensino de Inglês na instituição (que a esta altura já se chamava formalmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IF). Conforme caminhávamos nessa investigação, tornou-se necessário responder a uma pergunta que teimosamente ecoava: afinal, que Inglês se ensina no IF?!

Dar ouvidos a essa pergunta significava, na verdade, assumir a tarefa de olhar o ensino da Língua Estrangeira no IF de modo a compreendê-lo e não só descrevê-lo. Concluímos que para avançar nessa empreitada seria necessário estudar os documentos que orientam a prática do Ensino Médio no IF e abrir espaço para que os professores expusessem seus pontos de vista.

Obviamente, reagir a um problema dessa natureza não é tarefa fácil. Sem a dedicação requerida e a aplicação de uma ajustada metodologia de pesquisa, qualquer pesquisador está sujeito a cair nas armadilhas do senso comum, o qual muitas vezes estabelece de maneira apriorística, que o fazer dos professores é algo bem distante dos textos legais.

### *Justificativa*

De acordo com Ramos (2009a, p.19), é impossível não considerar as recomendações educacionais dos documentos oficiais, uma vez que eles formam a base para o planejamento anual das disciplinas em qualquer escola.

O principal documento da educação brasileira no momento é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 1996 (BRASIL, 1996). Após a promulgação da LDB, que organiza a educação quanto a seus enquadres legais, foram divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - PCNEMs (BRASIL, 2000) e, em seguida, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNEMs (BRASIL, 2006). Estes dois últimos documentos são,

indiscutivelmente, marcos no que se refere a orientação didático-pedagógica para o ensino no país.

Tanto os PCNEMs quanto as OCNEMs enfatizam a formação do aluno como um cidadão completo. Nos capítulos dedicados ao ensino de Línguas Estrangeiras, os documentos reafirmam a importância que essas disciplinas têm no currículo, pois a partir delas o aluno poderá ter acesso a outras culturas, outras vivências. De acordo com os PCNEMs,

Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (BRASIL, 2000, p. 30).

As OCNEMs consideram ainda que, a partir da extensão dos horizontes de comunicação do aluno, o ensino de Línguas Estrangeiras pode fazer com que ele entenda que “[...] há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta que é contextual, social, cultural e histórica” (BRASIL, 2006, p. 92).

Porém, conforme afirma Martins (2000, p. 68), entre o discurso normativo dos documentos e a prática dinâmica dos atores responsáveis pela sua operacionalização, há questões que devem ser consideradas. A força legal dos documentos desacomoda os atores e o sistema em que atuam e promove discussões e questionamentos de suas práticas. A autora pontua que “[...] o produto híbrido gerado desse processo, invariavelmente, expressa um conjunto de modificações imprimidas pela dinâmica do cotidiano da rede de escolas em relação às diretrizes emanadas originalmente da lei” (2000, p. 68).

Curioso é perceber que, a exemplo do que argumenta Martins (2000), o próprio parecer nº 15/98 do Conselho Nacional de Educação, o qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, admite que “[...] não há controle formal nem proposta pedagógica que tenha impacto sobre o ensino de sala de aula, se o professor não se apropriar dessa proposta como seu protagonista importante” (BRASIL, 1998, p. 58).

Assim sendo, o desenvolvimento de pesquisas dirigidas ao debate sobre a relação entre o ensino preconizado nos documentos e o ensino concretizado pelos professores segue sendo pertinente. Somente nos anos 2000, por exemplo, várias pesquisas com esse objetivo tiveram destaque. Mendes (2002) discute o ensino de cultura nas aulas de Língua Inglesa baseando-se nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas falas dos professores sobre esse documento; Lima (2005) investiga como professores avaliam as sugestões contidas nos PCNs de Língua Estrangeira e quais dessas sugestões são empregadas nas salas de aulas dos sujeitos pesquisados; Miranda (2005) busca em seu trabalho estabelecer possíveis articulações entre o que recomendam os PCNs de Língua Estrangeira para os Ensinos Fundamental e Médio, além de identificar as percepções dos professores de Inglês acerca desses documentos.

Todavia, esses trabalhos não têm contornos semelhantes aos que pretendemos dar na pesquisa ora desenvolvida, uma vez que nenhum deles aborda os aspectos particulares que se imprimem num contexto como o do Instituto Federal.

Nem mesmo no caso específico do IF existem trabalhos atuais que busquem compreender o ensino de Inglês, embora recentemente o estudo de Paulo (2011), que trata das representações discentes acerca da afetividade nas aulas de Inglês, se utilize de alguns documentos que também são citados aqui.

Além disso, como bem observa Ciavatta (2005), ainda há um déficit de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Essa forma de articulação, que conjuga as demandas do Ensino Médio e as da Educação Profissional Técnica de nível médio, só passou a existir a partir de 2004, por força do Decreto 5.154 (BRASIL, 2004).

Faz-se necessário, pois, por intermédio da pesquisa e do acompanhamento dos sucessos e dos limites de cada experiência, deslindar a realidade do ensino que se pratica no Ensino Médio Integrado.

### *Questões de pesquisa e Objetivos*

Considerando a importância da discussão apresentada, pretende-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como deve ser o ensino de Inglês segundo as recomendações dos documentos que orientam o Ensino Médio Integrado?
2. Como é o ensino de Inglês na perspectiva dos professores da disciplina lotados em dos *campi* do IF?
3. Até que ponto a perspectiva dos professores se articula com as recomendações documentais?

Com base nas perguntas propostas, são objetivos desta pesquisa:

1. Compreender o ensino de Inglês segundo as recomendações dos documentos que orientam o Ensino Médio Integrado;
2. Compreender o ensino de Inglês na perspectiva dos professores da disciplina lotados no em dos *campi* do IF;
3. Depreender até que ponto a perspectiva dos professores se articula com as recomendações documentais.

### *Delimitações da pesquisa*

A fim de responder às perguntas de pesquisa, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa definida como um estudo de caso uma vez que seus objetivos exprimem a busca pela compreensão das ações de sujeitos em contexto (ANDRÉ, 1995).

Para a constituição do *corpus* para análise, foi feito um levantamento de vários documentos que regem o ensino no IF, tais como leis, decretos, pareceres, orientações e parâmetros curriculares, o Projeto Político-Pedagógico Institucional (IFRN, no prelo) e as ementas da disciplina de Inglês do Ensino Médio Integrado. Além disso, utilizamos um questionário enviado eletronicamente aos professores da disciplina lotados num dos *campi* do Instituto.

Em relação aos procedimentos de análise, salientamos que começaremos pela apreciação dos diversos documentos elencados anteriormente. Em seguida, ao longo da análise dos questionários, buscamos estabelecer um diálogo entre as respostas dos participantes e os textos legais, com o propósito de examinar até que ponto existe uma articulação entre as recomendações documentais e a perspectiva dos professores quanto ao ensino de Inglês no IF.

### *Organização da dissertação*

A presente dissertação está dividida em três capítulos. No capítulo 1, é apresentada a fundamentação teórica na qual se embasa a discussão deste trabalho.

No capítulo 2, é descrita a metodologia empregada nesta pesquisa, seu contexto, participantes e a constituição do *corpus*.

No capítulo 3, é feita uma análise dos dados, contemplando as três perguntas de pesquisa.

Nas considerações finais, retomam-se os resultados da pesquisa e comentam-se suas implicações mais relevantes.

## CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo serão apresentados os fundamentos teóricos que servem de base para o desenvolvimento deste trabalho. Primeiramente, abordaremos questões relevantes sobre ensino de Inglês no Ensino Médio, tais como um panorama histórico do ensino de Línguas Estrangeiras na Educação Básica, a concepção de linguagem presente nos textos legais e as orientações didático-pedagógicas que preconizam os PCNEMs e as OCNEMs. Em seguida, trataremos de aspectos relativos ao ensino de Inglês em um dos *campi* do IF, os quais remetem ao ensino de Inglês Instrumental, conforme revelado pelos professores na coleta de dados desta pesquisa.

### 1.1 *O ensino de Línguas Estrangeiras na Educação Básica*

O ensino de Línguas Estrangeiras na Educação Básica do Brasil teve seu auge durante as décadas de 1940 e 1950, precisamente a partir da reforma do ensino promovida pelo ministro Gustavo Capanema.

Na exposição de motivos em defesa das Leis Orgânicas do Ensino, o ministro Capanema argumenta que o ensino como um todo não deveria se prestar somente a fins instrumentais, comportamento que repercutiu no ensino de Línguas Estrangeiras - LEs (LEFFA, 1999). Conforme o publicado na Portaria Ministerial 114, de 29 de janeiro de 1943, o ensino de LEs devia ser orientado também por objetivos educativos e culturais que contribuíssem, assim, para a “[...] formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão e para o conhecimento da civilização estrangeira” (BRASIL, 1943 apud LEFFA, 1999, p.10).

Outro aspecto marcante nesse período foi a preocupação em oferecer apoio metodológico ao ensino de LEs modernas, em especial ao de Francês e ao de Inglês. Por isso, havia nesses documentos não só uma indicação para uso do Método Direto, como também um detalhamento de procedimentos pedagógicos a

serem adotados em sala de aula a fim de garantir um aprendizado eficiente. Entre esses procedimentos destacam-se as orientações para a leitura, começando com histórias fáceis até a progressão para obras literárias completas, e o amplo uso de recursos audiovisuais como giz colorido, discos e filmes.

Entretanto, no caminho do ministério às salas de aula, o Método Direto acabou se transformando num arremedo do Método de Leitura Americano, já que, de acordo com Chagas (1957 apud LEFFA, 1999, p. 11), a prática escolar tomou-lhe apenas a forma exterior, tendo captado somente sua “[...] liturgia, sem penetrar-lhe o verdadeiro e profundo sentido”.

Já na segunda metade do século XX, o ensino de Línguas Estrangeiras em geral não gozava de muito prestígio no Brasil. A partir dos anos 1960, as sucessivas reformas do ensino foram, paulatinamente, reduzindo a carga-horária e a importância dessas disciplinas nos currículos da Educação Básica.

Um dos primeiros marcos nesse processo foi a LDB de 1961 (BRASIL, 1961). Essa lei deixava a cargo de Conselhos Estaduais de Educação a inserção de disciplinas optativas, entre elas as LEs, no currículo do Ensino Médio, desde que existissem as devidas condições para fazê-la. Medidas como essa terminaram por reduzir em dois terços o tempo semanal dedicado às Línguas Estrangeiras em relação aos anos anteriores (LEFFA, 1999). Assim, em atendimento à LDB de 1961, o ensino de Línguas Estrangeiras não era mais obrigatório. Com isso a aprendizagem de Inglês não era mais garantida à população que frequentava o ensino público no Brasil justamente em uma época na qual, em função de resquícios da Segunda Guerra Mundial, da dependência econômica em relação aos EUA e da influência da cultura americana por aqui, a necessidade de aprender a língua inglesa já havia se instalado e a exigência dela no mercado de trabalho era notável (CHINA, 2008).

Dez anos depois era publicada a LDB de 1971 (BRASIL, 1971a). Com foco na promoção do ensino profissionalizante, essa lei levou o ensino de LEs a uma condição crítica. Esse documento estabeleceu que o Ensino Médio (então chamado de 2º grau) teria três anos de duração, nos quais o aluno deveria ser preparado com “[...] o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional” (BRASIL, 1971a, Art.

4º, § 3º). Some-se isso à expressa recomendação do governo federal para “[...] especial relevo ao estudo da língua nacional como expressão da cultura brasileira [...]” (BRASIL, 1971a, Art. 4º, § 2º) e o resultado é praticamente a retirada das LEs da organização curricular do Ensino Médio. De acordo com Leffa (1999), muitas escolas a partir de então não ofereciam mais que uma hora de aula de LE por semana, às vezes durante apenas um ano.

A expressão da pouca importância dada às LEs na época se encontra também na Resolução nº 08 do Conselho Federal de Educação, a qual, em seu Artigo 7º, recomenda o ensino de uma língua estrangeira moderna, a título de acréscimo, “[...] quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência” (BRASIL, 1971b, Art. 7º). Noutro documento, o Parecer nº 853/71 do Conselho Nacional de Educação, citado por Leffa (1999), Paiva (2003) e China (2008), apresenta-se a seguinte justificativa para esse tratamento ao ensino de LEs:

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, fizemo-la a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem. (BRASIL, 1971 apud CHINA, 2008, p. 30).

Somente mais de vinte anos depois, o ensino no Brasil passou por outra reforma significativa. Em 20 de dezembro de 1996, era promulgada a Lei 9.394, conhecida como a nova LDB (BRASIL, 1996). Segundo esse documento, a Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, tem por finalidades “[...] 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 nova LDB, o ensino de Línguas Estrangeiras começa a recuperar um pouco da importância dilapidada ao longo das décadas anteriores. O documento estabelece no Artigo 26, § 5º a obrigatoriedade da inclusão de pelo menos uma língua estrangeira na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental, a partir da 5ª série. Para o Ensino Médio, etapa de aprofundamento dos

conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a lei recomenda, no Artigo 36, Inciso III, a inclusão de “[...] uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo” (BRASIL, 1996, Art. 36, inciso III).

Em relação à metodologia, conforme destaca Leffa (1999), a indicação de um único método de ensino é abandonada, talvez, como pondera o autor, porque entre os princípios da educação nacional elencados pela LDB de 1996 está o do “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (BRASIL, 1996, Art. 3º, inciso III).

Essa visão é corroborada no Parecer nº 15/98 do Conselho Nacional de Educação. Embora trate da organização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e tenha força de lei, esse documento reconhece a autonomia das escolas na montagem de suas propostas pedagógicas e o protagonismo do professor em sua execução. Vejamos a seguir o que diz o parecer a esse respeito:

O currículo ensinado será o trabalho do professor em sala de aula. Para que ele esteja em sintonia com os demais níveis – o da proposição e o da ação – é indispensável que os professores se apropriem, não só dos princípios legais, políticos, filosóficos e pedagógicos que fundamentam o currículo proposto, de âmbito nacional, mas da própria proposta pedagógica da escola. Outro reconhecimento, portanto, aqui se aplica: se não há lei ou norma que possa transformar o currículo proposto em currículo em ação, não há controle formal nem proposta pedagógica que tenha impacto sobre o ensino de sala de aula, se o professor não se apropriar dessa proposta como seu protagonista importante. (BRASIL, 1998, p 58).

O documento, no entanto, passa a organizar os saberes em áreas curriculares num esforço de traduzir as recomendações da LDB em termos mais próximos do fazer pedagógico da escola. Fica assim estabelecida a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que, entre outras coisas, objetiva a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando “[...] conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (BRASIL, 1998, p 62).

Foi também com base na constituição dessas áreas que foram formatados documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (BRASIL, 2000) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006),

sobre os quais nos deteremos mais adiante. Antes, porém, discutiremos a concepção de linguagem inerente a esses documentos.

## *1.2 A concepção de linguagem nos documentos oficiais*

As mudanças no currículo do Ensino Médio iniciadas pela LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e pormenorizadas em outros documentos como o já citado Parecer nº 15/98 (BRASIL, 1998), visam, em última instância, a abrir espaço para que o aluno, ao final dessa etapa da Educação Básica, tenha condições plenas de participar do mundo social, exercendo sua cidadania e estando preparado para o trabalho e para a continuidade dos estudos. Com base nisso, perguntam os PCNEMs (BRASIL, 2000, p. 5): “Como objetivar tais competências sem um trabalho sistemático e organizado com a linguagem?”.

O próprio Parecer nº 15/98 (BRASIL, 1998) destaca a importância dada pela LDB (BRASIL, 1996) à linguagem de modo geral e às linguagens contemporâneas em especial, não só enquanto meios de expressão e comunicação, mas como formas de acesso a conhecimentos e afirmação da cidadania. Assim, a linguagem assume um papel central no entendimento da aprendizagem, uma vez que, segundo Cristóvão (1996), pode ser entendida como mediadora dos atos de cognição que levam à aprendizagem.

Faz-se necessário, pois, conhecer qual concepção de linguagem permeia os documentos oficiais, a fim de que possamos progredir na compreensão do papel do ensino de Inglês estabelecido por eles.

Como se vê claramente nos PCNEMs, a linguagem é considerada “[...] a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. **A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido**” (BRASIL, 2000, p. 5, grifo nosso).

O documento segue afirmando que

[...] não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação com um outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de uma determinada comunidade linguística. (BRASIL, 2000, p. 5).

Indo ao encontro das ideias acima, as OCNEMs argumentam que

[...] é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social. (BRASIL, 2006, p. 24).

O conceito de linguagem dentro de uma perspectiva interacionista, como mostrado acima, harmoniza-se com a teoria bakhtiniana de linguagem, na qual se crê que

[...] enquanto uma forma linguística for percebida pelo receptor apenas como um sinal, ela não terá nenhum valor, pois é destituída de sentido. Apesar de real, o sinal por si só não tem significado para quem o ouve ou o vê. Só quando esse sinal se torna um signo, isto é, **se imbuí de sentido dentro de um contexto no qual o indivíduo se insere**, ele terá valor linguístico. (BAKHTIN, 1999, p. 13, grifo nosso).

Corroborando essa afirmação, Diniz e Gasparello (2003, p. 1) dizem que o signo é um fenômeno do mundo exterior, pois surge da interação entre uma consciência individual e outra e que “[...] a interação entre essas duas consciências é concretizada através da linguagem e a existência do signo nada mais é do que a materialização desta interação.” Para Bakhtin (1999, p. 36),

[...] a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade de toda palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.

No bojo dessas proposições, temos que a linguagem verbal ocupa um papel ideológico importante, pois ela está ligada aos espaços produtivos e às esferas das diversas ideologias especializadas. É por meio da linguagem que o homem reproduz e modifica esses espaços e se confronta com outros agentes sociais coletivos.

Outra questão debatida nos documentos é o exame do caráter histórico e contextual das manifestações de linguagem. Segundo os PCNEMs (BRASIL, 2000), as experiências construídas no passado têm de ser vistas a partir de sua relação com o presente e com o futuro. “Partilhar o conhecimento socialmente instituído, aquilo que foi herdado do passado, é apenas o começo do reconhecimento da parte que cabe a cada um no processo histórico, o dado” (BRASIL, 2000, p. 7). As OCNEMs (BRASIL, 2006) seguem o mesmo raciocínio ao dizer que, como somos sujeitos sociais, nossas manifestações de língua e linguagem serão sempre marcadas por um contexto social e histórico. Novamente citando Bakhtin (1999, p. 94, grifo nosso), temos que

[...] o que torna uma forma linguística um signo é a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a **apreensão conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo.**

Morin (2011, p. 34) demonstra também compartilhar esse ponto de vista ao afirmar que “[...] o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”.

Há ainda um ponto especialmente importante ao ensino de LEs elencado nos documentos, que é o uso de aspectos das linguagens verbal e não verbal e seus cruzamentos verbo-visuais, áudio-visuais, áudio-verbo-visuais, etc. (BRASIL, 2000). A utilização dessas estratégias nos PCNEMs é vista como forma de compensar possíveis falhas na comunicação ou para favorecer a efetiva comunicação. Isso só é possível porque, segundo Bakhtin (1999), a língua admite uma realidade bastante abrangente, então a sua estrutura formal, sozinha, não é suficiente para atribuir sentido ao enunciado, sendo necessário considerar os aspectos extralinguísticos que o constituem.

Com base nos documentos mencionados, pode-se dizer que o conhecimento sobre a linguagem a ser difundido nas escolas é aquele cujo foco recai sobre a mobilidade da linguagem, permitindo o entendimento de seu poder constitutivo, das razões de uso de determinada manifestação, de valoração e das escolhas de atribuição de sentido. Além disso, podemos dizer que a chave para o entendimento da linguagem conforme o paradigma apresentado passa pela “[...] observação do seu uso em situações de interação, pois o sentido das unidades de língua é formado no momento da enunciação com objetivo da interação no âmbito social” (MIRANDA, 2005, p. 14).

### *1.3 O Ensino de Inglês nos PCNEMs e nas OCNEMs*

Tendo já lançado um olhar sobre o ensino de LEs no Ensino Médio ao longo dos tempos no Brasil e discutido o conceito de linguagem que permeia os documentos oficiais, esta pesquisa ocupar-se-á a partir de agora da discussão sobre os aspectos didático-pedagógicos do ensino de Inglês verificáveis nos documentos de orientação para o Ensino Médio nos dias atuais. O critério de abordagem desses materiais foi cronológico, assim iniciaremos pelo estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – PCNEMs (BRASIL, 2000), e depois, das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEMs (BRASIL, 2006).

#### *1.3.1 O ensino de Inglês nos PCNEMs*

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (BRASIL, 2000) trazem uma proposta de mudança qualitativa ao Ensino Médio e têm como um de seus principais pilares a organização das disciplinas em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências

Humanas e suas Tecnologias. O elo entre essas áreas é a linguagem, que, como já dito, media os atos de cognição que levam à aprendizagem.

A proposta de mudança no tocante ao ensino de Línguas Estrangeiras como um todo visa a reverter práticas monótonas e repetitivas, pautadas, “[...] quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade” (BRASIL, 2000, p. 26). Os PCNEMs chamam a atenção para o fato de que, embora a legislação da primeira metade do século XX já apontasse para um ensino de caráter mais prático, a redução da carga-horária, a falta de docentes devidamente qualificados e a escassez de materiais didáticos são fatores que implicaram a não aplicação dos textos legais (BRASIL, 2000). Para Almeida Filho (2001, p. 17), faltava também “[...] produção específica própria em teorização sobre ensino de línguas e crítica sustentada do ensino estruturalista fortemente ortodoxo e em franca consolidação no país”.

De acordo com os PCNEMs, uma vez inseridas numa grande área – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias –

[...] as Línguas Estrangeiras Modernas assumem a sua função intrínseca que, durante muito tempo esteve camuflada: a 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).

Assim, abraçando esses compromissos, o ensino de LEs se afasta do repasse de conhecimentos metalinguísticos e da ênfase em regras gramaticais, o que reflete um foco exacerbado na forma. Para Widdowson (1991), a superconcentração na forma acaba por direcionar a atenção do aluno para questões que o uso normal da língua exigiria que ele ignorasse. Como efeito, tem-se o deslocamento da língua que está sendo aprendida para um ponto distante da própria experiência linguística do aprendiz.

