



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUL-RIO-GRANDENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

PRISCILA KARINA KANDLER

**COMPREENSÃO ESCRITA DA LÍNGUA INGLESA EM MANUAIS TÉCNICOS:
UMA ABORDAGEM INSTRUMENTAL E SEU PAPEL NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO**

Charqueadas
2025

PRISCILA KARINA KANDLER

**COMPREENSÃO ESCRITA DA LÍNGUA INGLESA EM MANUAIS TÉCNICOS:
UMA ABORDAGEM INSTRUMENTAL E SEU PAPEL NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) ofertado pelo campus Charqueadas do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Helena Blank Tessmann.

Charqueadas

2025

K16c

Kandler, Priscila Karina

Compreensão escrita da Língua Inglesa em manuais técnicos: uma abordagem instrumental e seu papel no Ensino Médio Integrado. / Priscila Karina Kandler. – Charqueadas, RS, – 2025.
87 f.

Dissertação – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Câmpus Charqueadas, Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT).

“Orientadora: Profa Dra Marta Helena Blank Tessmann”

1. Ensino Médio Integrado. 2. Inglês Técnico. 3. Abordagem instrumental. 4. Educação Profissional e Tecnológica. I. Título.

CDU 377

Catálogo na Publicação:

Bibliotecário Fernando Scheid - CRB 10/1909

PRISCILA KARINA KANDLER

**COMPREENSÃO ESCRITA DA LÍNGUA INGLESA EM MANUAIS TÉCNICOS:
UMA ABORDAGEM INSTRUMENTAL E SEU PAPEL NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 25 de abril de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Marta Helena Blank Tessmann

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
Orientadora

Prof. Dra. Renata Porcher Scherer

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

Profa. Dra. Sabrine Amaral Martins

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

PRISCILA KARINA KANDLER

**COMPREENSÃO ESCRITA DA LÍNGUA INGLESA EM MANUAIS TÉCNICOS:
UMA ABORDAGEM INSTRUMENTAL E SEU PAPEL NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 25 de abril de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Marta Helena Blank Tessmann

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
Orientadora

Prof. Dra. Renata Porcher Scherer

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

Profa. Dra. Sabrine Amaral Martins

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Marta Tessmann, pela orientação serena e competente, por ter acreditado em meu projeto e por me conceder um espaço tão generoso em sua agenda. Obrigada por possibilitar esta conquista tão importante em minha vida! Uma conquista que também é sua.

À Professora Cláudia Malagri e ao professor André Botton, por terem compartilhado comigo sua sala de aula, seus alunos e sua experiência.

Aos alunos, sujeitos anônimos desta pesquisa, pela convivência prazerosa e por serem verdadeiramente uma escola, pois ensinam muito mais do que aprendem.

Aos meus pais, meus anjos nessa vida. É para vocês mais essa conquista, dentre tantas que me ajudaram a alcançar. Amo vocês incondicionalmente.

À Michele, por ser minha única irmã, com tudo o que isso significa. Admiro sua inteligência, coragem e força de vontade. Você é uma inspiração.

Ao Bruno, que, com tranquilidade e leveza, entende a importância que a palavra tem na minha vida e sabe me ler como ninguém.

RESUMO

Este trabalho esteve inserido na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Tendo em vista a dificuldade encontrada pelos professores de língua inglesa no contexto do ensino médio integrado, em face de um ensino do inglês instrumental descontextualizado, este trabalho propõe como produto educacional a elaboração de uma sequência didática baseada no gênero textual manual para o ensino de Língua Inglesa na Educação Profissional e Tecnológica. A pesquisa e o produto educacional foram aplicados aos vinte e oito alunos do 3º ano do Curso Técnico de Informática Integrado ao ensino médio do Instituto Federal Sul-rio-grandense campus Sapiranga. O propósito era contribuir e apoiar o aprendizado do inglês técnico, oferecendo uma abordagem didática diversificada e, assim, facilitar para o aluno a assimilação de conceitos gramaticais e, para o professor, a disponibilização de materiais didáticos. A configuração do estudo é de natureza qualitativa e os resultados indicaram que a sequência didática, enquanto referência metodológica, tem o potencial de favorecer o desenvolvimento de competências voltadas à formação profissional e cidadã de forma crítica e ponderada, além de estimular oportunidades para uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Inglês técnico. Abordagem instrumental. Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