Vê-se, portanto, a clara recomendação para que a disciplina de Inglês no Ensino Médio tenha um perfil comunicativo. Entretanto, como bem afirma Almeida Filho (2001, p. 26), “[...] a prática do ensino comunicativo não tem sido generalizada nos contextos nacionais e nem farta nos resultados de uma aprendizagem eficaz”. O autor salienta que tampouco existe um quadro teórico que respalde a prática de ensino comunicativo, entre outras razões porque

[...] o denominar(-se) comunicativo/a por uma faceta errônea, superficial e/ou fragmentada banaliza os sentidos mais centrais da abordagem comunicativa levando as críticas de espantalhos comunicativos criados para serem destruídos em argumentação “vanguardista” ou “ingênua”. (2001, p. 27).

A exemplo disso, os PCNEMs observam que na ocasião de sua produção, a maioria das escolas centrava as aulas de Línguas Estrangeiras no domínio dos aspectos formais da língua-alvo, ou seja, focando as habilidades linguísticas de entender, falar, ler e escrever, acreditando que, com isso, os alunos seriam capazes de se sair bem numa situação real de comunicação. Todavia, o trabalho com essas habilidades, “[...] por diferentes razões, acaba centrando-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua” (BRASIL, 2000, p. 28). Nessa conjuntura, o ensino está marcado por movimentos cíclicos ou pendulares, ora ensinando a forma explicitamente, ora só implicitamente (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 21).

Widdowson (1991) considera que um ensino com essas características redundaria no desenvolvimento da habilidade de produzir frases corretas, proposta ratificada por muitos professores, mas que, por várias razões, não é satisfatório. Ele pondera que

[...] podemos prontamente concordar com o fato de que a habilidade de produzir orações é importantíssima na aprendizagem de uma língua. É preciso reconhecer, no entanto, que essa não é a única habilidade de que necessitam os estudantes. A pessoa que domina uma língua estrangeira sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever orações. Ela também conhece maneiras como as orações são utilizadas para se conseguir um efeito comunicativo (1991, p.13).

Os Parâmetros se alinham com essa ideia ao afirmarem que é necessário conhecer as razões por que alguém precisa aprender uma ou mais Línguas Estrangeiras para que, enfim, se possa conceber uma aprendizagem significativa. Defendem, ainda, que, se em vez de nos determos às habilidades linguísticas pensarmos em competências a serem dominadas, talvez seja possível determinar as razões que de fato justificam essa aprendizagem de uma Língua Estrangeira (BRASIL, 2000). Assim, a competência comunicativa seria alcançada a partir do momento que fossem desenvolvidas as demais competências que a compõem, quais sejam (BRASIL, 2000, p. 28-29):

- Saber distinguir as variantes linguísticas;
- Escolher registro adequado à situação na qual se processa a comunicação;
- Escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretende comunicar;
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais;
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em língua estrangeira (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e de sermos entendidos;
- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical), para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente ou enfatizar certas palavras, de maneira proposital, para obter certos efeitos retóricos, por exemplo).

Os PCNEMs ressaltam que a compartimentalização das competências, como o que pode ser visto acima, tem caráter puramente didático. O documento reforça que, na busca de caminhos para um trabalho efetivo com as competências, tanto essas quanto as próprias disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias têm de estabelecer inter-relação e interligação.

Ao proporem a articulação das Línguas Estrangeiras com outras disciplinas a partir de uma abordagem conjunta de temas como hábitos alimentares de outros povos, os Parâmetros Curriculares querem deixar claro que nenhuma área de conhecimento prescinde de outras e que qualquer tentativa de desvinculá-las resultará na criação de situações altamente artificiais e geradoras de desinteresse (BRASIL, 2000).

Widdowson (1991) defende exatamente a interdisciplinaridade como estratégia para que o ensino de Inglês proporcione experiências relevantes aos alunos, mantenha laços com seus “mundos reais” e propicie a comunicação. O autor explica que matérias como História, Geografia e Artes, por exemplo, fazem parte da própria experiência dos alunos e não há razão que justifique a disciplina de Inglês não se relacionar com o mundo exterior por meio delas. Assim como Widdowson, Morin (2011) defende que para que o conhecimento seja pertinente, a educação deve desenvolver formas de torná-lo evidente. Um modo plausível de tornar o conhecimento evidente poderia ser justamente a abertura de diálogo entre os diversos componentes do currículo.

Nesses termos, a aprendizagem passaria a ser concebida como ampliação dos horizontes, permitindo a compreensão de valores socioculturais que são carregados por um idioma e promovendo a quebra de estereótipos e preconceitos.

Conforme expresso nos PCNEMs, essa meta não é fácil. Mas, se o que se almeja é pôr em prática os princípios fundamentais do ensino de Inglês estabelecidos pelos documentos oficiais, a interdisciplinaridade pode ser o meio mais viável. É possível que no estreitamento das relações entre as disciplinas, o aluno tome consciência da relevância prática da língua-alvo como meio de comunicação e integração com o mundo.

### 1.3.2 O Ensino de Inglês nas OCNEMs

Alguns anos depois dos PCNEMs, a Secretaria de Educação Básica, por meio do Departamento de Política do Ensino Médio, encaminha aos professores as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), com o objetivo de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a prática docente.

Passados seis anos da publicação dos PCNEMs (BRASIL, 2000), surgiu a demanda de aprofundar alguns pontos apresentados por eles, bem como 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, 2006, p. 8).

Conforme se pode ler desde a sua introdução, o cerne das orientações das OCNEMs para o ensino de todas as línguas estrangeiras é a função educacional e a relevância que elas têm na construção da cidadania do aluno. China (2008, p. 83) corrobora esse pensamento ao afirmar que o objetivo primordial para a inserção da disciplina no currículo do Ensino Médio é o papel educacional da língua estrangeira, isto é, “[...] o ensino de língua estrangeira não tem fins apenas de conhecimento linguístico, engloba os aspectos de interação social também”.

As OCNEMs começam a defender essa ideia citando pesquisas recentes que demonstram que os alunos desconhecem o motivo da inserção das LEs no currículo do Ensino Médio. Nas falas desses alunos, observa-se que o sucesso ou fracasso do ensino de Língua Estrangeira é analisado a partir de objetivos puramente linguísticos que, quando não alcançados a contento, motivam a procura por institutos de idiomas. O documento destaca a falta de clareza quanto às finalidades diferenciadas dessas duas instituições, que fica evidente quando

[...] a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do

que nos aprendizes e na formação desses. A concentração em tais objetivos pode gerar indefinições (e comparações) sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina no currículo escolar e sobre a justificativa desse no referido contexto. (BRASIL, 2006, p. 90).

O ensino que enfatiza os aspectos linguísticos, ou seja, os conteúdos, contribui para a um tipo de educação cuja premissa básica é o acúmulo de conhecimentos como via de formação do “ser completo” (BRASIL, 2006, p. 91).

Em vez disso, o que as OCNEMs pontuam é que as necessidades da sociedade atual convergem para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo, entre elas, Inglês, se tornem meios pelos quais se buscam o desenvolvimento da consciência social, a criatividade, a mente aberta para novas aprendizagens, etc. Enfim, busca-se a formação de **cidadãos completos**.

O conceito de cidadania trazido pelo documento assume que “[...] ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade” (BRASIL, 2006, p. 91). Nesses termos, a escola passa a ter o dever de “[...] desenvolver nos alunos uma habilidade de engajar em diálogos difíceis que são uma parte inevitável da negociação na diversidade<sup>5</sup>” (KALANTZIS; COPE, 2000, p.139).

Dentro dessa perspectiva, o ensino de Inglês contribui para ampliar o horizonte de comunicação do aprendiz para além da sua própria comunidade linguística, proporcionando-lhe a oportunidade de compreender a heterogeneidade contextual, social, cultural e histórica inerente ao uso de qualquer linguagem (VAN EK ; TRIM, 1984).

Assim, em função da clara intenção de valorizar a inserção das línguas estrangeiras no currículo para fins educacionais, visando à construção da cidadania, da concepção de linguagem heterogênea e da ênfase no uso contextualizado da língua, as OCNEMs recomendam o ensino de LEs vinculado a projetos de multiletramento e propostas de inclusão, por considerar que essas ideias

---

<sup>5</sup> Tradução nossa para o trecho: “[...] develop in students an ability to engage in the difficult dialogues that are an inevitable part of negotiating diversity” (KALANTZIS; COPE, 2000, p.139).

permitem trabalhar a linguagem (em língua materna e estrangeira) desenvolvendo “[...] modos culturais de ver, descrever e explicar” (BRASIL, 2006, p. 98).

Mesmo não fazendo parte do escopo desta pesquisa, abordaremos brevemente alguns aspectos do ensino de LEs em projetos de multiletramento, porque os consideramos um traço muito marcante nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e, por isso, não poderia ser ignorado.

O texto das Orientações apresenta aos professores o termo multiletramento, que, segundo Cope e Kalantzis (2000, p. 5), “[...] engloba a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística<sup>6</sup>”.

Mais adiante, os autores dizem que a noção de multiletramento vai de encontro à tradicional pedagogia da “mera alfabetização”, centrada numa única forma da língua nacional, concebida como um sistema estável baseado em regras como a relação direta entre som e letra. Para eles,

[...] tal ponto de vista sobre a linguagem deve traduzir-se tipicamente em uma pedagogia mais ou menos autoritária. Uma pedagogia de Multiletramentos, ao contrário, está focada em modos representacionais mais abrangentes que somente a língua. Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto, e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Em alguns contextos culturais – numa comunidade aborígine ou num ambiente multimídia, por exemplo – a modalidade visual de representação pode ser mais poderosa e próxima da linguagem do que a “mera alfabetização” jamais poderia permitir. Multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia: uma na qual a língua e outros modos de sentido são recursos representacionais dinâmicos, constantemente sendo refeitos por seus usuários conforme eles trabalham para alcançar seus vários propósitos culturais<sup>7</sup>. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5).

---

<sup>6</sup> Tradução nossa para “[...] the multiplicity of communications channel [...] and media [...] the increasing salience of cultural and linguistic difference” (Cope ; Kalantzis,2000, p. 5).

<sup>7</sup> Tradução nossa para “such a view of language must characteristically translate into a more or less authoritarian kind of pedagogy. A pedagogy of Multiliteracies, by contrast, focuses on modes of representation much broader than language alone. These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural and social effects. In some cultural contexts – in an Aboriginal community or in a multimedia environment, for instance – the visual mode of representation may be more powerful and closely related to language than ‘mere literacy’ would ever be able to allow. Multiliteracies also creates a different kind of pedagogy: one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5).

O que vemos na explanação da pedagogia dos multiletramentos é a efetiva descrição do ensino preconizado pelas OCNEMs. A relevância da heterogeneidade da linguagem e seus complexos usos – interligando o verbal e o visual – inviabilizam o ensino de Inglês baseado na ortodoxia das quatro habilidades isoladas umas das outras. Tampouco tem lugar o ensino sustentado na gramática, que denuncia uma concepção de linguagem como um sistema fixo e homogêneo.

Contudo, o conceito de multiletramentos não implica o abandono do ensino da gramática. Implica, sim, vê-lo como o ensino de regras que estruturam o uso de formas contextualizadas de linguagem “[...] apontando a 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). Em termos práticos, passa-se a ensinar gramática de forma mais indutiva, ou seja, em vez da regra se antecipando ao uso, temos a regra sendo apreendida a partir do uso da linguagem num contexto específico.

Quanto às habilidades, o documento propõe o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da prática escrita como práticas culturais contextualizadas. Embora recomende que todas essas habilidades comunicativas sejam trabalhadas ao longo do Ensino Médio, o documento entende que a proporcionalidade delas deve levar em conta as diferenças regionais/locais, tendo sempre em vista o que de fato se constitui como necessidades dos alunos. As OCNEMs admitem que no 3º ano do Ensino Médio as escolas realcem o trabalho de leitura visando à preparação para o vestibular, mas advertem que essa opção não deve desconsiderar o caráter da leitura como prática cultural e crítica de linguagem, essencial para a formação do cidadão.

As OCNEMs sugerem ainda que todo o planejamento dos cursos de Língua Estrangeira no Ensino Médio seja pautado por **temas** ou **contextos locais de uso**, com as habilidades sendo trabalhadas a partir deles. Entre os referidos contextos locais de uso estaria, por exemplo, a oferta de orientações a turistas em cidades com esta vocação. Figurando entre os temas estão: a cidadania, a diversidade, a igualdade, a justiça social, a dependência/independência, os conflitos, os valores e as diferenças regionais/nacionais.

Enfim, com base nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, podemos afirmar que o ensino de Inglês é concebido de modo que tenha fins educacionais os quais vão além de simplesmente preparar o aluno para o momento presente, isto é, o momento da comunicação. Esse ensino deve objetivar a capacitação do aprendiz para um futuro desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis e incertas, as quais certamente demandarão a competência para lidar com conflitos de valores e identidades. Afinal, como argumenta Morin (2011, p. 36), o conhecimento significativo caminha para o enfrentamento da complexidade, e em consequência disso, cabe à educação promover uma “[...] ‘inteligência geral’ apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro de uma concepção global”.

#### 1.4 O ensino de Inglês no IF

No levantamento das ementas elaboradas pelos professores do IF, bem como nas respostas aos questionários aplicados na fase de coleta de dados desta pesquisa, pôde-se depreender que o aspecto instrumental figura, senão como o principal, como um dos principais objetivos da inserção do Inglês no currículo Ensino Médio no IF. Por isso, passaremos agora discutir a abordagem de ensino de Inglês Instrumental no que diz respeito às suas origens, seu desenvolvimento no Brasil e aos mitos que a cercam, os quais também são visíveis nos dados fornecidos pelos participantes deste estudo.

Antes, porém, é prudente que lancemos algumas luzes sobre a terminologia da abordagem da qual trataremos.

Na literatura estrangeira, o termo ESP, sigla para *English for Specific Purposes*, é amplamente usado. Além dele, ainda podem ser lidas as siglas EAP (*English for Academic Purposes*), EOP (*English for Occupational Purposes*) e EST (*English for Science and Technology*), etc. Todas essas dizem respeito às necessidades específicas de determinados grupos de alunos, então representam, por assim dizer, “departamentos” ou “seções” dentro da grande área chamada ESP.

Em publicações nacionais, pode-se perceber que as formas possíveis de nomear essa abordagem são ainda maiores. Em Augusto (1997) temos duas delas: *Ensino de Línguas para Fins Específicos* (ELFE) e *Inglês para Propósitos Específicos* (IPE). Esta última também se repete em Augusto-Navarro (2008).

Chaves (2006) lança mão da já citada ELFE e apresenta *Ensino de Inglês para Fins Específicos*, ou EIFE. É possível ainda encontrar a própria sigla em inglês – ESP – como no trabalho de Grigoletto Masin (2009), em que a autora também utiliza os termos *Inglês para Fins Específicos* e *Inglês Instrumental*. Ela explica sua escolha: “Neste trabalho, os termos Inglês para Fins Específicos ou Inglês Instrumental são usados como sinônimos. Ainda usarei o acrônimo ESP, por ser uma abreviatura de uso nacional e internacional” (GRIGOLETO MASIN, 2009, p. 23).

Já em Vian Jr. (1999), Ramos (2005, 2009a, 2009b), Celani (2009), Pinto (2009) e Nunes (2009) entre outros tantos, o que se lê é *Inglês Instrumental*.

Com exceção de *Línguas para Fins Específicos*, que corresponde a um movimento de ensino de línguas mais geral que inclui, pelo menos, o francês e o alemão, todos os termos são variações do original ESP, apesar de sua grande diversidade. Isso fica comprovado em Celani (2009, p. 17), quando a autora relembra a trajetória dessa abordagem de ensino no país: “Dado o meu papel de coordenadora do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (de agora em diante Projeto ESP) [...]”. Na mesma linha do que expõe Celani (2009), temos em Chaves (2006, p. 29) o seguinte registro: “[...] o Ensino de Inglês para Fins Específicos (EIFE), ou o que se convencionou chamar no Brasil de Inglês Instrumental [...]”

Neste trabalho adotamos Inglês Instrumental para nomear a abordagem, por ser a expressão mais popular dentro e fora da academia, ainda que concordemos com a afirmação de Ramos (2005) de que a rubrica instrumental no país está diretamente ligada ao mito de que ela é sinônimo de leitura. Isto, porém, discutiremos mais adiante.

### 1.4.1 Origens e desenvolvimento do Inglês Instrumental

De acordo com Hutchinson e Waters (1987, p. 6), o ensino de Inglês Instrumental “[...] não foi um movimento planejado e coerente, mas, sim, um fenômeno que cresceu de um número de fatores convergentes<sup>8</sup>”, entre os quais estão as exigências de um mundo novo, que se reconstruía após a Segunda Guerra Mundial; novas pesquisas na área de Linguística Aplicada e; avanços na Psicologia Educacional.

Por muito tempo, saber uma língua estrangeira foi considerado um sinal de boa educação e isso, por si só, era a justificativa para o aprendizado de um idioma. Porém, no período após a Segunda Guerra Mundial, teve início “[...] uma era de enorme expansão nas atividades científica, técnica e econômica sem precedentes em escala internacional<sup>9</sup>” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 6). A nova configuração do mundo, dominado pelas forças da tecnologia e do comércio, mostrou que o uso de língua internacional era urgente, e o poderio norte-americano fez com que o Inglês assumisse esse papel.

Como consequência, surge toda uma massa de pessoas decididas a estudar Inglês, agora não somente motivadas pelo prazer de fazê-lo, mas também pelas oportunidades que poderiam obter devido ao conhecimento dessa língua. Assim, aqueles que estivessem interessados em comprar ou vender seus produtos, ler manuais de instrução, estar em dia com as inovações tecnológicas sabiam que ter domínio da língua inglesa era fundamental.

Este processo foi acelerado quando décadas mais tarde uma crise no fornecimento de petróleo resultou no fluxo massivo de investimentos e profissionais especializados do Ocidente para o Oriente Médio, região onde estão os países mais ricos desse combustível.

---

<sup>8</sup> Tradução nossa do trecho: “[...] was not a planned and coherent movement, but rather a phenomenon that grew out of a number of converging trends” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 6).

<sup>9</sup> Tradução nossa do trecho: “[...] an age of enormous and unprecedented expansion in scientific, technical and economical activity on an international scale” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 6).

Diante desse quadro de intenso intercâmbio comercial e tecnológico que usava o inglês como língua universal, o ensino de Línguas Estrangeiras (especificamente de Inglês) ficou sujeito à pressão de um número cada vez maior de pessoas de áreas de atuação distintas, que clamavam pela montagem de cursos de objetivos definidos com base em suas necessidades. O grande número de imigrantes e cientistas refugiados que se fixaram em países nativos de língua inglesa no período pós-guerra também concorreu para a montagem de cursos dessa natureza, conforme sugere Richards (2001 apud GRIGOLETO MASIN, 2009).

Ao mesmo tempo em que mundo se transformava, mudava também o foco das pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada (LA). Tradicionalmente, os estudos nessa área se ocupavam da descrição da língua a partir da gramática. Entretanto, novos trabalhos passaram a almejar a descoberta dos modos como a língua é de fato usada em situações reais de comunicação. A afirmação de Widdowson (1991, p. 15) ilustra bem essa mudança de foco na LA:

[...] a aprendizagem de uma língua abrange, portanto, a aquisição da capacidade de compor frases corretas. Esse é um dos aspectos da questão. Mas ela também inclui a aquisição da compreensão de como essas frases, ou partes dela, são apropriadas num contexto específico.

Ideias como a de Widdowson (1991) se afinaram bem com o desenvolvimento de cursos de Inglês para grupos específicos de alunos pelo simples fato de que, se a língua varia de uma situação de uso para outra, então deveria ser possível definir as características de situações específicas e fazer delas a base para a montagem dos cursos (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Outra contribuição essencial foi dada pela Psicologia Educacional, cujos desenvolvimentos punham mais ênfase no aprendiz e em suas atitudes em relação ao conhecimento. Essa proposta ajudou na montagem de cursos nos quais levar em conta a relevância dos interesses do grupo era primordial. A premissa básica desses cursos era que, uma vez que a importância dada aos interesses dos alunos ficasse clara, eles teriam mais motivação e sua aprendizagem seria mais rápida e melhor. Por causa disso, o trabalho com textos das áreas especialidades dos estudantes se intensificou.

De acordo com Dudley-Evans e St. John (1998) foi na década de 1960 que essas várias influências geraram a necessidade e o entusiasmo para o estabelecimento do Inglês Instrumental enquanto disciplina. De lá para cá, Hutchinson e Waters (1987) reconhecem cinco estágios de desenvolvimento da abordagem<sup>10</sup>.

No primeiro deles, o estágio da Análise de Registro, os trabalhos se concentravam na identificação de marcas gramaticais e lexicais distintivas entre textos acadêmicos do Inglês para Ciência e Tecnologia (English for Science and Technology, ou EST) e os textos do Inglês Geral.

Os resultados das análises mostraram que, nos textos do EST, formas gramaticais como a voz passiva, por exemplo, eram usadas numa frequência maior do que nos textos dos programas de Inglês Geral. Entretanto, além desse não havia mais traços distintivos significativos entre os materiais das áreas. Por isso, pode-se dizer que o principal legado da Análise de Registro foi a intenção pedagógica de montar cursos que davam alta prioridade às necessidades dos alunos.