This work is part of the research line Educational Practices in Professional and Technological Education (EPT). Considering the difficulties encountered by English language teachers in the context of integrated high school education, due to the decontextualized teaching of instrumental English, this work proposes the development of a didactic sequence based on the textual genre manual for teaching English in Professional and Technological Education. The research and the educational product were applied to the twenty-eight students in the 3rd year of the Technical Course in Computer Science Integrated into high school education at the Instituto Federal Sul-rio-grandense, Sapiranga campus. The purpose was to contribute to and support the learning of technical English, offering a diversified didactic approach and thus facilitating, for the student, the assimilation of grammatical concepts, and, for the teacher, the provision of teaching materials. The results indicated that the didactic sequence, as a methodological reference, has the potential to favor the development of skills aimed at professional and civic training in a critical way, in addition to stimulating opportunities for meaningful learning.

Keywords: Integrated High School. Technical English. Instrumental Approach. Professional and Technological Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Guia de conteúdos e obras – Inglês para Informática.....	56
Figura 2 - Palavras cognatas.....	58
Figura 3 - Marcadores de tempo	59
Figura 4 - Marcadores de tempo	61
Figura 5 - Modalidade.....	62
Figura 6 - Modalidade.....	63
Figura 7 - Modalidade.....	64
Figura 8 - Instruções e imperativo	65
Figura 9 - Qual das duas atividades você achou mais fácil de realizar?	67
Figura 10 - Em relação à dificuldade, como você classificaria as atividades?	68
Figura 11 - Você acredita que essas atividades ajudaram a melhorar sua compreensão da língua inglesa?	69
Figura 12 - Qual foi a parte mais desafiadora da atividade de palavras cognatas? ..	69
Figura 13 - Qual dos seguintes aspectos da atividade de verbos modais foi mais desafiador para você?	70
Figura 14 - A atividade sobre modo imperativo ajudou você a entender como esse tempo verbal é usado?	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estado do conhecimento	18
Quadro 2 - Relação com a pesquisa	19
Quadro 3 - Fases de desenvolvimento do ensino de ESP	29
Quadro 4 - Plano de ensino de Língua Inglesa I	32
Quadro 5 - Plano de ensino de Língua Inglesa II	32
Quadro 6 - Plano de ensino de Inglês para Informática	32
Quadro 7 - O enfoque teórico e a ação do professor na sala de aula.	41

LISTA DE SIGLAS

AD - Abordagem direta

AGT - Abordagem da gramática e da tradução

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMI - Ensino Médio Integrado

EPT - Educação Profissional Tecnológica

ESP - *English for Specific Purposes*

ILG - Inglês como língua Global

IPA - *International Phonetic Alphabet*

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LI - Língua Inglesa

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

ProfEPT - Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica

SD - Sequência didática

TPR - Resposta Física Total

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 PROBLEMA	12
1.2 OBJETIVO GERAL.....	13
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
1.4 JUSTIFICATIVA	14
1.5 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DA PESQUISADORA	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO	18
2.2 A RELAÇÃO DA PESQUISA COM O MESTRADO EM EPT	19
2.3 O INGLÊS COMO LÍNGUA GLOBAL.....	23
2.4 TRAJETÓRIA DA LI NO BRASIL	25
2.4.1 A abordagem da gramática e da tradução (AGT).....	25
2.4.2 A abordagem direta (método direto).....	26
2.4.3 Abordagem para a leitura (método da leitura)	26
2.4.4 Abordagem audiolingual.....	27
2.4.5 Sugestologia de Lozanov	27
2.4.6 Resposta Física Total (TPR)	27
2.4.7 Abordagem natural.....	28
2.4.8 Abordagem comunicativa	28
2.5 INGLÊS INSTRUMENTAL: ORIGEM E DESENVOLVIMENTO	28
3 METODOLOGIA	30
3.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA APLICADA.....	30
3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA	31
3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA: HISTÓRICO DO CÂMPUS E SUA CARACTERIZAÇÃO.	31
3.4 O INGLÊS NO CURSO TÉCNICO DE INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO IFSUL – CAMPUS SAPIRANGA	33
3.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS E SUA ANÁLISE	34
4 ELEMENTOS INTEGRANTES DA PESQUISA	37
4.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL	37
4.2 PAPEL DO PROFESSOR DE LI	39

4.3 PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	48
5 PRODUTO EDUCACIONAL	53
6 RESULTADOS.....	67
REFERÊNCIAS.....	73
APÊNDICE 1 - ENTREVISTA ROTEIRIZADA COM O PROFESSOR	79
APÊNDICE 2 - FEEDBACK PRODUTO EDUCACIONAL.....	80

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa (doravante denominada LI nesse trabalho) tem se modificado ao longo dos anos bem como as demandas do uso dessa língua também. Com isso, a educação e seus profissionais precisam, constantemente, repensar e reconfigurar a forma como ensinam Língua Inglesa e qual o foco desse ensino.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Língua Estrangeira (Brasil, 1998), “a função do ensino de uma língua estrangeira (LE) na escola é a formação do cidadão que entenda a si mesmo como agente transformador da realidade e pertencente a um mundo plural com culturas diferentes”. Esse documento publicado entre o final dos anos 1990 e início dos anos 2000, foi de referência importante para a formulação de currículos na Educação Básica no Brasil, incluindo o Ensino Médio

Esse documento que foi marco tão importante da educação, aborda a função do ensino da língua inglesa como algo muito além do saber inglês, ou seja, a língua não deve ter um fim nela mesma. A língua pode, e deve, ser ensinada como um meio, uma ferramenta a mais, para ajudar a desenvolver estudantes cada vez mais ativos dentro da sociedade, de forma que sejam agentes transformadores da realidade, que saibam reconhecer o mundo pluricultural no qual vivemos.

Para isso, no entanto, é preciso olhar para língua como algo muito maior do que apenas uma ferramenta de comunicação. Ela é um símbolo de unificação e identificação coletiva. Os falantes se identificam e são identificados como parte pertencente deste ou daquele grupo devido a língua que usam para se expressar. Kramsch (1988, p. 3) diz que “os membros de uma comunidade ou grupo social não expressam somente experiência; eles também criam experiência através da língua”.

Assim, a língua reflete e absorve a realidade cultural, pois língua e cultura estão profundamente entrelaçadas. É novamente Kramsch (1988, p. 63) quem diz que, “ninguém pode aprender a usar uma língua sem aprender alguma coisa da cultura das pessoas que falam essa língua.”

Após refletir muito sobre essa relação, pensou-se na possibilidade de pesquisar sobre o ensino de Língua Inglesa (LI) na Educação Profissional Tecnológica (EPT), com base no gênero textual manual. Esse gênero foi o escolhido, uma vez que, dentro dos Institutos Federais, temos vários cursos como Informática e Eletromecânica sendo ofertados no ensino médio integrado. Após pesquisar e analisar os projetos pedagógicos destes cursos, de determinados Institutos Federais, observou-se que a

língua inglesa aparece não só como matéria propedêutica – que seria a parte aprendida no ensino médio regular –, mas também aparece ligada às outras matérias desses cursos.

Isso provocou algumas inquietações. Aprende-se, nas disciplinas de bases durante o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, sobre o conceito de omnilateralidade, ensino médio integrado, politecnia, entre outros, e conforme esses conceitos foram ficando mais claros, foi surgindo indagações a respeito do ensino de língua inglesa dentro dessa ideia do ensino médio integrado. Propôs-se pesquisar se esse inglês instrumental, necessário dentro das matérias desses cursos ofertados, tem o mundo do trabalho como norte e se tenta transformar os jovens estudantes para que estes transformem a realidade.

Este trabalho centra-se na exploração do gênero textual manual técnico, considerando sua relevância e ampla utilização no contexto do curso de Informática. Por se tratar de um gênero que reúne instruções, procedimentos e especificações fundamentais para o entendimento e a operação de equipamentos, softwares e sistemas, o manual técnico assume um papel essencial na formação de estudantes dessa área, contribuindo diretamente para o desenvolvimento de competências de leitura voltadas à compreensão de textos autênticos e específicos da prática profissional. Dessa forma, a escolha desse gênero textual para o trabalho justifica-se pela sua presença constante nas atividades técnicas do curso.

1.1 PROBLEMA

Os cursos oferecidos na modalidade do Ensino Médio Integrado têm o objetivo de, em seu art. 5º “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais” (Brasil, 2012). Mas, afinal, o que seria essa formação integral? Segundo Gramsci (1988, p. 144):

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui. Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos

processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Ora, se o objetivo é de completude, ou seja, de tratar a educação como a totalidade social que ela é, então a educação geral deve ser parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho. Ao pensar dessa forma, surgiu indagações de como essa integração ocorre quando falamos da área de Língua Inglesa. Mais especificadamente ainda, em que medida o ensino da Língua Inglesa na EPT, baseado em gêneros como o manual técnico, contribui para a formação omnilateral dos estudantes e para sua preparação para o mundo do trabalho.