Devido a seus frágeis procedimentos de pesquisa, a Análise de Registro acabou sucumbindo ante os progressos da Linguística Aplicada. O campo emergente da Análise do Discurso influenciou notadamente o segundo estágio do ensino de Inglês Instrumental. Enquanto no primeiro estágio os cursos de Inglês Instrumental se detinham na gramática da sentença, no segundo eles lançaram olhares sobre como as sentenças se combinavam para produzir sentido. Defendendo essa mudança de foco, Allen e Widdowson (1974 apud HUTCHINSON; WATERS 1987) julgam que

[...] as dificuldades que os alunos encontram surgem não tanto de um conhecimento pobre sobre o sistema da língua inglesa, mas da pouca familiaridade com o uso da língua inglesa e, conseqüentemente, suas necessidades não serão supridas por um curso que simplesmente promove prática de composição de sentenças, mas apenas por um que desenvolva o

---

<sup>10</sup> Na ocasião da produção da obra *English for Specific Purposes*, Hutchinson e Waters (1987) afirmam que três dessas fases já haviam se sucedido, a quarta estava em andamento e a quinta começava a emergir.

conhecimento de como as sentenças são usadas na performance de diferentes atos comunicativos.<sup>11</sup>

Os argumentos de Allen e Widdowson (1974) a respeito da primazia do uso sobre a forma e em favor de uma abordagem de ensino baseada nos aspectos comunicativos da língua inspiraram a maioria dos cursos de Inglês Instrumental do começo dos anos 1970. Por isso, as pesquisas do segundo estágio se preocuparam em identificar padrões organizacionais em textos e especificar os meios linguísticos pelos quais esses padrões eram sinalizados (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Porém, a exemplo do que já havia acontecido durante a época da Análise de Registro, a análise da estrutura retórica dos textos de Ciência e Tecnologia não assinalou diferenças das demais áreas. Na verdade, os resultados das pesquisas sobre a especificidade do discurso em textos acadêmicos paradoxalmente acabaram sendo usados nas observações do discurso em geral (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Comparativamente, o terceiro estágio não avançou muito mais do que os dois primeiros. Na verdade, o que se queria nesta terceira fase era organizar os resultados das análises linguísticas construídas nos dois primeiros estágios de forma que eles se aproximassem das razões de aprender dos estudantes. Sobre isso, Hutchinson e Waters (1987, p. 12) declaram que

[...] se o propósito de um curso de Inglês Instrumental é capacitar os alunos para funcionar adequadamente em uma situação-alvo, isto é, a situação em que eles usarão a língua que estão aprendendo, então o processo de montagem de um curso de Inglês Instrumental deveria proceder primeiro à identificação da situação-alvo e depois empreender uma rigorosa análise das características linguísticas desta situação<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Tradução nossa do trecho: “[...] the difficulties which the students encounter arise not so much from a defective knowledge of the system of English, but from an unfamiliarity with English use, and that consequently their needs cannot be met by a course which simply provides further practice in the composition of sentences, but only by one which develops a knowledge of how sentences are used in the performance of different communicative acts”.

<sup>12</sup> Tradução nossa do trecho: “Given that the purpose of an ESP course is to enable learners to function adequately in a target situation, that is, the situation in which the learners will use the language they are learning, the ESP course design process should proceed by first identifying the target situation and then carrying out a rigorous analysis of the linguistic features of that situation” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 12).

Desse modo, a Análise da Situação-Alvo representou um divisor de águas nos estudos de Inglês Instrumental, porque inaugurou o processo de análise de necessidades, sem o qual a abordagem do Inglês Instrumental não tem razão de ser.

O advento da análise de necessidades levou naturalmente as pesquisas e os cursos de Inglês Instrumental ao seu quarto estágio de desenvolvimento: a Análise de Estratégias e Habilidades. Segundo Dudley-Evans e St. John (1998), análises de necessidades conduzidas mostraram que alguns grupos específicos exigiam mais prioridade em umas e menos em outras das quatro habilidades.

O princípio que norteia este estágio é de que o ensino de língua por si só não é suficiente para que o aluno desempenhe suas funções a contento na situação-alvo. Considera-se que, por trás de qualquer situação de uso da língua, existem processos de significação e interpretação que nos permitem extrair sentido do discurso, a despeito de suas formas superficiais (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Por conseguinte, os cursos deveriam mirar menos nas formas linguísticas e mais em estratégias interpretativas como perceber a disposição visual para determinar o gênero textual, explorar cognatos e descobrir o significado de palavras pelo contexto.

Com destaque nesse estágio, temos o Projeto Brasileiro Ensino de Inglês Instrumental, que identificou, em vinte universidades federais e algumas unidades das então Escolas Técnicas Federais, a necessidade de capacitar os alunos para a leitura de textos acadêmicos em suas áreas de especialidade.

Todos os estágios expostos acima estão claramente preocupados com descrição linguística, quer seja pelo viés da gramática e do léxico, quer seja pela organização discursiva das situações de uso. Embora admitam que o estudo da língua em uso ajuda a definir os objetivos dos cursos de Inglês Instrumental, Hutchinson e Waters (1987, p. 14) asseveram que “[...] uma abordagem de ensino de Inglês Instrumental verdadeiramente válida deve estar baseada na compreensão

dos processos de *aprendizagem* de uma língua<sup>14</sup>. Com isso, os autores delineiam o quinto estágio, denominado Abordagem Centrada na Aprendizagem.

Para Dudley-Evans e St. John (1998), abraçar tal abordagem significa considerar os processos de aprendizagem e a motivação dos alunos ao máximo e trabalhar o que for necessário para que atinjam seus objetivos finais. Johns e Davies (1983 apud DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998) defendem que uma abordagem centrada na aprendizagem demanda trabalhar um texto como veículo de informação em vez de um produto linguístico, e abrem portas para tarefas em pares ou grupos, nas quais se leva em conta os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes. Essa prática (analogicamente vista como um exercício de resolução de problemas) reflete situações com que os alunos terão de lidar com frequência em suas futuras vidas acadêmicas e/ou profissionais.

Embora os estágios de desenvolvimento tenham sido aqui apresentados mais ou menos de forma cronológica, da década de 1960 em diante, vale a pena salientar que de acordo com Hutchinson e Waters (1987), o fenômeno do ensino de Inglês Instrumental se desenvolveu em ritmos diferentes em diferentes países. Com isso, é possível que qualquer um desses estágios – ou mesmo todos eles – estejam em operação em algumas partes do globo. Além disso, por não haver nenhuma tendência hegemônica no momento, tem-se observado grande interesse em mesclar materiais e metodologias no ramo instrumental, tal como já acontecia em outros ramos do Ensino de Língua Inglesa (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998).

Assim como há vários estágios de desenvolvimento que resultam de diferentes filiações teóricas, há também várias definições da abordagem do Inglês Instrumental oferecidas pelos estudiosos da área. Ateremo-nos a elas na próxima seção.

#### *1.4.2. Definições do Inglês Instrumental*

De acordo com Chaves (2006), ainda é difícil encontrar uma definição para Inglês Instrumental que arremate todas as questões envolvidas na abordagem. Isso

---

<sup>14</sup> Tradução nossa do trecho: “A truly valid approach to ESP must be based on an understanding of the processes of language *learning*” (HUTCHINSON; WATERS 1987, p. 14).

talvez se deva ao fato de que essa é uma área de interesse relativamente nova dentro da grande área de Ensino de Língua Inglesa. Vian Jr (1999) comenta que o exame da história da abordagem mostra que, em seus anos iniciais, os esforços feitos no que diz respeito ao ensino de Instrumental voltaram-se mais para a confecção de materiais e montagem de cursos e menos para as questões centrais da abordagem. Somente na década de 1980, trabalhos teóricos começaram a ser produzidos, dentre os quais Vian Jr (1999) e Chaves (2006) destacam: Robinson (1980), Kennedy e Bolitho (1984), Hutchinson e Waters (1987), Strevens (1988) e Dudley-Evans e St John (1998).

Seguindo a cronologia dos trabalhos elencados acima, faremos uma breve apresentação das definições da abordagem Instrumental oferecidas por seus autores.

Em seu primeiro trabalho, Robinson (1980 apud VIAN JR, 1999) define Inglês Instrumental como uma abordagem cujo objetivo é fazer com que o aluno alcance uma performance bem sucedida acadêmica ou profissionalmente. À sua definição, a autora acrescenta que os objetivos do ensino de Inglês Instrumental devem ser baseados em uma rigorosa análise das necessidades dos alunos e que tudo isso deve se converter em um curso de curta duração voltado para estudantes em qualquer nível de competência.

Outro dado importante é que nesse mesmo trabalho, Robinson (1980) esclarece a mudança de nomenclatura da abordagem de *English for Special Purposes* para *English for Specific Purposes* justificando que a primeira poderia dar uma ideia errônea de que a palavra *special* estaria relacionada a linguagens especiais ou restritas. O termo *specific* foi assim escolhido por levar em conta as razões de aprender dos alunos.

Convergindo para os pontos já levantados por Robinson (1980), Kennedy e Bolitho (1984) consideram que Inglês Instrumental é a investigação das razões de aprender dos alunos e a organização das necessidades comunicativas que advém delas. A definição desses autores decorre da observação que fazem de dois pontos cruciais para o desenvolvimento da abordagem: “[...] o primeiro foi o caminho em direção ao foco no aprendiz e o segundo foi a mudança de visão de linguagem, não

apenas como um conjunto de regras gramaticais, mas também como um conjunto de funções” (VIAN JR, 1999, p. 443).

Em 1987, Hutchinson e Waters começam por traçar um panorama do que o ensino de Instrumental *não* é. Eles argumentam que o fato de a língua ser usada para fins específicos não implica que ela seja de um tipo especial ou diferente dos demais. Ainda segundo os mesmos autores, o ensino de Inglês Instrumental não se diferencia das demais formas de ensino de língua quanto ao fato de que deveria estar apoiado em princípios de aprendizagem eficiente e efetiva.

No fim do capítulo, porém, Hutchinson e Waters (1987, p. 19) estabelecem que o Inglês Instrumental não deve ser visto com um produto, mas, sim, como uma abordagem ao ensino de línguas na qual todas as decisões sobre conteúdo e método são baseadas nas razões de aprender dos alunos.

No ano seguinte, Strevens (1988 apud DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998) analisa que uma definição de Inglês Instrumental deve envolver quatro características absolutas e duas variáveis. São elas:

- Características Absolutas: o ensino de Inglês instrumental deve ser desenvolvido a fim de atender necessidades específicas dos alunos; deve estar relacionado em termos de conteúdo (isto é, em temas e tópicos) a disciplinas, ocupações e atividades particulares; deve estar centrado na linguagem apropriada a estas atividades quanto à sintaxe, ao léxico, discurso, semântica e assim por diante e; deve contrastar do Inglês Geral.
- Características Variáveis: o ensino de Inglês Instrumental pode ser restrito a uma habilidade; não pode ser ensinado de acordo com nenhuma metodologia previamente pronta.

No livro *Developments in English for Specific Purposes*, Dudley-Evans e St John (1998) enfatizam que a metodologia aplicada ao ensino de Inglês Instrumental deve refletir as disciplinas ou profissões a que serve, e que a natureza da interação entre professor e alunos é diferente de uma aula de Inglês Geral, uma vez que

[...] numa situação envolvendo o ensino instrumental, o professor passa a ser mais um consultor, ao passo que o aluno mantém o seu status de

especialista em sua área de atuação. Podemos inferir aqui que, para esses autores, portanto, a diferença reside principalmente na interação aluno-professor, pois o professor, em função do conhecimento técnico do aluno, passará a desempenhar a função de consultor linguístico. (VIAN JR, 1999, p. 444).

Com base em tais ponderações, os autores apresentam sua definição da abordagem, também composta por características absolutas e variáveis, como se vê abaixo:

- Características Absolutas: o ensino de Inglês Instrumental deve ser desenvolvido a fim de atender necessidades específicas dos alunos; deve fazer uso de metodologia e atividades das disciplinas a que serve; deve centrar-se na língua (gramática, léxico, registro), habilidades, discurso e gêneros apropriados a estas atividades.
- Características Variáveis: o ensino de Inglês Instrumental pode estar relacionado ou ser desenvolvido para disciplinas específicas; pode usar, em situações de ensino específicas, uma metodologia diferente da usada no Inglês Geral; será, provavelmente, desenvolvido para adultos, seja numa instituição de nível superior ou numa situação profissional – pode, entretanto, ser usado no Ensino Médio; será geralmente desenvolvido para alunos de intermediário e avançado – a maioria dos cursos pressupõe conhecimento básico do sistema linguístico, mas pode também ser usado com iniciantes.

Após a apresentação dessas definições, o que se nota é que, embora com pequenas variações, os autores concordam em relação aos três traços fundamentais da abordagem instrumental: análise de necessidades; objetivos claramente definidos e; conteúdo específico (VIAN JR, 1999).

Apesar de as questões tratadas acima remeterem a pesquisas feitas no exterior, elas também se refletem no contexto brasileiro, onde uma das primeiras discussões sobre o que é Inglês Instrumental no Brasil se deu nos trabalhos de Holmes (1981a; 1981b). Entretanto, esse autor reconhece que sua proposta "[...] descrevia muito mais as ideias do Projeto Nacional de Inglês Instrumental do que

fazia uma descrição do quadro internacional do 'Inglês Instrumental'" (1981b apud VIAN JR, 1999).

O ensino de Inglês Instrumental no Brasil é o tópico da próxima seção.

#### 1.4.3. *O ensino de Inglês Instrumental no Brasil*

As portas de entrada do ensino de Inglês Instrumental no Brasil foram as universidades, a maioria federais. Nos anos 1970, já era possível verificar que os alunos e professores dos departamentos de Ciências Exatas nesses estabelecimentos tinham necessidade de manter contato com a Língua Inglesa, já que, em suas áreas específicas, praticamente não havia material produzido em português e as traduções disponíveis aqui ou em Portugal estavam quase sempre desatualizadas.

Com isso, o ensino de Língua Inglesa passou a figurar como disciplina obrigatória em vários cursos, porque, além de permitir um acesso mais amplo à literatura da área, ele viabilizava a utilização de livros textos recentes publicados nessa língua. Isso fez com que crescesse a demanda pelos chamados "cursos de Inglês Técnico" ministrados por professores dos departamentos de Letras. Como rememora Figueiredo (2009), esses cursos adotavam metodologia de exploração de textos adaptada da abordagem de ensino de Inglês Geral, que era familiar aos professores, mas não satisfatória quanto às necessidades dos alunos de outras áreas. A autora então reconhece que

[...] muitos procedimentos quanto a estes novos cursos estavam calcados, muitas vezes, em decisões de caráter intuitivo que, esperávamos, se mostrassem efetivas em sala de aula. Essa postura pouco científica se devia, em parte à escassez de material teórico para a devida fundamentação do trabalho em andamento, à ausência de material didático adequado para o estabelecimento de critérios e / ou para a devida experimentação em sala de aula e, também, à nossa falta de experiência com o *ensino de línguas para fins específicos*. (FIGUEIREDO, 2009, p. 88).

Na mesma época, muitos professores universitários de várias partes do Brasil eram alunos do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (LAEL) na PUC-SP e, devido justamente à referida inexperiência em oferecer cursos de inglês especializados em suas universidades, interessaram-se em conhecer mais sobre uma abordagem de que se começava a falar: o ensino de Inglês Instrumental. Assim, em 1977, na própria PUC-SP, surge a ideia de formatar um projeto visando à formação de professores, à produção de material e à criação de um centro nacional de pesquisas na área. Esse projeto foi encabeçado por M<sup>a</sup> Antonieta Alba Celani e Maurice Broughton, então professor visitante do Conselho Britânico no LAEL, e contou com apoio da CAPES (CELANI, 2009) e do Conselho Britânico.

O Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental é o marco inicial da abordagem no país. De acordo com Ramos (2009b), seu desenvolvimento aconteceu em duas fases. A primeira, de 1978 a 1980, tinha como objetivo aferir os interesses e necessidades das vinte universidades federais que prontamente abraçaram o projeto. Nas visitas a estas universidades, também se buscavam informações sobre os recursos humanos e materiais disponíveis nos *campi* para a compreensão de como o projeto poderia prestar-lhes um melhor atendimento. A análise de necessidades mostrou que as comunidades universitárias consultadas demandavam cursos de leitura para fins acadêmicos.

As visitas trouxeram resultados positivos e, por isso, foram organizados seminários envolvendo doze universidades na intenção de “[...] explorar a viabilidade de produzir materiais a partir de trabalhos em grupo, aproveitando o conhecimento e a experiência dos próprios professores, e assim, atender às suas preocupações mais imediatas e aumentar sua confiança ao mesmo tempo”<sup>16</sup> (CELANI ET AL, 1988, p. 5).

Como bem observa Ramos (2009b), a organização de seminários com esse intuito demonstra umas das marcas mais peculiares do Projeto Nacional, que é

---

<sup>16</sup> Tradução nossa para: “[...] explore the feasibility of producing materials on a group basis, drawing on the expertise and experience of the teachers themselves, thus meeting their most immediate concern and enhancing confidence at the same time” (CELANI ET AL, 1988, p. 5).

justamente o estímulo à participação dos professores e o respeito às suas diferentes experiências, não impondo a adoção de regras, normas ou materiais didáticos.

O sucesso desses eventos motivou o pedido formal de auxílio ao Conselho Britânico e inaugurou a segunda fase de desenvolvimento do projeto, com a chegada dos três especialistas residentes (Key English Language Teaching – KELTs), Anthony Deyes, John Holmes e Mike Scott. Conforme Ramos (2009b), esses especialistas, juntamente com a equipe local, tomaram medidas importantes para o andamento e a manutenção do projeto.

Uma dessas medidas foi a criação de um centro de comunicação entre os envolvidos, batizado de Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Leitura – CEPRIIL. O CEPRIIL foi originalmente pensado como uma forma de diminuir as distâncias que separavam os professores que ensinavam Inglês Instrumental no país, dando-lhes auxílio para a montagem de materiais, intermediando contatos e fomentando publicações em periódicos como *The ESPECIALIST*, ativo até os dias de hoje. Outra decisão importante para o projeto foi o desenvolvimento de uma metodologia própria para o ensino de leitura. Sobre isso, Ramos (2005, p. 116) afirma que

[...] essa metodologia enfatizava o uso de textos autênticos, o aprendizado de estratégias de leitura e buscava fazer com que os alunos pudessem lidar com textos escritos em inglês rapidamente, já que os cursos eram de curta duração (um a dois semestres letivos). Portanto, o grande mérito desse Projeto foi ter propiciado naquela década condições para que se dinamizasse e agilizasse o ensino de leitura em língua estrangeira para alunos que precisavam dessa habilidade em inglês [...].

Em meados dos anos 1980, uma avaliação dos primeiros anos de vida do projeto foi realizada. Nesse mesmo período, outras universidades aderiram a ele e, além delas, várias unidades das então chamadas Escolas Técnicas Federais (ETFs) também resolveram entrar. A adesão das ETFs foi importante porque conferiu ao projeto maior amplitude em termos de abrangência territorial e definição de objetivos. Às Escolas Técnicas coube capacitar seus docentes, bem como os de sua região, e multiplicar a abordagem pelas demais instituições de Educação Profissional no país.

No começo dos anos 1990, o auxílio do Conselho Britânico se encerra, mas o projeto segue ativo e se torna Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins Instrumentais, incluindo o ensino de português, espanhol, francês e alemão (CELANI, 2009).

De acordo com Augusto-Navarro (2008), é inegável que o Projeto Nacional teve grandes méritos, sobretudo pelo seu espírito pioneiro e desbravador. No entanto, a autora observa que o privilégio à habilidade de leitura e fatores como a participação das ETFs no andamento dos trabalhos fizeram nascer ao redor da abordagem alguns mitos que ainda hoje sobrevivem.

#### *1.4.4 Os mitos que cercam o ensino de Inglês Instrumental no Brasil*

As contribuições do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental são inúmeras, tanto para o ensino de Inglês, quanto para o ensino de LEs como um todo no país. De acordo com Celani (2009), o projeto possibilitou a mudança de uma situação em que as necessidades dos alunos eram definidas por livros didáticos e não pelo contexto. Com o projeto, que investiu na aprendizagem com um propósito bem definido, foi possível tomar “[...] decisões sobre conteúdos, materiais didáticos e metodologias baseados nas razões para aprender e não em imposições decorrentes de políticas do momento ou de ditames da moda” (CELANI, 2009, p. 23). Além disso, esse trabalho permitiu que professores tivessem outro ponto de vista do ensino de línguas, a partir do qual se concebe língua como o resultado de uma relação dialética entre o aluno e o mundo.

Entretanto, lançando um olhar mais crítico sobre o projeto, Celani (2009) se alinha com Augusto-Navarro (2008) e admite que sobre ele há visões cristalizadas e mitos que ainda levam a questionamentos mesmo depois de tantos anos de trabalho árduo. Essa constatação levou-a à seguinte pergunta: “Como alguns pais de adolescentes face aos desmandos dos filhos, somos tentados a perguntar: ‘Onde foi que erramos?’” (CELANI, 2009, p. 25).

#### 1.4.5 O ensino de estratégias de leitura

O mito mais recorrente que cerca o ensino Inglês Instrumental é o de que ele é um sinônimo do ensino de estratégias de leitura. O nascimento desse mito remonta aos primórdios da abordagem no Brasil. Conforme apresentado antes, na primeira fase do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental, a equipe encabeçada pela Prof<sup>a</sup>. Antonieta Celani visitou todas as instituições interessadas em participar da empreitada a fim de verificar suas demandas específicas. A análise de necessidades conduzida nessas instituições mostrou dois fatores cruciais ao desenho do projeto:

[...] o primeiro foi o fato de que a principal necessidade dos alunos de todos os níveis era a **leitura e compreensão de textos acadêmicos e que a produção e compreensão orais eram muito menos importantes**. O segundo foi que a língua da sala de aula seria principalmente o português. Isto ocorreu sobretudo por causa do **foco na leitura** em sala de aula, mas também por causa da curta duração dos cursos no primeiro ano do programa[...]<sup>19</sup> (CELANI; HOLMES, 2006 apud AUGUSTO-NAVARRO, 2008, p. 119, grifo nosso).

Hutchinson e Waters (1987) também dão relevo às necessidades percebidas nos contextos do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental e do University of Malaya ESP Project, em cujas situações os alunos precisavam ler textos especializados disponíveis somente em inglês. “Os projetos, portanto, concentraram seus esforços nas estratégias de leitura<sup>20</sup>.” (p.13).