Nesse contexto, a inquietação para a realização desta pesquisa surgiu da leitura de Projetos Pedagógicos de cursos oferecidos no Instituto Federal Sul-rio-grandense – campus Sapiranga, no curso técnico integrado em informática. Observou-se, especialmente nos planos de ensino e ementário, que os conteúdos devem ser abordados de forma integrada e contextualizada, de forma que os alunos sejam capazes de dominar a língua inglesa a ponto de seu ensino ser tão significativo que eles consigam usá-la para dominar conceitos de outras áreas, como desenvolver a habilidade da leitura de manuais técnicos em inglês, por exemplo.

Com isso, foi desenvolvido um produto educacional para auxiliar o professor nessa desafiadora tarefa. O objetivo é facilitar a busca por exercícios adequados que ajudem os alunos a desenvolver a habilidade de leitura em um inglês mais técnico, uma vez que esse tipo de linguagem difere do que os estudantes estão acostumados a aprender nas aulas de LI do ensino médio regular.

1.2 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral desta pesquisa é investigar de que maneira se desenvolve a abordagem instrumental no ensino da compreensão escrita da língua inglesa em manuais técnicos dentro do curso de informática do ensino médio integrado – IFSUL campus Sapiranga.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar as crenças e percepções do professor atuante no campus onde será realizada a pesquisa com relação ao inglês instrumental;
- Analisar os efeitos da abordagem instrumental sobre a leitura de manuais técnicos pelos estudantes do EMI;
- Desenvolver material (sequência didática) para auxiliar os professores dos Institutos Federais na obtenção e organização de textos e exercícios, dentro do gênero textual manual, que possam ser utilizados em sala de aula com os alunos visando o desenvolvimento da língua inglesa.

1.4 JUSTIFICATIVA

O tratamento dado ao ensino de LI na formação profissional deve ser estudado cuidadosamente, devido ao papel que ela pode exercer. Nesta pesquisa ela é vista com toda a sua função social e aspectos ideológicos, com a potencial capacidade de ajudar a desenvolver o ser humano como um todo, e não apenas no que ele é capaz de fazer ou produzir, fragmentando-o. Justifica-se, pois, como mostra Ramos (2017):

Isso materializa o princípio educativo do trabalho no sentido ontológico, uma vez que, ao se compreender que os bens, produzidos pela sociedade, em benefício da melhoria de sua qualidade de vida, são produtos do trabalho humano, o qual colocou em movimento a produção de conhecimentos e de modos de vida (ciência e cultura), compreende-se, também, que todos são, potencialmente, produtores de novos conhecimentos e capazes de apreenderem os conhecimentos já produzidos. Sendo assim, não faz sentido que esses sejam reservados a uma classe ou a um grupo social (Ramos, 2017, p. 36).

Compreender o trabalho e a produção de bens é essencial para entender a própria essência da existência humana. Os bens produzidos pela sociedade – bens no sentido de conhecimento, ciência e cultura –, são resultado do trabalho humano, logo, devem ser acessíveis para todos esses mesmos seres, pois são seus por direito. Para ter essa consciência, no entanto, é preciso estudar e entender o que é trabalho, no seu sentido ontológico.

Gramsci (1977), defendia que “o ponto de partida para possibilitar aos grupos subalternos tomarem consciência de si e fazerem a própria história é a organização da cultura”. Isto é, aprender a função social e os aspectos ideológicos da língua é aprender também a cultura sobre ela e, conseqüentemente, a cultura do mundo no qual o ser humano está inserido.

Os burgueses podem até ser ignorantes. Mas não os proletários. Os proletários têm o dever de não ser ignorantes. A civilização socialista, sem privilégios de casta e de categoria, exige – para realizar-se plenamente – que todos os cidadãos saibam controlar o que seus mandatários decidem e fazem em cada caso concreto. [...] Para que haja garantia de liberdade, para que a escolha recaia sobre os melhores e não necessariamente sobre os mesmos, deve haver um modo de escolher para os cargos públicos dentre o maior número possível de indivíduos. É preciso que ninguém seja absolutamente indispensável. O problema da educação dos proletários é um problema de liberdade. Os próprios proletários devem resolvê-lo. Os burgueses que pensam em seus problemas, se é que querem pensar (Gramsci, 2004, p. 117).