Percebe-se com isso que de fato o recorte feito pelo Projeto Nacional naquele momento previa um trabalho exclusivo com leitura, mas essa decisão foi tomada com base nos rigores de uma análise de necessidades. Porém, isso não quer dizer de modo algum que esse tenha sempre que ser o resultado de uma análise conduzida nos dias de hoje. Da mesma maneira que o contexto da época apontou para a premência do trabalho com a habilidade de leitura, certamente há outros em

---

<sup>19</sup> Tradução nossa do trecho: “The first was the fact that the main need of students at all levels was reading comprehension of academic texts and that speaking and listening were much less important. The second was that the language of the classroom would be principally Portuguese. This was mainly because of the reading focus of the classroom, but also because of the short duration of the courses in the first year of the programme” (CELANI; HOLMES, 2006 apud AUGUSTO-NAVARRO, 2008, p. 119).

<sup>20</sup> Tradução nossa do trecho: “The projects have, therefore, concentrated their efforts on reading strategies”(HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 13).

que outra habilidade deva ser focada, ou, ainda, deve haver grupos que precisem de mais de uma delas ao mesmo tempo. Sobre isso, Augusto-Navarro (2008, p. 119) considera que

[...] o pesquisador brasileiro na contemporaneidade precisa e almeja muito mais do que estratégias de leitura e se interessa por cursos com foco mais central em uma das habilidades, mas que não negligencie as demais. Uma habilidade pode ser o objetivo central, mas as demais podem ser trabalhadas colateralmente, inclusive dando suporte ao desenvolvimento da habilidade prioritária.

É curioso notar que os mesmos fatos podem justificar a existência do mito em discussão ou depor contra ela. Todavia, no momento em que a aplicação do ensino de Inglês Instrumental extrapolou o contexto das instituições às quais originalmente se prestou a atender, o cerne da abordagem se perdeu. A reprodução indiscriminada fez parecer que o ensino de Inglês Instrumental era um pacote pré-fabricado de procedimentos ajustáveis a quaisquer situações, sem muita força.

Para Ramos (2008), é tempo de tomar a decisão de sucumbir ao mito ou combatê-lo. A escolha da primeira alternativa significa restringir a rubrica Instrumental definitivamente ao ensino de estratégias de leitura, e atribuir a cursos voltados às outras habilidades o nome Inglês para Fins Específicos; fazer a opção por combatê-lo, em primeiro lugar evitaria um problema de ordem teórica, já que Inglês Instrumental e Inglês para Fins Específicos querem dizer a mesma coisa. Em segundo lugar, implicaria reafirmar a importância das análises de necessidades, valorizando assim os princípios do Projeto Nacional, que sempre primou pela organização de cursos “artesanais”, no sentido de que nunca haveria um programa exatamente igual a outro.

#### *1.4.6 O ensino de “inglês técnico”*

Na linha do tempo do ensino de Inglês Instrumental, ao que tudo indica, o mito do inglês técnico nasceu durante a fase de Análise de Registro. Nessa época, o desenvolvimento da abordagem operava sob o princípio básico de que cada especialidade constituía registro específico e, por isso, os trabalhos se concentravam na identificação das marcas gramaticais e lexicais desses registros.

Por isso, havia muitos materiais didáticos no mercado que se concentravam na descrição linguística, sobretudo da área de Inglês para Ciência e Tecnologia (EST), que tinha na ocasião uma importância particular. Segundo Swales (1985 apud HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 9) o “Inglês para Ciência e Tecnologia sempre estabeleceu e continua a estabelecer tendências na discussão teórica, nos modos de analisar a língua, e na variedade de materiais didáticos<sup>21</sup>”.

Em nível local, Ramos (2005; 2009a) explica que o mito do inglês técnico ficou associado a dois fatores: o primeiro é que muitos cursos de Inglês Instrumental (ainda hoje) incorporam a seus programas assuntos das áreas de especialidade dos alunos; o segundo é a adesão das então Escolas Técnicas Federais (ETFs) ao Projeto Nacional Ensino de Inglês instrumental. Devido às especialidades dos cursos oferecidos pelas ETFs, ceder à crença do inglês técnico se torna ainda mais fácil.

Mas, afinal, como se define o ensino inglês técnico? Se consideramos há pouco que o nascimento do mito remete à época da Análise de Registro, cujas características já foram listadas aqui, então podemos inferir que ensinar inglês técnico é o mesmo que ensinar formas gramaticais e vocabulário recorrente em textos de uma dada especialidade.

Entretanto, conforme também já mostramos nesta pesquisa, a Análise de Registro mostrou muito poucos traços distintivos entre, por exemplo, as estruturas aparentes no Inglês para Ciência e Tecnologia e o Inglês Geral. Dessa maneira, do ponto de vista linguístico, há pouca justificativa para o uso de materiais altamente especializados (por exemplo, textos de biologia para um biólogo e textos de física para um físico).

Hutchinson e Waters (1987, p. 166) afirmam que Inman (1978)

[...] concluiu que em um extenso *corpus* de textos científicos e técnicos, o vocabulário técnico<sup>22</sup> representou apenas 9% do número total do léxico. Além disso, este vocabulário técnico foi usado muito menos frequentemente

---

<sup>21</sup> Tradução nossa para: “English for Science and Technology has always set and continues to set trends in theoretical discussion, in ways of analysing language, and in the variety of actual teaching materials”.

<sup>22</sup> Hutchinson e Waters (1987, p. 165) distinguem quatro tipos de vocabulário: a) estrutural: ex.: são, apenas, entretanto, este; b) geral: ex.: mesa, cachorro, estrada, clima; c) subtécnico: ex.: motor, válvula, ácido; d) técnico: ex.: aurícula, fissura, esquistossomo.

do que o não técnico. Estes termos técnicos também serão provavelmente o menor dos problemas para os alunos: eles são, não raro, usados internacionalmente ou podem ser depreendidos pelo conhecimento da matéria específica e pelos radicais comuns de palavras<sup>23</sup>.

Indo ao encontro dos achados de Inman (1978), Hüllen (1981 apud HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 161) argumenta que “[...] não é o uso de termos técnicos *per se* que distingue a língua para fins específicos da língua em geral, mas o conhecimento factual necessário para entender essas palavras<sup>24</sup>”.

Neste ponto, é interessante retomar as palavras de Hutchinson e Waters (1987, p. 18) ao definirem o que Inglês Instrumental *não* é:

- Não é o ensino de “variedades especializadas” do inglês;
- Não é apenas uma questão de expor cientistas a palavras e gramática da ciência, ou funcionários de hotéis a palavras e gramática da hotelaria, e assim por diante;
- Inglês Instrumental não é diferente de nenhuma outra forma de ensino de línguas no sentido de que tem que ser baseado, em primeira instância, nos princípios de uma aprendizagem efetiva e eficiente.

Desfazer o mito do inglês técnico requer o conhecimento pleno das necessidades do grupo, tanto pelo professor quanto pelos estudantes, mas não só isso, requer também o uso de uma metodologia agradável que permita que os estudantes façam sua própria análise de textos e percebam neles o que há de diferente e principalmente de semelhante em textos de áreas mais diversas.

---

<sup>23</sup> Tradução nossa do trecho: “[...] found that in an extensive *corpus* of scientific and technical writing, technical vocabulary accounted for only 9% of the total range of lexis. Furthermore, this technical vocabulary was used far less frequently than non-technical. These technical terms are also likely to pose the least problems for learners: they are often internationally used or can be worked out from a knowledge of the subject matter and common word roots” (Hutchinson; Waters, 1987, p. 166).

<sup>24</sup> Tradução nossa do trecho: “[...] it is not the usage of technical terms *per se* that distinguishes language for special purposes from general language, but the factual knowledge necessary for understanding these words” (HÜLLEN, 1981 apud HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 161).

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem como finalidade explicitar a metodologia de pesquisa deste trabalho. Primeiramente, será apresentada a natureza da pesquisa, que se define como um estudo de caso. Em seguida, será descrito o contexto no qual ela se insere, bem como será feita a caracterização dos participantes e das fontes de informação. Finalmente, serão abordados os procedimentos dedicados à constituição do *corpus* para análise.

### 2.1. Natureza da Pesquisa

Tal como apresentado na Introdução, os objetivos desta pesquisa são compreender o ensino de Inglês segundo as recomendações dos documentos que orientam o Ensino Médio Integrado e a perspectiva dos professores da disciplina lotados em um dos *campi* do IF, além de apreender até que ponto a perspectiva dos professores se articula com as recomendações documentais.

Esses objetivos expõem a necessidade de focar a investigação nos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações dentro de um contexto (WEBER apud ANDRÉ, 1995). Segundo André (1995, p. 17), esse é o principal traço que distingue a abordagem qualitativa de outras, uma vez que ela não aceita que a realidade seja algo externo ao sujeito. A autora destaca ainda que a pesquisa qualitativa busca “[...] a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valorizam a indução e assumem que fatos e valores estão intimamente relacionados” (p. 17).

Este trabalho se insere no paradigma qualitativo de pesquisa e adota o caminho metodológico do estudo de caso, porque entendemos que ele é o que melhor se presta à consecução dos objetivos já listados.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 17), o estudo de caso é “o estudo de *um caso*” que pode ser similar a outros, mas ainda assim distinto porque desperta interesse singular.

Alinhando-se com essa definição, Merriam (1988 apud NUNAN, 1992, p. 77), defende que

[...] o estudo de caso qualitativo pode ser definido como uma descrição intensiva e holística e uma análise de uma entidade, um fenômeno ou uma unidade social singulares. Estudos de caso são particulares, descritivos e heurísticos e se baseiam fortemente no manejo indutivo e racional de múltiplas fontes de dados<sup>25</sup>.

A grande vantagem do estudo de caso é sua capacidade de fornecer uma visão aprofundada e ao mesmo tempo ampla de uma unidade social complexa e de suas múltiplas variáveis (ANDRÉ, 1995). Além disso, no contexto escolar, este caminho metodológico é capaz de mostrar situações vivas do dia a dia sem alterar sua complexidade e dinâmica naturais.

Em que pese o fato de que esta pesquisa em certos aspectos se assemelha a outras desenvolvidas anteriormente, sua ambientação no Ensino Médio no IF confere ao estudo uma instância singular, uma vez que essa instituição de ensino concilia a formação do cidadão completo – compromisso do Ensino Médio regular, com a formação profissional. Tal peculiaridade também motiva visões e comportamentos por parte dos professores que só são observáveis e compreensíveis dentro dessa atmosfera específica.

Outras características fundamentais do estudo de caso debatidas por Lüdke e André (1986, p. 19) também podem ser verificadas nesta pesquisa, a saber: a) a busca pelo retrato da realidade de forma completa e profunda, exprimindo, assim, a multiplicidade de dimensões presentes na situação estudada, tais como a habilitação para o trabalho técnico e a formação geral, compromissos do IF e; b) o uso de uma variedade de fontes de informação, como os diversos documentos contemplados aqui e os questionários respondidos pelos professores de um dos *campi* do Instituto.

---

<sup>25</sup> Tradução nossa do trecho: “[...] the qualitative case study can be defined as an intensive, holistic description and analysis of a single entity, phenomenon or social unit. Case studies are particularistic, descriptive and heuristic and rely heavily on inductive reasoning in handling multiple data sources” (MERRIAM, 1988 apud NUNAN, 1992, p. 77).

## 2.2. Contexto da pesquisa

Conforme apresentado anteriormente, esta pesquisa se define como um estudo de caso que visa à compreensão do ensino de Inglês no IF, segundo o que dizem os documentos oficiais e os professores da disciplina lotados em um dos *campi* do Instituto.

Para Lüdke e André (1986), delimitar os elementos-chave e os contornos aproximados de um problema é o ponto de partida para uma coleta sistemática de informações que se utiliza de métodos determinados pelas próprias características do objeto em estudo. De acordo com os autores, “[...] a seleção dos aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada” (p. 22).

Por isso, abaixo se encontra uma descrição mais detalhada do contexto desta pesquisa, pormenorizada nos itens Histórico do IF e Ensino Médio no IF.

### 2.2.1 Histórico do IF

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) é uma autarquia de ensino vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC) e integra a Rede Federal de Educação Tecnológica.

A história do IF, bem como de várias outras instituições da rede, se inicia na primeira década do século XX, época marcada pelo processo de urbanização dos grandes centros e notável mobilização popular e classista em busca de melhores condições de vida e de trabalho (BRASIL, 2008a). Precisamente em 23 de setembro de 1909, em decorrência ao Decreto 7.566, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha, nasceram as Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) na maioria das

capitais brasileiras. Essas instituições, que são o primeiro marco da educação profissionalizante no país, tinham por atributos

[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, afastando-os da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. (BRASIL, 1909, p. 445).

Embora com objetivos claros de formar mão de obra qualificada, as EAAs foram muito importantes para o enfrentamento das dificuldades inerentes a um contexto ainda guiado pelo capital agrário-exportador, mas que já vislumbrava no crescimento da indústria um caminho sem volta.

Nas décadas de 1930 e 1940, o Brasil mudou seu eixo econômico da atividade de agroexportação para a industrial, o que motivou também um redesenho da educação profissionalizante. Assim, a partir de 1942, as EAAs passaram a se chamar Escolas Industriais Federais, as quais ofereciam formação profissional em nível equivalente ao secundário, o que permitia aos alunos seguirem seus estudos em instituições de nível superior em áreas equivalentes à de sua formação (BRASIL, 2008a).

Mais tarde, os anos 1960 apresentaram um considerável crescimento da indústria no país, com destaque para a indústria automobilística. Diante disso, o governo federal intensificou os investimentos na área de infraestrutura e produção de energia. Novamente na esteira do fortalecimento das relações entre estado e economia, os investimentos em educação se voltam para a formação de técnicos em diferentes áreas, mão de obra indispensável para o crescimento do país, e, assim, as Escolas Industriais Federais se transformaram em Escolas Técnicas Federais (ETFs).

Embora tenha se iniciado em 1978, o processo de transformação das ETFs em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) só foi retomado em 1999, ano em que a maioria das escolas da rede foi abrangida. De acordo com material distribuído pelo MEC (BRASIL, 2008a), tal mudança conferiu às instituições a condição de atuar em níveis mais elevados da educação, formando engenheiros e tecnólogos.

Em 2006 começou o plano de expansão dos CEFETs, que prosseguiu em 2007, implantando novas unidades de ensino descentralizadas em cidades-polo no país, especialmente em municípios mais afastados das capitais.

No ano de 2008, às vésperas do primeiro centenário da Educação Profissional brasileira, por obra da Lei 11.892, de 29 de dezembro, os CEFETs passaram a se chamar Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), cuja finalidade é, entre outras, verticalizar a Educação Básica à Educação Profissional e Superior orientando sua oferta formativa em benefício do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais das localidades onde atuar (BRASIL, 2008b).

Hoje, o Rio Grande do Norte conta com quinze *campi* do IF espalhados por várias cidades, e o programa de expansão implementado aqui foi considerado um modelo para outros estados.

### 2.2.2 O Ensino Médio Integrado no IF

De acordo com Ciavatta (2005, p. 5), a história da Educação Profissional no Brasil está marcada pela luta política permanente entre duas alternativas:

[...] a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional versus a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual Isto fica muito mais evidente a partir dos anos 40, quando a educação nacional passa a ser regida por leis orgânicas que a segmentaram de acordo setores produtivos e profissões, colocando à parte os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção (CIAVATTA, 2005).

Na segunda metade do século XX, contudo, acumulam-se tentativas de organizar a educação nacional de modo a superar o dualismo entre a formação geral e a formação profissional. Na LDB de 1971 (BRASIL, 1971a), estava inscrita a intenção de o então chamado 2º grau preparar para a “[...] iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou

regional” (BRASIL, 1971, Art. 5º, § 2º). Nos anos 1980, após a promulgação da Constituição Nacional, houve uma proposta de reformulação da LDB que pretendia “[...] propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (BRASIL, 1988, apud CIAVATTA, 2005, p. 5).

Em 1996, entra em vigor a nova LDB (BRASIL, 1996), que estabelece em seu Art. 36 § 2º que “[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Mais adiante, no Art. 40, o documento recomenda que a Educação Profissional seja desenvolvida em articulação com o ensino regular, mas não detalha as estratégias e condições de tal articulação.

Somente no Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, é que as alternativas de organização da Educação Profissional e da Educação Básica são tratadas. O decreto prevê que a Educação Profissional de nível técnico terá “[...] organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997, Art. 5º). Ocorre que tal proposição dá margem à interpretação de que um curso organizado dessa maneira pode ser desenvolvido de forma bipolar, reforçando ainda a distinção entre Educação Profissional e educação geral, que tanto se vinha tentando dissolver.

Assim, em 2004 é instituído o Decreto 5.154 (BRASIL, 2004), que finalmente estabelece que a articulação entre Educação Profissional Técnica de nível médio<sup>26</sup> e o Ensino Médio se dará de forma **integrada**. A partir desse documento, não se aceita mais que a Educação Profissional e o Ensino Médio sejam administrados num formato de “meio a meio” como sugeria o Decreto 2.208/97, tampouco se admite que a habilitação para o exercício de profissões técnicas seja parte indissolúvel do Ensino Médio, conforme a LDB de 1971. Em vez disso, a forma integrada demanda que as instituições de ensino onde ela ocorre ampliem a carga horária total do curso “[...] a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades

---

<sup>26</sup> Esta etapa da educação é nomeada de maneiras diferentes em dois documentos: no Decreto 2.208/97 temos Educação Profissional de nível técnico; já o Decreto 5.154/04 passa a chamá-la de Educação Profissional Técnica de nível médio. Pela necessidade de citar os dois documentos, resolvemos manter as respectivas terminologias estabelecidas por eles.

estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 2004, Art. 4º, § 2º).

As referidas finalidades são aquelas estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, bem como as constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Podemos assim concluir que o Ensino Médio integrado à Educação Profissional é uma modalidade de ensino na qual o aluno, com matrícula única, tem acesso ao mesmo tempo aos conteúdos do Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, e aos conteúdos da Educação Profissional, os quais lhe permitirão o exercício de uma profissão técnica. Nesse sentido, o Parecer nº 39 do Conselho Nacional de Educação da Câmara da Educação Básica enfatiza que esses conteúdos “[...] são intercomplementares e devem ser tratados de forma integrada, ‘relacionando teoria e prática no ensino de cada disciplina’” (BRASIL, 2004, p. 7)

### 2.3. *Os participantes da pesquisa*

Preenchem o quadro de funcionários do *campus* pesquisado, dez professores de Inglês com vínculos efetivos e temporários. Na ocasião da coleta de dados, não houve qualquer tipo de seleção dos participantes. Não optamos, por exemplo, por trabalhar somente com os efetivos, ou com os que já estivessem há mais tempo na instituição. Todos receberam o questionário por via eletrônica, no entanto, apenas seis foram devolvidos respondidos. Apesar de não contar com a totalidade dos profissionais da área investigada, julgamos que a amostra já constitui um número suficiente para análise.

Os professores foram informados de que estavam participando de uma pesquisa sobre o ensino de Inglês no Ensino Médio integrado à Educação Profissional em seu *campus*. Porém, optamos por não fornecer detalhes a respeito dos objetivos do trabalho a fim de não interferir em suas respostas.

Por conta da garantia de sigilo de suas identidades, os participantes deste estudo serão chamados de P1, P2, P3, P4, P5 e P6, conforme pode ser verificado no quadro abaixo, que apresenta também alguns dados biográficos deles:

Participantes	Tempo no IF	Vínculo	Tem pós-graduação?	Título
P1	2 anos	Substituto	Não	-
P2	8 anos / 5 meses	Efetivo	Sim	Mestre
P3	17 anos / 6 meses	Efetivo	Sim	Mestre
P4	1 ano / 11 meses	Substituto	Sim	Especialista (dois)
P5	5 anos	Efetivo	Sim	Especialista
P6	19 anos / 8 meses	Efetivo	Sim	Mestre

Quadro 1 – Dados biográficos dos participantes

## 2.4 O corpus da pesquisa

De acordo com André (1995), o emprego de diferentes métodos de coleta é um dos procedimentos que podem aumentar a probabilidade de que os dados obtidos tenham validade.

Desse modo, o *corpus* foi gerado a partir do levantamento de diversos documentos, tais como leis e decretos presidenciais, resoluções e pareceres da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que possam descrever o Ensino Médio, suas prerrogativas e bases legais e as formas possíveis de articulação com a Educação Profissional, bem como de ementas da disciplina de Inglês disponíveis no site do IF.

Além desses documentos, também foi aplicado um questionário enviado a todos os professores de Inglês do de um dos *campi* do Instituto, que ajudou na consecução dos objetivos traçados para esta investigação.

### 2.4.1 Documentos

Em pesquisas qualitativas, o uso de documentos visa à completude das informações coletadas, à contextualização de um fenômeno e à explicitação de suas vinculações mais profundas (ANDRÉ, 1995). No caso específico de nossa pesquisa, os documentos têm a função de permitir compreensão do ensino de Inglês no IF. Além disso, por intermédio deles foi possível contar a história do Instituto e discutir seus compromissos atuais. Para tanto, selecionamos dois tipos de documentos, segundo definição de Lüdke e André (1986).

O primeiro deles, o tipo oficial, compreende os pareceres e resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual trata do Ensino Médio e suas demandas; demais leis e decretos que dispunham sobre o papel do hoje Instituto Federal, alterando suas obrigações e sua abrangência; os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEMs) e; as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEMs).

O segundo, o tipo técnico, pode englobar planejamentos, projetos, livros-texto e afins. Exemplos desses são o Projeto Político Pedagógico Institucional, atualmente em construção, e as ementas da disciplina de Inglês do Ensino Médio Integrado, que podem revelar informações importantes acerca da disciplina. Nesses documentos, buscamos encontrar as características do Instituto e as diretrizes para a prática pedagógica da escola.

A seleção desses documentos se deu em função dos propósitos da pesquisa, e não de maneira aleatória, e a análise propriamente dita foi feita sempre tendo em vista o que pode ser aproveitado para a compreensão do ensino de Inglês nesses registros (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

#### 2.4.2. Questionários

Os questionários foram pensados com o objetivo específico de compreender o ensino de Inglês sob a perspectiva dos professores da disciplina lotados no em um dos *campi* do IF. Para isso, foi elaborada uma ferramenta que indagava os participantes sobre os objetivos do IF, a relação das disciplinas da base propedêutica com as da base técnica, a relevância do ensino de uma LE nesse contexto e os objetivos da disciplina Inglês.