Tem-se o dever, como diz Gramsci, de saber a qual classe se pertence e, principalmente, o porquê. Como essa divisão social ocorre, o que há por trás disso, no que ela implica. Essas reflexões podem e devem ser explicadas dentro da sala de aula, visando formar um aluno de forma completa e ativa na sociedade, ao invés de focar em apenas adestra-lo da melhor maneira.

Outros autores corroboram do mesmo pensamento. Para Moura *et al.* (2015), a formação humana integral, segundo as reflexões inspiradas no conceito gramsciano do trabalho como princípio educativo, emerge como um processo complexo e profundamente interligado à organização do ensino. Nessa perspectiva, a existência humana não é simplesmente uma dádiva natural, mas sim um produto do trabalho humano, e a educação desempenha um papel crucial na construção desse processo.

Quando se sabe seu lugar no mundo, sabe-se agir nele. É o que Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005, p. 137-144) descrevem ao utilizar os princípios da teoria sociológica de Anthony Giddens, ao dizer que a linguagem funciona como elemento estruturador das atividades socialmente reconhecidas e dos papéis sociais. Os três se articulam em gêneros – práticas sociais mediadas pela linguagem, compartilhadas e reconhecidas como integrantes de uma dada cultura. Tal conceito de linguagem carrega em si pressupostos acerca do ensino de linguagem: *ensinar uma língua é ensinar a agir naquela língua*.

Tradicionalmente, a sociedade tem sido estruturada de forma a separar atividades intelectuais das práticas. É a divisão histórica entre o pensar e o executar, com a educação focada principalmente na preparação para o trabalho operacional, deixando de lado os conhecimentos científicos e tecnológicos que fundamentam essas atividades e sua importância histórico-social.

É por isso que autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem que:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 85).

Ou seja, ao buscar uma formação humana completa, a ideia é transcender a mera preparação para o trabalho e alcançar uma compreensão mais profunda das questões sociais, políticas e econômicas que moldam a sociedade. Isso não apenas capacita os indivíduos para o mercado de trabalho, mas também, e de forma muito mais importante, os prepara para participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Buscou-se também, em entrevista com o professor atuante do campus Sapiranga, refletir sobre os atuais projetos pedagógicos dos cursos oferecidos no ensino médio integrado, em relação à língua inglesa, além de averiguar se os mesmos eram suficientes para auxiliar a demanda do professor na hora de elaborar uma aula usando o inglês instrumental, e se apresentavam bibliografia condizente com o esperado da língua inglesa na ementa do próprio curso.

1.5 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DA PESQUISADORA

Essa pesquisa está entrelaçada com a pesquisadora como os fios de uma teia de aranha; é difícil falar de uma sem falar da outra. Cada palavra que é compartilhada nesse trabalho é um fio que se conecta à quem a escreveu, e vice-versa. Não é possível mencionar o exato momento em que essa pesquisa nasceu, e talvez não haja. Talvez seja apenas um amontoado de momentos e reflexões, que fizeram com que ela nascesse.

De qualquer forma, por ser dentro do programa em que está, é impossível não falar da pesquisadora por trás da pesquisa, não só pelas duas coisas serem mistas, como já mencionado, mas porque esse programa fala do ser humano de forma integral. Chega de recortes. A pesquisadora também é professora, que também é humana, amiga, irmã, filha. Ela tem suas percepções de mundo, seus traumas,

medos, angústias e esperanças, e uma das esperanças mais fortes que tem é no potencial dessa pesquisa.

Leitura e escrita sempre estiveram muito presentes na vida da pesquisadora. Devido a isso, ela decidiu cursar Letras Português – Inglês, pois desde que aprendeu a ler em inglês, passou a admirar essa língua, como uma janela aberta para um jardim exótico. Sendo cada palavra uma flor, o perfume delas a atraía a entender mais sobre aquele universo.

Fazer o mestrado em Educação Profissional e Tecnológica tem sido um dos pontos altos em sua vida. Entrou no programa sem saber sobre o que iria pesquisar. Depois de ler muito, conhecer vários autores de quem nunca tinha ouvido falar e aprender conceitos depois de lê-los e estudá-los inúmeras vezes, começou a surgir uma vaga ideia de pesquisar sobre a língua inglesa dentro desse universo do ensino médio integrado que os Institutos Federais proporcionam.