O questionário é importante nesse tipo de pesquisa que ora se apresenta, pois contribui para a contextualização e abrangência do estudo. Ademais, esse instrumento pode conferir agilidade à pesquisa uma vez que oferece vantagens na distribuição e, se aplicado eletronicamente, a devolução dos dados já está digitalizada.

Segundo Dörnyei e Tagushi (2010), um questionário pode conter três tipos diferentes de perguntas visando à busca de dados distintos sobre os sujeitos. São elas: a) perguntas factuais, também chamadas de classificação ou descrição dos sujeitos, que são feitas para detectar quem são os participantes da pesquisa; b) perguntas comportamentais, que buscam as ações, estilo de vida e história pessoal dos participantes; c) perguntas de atitude, que podem revelar o que os participantes pensam, suas opiniões, crenças, interesses e valores.

Assim, em face aos objetivos desta pesquisa, o questionário utilizado continha sete perguntas, sendo três factuais e quatro de atitude.

### CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo dedica-se a analisar o *corpus* desta pesquisa, composto pelos documentos oficiais e técnicos e pelo questionário respondido pelos professores de Inglês de um dos *campi* do IF

De acordo com Lankshear e Knobel (2008), a organização do *corpus* está entre as medidas mais importantes para o sucesso de uma pesquisa científica. Por isso, nesta pesquisa adotamos os procedimentos sugeridos pelos referidos autores quanto à análise dos dados.

Assim, iniciamos com uma leitura minuciosa dos documentos oficiais técnicos, assinalando neles as passagens com conteúdo diretamente relacionado ao ensino de Inglês, bem como outras referências dos textos legais ao ensino de Língua(s) Estrangeira(s), às habilidades e competências, à formação geral, etc.

A partir disso, as informações encontradas passaram a ser agrupadas dentro das seguintes categorias: a) relevância do ensino de Inglês para a formação geral do aluno e para sua preparação para o trabalho e; b) competências e habilidades contempladas pela disciplina.

As respostas ao questionário, por sua vez, foram agrupadas primeiramente a partir dos dados factuais, a fim de caracterizar os participantes do estudo. Em seguida, foi feita a análise dos dados de atitude (DÖRNYEI; TAGUSHI, 2010) com base nas mesmas categorias listadas há pouco. Essa ação se justifica pelo fato de considerarmos que as perguntas não têm o objetivo único de compreender o ensino de Inglês na perspectiva dos professores, mas também de mostrar até que ponto suas ideias dialogam com os documentos.

A relação entre todos os dados ajuntados permitiu-nos observar tendências e padrões relevantes aos objetivos desta pesquisa, os quais, mais tarde, foram reavaliados, tornando-se objeto de inferências e interpretações mais subjetivas do pesquisador.

Transcrevemos algumas passagens dos documentos e das respostas dos professores a fim de ilustrar a análise dos dados e, ao final do capítulo, apresentamos uma discussão dos resultados.

### *3.1. Análise dos documentos*

Nesta etapa da análise de dados, procederemos com o estudo dos documentos dos tipos oficial (LDB, Pareceres, Parâmetros e Orientações Curriculares) e técnico (Projeto Político-Pedagógico do IF e ementas) para a identificação de informações constantes nas categorias delineadas acima.

Cumpre-nos dizer, porém, que a organização das categorias mostrada há pouco não implica, necessariamente, uma ordem em que serão abordadas nas análises dos documentos e dos questionários.

#### *3.1.1. Análise da LDB*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou LDB, foi promulgada em 20 de dezembro de 1996. Esse documento é composto por 92 artigos, divididos em títulos, cada um abordando uma matéria diferente, conforme se pode verificar na apresentação abaixo:

<b>TÍTULO</b>	<b>MATÉRIA</b>
I	Da Educação
II	Dos Princípios e Fins da Educação Nacional
III	Do Direito à Educação e do Dever de Educar
IV	Da Organização da Educação Nacional
V	Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

VI	Dos Profissionais da Educação
VII	Dos Recursos Financeiros
VIII	Das Disposições Gerais
IX	Das Disposições Transitórias

Quadro 2 – Títulos da LDB.

De todos esses títulos, o mais extenso é o V, que compreende o intervalo entre os Artigos 21 e 60, e se subdivide da seguinte forma:

<b>TÍTULO V</b>	
<b>Capítulo</b>	<b>Matéria</b>
I	Da Composição dos Níveis Escolares
II	Da Educação Básica (capítulo dividido em cinco seções) <sup>27</sup>
III	Da Educação Profissional
IV	Da Educação Superior
V	Da Educação Especial

Quadro 3 – Subdivisões do Título V.

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) representa um marco na história recente da educação no país. Por exemplo, o Art. 92, que revoga tudo o que havia anteriormente em leis que tratavam do tema da educação, aponta para o início de um novo espaço e um novo tempo.

No que concerne ao ensino de Línguas Estrangeiras, esse novo tempo trouxe aspectos positivos, como vemos na reprodução do inciso III do Art. 36, que trata das recomendações para a composição do currículo do Ensino Médio:

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

<sup>27</sup> As seções numeradas de I a V são: I – Das Disposições Gerais; II – Da Educação Infantil; III – Do Ensino Fundamental; IV – Do Ensino Médio e; V – Da Educação Profissional.

Passando a ser encarada como disciplina obrigatória, as LEs têm seu valor renovado e assumem os mesmos atributos e prerrogativas dos demais componentes do currículo do Ensino Médio, a etapa final da Educação Básica.

Notadamente, a referência de educação escolar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social é um ponto marcante e um importante indicativo de como devem se organizar as disciplinas do currículo. Em seus dispositivos, a LDB estabelece como meta “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 2º).

Mais adiante, no Título V, Capítulo II, Seção I, o documento garante como finalidades da Educação Básica “[...] 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” (BRASIL, 1996, Art. 22).

Essa proposição reverbera em outros segmentos do documento, nos quais fica claro que o aprimoramento do estudante como pessoa humana, o desenvolvimento de sua autonomia e a compreensão dos fundamentos tecnológicos dos processos produtivos que levam à preparação básica para o trabalho são compromissos de **todas** as disciplinas.

Dessa forma, quer-nos parecer que a disciplina de Inglês desempenha papel primordial, uma vez que serve como instrumento de comunicação e acesso a informações essenciais acerca de avanços tecnológicos e conquistas científicas da sociedade, muitas vezes só existentes na língua-alvo. Além disso, ao se inserir numa perspectiva de linguagem como prática social, ela ainda contribui para a compreensão do processo histórico de transformação de uma sociedade e de uma cultura, tal como preconizado na Lei de Diretrizes e Bases.

Diferente do que podem dar a entender os trechos apresentados acima, a LDB não tem o posto de um documento exclusivamente prescritivo, afinal é próprio da natureza das leis ora imporem obrigações, ora se apresentarem apenas como documento de referência.

Por isso, a Lei de Diretrizes e Bases abre espaço para que os sistemas de ensino e estabelecimentos escolares complementem a base nacional de currículo com o que for exigido “[...] pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, Art. 26). O documento, assim, admite o pluralismo de concepções pedagógicas como um de seus princípios.

Conforme discutido no capítulo 1 desta dissertação, é em respeito justamente a esse princípio que a LDB não especifica métodos ou abordagens ao ensino de LEs que podem ser adotados pelas escolas, tampouco determina, *a priori*, quais habilidades e competências serão privilegiadas pela disciplina. Todavia, o realce dos excertos do documento encaminha-nos para a confirmação da dimensão pragmática que deve ter o ensino, especialmente, o ensino de Inglês.

Logo, na busca por tornar o educando “[...] capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores (BRASIL, 1996, Art. 35, inciso II), a LDB permite-nos inferir que as competências a serem medradas nos alunos (não só pelo ensino de Inglês, mas também por ele) estão relacionadas à condição de:

- Poder ser protagonista num determinado espaço da vida social ou do mundo do trabalho;
- Conhecer e utilizar formas contemporâneas de linguagem;
- Empreender análise crítica em diferentes contextos de uso da linguagem;
- Conhecer e manejar os princípios científicos e tecnológicos ligados aos processos produtivos;
- Ser flexível e criativo para lidar com situações que exijam a solução de problemas.

### 3.1.2. Análise dos pareceres

Neste item empreenderemos a análise de três pareceres do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica que foram arrolados nesta pesquisa. São eles:

<b>PARECER</b>	<b>DATA DE APROVAÇÃO</b>	<b>MATÉRIA</b>
Parecer nº 15/98	1/6/98	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Parecer nº 16/99	5/10/99	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, atual Educação Profissional Técnica de nível médio
Parecer nº 39/2004	10/11/2004	Aplicação do Decreto 5.154/04 na Educação Profissional de Técnica de nível médio e no Ensino Médio

*Quadro 4 – Lista de pareceres.*

### *3.1.2.1 Análise do Parecer nº 15/98*

Dentre os três documentos listados no Quadro 4, este é o mais denso de todos. No parecer, constam 76 páginas que contêm debates acerca das atribuições da Câmara da Educação Básica e sobre alguns pontos já abordados na LDB, mas que nesse material passam a ser mais atentamente deliberados.

Ainda nas páginas iniciais, o parecer se alinha com a Lei de Diretrizes e Bases quanto ao respeito à autonomia das instituições de ensino e ao mencionado pluralismo de concepções pedagógicas. Os autores do documento afirmam que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEMs (matéria objeto do parecer em análise) não pretendem

[...] ser as últimas, porque no âmbito pedagógico nada encerra toda a verdade, tudo comporta e exige continua atualização. Enquanto expressão das diretrizes e bases da educação nacional, serão obrigatórias uma vez aprovadas e homologadas. Enquanto contribuição de um organismo colegiado, de representação convocada, sua obrigatoriedade não se dissocia da eficácia que tenham como orientadoras da prática pedagógica e subordina-se à vontade das partes envolvidas no acordo que as representam. (BRASIL, 1998, p. 7).

A confecção das DCNEMs se deu na década de 1990, auge da globalização e momento em que a economia demandava recursos humanos mais qualificados. Era uma época propícia à discussão sobre os rumos da educação brasileira de forma mais ampla, visando a superar uma disputa permanente entre orientações mais profissionalizantes ou mais acadêmicas. Tal dualidade é mais facilmente perceptível no Ensino Médio, uma vez que é a etapa da Educação Básica que coincide com a fase em que o adolescente começa a planejar seus caminhos futuros.

Diante dessa perspectiva, as Diretrizes apresentam o que será a tônica de suas deliberações: a valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade, aspectos que compõem o conjunto de direitos da cidadania.

Com isso, as DCNEMs enfatizam que o Ensino Médio tem caráter de formação geral, isto é, não só busca a constituição do aluno enquanto cidadão, como também almeja à preparação básica para o trabalho. Essa concepção de preparação para o trabalho deve ser base para a formação de todos os tipos de trabalho e tem como referência as demandas do mercado de trabalho.

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 nosso).

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 de 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.

De acordo com o documento, “[...] a facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento, nas quais este se revela cada vez mais integrado” (BRASIL, 1998, p. 16). Nesses termos, faz-se necessário um rearranjo do currículo de modo que as disciplinas também passem a se interligar, mobilizando recursos para o desenvolvimento de competências de caráter geral, como a criatividade, autonomia e a capacidade de solucionar problemas.

Assim, no intento de traduzir essas competências em termos mais próximos do fazer pedagógico das instituições de ensino e possibilitar a integração entre as disciplinas, temos a organização dos saberes em áreas curriculares.

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).

Entre as competências e habilidades compartilhadas entre a disciplina de Inglês e as demais que integram a área podemos citar:

- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;
- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;
- Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais;
- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Como se vê, as competências 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.

### *3.1.2.2 Análise dos Pareceres nº 16/99 e 39/04*

Os pareceres ora em análise são bem menos extensos do que o examinado no item anterior (têm 31 e 11 páginas, respectivamente), porque aproveitam as diretrizes ali postas para o Ensino Médio enquanto etapa final da Educação Básica.

Em linhas gerais, os Pareceres 16/99 e 39/04 se ocupam de estabelecer diretrizes para a articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio.

A condição de o Ensino Médio também oferecer habilitação profissional já era facultada aos estabelecimentos de ensino pela LDB (BRASIL, 1996), como se vê no §2º do Art. 36: “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. No Art. 40, a LDB recomenda que a educação profissional seja desenvolvida “[...] em articulação com o ensino regular por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996).

O que o Parecer 39/04 traz como grandes novidades em função do Decreto 5.154/2004 são a mudança de nome da modalidade de Educação Profissional de Nível Técnico para Educação Profissional Técnica de nível médio e também a forma integrada como possibilidade de articulação dessa modalidade com o Ensino Médio.

Com a adoção da forma integrada, os estabelecimentos de ensino passam a ofertar um curso único, com proposta curricular única, mas que visa ao cumprimento simultâneo das finalidades delineadas tanto para a Educação Profissional Técnica de nível médio quanto para o Ensino Médio, como etapa de conclusão da Educação Básica. Isso denota uma visão de Educação Profissional que, integrada às diferentes formas de educação, trabalho, ciência e tecnologia, conduz ao

desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, numa perspectiva de exercício pleno da cidadania.

Assim, as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional se harmonizam com os documentos analisados antes quando outorga às instituições de ensino o poder de “[...] construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade” (BRASIL, 1999, p. 566). Às Diretrizes cabe ainda possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais, como a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (BRASIL, 1999).

Além das competências profissionais gerais, a organização curricular deve prever a inclusão de outras, voltadas para “[...] cada perfil de conclusão pretendido, em função das demandas individuais, sociais, do mercado, das peculiaridades locais e regionais, da vocação e da capacidade institucional da escola” (BRASIL, 1999, p. 587). Em cada habilitação para uma profissão técnica, existem conteúdos e competências que são próprios e específicos como, por exemplo, a química para algumas profissões técnicas industriais, a física para atividades profissionais ligadas à mecânica ou eletromecânica, **as línguas para habilitações ligadas a comunicações e serviços, entre outras.**

Diante do que foi exposto acima, fica evidente que a formação geral (aí incluída a preparação básica para o trabalho) e a habilitação profissional têm natureza distinta e, por isso mesmo, preconizam competências diferentes. Entretanto, na forma integrada de articulação, essas duas esferas se aproximam e se intercomplementam. Nessa formatação curricular, uma disciplina como Inglês tanto pode fazer parte da formação geral, contribuindo para construção da cidadania do aluno e ajudando em sua compreensão de processos produtivos, como também figurar entre as disciplinas técnicas, desenvolvendo no estudante as habilidades requeridas para o exercício profissional em cuja habilitação está inscrito.

Como podemos observar, a relevância da disciplina de Inglês no currículo integrado pode variar de acordo com as características da habilitação profissional. Também as competências por ela desenvolvidas tendem a ser distintas de curso para curso.

Cabe às instituições de ensino, nos termos de seus projetos pedagógicos e planos de curso, e ainda considerando o perfil profissional do cidadão trabalhador que se queira formar, definir se o ensino de Inglês será parte somente da carga horária da formação geral ou se também será inserida como disciplina obrigatória da habilitação profissional. Fato é que, quanto maior a proximidade, mais os estudos de formação geral poderão propiciar a aprendizagem de conhecimentos e competências que são essenciais para o exercício profissional em uma área determinada.

### *3.1.3. Análise dos PCNEMs*

Entre os documentos já analisados, este é o primeiro com indicações didático-pedagógicas específicas para o ensino de Línguas Estrangeiras. Os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEMs) foram produzidos em atenção ao que propunham a LDB (BRASIL, 1996) e o Parecer 15/98 do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (BRASIL, 1998).

O alvo principal dos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio “[...] é a escola, pois é nela que se dá o encontro entre o pensar e o fazer (BRASIL, 2000). O documento, que não tem força de lei, se coloca como um material de “[...] natureza indicativa e interpretativa, propondo a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem” (BRASIL, 2000, p. 4).

Os PCNEMs são organizados em 4 partes, que abarcam suas bases legais e cada uma das áreas de conhecimento<sup>31</sup> estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares

---

<sup>31</sup> As áreas de conhecimento são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Nacionais para o Ensino Médio. A parte II é dedicada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e aborda, ao longo de suas 71 páginas, as competências e habilidades recomendadas para as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática.

Em sua explanação sobre o sentido da aprendizagem na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o documento 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).

Logo, o desenvolvimento da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias tenta resgatar o prestígio das LEs e lhes confere o *status* de ser parte de um conjunto indissolúvel de conhecimentos que integra os alunos a um mundo globalizado.

Com isso, fica evidente que não basta que o ensino de Inglês seja pautado exclusivamente por objetivos linguísticos. O que se enfatiza na verdade é que, como o foco do Ensino Médio recai sobre a cidadania, há necessariamente que se abrir espaço para a reflexão e para o debate sobre a cultura e as tradições de outros povos, aspectos que certamente estão envolvidos no idioma estrangeiro.

Nessa medida, depreendemos que a pertinência da disciplina está muito além do repasse de conhecimentos metalinguísticos que objetivam resultados satisfatórios em exames escritos. O ensino de Inglês no Ensino Médio, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, pode aproximar as situações de aprendizagem da realidade pessoal dos alunos, propiciar a observação das similitudes e diferenças entre várias culturas, a quebra de estereótipos e a constatação de que os fatos sempre acontecem dentro de contextos determinados. Realçar esse caráter formativo intrínseco é dar um passo fundamental em direção à construção da cidadania plena do educando.

Nas palavras do documento, torna-se, pois,

[...] fundamental, conferir ao ensino de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação geral enquanto cidadão. (BRASIL, 2000, p. 26).

Quando defendem que o ensino de Línguas Estrangeiras se aproxime da realidade dos estudantes, os Parâmetros argumentam em favor de uma aprendizagem de línguas significativa, cujo marco inicial é o conhecimento das razões de aprender dos alunos. Essa indicação vai de encontro ao trabalho descontextualizado com habilidades linguísticas (entender, falar, ler e escrever) que quase sempre se baseia nos preceitos da gramática normativa e destaca a modalidade escrita da língua.

Em vez disso, o que está consignado nos PCNEMs é que o ensino de Inglês deve almejar à competência comunicativa a partir do trabalho com as demais competências que a integram. Tais competências estão arranjas em três eixos (BRASIL, 2000, p. 32), conforme os quadros<sup>32</sup> que seguem:

Representação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"><li>• Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretende comunicar;</li><li>• Utilizar mecanismos de coerência e coesão;</li><li>• Utilizar estratégias verbais e não verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura;</li><li>• Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a outras culturas e grupos sociais.</li></ul>
-----------------------------	--

Quadro 5 – Eixo 1: Representação e Comunicação

<sup>32</sup> Quadros adaptados de Canan e Silva Neto (2007).

Investigação e Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais;</li> <li>• Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).</li> </ul>
----------------------------	--

Quadro 6 – Eixo 2: Investigação e Compreensão

Contextualização sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber distinguir as variantes linguísticas;</li> <li>• Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.</li> </ul>
--------------------------------	--

Quadro 7 – Eixo 3: Investigação e Compreensão

As concepções presentes nos PCNEMs nos direcionam para o entendimento de que a aprendizagem ocorre na interação entre sujeitos em situações de comunicação.

Assim, a proposta é que o ensino de Inglês ofereça aos alunos a oportunidade de usar a Língua Estrangeira de maneira significativa para a comunicação. Os caminhos abertos pelos PCNEMs levam em conta essa visão de aprendizagem como forma de garantir que os alunos desenvolvam um senso de protagonismo em seu entorno social e exerçam sua cidadania.

#### 3.1.4. Análise das OCNEMs

Em muitos aspectos, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEMs (BRASIL, 2006) se aproximam dos Parâmetros Curriculares

Nacionais. As OCNEMs foram lançadas em três volumes, cada um correspondendo a uma das áreas de conhecimento.

Esse documento, que se apresenta como um instrumento de apoio à reflexão do professor, identifica uma demanda pela retomada das propostas dos PCNEMs visando não só ao aprofundamento de questões ali presentes, mas também ao

[...] desenvolvimento de 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 currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006, p. 8).

O volume 1 das OCNEMs, que trata da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, traz como uma de suas novidades a inclusão de um capítulo inteiramente dedicado ao ensino de Espanhol. Isso acontece em virtude da sanção da Lei nº 11.161 (5/08/2005), que torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam no Ensino Médio.

No capítulo voltado para as demais Línguas Estrangeiras, podemos notar claramente que as Orientações enfatizam o valor do ensino de LEs na formação geral do aluno como cidadão, conforme extrato abaixo:

As orientações curriculares para Línguas Estrangeiras tem como objetivo: 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[...] (BRASIL, 2006, p. 87).

Em face disso, temos que a contribuição do ensino de Inglês no Ensino Médio está na condição que a disciplina tem de promover a extensão do horizonte de comunicação do aluno para além de sua comunidade linguística, aguçando nele sensibilidade para perceber semelhanças e diferenças entre a sua própria língua e a língua-alvo, e permitindo, assim, que ele entenda que há formas diferentes de realizar interações sociais por meio da linguagem.

Essa percepção denota um conceito de linguagem como prática social, e é justamente sob esse ponto de vista que o documento propõe o estudo da questão da inclusão do aluno no mundo globalizado. As OCNEMs chamam atenção para o fato de que comumente os conhecimentos *sobre* LEs (sobretudo Inglês) e Informática são tidos como imprescindíveis para a integração social do estudante, esta entendida como sucesso profissional e melhoria de vida material.

Em que pese o fato de que esses argumentos refletem uma visão realista e abordem bens sociais que devem ser proporcionados a todos, as Orientações Curriculares ponderam que um projeto de inclusão deve “[...] criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja necessidade de abrir mão de seus valores” (BRASIL, 2006, p. 96). Por conseguinte, compreendemos que a noção de inclusão está diretamente relacionada a uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade linguística e sociocultural.

Ao abraçar a concepção da heterogeneidade da linguagem, o ensino de Inglês se afasta decisivamente do ensino em termos de quatro habilidades e daquele frequentemente sustentado na gramática, porque eles revelam um conceito de linguagem como “[...] algo homogêneo, fixo e abstrato, capaz de ser descrito, ensinado e aprendido na forma de um sistema abstrato, composto por regras abstratas – tudo isso distante de qualquer comunidade de prática e qualquer conjunto específico de usuários” (BRASIL, 2006 p. 107).

Em vez disso, as OCNEMs recomendam o desenvolvimento das habilidades linguísticas como práticas culturais contextualizadas. Embora apoie que todas as habilidades sejam trabalhadas ao longo dos três anos do Ensino Médio, o documento admite que cada região avalie, em função de necessidades e características locais, em que proporção as habilidades serão exercitadas. Assim, é legítimo que escolas em algumas regiões realcem a habilidade de leitura no terceiro ano com vistas à preparação para o vestibular. As Orientações Curriculares, entretanto, frisam que “[...] essa opção não deve desconsiderar o caráter da leitura como prática cultural e crítica de linguagem, um componente essencial para a construção da cidadania e para a formação dos educandos” (BRASIL, 2006, p. 111).

De acordo com o que se lê nas OCNEMs, tanto o planejamento de curso para as aulas de Inglês quanto o desenvolvimento das habilidades deve ser pensado a partir de temas ou dos contextos locais de uso da língua-alvo. Como sugestões de temas, as OCNEMs (BRASIL, 2006, p. 112) trazem: “[...] cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/nacionais”. Em relação aos contextos locais de uso, podemos citar as oportunidades de interação em Língua Estrangeira que podem surgir em cidades com vocação turística.

Ao explicitar os procedimentos pedagógicos para as habilidades preconizadas, as Orientações Curriculares sustentam que o trabalho de leitura se afaste do uso de textos não autênticos, construídos com tempos verbais condizentes com uma visão de conhecimento estrutural e gradativo, pois esse tipo de atividade não condiz com o trabalho de leitura que pretende formar leitores críticos. Para as OCNEMs, “[...] a escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo, conforme a proposta educativa focalizada neste documento” (BRASIL, 2006, p. 114).

No que tange ao desenvolvimento da comunicação oral, o documento recomenda que o domínio básico dessa habilidade pode abrir portas no mercado de trabalho. Mesmo reforçando que o ensino de LEs em geral deve buscar a formação de cidadãos, as OCNEMs argumentam que a preparação básica para o trabalho também é um dever do Ensino Médio e que os contextos de uso que influenciam o planejamento da disciplina podem advir de situações de trabalho, como a orientação para turistas. Nesses termos, sugere-se compor um inventário dessas situações, uma vez que “[...] pode haver mudanças segundo necessidades/relevâncias locais” (BRASIL, 2006, p. 120).

Finalmente, no que se refere à escrita, recomenda-se também a prática contextualizada, isto é, o desenvolvimento da habilidade a partir da troca de mensagens e correspondências via internet, por exemplo. O que se busca com isso é a produção escrita significativa, que em muitos contextos pode emergir do

estímulo vindo da leitura de textos, da troca de informações pessoais, de pequenos relatos de passeios e eventos locais ou do estudo de uma letra de música em LE.

Com base na análise desse documento, vemos que a ênfase no ensino de aspectos linguísticos *per se* não deve ser objetivo do ensino de Inglês no Ensino Médio. Na verdade, esse ensino deve estar impregnado de práticas que sempre reiterem o caráter formativo da disciplina.

De maneira bastante precisa, as OCNEMs resumem as finalidades da disciplina de Inglês ou qualquer outra LE no Ensino Médio ao postularem que, além de ensinar um idioma estrangeiro, elas devem cumprir outros compromissos com os alunos, isto é, elas devem concorrer para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais. Em suma, a proposta é educar por meio do aprendizado de Línguas Estrangeiras.

### *3.1.5 Análise do Projeto Político-Pedagógico do IF*

O Projeto Político-Pedagógico – PPP (IFRN, no prelo) é o documento institucional que tem, entre suas finalidades, referendar a construção do currículo, apresentar as diretrizes para a prática pedagógica e debater o conceito de gestão democrática no IF.

Ao longo de sua extensão, o PPP procura alinhar suas proposições com a função social do Instituto, que é promover a educação científico-tecnológico-humanística visando à formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, em condições de atuar tanto no mundo do trabalho quanto na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Com esse compromisso, o IF define o currículo como

[...] um conjunto de integrado e articulado de atividades intencionadas, pedagogicamente concebidas a partir da visão crítica de homem, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação, organizadas para promover a construção e reconstrução, a socialização e a difusão do conhecimento, numa concepção histórico-crítica, visando à formação integral dos educandos, tornando-os também cidadãos aptos a contribuir

com o desenvolvimento socioeconômico local, regional, nacional e global na perspectiva da edificação de uma sociedade democrática e solidária. (IFRN, no prelo).

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.

O trabalho com projetos interdisciplinares favorece a aprendizagem não só de conteúdos conceituais mas também de conteúdos procedimentais e atitudinais, já que beneficia a integração entre teoria e prática e permite aos alunos desenvolver a visão crítica dos processos e a possibilidade de efetivamente intervir na realidade.

Assim, entendemos que as competências e habilidades de caráter geral que devem ser atributos de todos os componentes curriculares são:

- Analisar sistêmica e criticamente os processos;
- Ser criativo;
- Buscar de novas alternativas para a resolução de problemas;
- Interpretar as sociedades;
- Identificar oportunidades de intervenção na comunidade e em seu entorno.

Nesse sentido, o PPP se alinha com os demais documentos analisados quando orienta a interdisciplinaridade, valoriza a cidadania e também quando destaca o respeito à diversidade como um de seus constituintes. No Projeto Político Pedagógico, a diversidade é concebida “[...] como uma construção histórica, cultural e social, e está presente em todas as relações sociais” (IF, no prelo).

Com base nessas afirmações, é possível inferir que o ensino de Inglês no currículo do IF cumpre função valiosa, uma vez que oportuniza o contato com o *modus vivendi* de outros povos e suas produções culturais, visando à superação da hegemonia dos saberes considerados oficiais em detrimento de saberes produzidos por minorias. Tal reflexão crítica permite ainda a formação de valores e atitudes que possibilitam relações interpessoais focadas no respeito ao outro como sujeito social.

Em tempo, é preciso observar que as características cabíveis ao ensino de Inglês no IF elencadas até aqui se baseiam em propostas gerais, próprias para todas as disciplinas do currículo do Ensino Médio integrado à Educação Profissional na instituição. No corpo do texto do PPP não há, porém, nenhuma menção específica às disciplinas de Línguas Estrangeiras.

É curioso perceber que na seção voltada ao planejamento, o PPP chama atenção para a escolha reflexiva de objetivos nas disciplinas e demais atividades acadêmicas. O documento faz as seguintes observações:

É preciso atentar para que haja coerência entre o pensar e o fazer. Os objetivos têm sua gênese numa situação real. **Isso deve corresponder ao entorno da comunidade, da instituição, do curso da área ou disciplina, do professor e, especialmente, do estudante.** Enquanto os objetivos gerais do IFRN englobam as metas e os valores mais amplos que almeja atingir, expressos em sua função social, **os objetivos das atividades acadêmicas são proposições mais específicas referentes às aprendizagens e às mudanças conceituais, procedimentais e comportamentais almejadas** (IFRN, no prelo, grifos nossos).

Os objetivos gerais do IF enquanto instituição já foram postos e não motivam polêmica. É interesse do Instituto formar profissionais de várias áreas ao mesmo tempo em que se valoriza a cidadania, desenvolvendo competências como a autonomia, flexibilidade e criatividade voltadas para a resolução de problemas inerentes à vida numa sociedade heterogênea. Nesse sentido, o PPP coaduna com documentos analisados anteriormente.

Ocorre que, como o próprio excerto acima destaca, existem objetivos específicos que devem estar em consonância com as características do curso, da disciplina e dos alunos. Nesses termos, parece-nos contraproducente que indicativos didático-pedagógicos para o ensino de Inglês, entre outras disciplinas, não constem no documento até o momento. Cabe lembrar que o Parecer nº 16/99 já previa que, no currículo do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, a relação das disciplinas da formação geral com as específicas das habilitações profissionais, assim como as respectivas competências específicas, deveriam ser estabelecidas nas bases do projeto pedagógico na instituição.

Vale salientar ainda que o Projeto Político-Pedagógico adverte que a seleção de conteúdos para as matrizes curriculares e a definição de quais procedimentos metodológicos serão adotados requerem dois olhares que se inter-relacionam: “[...] o do princípio da interdisciplinaridade e o da abordagem de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais” (IFRN, no prelo). Por isso, não evidenciar as características das habilitações nem o perfil esperado das disciplinas pode implicar uma seleção equivocada de conteúdos e na escolha de procedimentos que não se harmonizam plenamente com os interesses institucionais. Em resumo, a falta de orientações claras pode ser um vetor de práticas que se distanciam das recomendações documentais.

### 3.1.6 Análise das ementas

Para compor o *corpus* de ementas desta seção, primeiramente consultamos o *site* institucional do IF e lá escolhemos, aleatoriamente, três dos sete cursos do Ensino Médio integrado à Educação Profissional disponíveis num dos *campi* do Instituto. São eles: Controle Ambiental, Geologia e Mineração e Informática.

Visando a alcançar os objetivos desta investigação, coletamos as ementas da disciplina de Inglês nas matrizes curriculares dos cursos nomeados acima. O *corpus* em análise consta, então, das seguintes ementas:

Curso	Anos			
	1º	2º	3º	4º
Controle Ambiental	x	x	x	-
Geologia e Mineração	x	x	x	-
Informática	x	x	x	-

Quadro 8 – Lista de ementas

Como se verifica no Quadro 8, na proposta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, os cursos têm duração de quatro anos. Praticamente todas as disciplinas encaixadas nos três primeiros anos fazem parte do núcleo comum, bloco que engloba os conteúdos da formação geral. É o caso de Inglês em Controle Ambiental, Geologia e Mineração e Informática. No quarto ano, costuma haver uma concentração bem maior das disciplinas específicas de cada habilitação profissional. Constatamos, com isso, que Inglês, nos cursos citados, não figura como disciplina integrante do bloco de conteúdos da Formação Profissional.

É preciso lembrar que, levando-se em conta as recomendações feitas nos demais documentos oficiais abordados ao longo deste capítulo, as disciplinas que compõem a formação geral (caso de Inglês nos cursos acima) assumem compromisso com a construção da cidadania do aluno e sua preparação básica para o trabalho, isto é, a preparação para todos os tipos de trabalho.

Após essa breve análise, procedemos com o estudo mais aprofundado das ementas, que mostrou que todos os exemplares coletados são iguais independentemente do ano do Ensino Médio ou do curso. A única exceção é o item *Conteúdos*, que mesmo assim só varia conforme o ano, e não conforme o curso.

De acordo com as ementas, os objetivos da disciplina de Inglês no núcleo comum são:

1. Ampliar o seu universo, ao entrar em contato com a cultura e civilização de outros povos, principalmente, os falantes de língua inglesa;
2. Tornar-se consciente da importância do estudo de Inglês em suas futuras atividades profissionais;
3. Ler e interpretar textos literários e de caráter técnico e científico, bem como identificar a ideia central de um texto em inglês;
4. Construir frases, parágrafos e textos, em inglês, utilizando as estruturas gramaticais adequadas e traduzir textos do inglês para o português.

Podemos dizer que no primeiro objetivo há referências às orientações dos outros documentos. Nele, temos que o ensino de Inglês pode propiciar a ampliação

da visão de mundo do aluno a partir do contato com a cultura dos povos falantes da língua-alvo. Esse por sinal é um passo importante visando à construção da cidadania do estudante, desde que apoiado em outros objetivos e ações de igual teor.

Em relação ao segundo objetivo, a menção aos documentos parece mais tímida. Vejamos que os termos “futuras atividades profissionais” não estão fixados a nenhuma área de atuação determinada, o que é congruente com o princípio da preparação básica para o trabalho. Todavia, a redação do objetivo dois deixa implícito que dominar Inglês é fundamental para a integração social do aluno a partir de sua inclusão no mercado de trabalho. Ainda que ponderemos que esse é um valor globalizante inerente à sociedade atual, ele vai de encontro ao que é postulado nas OCNEMs, por exemplo.

De acordo com as Orientações Curriculares, integração social e inclusão são alcançados quando se promove o aprimoramento do estudante como pessoa humana, o desenvolvimento de sua autonomia e a compreensão dos fundamentos tecnológicos e processos produtivos que levam à preparação básica para o trabalho.

Ainda assim, é possível concluir que os dois primeiros objetivos, mesmo que minimamente, dialogam com os outros documentos analisados. Os seguintes, porém, indicam descontinuidade em relação aos textos oficiais. Os objetivos três e quatro assinalam práticas descontextualizadas com as habilidades linguísticas:

3. **Ler e interpretar textos** literários e de caráter técnico e científico, bem como identificar a ideia central de um texto em inglês;
4. **Construir frases, parágrafos e textos, em inglês, utilizando as estruturas gramaticais adequadas** e traduzir textos do inglês para o português.

Tal como encontramos nos PCNEMs (BRASIL, 2000), os objetivos traçados com base nas quatro habilidades linguísticas, pura e simplesmente, costumam centrar-se na modalidade escrita da língua e no repasse de regras gramaticais da norma culta do idioma. O que se comprova pelos destaques acima é uma visão da

linguagem como sistema fixo, homogêneo e abstrato, capaz de ser descrito pelas regras de uso.

Para corroborar nossa interpretação da visão de linguagem pressuposta nesses componentes da ementa, temos os itens *Conteúdos* e *Bibliografia*. No primeiro há nada menos do que um rol de tópicos gramaticais que vão de *Simple Present* até *Phrasal Verbs*.

Como exemplo, listamos abaixo os conteúdos das ementas do 2º ano:

1. Modal auxiliary verbs and related expressions (II)
2. The passive
3. Causative verbs
4. Direct and indirect (reported) speech
5. Direct and indirect (reported) speech (II)

No Item *Bibliografia*, o que se encontra é apenas a indicação de uma gramática e de um dicionário. Tais informações parecem confirmar nossas inferências dispostas há pouco.

Assim, reforçamos o nosso ponto de vista de que as práticas sugeridas nos objetivos 3 e 4 são descontextualizadas, já que estão descritas da mesma forma para todas as séries e cursos de cujas ementas selecionamos. Além do mais, esses objetivos denotam uma visão de linguagem bastante divergente do objetivo um, no qual temos a valorização da heterogeneidade como forma de ampliação do universo do aluno.

Salientamos ainda que, mesmo quando as OCNEMs legitimam o realce na habilidade de leitura, elas orientam que isso seja feito com base em critérios bem definidos, e que não desconsiderem o caráter da leitura como prática cultural e crítica de linguagem.

No item *Procedimentos Metodológicos e Recursos Didáticos*, as ementas trazem as seguintes sugestões:

1. Aulas expositivas, exercícios orais e escritos, utilização de canções como acréscimo vocabular, filmes com áudio e legenda em inglês, acesso à Internet como elemento de pesquisa;
2. Textos técnicos relativos à área do curso.

Dois pontos chamam bastante atenção nesse item: o primeiro é o fato de que a sugestão de exercícios orais e a utilização de canções e filmes não são condizentes com os objetivos enumerados no documento. Conforme as OCNEMs, a possibilidade de o trabalho com uma habilidade, por exemplo, a leitura, motivar a prática de outra habilidade como a oralidade existe, mas ela demanda planejamento e intencionalidade. Todavia, da forma como estão arranjadas nas ementas, não parece haver relação alguma entre as habilidades presentes nos objetivos e aquelas que constam no item ora analisado.

O segundo ponto é a orientação para o uso de textos técnicos relativos ao curso. Conforme discutimos no Capítulo 1, a noção de textos em “inglês técnico” carece de lastro teórico, já que os estudos mostraram que existem muito poucas diferenças entre textos de áreas específicas e gerais. Não obstante, essa noção se distancia do que é preconizado nos documentos oficiais, os quais advertem que os conteúdos da formação geral e da habilitação profissional têm natureza intercomplementar, porém diversa.

Desse modo, entendemos os textos que melhor se encaixariam na disciplina de Inglês como constituinte do bloco da formação geral, seriam aqueles que permitem a compreensão geral e o debate sobre os avanços da tecnologia e seus impactos na sociedade atual.

Após a leitura das ementas, concluímos que o elenco de objetivos que nelas está registrado é confuso e não permite que estabeleçamos sintonia fina entre esse documento e os demais analisados. Ademais, não é possível dizer que há coerência entre os itens apresentados em uma mesma ementa, que, embora apontem certa vez para a construção da cidadania a partir da heterogeneidade cultural, mais

explicitamente apresenta uma concepção de linguagem e ensino de línguas fundada na fixidez da gramática normativa e no uso de vocabulário descontextualizado.

A falta de orientações mais claras nos documentos institucionais do IF, notadamente no PPP, parece efetivamente contribuir para o conflito de ideias que se instala nas ementas da disciplina de Inglês do Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

### 3.2. *Análise dos questionários*

Neste item, serão estudados os questionários respondidos pelos professores de Inglês de um dos *campi* do IF

que participaram desta pesquisa, os quais serão identificados como P1, P2, P3, P4, P5 e P6, para que suas identidades sejam resguardadas.

Conforme explicitado anteriormente, a oferta institucional do IF é bastante ampla, tanto quanto ao seu catálogo de habilitações profissionais, quanto às modalidades de curso, que vão desde os técnicos de nível médio até a pós-graduação. Apesar de bem diferentes em termos de abrangência e organização, esses cursos compartilham o interesse institucional comum de promover uma formação que possibilite o exercício de uma profissão e da cidadania plena.

Também laçado por este interesse institucional, o Ensino Médio integrado à Educação Profissional apresenta uma nuance bastante peculiar, já que legalmente tem de conciliar as esferas da formação geral e da habilitação profissional de maneira bem mais evidente que as demais modalidades de curso.

Por causa disso, consideramos que antes de adentrar o universo do Ensino Médio Integrado, ambiente desta pesquisa, e para que pudéssemos compor uma descrição mais fiel do ensino de Inglês sob a perspectiva dos professores que atuam nessa modalidade, era preciso primeiro acessar o seu entendimento sobre os objetivos do Instituto e sobre a relação das disciplinas da formação geral com as da

habilitação profissional, pontos que podem ter grande influência nas práticas dos docentes.

Assim, prevendo a investigação desses dois aspectos, a seção de perguntas de atitude do questionário assume a seguinte sequência:

1. Quais os objetivos do IF na sua opinião?
2. Como deve ser a relação das disciplinas da base comum com as específicas dos cursos?
3. Qual a relevância do ensino de LE nesse contexto?
4. De maneira geral, quais os objetivos do ensino de Inglês no IF?

As análises começam por uma breve caracterização do participante, feita a partir das perguntas factuais presentes no questionário. Em seguida, investigaremos o ponto de vista do professor acerca do ensino de Inglês no IF com base nas perguntas de atitude.

É pertinente salientar que este trabalho não se propõe a criticar nenhum dos participantes ou seus pontos de vista sobre o ensino de Inglês do Instituto. A intenção é, a partir de várias fontes de dados, compor uma compreensão consistente do ensino praticado numa instituição tão singular.

A seguir, apresentamos a análise dos dados do questionário.

### *3.2.1 Análise das respostas de P1*

P1 é professor substituto e já atuava no IF havia dois anos. P1 é formado em Letras, mas não possui pós-graduação.

A respeito da pergunta 1, P1 responde que os objetivos do IF são “[...] a formação geral e educação para a vida profissional (formação específica)”.

Neste início, P1 parece se aproximar dos textos legais que apregoam que as várias modalidades da Educação Profissional presentes numa instituição como o IF, em especial o Ensino Médio Integrado, devem conciliar a formação geral à habilitação profissional, ou formação específica, como chama o próprio professor. Entretanto, não é possível definir ainda o grau de sintonia do participante com os documentos, já que ele não elabora sua compreensão sobre a formação geral a que se refere.

Em sua resposta à pergunta 2, P1 se aprofunda quanto ao seu conceito de formação geral e apresenta outros pontos de vista interessantes, conforme se pode ver abaixo:

É preciso que constantemente haja cobrança dos domínios adquiridos na base (formação geral) no decorrer da formação específica, para que inclusive se valorize mais o conteúdo das disciplinas tidas como menos importantes.

Nesse trecho, observamos que a ideia de P1 é que a formação geral compreende os conteúdos de base que perpassam qualquer formação específica. Todavia, ao destacar os *conteúdos*, P1 parece não ter em conta que também fazem parte da formação geral as *competências* que contribuem para a formalização dos conhecimentos, construção da identidade e exercício da cidadania. Sem elas, o conceito de formação geral coxeia, não se completa e vira sinônimo de um mero acúmulo de conhecimentos.

Outro ponto digno de realce é que P1 traz à tona a questão de que os conteúdos da habilitação profissional são considerados hierarquicamente mais importantes do que os demais. Não fica evidente no relato de P1 quem alimenta tal pensamento (se professores, alunos ou ambos), mas naturalmente tal compreensão pode influenciar direta ou indiretamente os modos de planejar e ensinar de qualquer docente.

Provavelmente, a alegada relação de hierarquia entre as formações profissional e geral está arraigada na própria história do Instituto, que por várias décadas se ocupou exclusivamente da qualificação de mão de obra. Todavia, seguir sustentando essa ideia sugere distanciamento dos documentos oficiais, os quais são

claros em relação ao fato de que as esferas das formações profissional e geral não se sobrepõem, nem prescindem uma da outra.

As opiniões de P1 expressas nas respostas anteriores repercutem agora quanto à relevância do ensino de uma LE num contexto como o do IF. Talvez seja possível inferir que, dada a visão de P1 sobre formação geral e, principalmente, por conta das impressões apresentadas sobre a relação das disciplinas da base comum com a profissional, esse participante só mencione a importância do ensino de uma LE relacionando-a ao mercado de trabalho e às necessidades da vida profissional. Como efeito, tem-se uma visão de ensino em que os objetivos estão voltados somente para usos instrumentais, em que na maioria das vezes a LE é uma ferramenta de trabalho. De acordo com o participante:

O mercado exige que o profissional conheça um ou mais idiomas estrangeiros. Além disso, esse conhecimento viabiliza o acesso a informações que muitas vezes se mostram disponíveis apenas em LE.

Como bem dizem documentos como os PCNEMs (BRASIL, 2000) e as OCNEMs (BRASIL, 2006), oferecer a devida preparação para o mercado é algo válido no Ensino Médio, já que para os alunos dessa etapa da Educação Básica a entrada no mercado de trabalho é um compromisso iminente. Entretanto, segundo os mesmos documentos, ocupar-se primordialmente disso implica deixar de lado o relevante papel das LEs em discussões sobre questões prementes na sociedade atual, questões que digam respeito a uma formação mais ampla e que envolvam o debate sobre as diversidades e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Quanto às competências e habilidades que devem ser contempladas pela disciplina de Inglês, P1 afirma que

Na realidade, o IF oferece oportunidades de contato com a LE em textos que precisam ser lidos e compreendidos para fins específicos. Não vejo a preocupação com que se desenvolvam outras habilidades. Apenas a leitura é trabalhada. Em menor grau, a escrita pode vir a ser praticada.

Observemos que no trecho destacado acima, P1 considera como praxe no IF o trabalho de leitura e compreensão de textos para fins específicos. Essa declaração

reforça a concepção do ensino de línguas calcada fortemente em objetivos instrumentais. Além disso, ao dizer que há preocupação institucional mais acentuada nessa abordagem de ensino, o participante nos remete à participação dos IFs (então chamados de Escolas Técnicas Federais – ETFs) na construção e expansão do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental. Vale ressaltar que vários autores, como Ramos (2009a; 2009b), acreditam que a participação das ETFs no Projeto colaborou para o nascimento de mitos como os que dizem que Inglês Instrumental é sinônimo de inglês técnico e de ensino de estratégias de leitura. Aliás, como pôde ser vista, a leitura é a habilidade privilegiada no relato de P1, mesmo que não pareça algo justificável, já que a oferta de cursos do Instituto é bastante ampla e, por isso, as necessidades que os alunos apresentam tendem a ser as mais diferentes e não se resumir somente ao trabalho com a compreensão de textos escritos.

A resposta de P1 à pergunta 4 retoma o tópico da formação geral ao trazer mais um indicativo de que, em sua opinião, ela está relacionada aos níveis de conhecimento, acúmulo de informações e, no caso específico do ensino de Inglês, ao nível linguístico. O nível de proficiência distinto demais somado à imaturidade dos alunos para perceber as necessidades de se conhecer um idioma estrangeiro fazem com que P1 manifeste um certo pesar por não atingir os objetivos que acredita ser coerentes para a disciplina. Observemos o trecho em destaque:

[...] a formação geral em LE pode ser inviabilizada em razão da heterogeneidade dos alunos. Os níveis são distintos demais. E muitos desses alunos não enxergam outras necessidades de conhecer a LE senão para ler e tentar compreender o essencial de um texto. Só.

Assim, é lícito concluir que, na opinião de P1, seja por conta dos interesses institucionais, seja por conta das dificuldades diárias da sala de aula, como a heterogeneidade linguística dos alunos, a leitura é a habilidade de que mais frequentemente se lança mão nas aulas de Inglês do IF.

### 3.2.2 *Análise das respostas de P2*

P2 possui título de mestre e é professor efetivo do IF, onde leciona há oito anos e cinco meses.

À pergunta 1, P2 responde que

Atualmente, o IFRN possui diversos objetivos, variando de acordo com o curso/nível que oferece à sociedade. Desse modo, é preciso saber de que curso ou nível estamos a falar. Não se pode esquecer que o Instituto oferece cursos de ensino médio, subsequente, superior, inclusive licenciaturas, formação continuada e até mesmo EJA.

A observação de P2 é pertinente, já que os objetivos específicos dos cursos podem e devem variar, por exemplo, em função das perspectivas de mercado e da área tecnológica em que eles estão inseridos, além, é claro, do nível dos alunos. Porém, enquanto instituição, o IF possui objetivos gerais que independem da modalidade de que se fala e que amarram toda a oferta formativa da escola.

. De acordo com a Lei 11.982/08, entre as finalidades dos IFs está

[...] ofertar educação profissional e tecnológica, **em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional** nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. (BRASIL, 2008, Art 6º, inciso I, grifo nosso).

Num primeiro momento, ao confrontarmos a declaração de P2 com a citação da referida lei, parece-nos que ele não está tão familiarizado com o teor do documento, que traz de forma patente e incontestável as finalidades do Instituto. Todavia, mesmo parecendo ignorar o que o documento estabelece, P2 afirma mais adiante que “[...] o IF busca ministrar cursos de qualidade voltados para a formação de profissionais na área tecnológica, estimulando o pensamento reflexivo”.

Com essa menção a uma educação profissional que valoriza o pensamento crítico, o participante, talvez de maneira intuitiva, se alinha aos textos legais que preveem a formação de um profissional-cidadão crítico-reflexivo.

No que diz respeito à pergunta 2, podemos dizer que P2 se afina bem com os documentos que também sugerem a interdisciplinaridade como caminho para uma aproximação mais efetiva e eficiente dos conteúdos da formação geral com a profissional. Para ele, “A relação deve ser, sempre que possível, de ampla interdisciplinaridade, comunicando-se disciplinas do núcleo comum com as de formação profissional e tecnológica”.

O verbo “comunicar” usado por P2 é bastante significativo em sua resposta, já que denota um ponto central na constituição do Ensino Médio Integrado. No texto do Parecer 39/2004 (BRASIL, 2004), temos que buscar a integração da Educação Básica com a Profissional não é simplesmente justapor dois diferentes domínios, mas sim, trabalhar para que eles se articulem, dialoguem e que conhecimentos de um possam engrandecer o do outro.

Mais importante do que notar a indicação de P2 para a ampla interdisciplinaridade e comunicação das diferentes disciplinas é perceber que o participante não demonstra qualquer sinal de que acredita numa relação hierárquica entre os conhecimentos da formação geral e da formação profissional.

Vejamos o que diz o participante quanto à pergunta 3:

A língua estrangeira tem papel relevante no contexto do ensino profissional e tecnológico, uma vez que serve como instrumento de acesso ao conhecimento e propicia um melhor acesso à literatura alienígena da área estudada.

Vale lembrar que, até este momento, P2 havia reiterado os compromissos do Instituto com um modelo de educação que estimula o pensamento crítico e que alia a formação geral à profissional. Contudo observamos que ao tratar da relevância de uma LE, o participante se detém somente às contribuições que a disciplina pode dar ao ensino profissional e tecnológico. Note-se que P2 considera apenas a condição do ensino de uma LE enquanto instrumento de acesso a conhecimentos disponíveis na língua-alvo.

Em vários dos documentos analisados neste capítulo, o ensino de LEs está marcado como uma porta para o crescimento do aluno como cidadão, já que pode

prover o contato dele com outras culturas, outros modos de pensar, agir e viver. Destarte, é justo supor que numa instituição em que se busca estimular o pensamento crítico, o potencial do ensino de LEs pode ser mais bem explorado.

Curiosamente, P2 sequer tangencia os outros fins educacionais do ensino de uma LE no contexto do Ensino Médio Integrado, tornando, assim, sua resposta à questão 3 bastante dissonante das anteriores.

Sobre as competências e habilidades, P2 não se aprofunda muito. Mesmo assim, é possível depreender que seu trabalho enfatiza a leitura, conforme trecho que repetimos agora: “A língua estrangeira [...] serve como instrumento de acesso ao conhecimento e propicia um melhor acesso à literatura alienígena da área estudada”.

Examinando o excerto acima, notamos que P1 e P2 exprimem um ponto coincidente, já que destacam a habilidade de leitura e praticamente desconsideram as demais. Entretanto, há uma diferença importante que há que ser considerada: enquanto P1 atribui à imaturidade e ao desnível dos alunos a forçosa ênfase na leitura, P2, de livre e espontânea vontade, julga ser esse o caminho natural do ensino de Inglês no contexto tecnológico.

Isto só vem corroborar nossa análise de que as declarações desses professores sofrem influências de fatos que permeiam a história do ensino de Inglês Instrumental no Brasil e no exterior, quando esteve diretamente atrelado às práticas de leitura e compreensão de textos voltados para a área de ciência e tecnologia.

### 3.2.3 *Análise das respostas de P3*

P3 tem título de mestre e é professor efetivo do IF, onde está há dezessete anos e seis meses.

Sobre os objetivos do IF, P3 responde que:

O IFRN tem como objetivo principal promover uma formação profissional e humanística de alta qualidade em diversas áreas técnicas, tecnológicas e

de formação de professores. Seus cursos vão desde o nível médio concomitante com a formação até a pós-graduação *lato sensu*.

Até o momento, P3 é quem mais se aproxima dos documentos oficiais ao responder sobre os objetivos do IF. O participante não só chama atenção para a aliança entre a formação profissional e a humanística como também deixa claro que esse é o compromisso principal do Instituto, independentemente do curso oferecido.

À pergunta sobre a relação das disciplinas da base comum com as específicas dos cursos, o participante declara que “[...] a função social do instituto aponta para a necessidade de articulação entre as disciplinas técnicas específicas e as da base comum”.

Como podemos ver, P3 é o primeiro participante a atrelar explicitamente a forma de articulação que as disciplinas do currículo integrado devem assumir à função social do Instituto. Conforme encontramos no Projeto Político Pedagógico do IF (IFRN, no prelo), é essa função social do IF que norteia a constituição do seu currículo, que inspira todas as propostas de trabalho e todas as atividades educacionais a serem desenvolvidas na escola e que permite a conciliação de práticas sociais e culturais com os conhecimentos científicos e tecnológicos.

P3 assim se harmoniza com vários textos legais apresentados neste trabalho que preveem a prática pedagógica no Instituto orientada pela interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade.

À pergunta 3 do questionário, P3 responde:

Em todos os cursos busca-se dar uma formação geral, apresentando as quatro habilidades linguísticas e parte do curso é voltada para desenvolver habilidades específicas que ajudem a complementar a formação profissional nas áreas específicas de estudo dos alunos. No caso do curso de turismo, as LEs são disciplinas técnicas e, em todo o curso elas são trabalhadas com o objetivo de dar condições aos futuros profissionais de turismo a usá-las adequadamente em sua rotina de trabalho.

P3 é mais um participante que relaciona a formação geral com as habilidades linguísticas. Nota-se isso no trecho: “Em todos os cursos busca-se dar uma formação geral, apresentando as quatro habilidades linguísticas [...]”. Embora tenha,

de modo geral, demonstrado um pouco mais de sintonia com os documentos oficiais do que os outros participantes analisados até o momento, P3 junta-se a eles quanto à sua compreensão de que a formação geral é mais voltada para as habilidades linguísticas do que para a competência comunicativa e outras de caráter geral, que visam à assimilação de mudanças, à autonomia, à solidariedade e ao respeito às diferenças.

É relevante também observar na resposta de P3 que ele não sustenta a ênfase numa única habilidade, como a leitura. Ao contrário disso, ele declara que “[...] parte do curso é voltada para desenvolver **habilidades específicas** que ajudem a complementar a formação profissional nas áreas específicas de estudo dos alunos” (grifo nosso). A afirmação indica que para P3 qualquer planejamento feito para a disciplina implica antes o conhecimento do grupo e de suas demandas, verificáveis em uma análise de necessidades. Com isso, ele é quem mais se aproxima da verdadeira essência do ensino de Inglês Instrumental, em que se salienta a análise de necessidades como ponto chave sem o qual o curso não atingirá os objetivos do grupo.

Outro ponto importante no depoimento de P3 é que ele vai de encontro às opiniões de P1 em relação à maturidade dos alunos para perceber a relevância do ensino de LE. Para P3, os alunos não só percebem a relevância das LEs para sua vida profissional como também veem as contribuições que elas podem dar à sua vida pessoal. Vejamos o excerto:

Quando converso com os alunos, o que faço frequentemente dentro e fora da sala de aula, verifico que, de uma maneira geral, os alunos participam das aulas de LE por gostarem e entenderem sua importância para sua formação pessoal e profissional.

Em relação às habilidades e às competências a serem contempladas pelo ensino de Inglês, P3 apenas ratifica os pontos de vista apresentados antes ao alegar que o ensino de Inglês no IF busca “[...] de um lado, dar um conhecimento geral, trabalhando as quatro habilidades linguísticas e, por outro, desenvolver com o aluno algumas(s) habilidade(s) específica(s) para sua formação profissional”.

Assim, constatamos que P3 não aborda os outros fins educacionais do ensino de uma LE (nesse caso específico, de Inglês), mas ao menos deixa claro que a(s) habilidade(s) enfocada(s) devem depender das características específicas dos cursos, grupos e perspectivas de uso da língua no contexto profissional, não podendo, com isso, ser estabelecidas *a priori*.

#### 3.2.4 *Análise das respostas de P4*

P4 possui duas especializações, uma em Linguística Aplicada e outra em Língua Inglesa e é professor substituto no IF há um ano e quatro meses.

Sobre os objetivos do IF, P4 responde que “[...] em termos gerais, [deve] preparar para uma faculdade e para um emprego. E no caso de inglês, tornar o aluno apto para a leitura em LE”.

Pode-se dizer que P4 menciona algumas das finalidades dos IFs garantidas por lei, que são a preparação para o exercício de uma profissão e para o prosseguimento dos estudos. No entanto, parece-nos que a lista de objetivos institucionais oferecida por P4 está bem apartada da formação humanística, que deve acompanhar todas as modalidades de curso do Instituto. Assim, a função social do IF que está na resposta de P4 está desfocada, e o papel da instituição na formação do aluno se reduz ao fornecimento de ferramentas que se prestam a outros fins, como a preparação para um concurso vestibular.

Essa visão das finalidades do IF é capaz de explicar a assertiva de P4 acerca do ensino de Inglês na instituição, o qual se resume ao exercício da leitura e compreensão de textos técnicos.

Uma vez que P4 trouxe à tona a ênfase na leitura, vale a pena continuar examinando a questão. Trataremos então da resposta do participante à questão 4, o que subverte a ordem de análise que vínhamos implementando até aqui, mas torna a investigação mais coerente. Para P4, o ensino de Inglês no IF deve

Fazer com que o aluno seja capaz ou desenvolva a capacidade de interpretar e entender os textos técnicos relacionados à área que eles estejam estudando. Essa é a minha visão básica do ensino da LE nos institutos federais. Tornar o aluno apto para a leitura em LE.

Ao relatar que o objetivo do ensino de Inglês no IF é tornar o aluno apto à leitura, P4 se distancia dos documentos oficiais, que até admitem o uso instrumental desde que seja respeitado e contemplado o aporte social que a língua pode proporcionar. Podemos ainda inferir que, na opinião de P4, todos os cursos integrados lidam com textos técnicos, que devem ser compreendidos. Cabe lembrar, como apresentamos no Capítulo 1, que o conceito de texto escrito em inglês técnico é carente de referencial teórico consistente. Essa ideia está ligada ao início da abordagem instrumental, mas foi refutada por estudos posteriores os quais mostraram que o percentual de palavras técnicas que realmente distinguem os textos de cada área é insignificante.

Sobre a pergunta 2, P4 afirma que “[...] deve haver alguma ligação para que a parte prática seja mais real, o conteúdo deve estar ligado a algo que possa ser executado ou utilizado pelos alunos”. A orientação inscrita nos documentos, como já discutimos, é justamente para a ligação entre as mais diferentes disciplinas como forma de tornar o conhecimento mais significativo. Além dos textos legais, vários autores, como Widdowson (1978), advogam que a interdisciplinaridade é um caminho para que as LEs façam parte cada vez mais do dia a dia dos alunos.

No entanto, ao prefixar a ênfase na habilidade de leitura, como revelado por P4, o efeito acaba sendo adverso, sobretudo num contexto como o do IF, em que as turmas, a depender do seu curso, podem ter interesses e necessidades bastante diferentes.

O trabalho que homogeneiza os grupos a partir do ensino de uma das habilidades acaba por se afastar da intenção mencionada por P4 de tornar a prática mais real.

A respeito da pergunta 3, P4 considera a relevância da LE no contexto do IF enorme, pois “[...] ela pode abrir uma porta a mais e fazer com que o currículo do

aluno tenha um diferencial em relação aos outros. Quando se tem um domínio de uma habilidade em LE, já é algo num mundo concorrido como o nosso”.

Vejamos que novamente são reiterados objetivos de ensino voltados para o mercado de trabalho. P4 justifica ainda que o domínio de uma habilidade é um diferencial no currículo do aluno, o que também pode explicar o privilégio pela prática de leitura em suas falas.

A partir dessa consideração que faz P4, é possível inferir que integração social para o participante significa ter sucesso profissional e melhoria de vida. Em que pese o fato de que esses são bens sociais de direito de todos, o modelo de inclusão defendido pelos documentos é inseparável de uma leitura crítica do mundo, do respeito às diferenças socioculturais e linguísticas e da quebra de estereótipos.

Desta feita, podemos dizer que P4 não dialoga com os textos oficiais que tratam da importância do ensino de LE para a cidadania do aluno.

### 3.2.5 *Análise das respostas de P5*

P5 possui título de especialista e é professor efetivo no IF há cinco anos.

Diante da resposta 1, P5 responde que os objetivos do IF são

formar profissionais os mais capacitados possíveis para as novas exigências do “mercado técnico” e incentivá-los a continuarem em suas atuais escolhas em níveis escolares superiores, adicionando, cada vez mais, teoria à experiência e vice-versa.

O participante é bem claro ao destacar a preparação para o trabalho como objetivo do IF. Em sua resposta, P5 entende a capacitação profissional como atendimento às exigências do mercado, em especial o mercado técnico.

Entretanto, no Projeto Político-Pedagógico do Instituto (IFRN, no prelo), a questão do trabalho é entendida de maneira diferente. O documento aviva a relação do trabalho com a educação e nela situa o conceito de mundo do trabalho, o qual

envolve atividades produtivas materiais com outras da ordem da produção de cultura. Com isso, temos que a oferta formativa do IF está orientada pela perspectiva de um trabalho humano, baseado na integração entre ciência, trabalho e cultura.

Com seu ponto de vista mais restrito, P5 não dialoga com o documento citado. Sua declaração parece refletir muito mais uma equivocada crença que ainda paira sobre a instituição e segundo a qual se diz que o ensino técnico *per se* é aquele que melhor caracteriza a escola.

Acerca da relação entre as disciplinas da formação geral com as específicas dos cursos, P5 responde: “Devem caminhar juntas. Não concordo com a nova organização da grade que estão querendo implantar. Inglês nos dois últimos anos torna-se inviável”.

Temos, antes de tudo, que abrir um parêntese para explicar a nova organização da grade de que o participante fala.

Atualmente, há uma maior concentração das disciplinas da formação geral nos três primeiros anos do Ensino Médio Integrado, enquanto as específicas estão mais presentes no último. A disciplina de Inglês está assim distribuída ao longo dos três primeiros anos de curso, com duas aulas por semana e carga horária final de 80h/aula.

Na proposta de renovação da grade, os cursos foram agrupados segundo o eixo tecnológico em que estão inseridos e, por causa disso, sugerem-se alterações na organização das disciplinas, de modo que haja mais mobilidade das disciplinas profissionalizantes.

Destarte, Inglês passaria a ter 3 aulas semanais, de modo a poder concentrar sua carga-horária nos dois últimos anos. A proposta tem dividido opiniões.

A partir da resposta de P5, podemos inferir que o participante admite a mobilidade das disciplinas específicas, desde que isso não interfira na organização da sua disciplina, Inglês. Parece-nos ainda que, ao acreditar na qualificação profissional como dever do IF, P5 considera que a proximidade das disciplinas pode oferecer insumos importantes para sua prática de sala de aula. Esse é, na verdade,

o único viés que o relato acima nos permite fazer, já que o participante não se alonga em sua argumentação.

Sobre a pergunta 3, P5 afirma que

Além da abrangência comunicativa, existe a real necessidade da LE, principalmente Inglês, na maioria do mercado técnico de hoje, inclusive em empresas que contratam nossos futuros técnicos. Para empresas multinacionais como a SLB e Halliburton, o inglês é visto como pré-requisito de recomendável a mandatório ao candidato.

Outra vez um dos participantes consultados mostrou privilegiar os fins instrumentais do ensino de Línguas Estrangeiras.

Pela sua resposta, parece-nos que o ensino de LEs no referido contexto é relevante apenas por fornecer as ferramentas necessárias para qualificar o futuro profissional para o mercado de trabalho. Sendo assim, consideramos que a afinação de P5 com os documentos oficiais é parcial, já que em seu relato a relevância da LE para outros fins educacionais, como a construção da cidadania, não pôde ser verificada.

Sobre a questão das competências e das habilidades a serem contempladas, P5 declara que

Apesar de na ementa se propor algo próximo ao approach do ESL, pela impossibilidade de associação entre quantidade de aulas aos professores, de alunos por turma, e o interesse destes alunos - e alguns outros fatores - ainda continuamos bem próximos do EFL, adicionando a isso um estilo “ensino médio para vestibulares”. Eu, particularmente, primo pelos diversos outputs provenientes de suas leituras e captações tanto individuais como em grupo, porém, sem a cobrança do que seria de meus alunos de cursos de idiomas.

Conforme vimos no estudo dos dados distribuídos ao longo do questionário, P5 e os demais professores manifestam a ênfase na habilidade de leitura.

Havemos ainda de considerar que P5, ao dizer que o Ensino Médio no IF assumiu “um estilo ensino médio para vestibulares”, refere-se ao fato amplamente conhecido de que a maioria das escolas de Ensino Médio que visa à preparação para esse exame de seleção também enfatiza a habilidade de leitura.

### 3.2.6 *Análise das respostas de P6*

P6 é professor efetivo no IF há dezenove anos e oito meses. Possui título de mestre concedido no ano de 1993.

P6 afirma que é objetivo do IF a “[...] formação de técnicos-cidadãos em várias áreas e Professores (licenciatura) Geografia, Física e Matemática”.

Ao responder à pergunta, P6 desvela um raciocínio que se alinha perfeitamente com os documentos oficiais e técnicos elencados nesta pesquisa. Como já expusemos em vários momentos anteriores, a formação de profissionais cidadãos (técnico-cidadãos, para P6) é característica marcante da Educação Profissional na atualidade e é também o cerne de todas as ações desenvolvidas no IF.

Sobre a pergunta 2, P6 alega que “A relação precisa ser de formação da base cultural (entenda-se de informações e ferramentas para o aprendizado) para a formação técnica, seja ela tecnológica ou de ensino”.

Em sua resposta à pergunta 2, P6 mostra um ponto de vista semelhante ao que dizem os documentos. Para o participante, a proximidade das disciplinas da área técnica e da formação geral implica uma conjunção entre cultura e ciência. Como já vimos, aos pilares da cultura e da ciência é somado o do trabalho enquanto princípio pedagógico para que se consolide o currículo integrado proposto no Projeto Político Pedagógico do IF (IFRN, no prelo).

Há ainda na resposta do participante uma referência ao texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o qual indica que cada disciplina da formação geral pode encaminhar seus conteúdos de modo a se aproximar das áreas técnicas. É preciso, no entanto, ressaltar que tal aproximação não significa hierarquização, já que esta, conforme reafirmamos, não existe do ponto de vista legal.

Tampouco congregando os conteúdos desses dois domínios pressupõe o estabelecimento de uma cadeia ordinária em que a formação geral preceda a

profissional, como pode ter deixado parecer a resposta de P6. Na verdade, a representação que nos parece melhor para ilustrar o percurso pela grade curricular dos cursos do Ensino Médio Integrado é a de uma linha sinuosa em que ora penetramos mais na formação geral, ora na profissional.

Quanto à relevância do ensino da LE, P6 avalia que

em um mundo globalizado, com informações sendo atualizadas na velocidade de um clique, o ensino de línguas estrangeiras é essencial. Inglês, espanhol, francês e, hoje, mandarim e japonês são ferramentas de negócios imprescindíveis e meios de se conseguir atualização técnica.

Interessante é perceber que P6 analisa questão do ensino de LEs em face às demandas de um mundo conectado e globalizado, em que as informações correm na velocidade de um clique. Nesse panorama, as LEs tornam-se ferramentas de negócios e de atualização técnica.

Vejamos que, como denuncia a resposta do participante, existe uma forte tendência de que se tome a globalização como grande motivação para o ensino – aprendizagem de LEs como Inglês, Espanhol, etc. É bem verdade que a conectividade global traz consigo grandes oportunidades de negócios, postos de trabalho e nos põe a todos em contato com conhecimentos que renovados quase que diariamente.

Todavia, não se pode olvidar que, com a diminuição das distâncias, se evidencia também as diversidades cultural, linguística e social.

A resposta de P6 não apresenta esses aspectos e nem coloca o ensino de LE à disposição da discussão deles. Nesses termos, P6 vai ao encontro dos demais participantes, que preveem basicamente a relevância instrumental do ensino de línguas voltado para objetivos ocupacionais.

Vejamos o que diz P6 acerca das competências e habilidades contempladas pelo ensino de Inglês:

O ensino de inglês no IF tem tentado trabalhar com as quatro habilidades, mas esse objetivo tem sido minimizado pelo tamanho das turmas e até pelo número de turmas para cada professor. Logo, tem-se centrado o ensino em

capacitar os alunos quanto à leitura e escrita em língua inglesa e com pouca exposição à parte oral do idioma.

P6 então revela que a habilidade de leitura é mais enfatizada no IF de maneira geral. Assim como P1, ele expõe fatores que não estão em seu controle, tais como o número de alunos por turma e o número de turmas por professor para explicar tal prática.

A resposta quase unânime dos participantes que aponta o ensino de LEs com ênfase na leitura de textos é prevista nos documentos. As OCNEMs (BRASIL, 2006) inclusive argumentam que a proporcionalidade do trabalho com as habilidades linguísticas deve ficar a cargo da escola e ser estabelecida com base nas características locais. Nesses termos, é legítimo que as escolas queiram intensificar o trabalho com a leitura.

Mesmo assim, julgamos que neste item, a articulação da resposta dos professores com os documentos é, mais uma vez, apenas parcial. Citando novamente as OCNEMs (BRASIL, 2006), temos a ponderação de que o trabalho com a habilidade de leitura deve desconsiderar seu caráter de prática cultural e crítica de linguagem, algo que não pode ser verificado nos extratos do questionário acima.

### 3.3. *Discussão dos resultados*

Nesta seção, buscaremos organizar todos os dados analisados em função dos objetivos da pesquisa, que são compreender o ensino de Inglês segundo as recomendações dos documentos que orientam o Ensino Médio Integrado e a perspectiva dos professores da disciplina lotados em um dos *campi* do IF, além de apreender até que ponto a perspectiva dos professores se articula com as recomendações documentais.

Após análise, foi possível distinguir, nas recomendações documentais e nas respostas dos professores, pontos convergentes e divergentes em relação ao ensino de Inglês num contexto como o do IF.

Iniciaremos a discussão pela abordagem dos dados documentais e, logo após, passaremos às respostas dos professores ao questionário.

Basicamente, percebemos nas recomendações dos textos legais uma afluência para a promoção da cidadania do aluno. Cabe ressaltar que o conceito de cidadania mostrado nos documentos prevê a inclusão do aluno no mundo globalizado a partir da preparação para ocupação de postos de trabalho relacionada à capacidade de apreciação crítica da sociedade.

Com base nessa concepção, uma Língua Estrangeira deve ser entendida na condição de linguagem como prática social e, como tal, sua relevância está na contribuição para a compreensão do processo histórico de transformação de uma sociedade e de uma cultura, que desperta no aluno a percepção de semelhanças e diferenças entre a sua própria realidade e a realidade do outro. Além disso, o ensino de uma LE como o Inglês pode oportunizar o contato com o *modus vivendi* de outros povos e suas produções culturais, visando à superação da hegemonia dos saberes considerados oficiais em detrimento de saberes produzidos por minorias.

Não obstante, segundo os textos legais de modo geral, o ensino de Inglês é também importante enquanto instrumentação da comunicação e do acesso a informações acerca de avanços tecnológicos, aspectos que mais tarde podem ser úteis para o desempenho satisfatório de uma função no mundo do trabalho.

Com tais finalidades, as competências e habilidades que devem ser contempladas pelo ensino de Inglês, de acordo com os documentos, podem ser agrupadas nos três grandes eixos abaixo:

- Competências de caráter geral, tais como conhecer e utilizar formas contemporâneas de linguagem, empreender análise crítica em diferentes contextos de uso da linguagem e saber distinguir as variantes linguísticas;
- Habilidades linguísticas de leitura, escrita e comunicação oral como práticas sociais contextualizadas, trabalhadas proporcionalmente de acordo com a

região com base em potenciais situações de uso da língua-alvo e/ou temas como cidadania, diversidade e justiça social; e

- Competências profissionais gerais como a articulação de conhecimentos científicos e tecnológicos, por exemplo, e específicas, estas definidas segundo o eixo tecnológico em que o aluno está inserido.

Quanto aos dados do questionário, pode-se notar que a maioria dos professores defende o ensino de Inglês como requisito para a efetiva inserção do aluno no mercado. Os professores também apontam o domínio de uma LE como meio de se obter atualização técnica. Diante disso, temos que a relevância do ensino de Inglês segundo os participantes reside no fato de que saber a língua é bem social que pode propiciar, em última instância, sucesso profissional e ascensão social. Nas respostas dos professores não se verificam indícios de que o Inglês Instrumental é trabalhado em aliança à orientação para a cidadania.

É importante frisar que no modelo de ensino apresentado acima está circunscrita uma concepção de linguagem enquanto estrutura linguística que, como tal, permite separações de itens linguísticos e sequenciamento de conteúdos quanto ao seu grau de complexidade. Também as habilidades podem ser trabalhadas isoladamente.

Desta feita, não é surpresa que a grande maioria dos participantes declare de forma mais ou menos deliberada que uma habilidade linguística recebe mais atenção do que as demais. Por ser esta habilidade exatamente a leitura e por ser o contexto uma antiga Escola Técnica Federal, acreditamos que a história do ensino de Inglês Instrumental no Brasil exerça influência sobre a prática diária dos professores pesquisados, uma vez que o começo da trajetória da abordagem no país está ligado diretamente a esta instituição e enfatizava a leitura e compreensão de textos escritos, sobretudo das áreas de ciência e tecnologia.

Consideramos, contudo, que tais divergências não representam necessariamente uma cisão completa entre as orientações documentais e a perspectiva de trabalho dos professores quanto ao ensino de Inglês (mesmo porque os objetivos instrumentais estão contemplados nos documentos). Nem mesmo trata-se de ajuizar o ensino praticado pelos professores em termos de certo ou errado

apenas porque traz uma carga estrutural/instrumental maior. É ainda preciso ponderar que essa prática pode sim educar e incluir.

Porém levando-se em conta que os documentos atribuem às instituições de ensino o compromisso de formar cidadão, temos de reconhecer que o ensino com feições mais estruturais simplesmente pode não ser suficiente. Na verdade, no contexto da Educação Básica, educar e instrumentalizar, por assim dizer, não são mutuamente excludentes, mas, sim, complementares, cada um ocupando seu lugar no ensino de qualquer disciplina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivos compreender o ensino de Inglês segundo as recomendações dos documentos que orientam o Ensino Médio Integrado e a perspectiva dos professores da disciplina lotados em um dos *campi* do IF, além de apreender até que ponto a perspectiva dos professores se articula com as recomendações documentais. Para acessar as orientações legais ao ensino, foi feito um levantamento de vários documentos dos tipos oficial e técnico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) como a LDB (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (BRASIL, 2000), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), o Projeto Político-Pedagógico do IF (IFRN, no prelo) bem como vários pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação da Câmara da Educação Básica. A perspectiva dos professores acerca do ensino de Inglês no Ensino Médio do IF foi observada por meio de um questionário respondido por seis professores da disciplina lotados em um dos *campi* da instituição.

Os dados foram analisados considerando o aporte teórico de Bahktin (1997; 1999), Morin (2000), Widdowson (1978), Almeida Filho (2001, 2004) Cope e Kalantzis (2000), entre outros, no que se refere ao ensino preconizado nos documentos. Também compõem as referências desta pesquisa os trabalhos de Celani (1988; 2009), Ramos, (2005; 2009a; 2009b), Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans e St. John, que serviram de apoio para o estudo das respostas dos professores.

Conforme apresentado em capítulos anteriores, os documentos postulam a preocupação com a formação integral do aluno como um profissional-cidadão, e nessa ótica, o ensino de uma LE deve ir além do ensino de habilidades linguísticas isoladas. Em vez disso, o que se busca é que o ensino de uma LE como Inglês leve em conta o desenvolvimento de competências e habilidades como práticas sociais contextualizadas. Além disso, os textos legais sublinham a importância de uma pedagogia crítica que fomenta valores e atitudes na educação do aprendiz. A perspectiva dos professores, por sua vez aponta para uma preocupação que o ensino de Inglês sirva como ferramenta de melhoria de vida do aluno a partir do

acesso a informações e qualificação profissional. O trabalho dos professores se desenrola sob um paradigma mais estrutural, no qual é possível isolar conteúdos e habilidades, sendo a leitura a que é mais privilegiada.

Constatamos então que aquilo que está posto nos documentos se encontra no âmbito de um currículo proposto, enquanto as práticas reveladas pelos professores se encaixam no currículo ensinado, que é fruto das moções desencadeadas pelos textos legais e da iniciativa do professor. Assim, o currículo ensinado na verdade está mais para um híbrido de recomendações e ações e menos para um litígio de concepções entre os documentos e os docentes.

Salientamos que o currículo ensinado muitas vezes tem sobre si o peso de forças sociais da própria instituição de ensino e da comunidade externa que, com suas expectativas e atitudes, interferem no modo como se atua em sala de aula. Por isso, acreditamos que no ensino do IF como um todo ainda se imprimem valores de uma Educação Profissional de outro tempo, que mais visava à qualificação profissional pura e simples. Quanto ao ensino de Inglês especificamente, não podemos deixar de considerar a influência que tem o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental, que em toda a sua robustez, verificou a necessidade de intensificar a leitura de textos científicos em instituições como as então Escolas Técnicas Federais. Enfim, são muitas as variáveis que tocam o trabalho do professor em sala de aula. Talvez seja justamente por isso que o debate sobre o hiato existente entre os documentos e a prática ainda tenham espaço na academia.

É preciso que mais pesquisas relacionadas a este debate sejam elaboradas e que, em cima delas, haja mais discussões. Foi com tal intuito que este trabalho foi realizado. Se mesmo documentos com força de lei admitem que suas proposições pouco sejam sem o protagonismo do professor, não poderíamos nós como pesquisadores nos ocuparmos de oferecer aqui verdades absolutas ou compor colunas de “certo” e “errado” em relação aos resultados encontrados. Reiteramos, pois, nossa intenção genuína de clarificar um tema ainda pouco abordado no contexto do IF.

Estamos plenamente conscientes que não abordamos toda a complexidade que o tema sugere. Não fossem limitações como tempo, poderíamos ter acessado

mais professores, aplicado outras técnicas de coleta que dessem mais amplitude aos dados e, quem sabe, a partir desse olhar conjunto, alçado a pesquisa ao patamar da proposição de práticas didático-pedagógicas mais próximas dos textos documentais.

Mesmo assim, acreditamos ter aberto um espaço para a reflexão. A reflexão sobre nossa prática enquanto professores nos leva a questionamentos que poderão ocasionar mudanças que auxiliam no nosso crescimento e também no crescimento do aluno. Sabemos que mudar é um processo lento e difícil e que romper com o que estamos habituados requer muita paciência e disposição para fazer as adaptações necessárias.

Consideramos ainda que a reflexão e a discussão sobre a prática pedagógica, apoiada em pressupostos teóricos consistentes e resultados de pesquisas sobre o ensino/aprendizagem de LEs na Educação Básica, trazem insumos que contribuem para que todos nós, professores, de fato compreendamos o relevante papel que o ensino de Inglês desempenha na educação do aluno como um cidadão completo e mais preparado para lidar com as demandas do mundo de hoje.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E agora? In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. São Paulo, v.1, n.1, 2001.

\_\_\_\_\_. O professor de Língua(S) profissional, reflexivo e comunicacional. In: **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**. Brasília, vol. 3, n. 1 Editora da UnB, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANTHONY, Laurence. English for Specific Purposes: What does it mean? Why is it different? In: **On-CUE**. Okayama, n. 3, v. 5, 1997. Disponível em: <<http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/>> Acesso em: 20 out 2011.

AUGUSTO, Eliane Hercules. **Ensino Instrumental na Língua-Alvo**: uma proposta de ensino de escrita em ambiente acadêmico. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

AUGUSTO-NAVARRO, Eliane. Necessidades e Interesses Contemporâneos no Ensino de Inglês para Propósitos Específicos. In: SILVA, K.A.; ALVAREZ, M.L.O. (Org.). **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Lei 11.892 – **Institui a Rede Federal de Educação Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências**, de 29 de dezembro de 2008. Brasília, 2008a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2008b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº39** de 08 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.922**, de 06 de fevereiro de 1985. Regulamenta a Lei nº 5.524, de 5 de novembro de 1968, que dispõe sobre o exercício da profissão de técnico industrial e técnico agrícola de nível médio ou de 2º grau. Brasília, 1985.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.127**, de 25 de fevereiro de 1942. Cria a Rede Federal de Ensino Industrial. Rio de Janeiro, 1942.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 3.553**, de 16 de fevereiro de 1959. **Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências.** Rio de Janeiro, 1959.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.759**, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Brasília, 1965.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.524**, de 05 de novembro de 1968. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio. Brasília, 1968.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 15** de 1º de junho de 1998. Apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº16** de 5 de outubro de 1999. Apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1998b.

\_\_\_\_\_. LDB – Lei 9394 – **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. LDB – Lei 5.692 – **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. LDB – Lei 4.024 – **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONFIM, R. **Babel de Vozes**: crenças de professores de Inglês Instrumental sobre tradução. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

CANAN, A.G.; SILVA NETO, J.G. O texto literário no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa: os documentos oficiais e a perspectiva cultural. In: **Horizontes de Lingüística Aplicada**. Brasília, 2007.

CHAVES, Daniele Fonseca. **O ensino de línguas para fins específicos como uma proposta de abordagem da língua estrangeira no ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

CHINA, Anna Patricia Zakem. **A trajetória do ensino do inglês como língua estrangeira no Brasil**: Considerações sobre metodologias, legislação e formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, 2008.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: **Trabalho Necessário**. ano. 3, número 3, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN03>> Acesso em: 05 set 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies literacy learning and the design of social futures**. Londres: Routledge, 2005.

CELANI, M.A.A., HOLMES, J. L., RAMOS, R.C. G., SCOTT, M. **The Brazilian ESP Project**: an evaluation. São Paulo: EDUC, 1988.

\_\_\_\_\_.; DEYES; A.T.; HOLMES, J. L.; SCOTT, M.A. **ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection**. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros In: CELANI, M.A.A.; FREIRE, M.M.; RAMOS, Rosinda. (Org.). **A abordagem instrumental no Brasil**: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. São Paulo: EDUC, 2009.

CRISTOVÃO, V.L.L. **O uso de L1 no ensino/aprendizagem de L2: o real e o possível.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996

DINIZ, P.A.; GASPARELLO, I.V. **Desvendando os Pcms sob o prisma da filosofia da linguagem bakhtiniana.** 14º Congresso de Leitura do Brasil – 25 anos Campinas, Unicamp, 22 a 25 de julho de 2003.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics:** quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press, 2006.

\_\_\_\_\_; TAGUSHI, T. **Questionnaires in second language research:** construction, administration and processing. Nova York: Routledge, 2010.

DUDLEY-EVANS, Tony; St JOHN, Maggie Jo. **Developments in english for specific purposes.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FIGUEIREDO, C.A. A interface do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental e a Universidade Federal de Uberlândia. In: CELANI, M.A.A.; FREIRE, M.M.; RAMOS, Rosinda. (Org.). **A abordagem instrumental no Brasil:** um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. São Paulo: EDUC, 2009.

GRIGOLETO MASIN, M.A.P.C. **Análise de necessidades na disciplina de Inglês em um curso superior de Tecnologia em Automação Industrial.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

HOLLIDAY, A. **Appropriate methodologies and social contexts.** Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

HUTCHINSON, T; WATERS, A. **English for specific purposes.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

IFRN. **Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte:** uma construção coletiva. Natal, no prelo.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the role of schools. In: **Multiliteracies literacy learning and the design of social futures.** Londres: Routledge, 2005.

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

LIMA, Ailton Dantas de. **Vozes em diálogo na escola:** uma análise de posicionamentos sobre a disciplina língua portuguesa no ensino médio integrado à educação profissional do IFRN. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011.

LIMA, Roberto de Souza. **Os PCN-LE e a prática docente**: realidade ou utopia? Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília. Brasília, 2005.

MARTINS, A.M. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 109, 2000. Disponível em <[www.scielo.br/pdf/cp/109/n109a04.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/109/n109a04.pdf)> Acesso em 05 de setembro de 2011.

MIRANDA, Débora Fernandes de. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e de Ensino Médio para Língua Estrangeira**: leitura articulada e percepções de professores. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

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

MORIN, EDGAR. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo : Cortez, 2000.

NAVES,R ; VIGNA, D. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil. In: **Revista de Letras (UCB)**. Brasília, v. 1, p. 1-6, 2008.

NUNAN, DAVID. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, Sandra Magalhães de. **Inglês instrumental em cursos técnicos**: as quatro habilidades. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

OSS, Débora Izé Balsemão ; RUWER, Magaly . ESP: From theory to practice in a Brazilian setting. In: Mark Krzanowski. (Org.). **Current developments in English for academic purposes in developing, emerging and least-developed countries**. Reading: Garnet Publishing Ltd., 2009.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53-84

PINTO, A.P. O Inglês Instrumental na UFPE: contribuições, tendências e mudanças. . In: CELANI, M.A.A.; FREIRE, M.M.; RAMOS, Rosinda. (Org.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. São Paulo: EDUC, 2009.

RAMOS, Rosinda. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: Mark Krzanowski. (Org.). **Current Developments in English for Academic Purposes in Developing, Emerging and Least-Developed Countries**. 1 ed. Reading: Garnet Publishing Ltd., 2009a.

\_\_\_\_\_. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M.A.A.; FREIRE, M.M.; RAMOS, Rosinda. (Org.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. São Paulo: EDUC, 2009b.

\_\_\_\_\_. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005.

VAN EK, J.A.; TRIM, J.L.M. (Eds.). **Across the Threshold**. Oxford: Pergamon Press, 1984.

VIAN JR, O. Inglês Instrumental, Inglês para Negócios e Inglês Instrumental para Negócios. In: **D.E.L.T.A.**, Vol. 15, nº ESPECIAL, 1999, p. 437 – 457.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WIDDOWSON, H. D. **O ensino de línguas para a comunicação**. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho, Campinas: Pontes, 1991.

## ANEXO – QUESTIONÁRIO

**Universidade Federal do Rio Grande do Norte**  
**Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes**  
**Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem**  
**Mestrado em Estudos da Linguagem**  
**Mestrando: Bruno F. de Lima**

Prezado (a) Professor (a),

Este questionário é parte do aparato para geração de dados da minha pesquisa de Mestrado que está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL). Minha pesquisa, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Graça Canan, visa compreender a disciplina de Língua Inglesa no **Ensino Médio** do IFRN.

Garantimos que as perguntas aqui apresentadas serão utilizadas somente para este fim e que os participantes não serão identificados.

Atenciosamente,

Bruno F. de Lima

(bruno.lima@ifrn.edu.br)

1º Bloco:

1. Há quanto tempo você está no IF?
2. Você é substituto ou efetivo?
3. Tem pós-graduação? Sim (  ) Não (  ) Qual?

2º Bloco:

1. Quais os objetivos do IF na sua opinião?
2. Como deve ser a relação das disciplinas da base comum com as específicas dos cursos?
3. Qual a relevância do ensino de LE nesse contexto?
4. De maneira geral, quais são os objetivos do ensino de inglês no IF?