Ao averiguar os cursos oferecidos nos Institutos Federais, como o de informática, mecatrônica e eletromecânica, surgiu a curiosidade de saber se esses cursos ensinavam língua inglesa como algo além de uma *língua*, mas sim como um *instrumento* para se aprender mais coisas. No caso dos cursos mencionados, imaginou-se que eles precisariam utilizar da LI frequentemente para se ensinar conceitos da informática, por exemplo, ou manusear certas máquinas e peças no caso dos cursos de mecatrônica e eletromecânica. Foi quando percebeu-se a concepção de que a língua pode ser mais do que um fim nela mesma.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

O presente estado do conhecimento trouxe dissertações e artigos que se assemelham com o tema a ser pesquisado. Ao realizar uma busca ampla nos repositórios, observou-se que há trabalhos realizados na área. Foram utilizados como descritores os termos “Ensino Médio Integrado”, “Educação Profissional” e “Inglês para Fins Específicos (ESP)”, considerando a relevância dessas expressões para a delimitação da pesquisa. Como filtros, definiu-se o tipo de documento (dissertações e artigos), o idioma (português), os repositórios de busca (Repositório Institucional IFES e plataforma Academia.edu) e as áreas temáticas de interesse, com foco em Educação, Ensino de Línguas e Educação Profissional e Tecnológica.

Essas escolhas permitiram o levantamento de produções acadêmicas alinhadas ao escopo desta pesquisa, favorecendo a análise de trabalhos que tratam da formação integral, do ensino de inglês para fins específicos e da articulação entre a educação profissional e o ensino médio integrado. Desses trabalhos encontrados e dos que foram lidos, encaixa-se de forma mais adequada com o tema dessa pesquisa os seguintes trabalhos apresentados no quadro abaixo:

Quadro 1 - Estado do conhecimento

Nº	1	2	3
TIPO DE DOCUMENTO	Dissertação	Dissertação	Artigo
AUTOR	Tenório, Ricardo de Paiva.	Maestro, Rosana Cristina Cancian	Ramos, Rosinda de Castro Guerra
TÍTULO	Contribuições de gramsci e freire à formação humana integral: reflexões sobre o ensino médio integrado à educação profissional	A contribuição do ensino de Inglês para Fins Específicos (ESP) na formação omnilateral no Ensino Médio Integrado.	Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos
PALAVRA-CHAVE NA BUSCA	Gramsci; literatura; formação integral.	Inglês; omnilateral.	Gêneros; ESP
REPOSITÓRIO	Repositório Institucional IFES	Repositório Institucional IFES	ACADEMIA EDU
DATA DE ACESSO	31/05/2023	06/02/2024	05/02/2024

Esses trabalhos serviram como norte para delimitação do tema, análise de possíveis atividades a serem, ou não, realizadas, além de ofertarem uma rica fonte de

bibliografia para esta pesquisa. Eles foram um condutor positivo, ao demonstrar que há espaço, material e possibilidade de se realizar essa pesquisa, e possivelmente trazer novas contribuições à área.

No quadro abaixo, segue levantamento das quatro obras citadas anteriormente e suas relações com o presente trabalho, além de um pequeno resumo para maior entendimento do motivo pelo qual a determinada obra agrega ao presente estudo.

Quadro 2 - Relação com a pesquisa

Nº	LIGAÇÃO COM O PRESENTE TRABALHO	RESUMO
1	Reflete sobre o Ensino Médio Integrado e a educação profissional sob a perspectiva da formação humana integral.	Discute as concepções de formação humana assumidas nos cursos de Ensino Médio Integrado com o profissionalizante, partindo de pressupostos teóricos adotados por Antônio Gramsci, principalmente em relação ao caráter dual e classista da escola, o trabalho como princípio educativo e a função do Estado educador. Discute, ainda, sobre a Juventude, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e sobre o Currículo Integrado.
2	Mostra a possível ligação entre o ensino de inglês para fins específicos (ESP), e o ensino integrado.	Identifica a dificuldade encontrada pelos alunos nas aulas de Língua inglesa em face de um ensino gramatical descontextualizado e elabora uma sequência didática baseada em gênero textual para ensino de Língua Inglesa como forma de procurar solucionar, ou pelo menos amenizar, a dificuldade mencionada.
3	Apresenta proposta pedagógica de implementação de gêneros em sala de aula.	Apresenta três etapas para o desenvolvimento e planejamento de cursos baseados em gêneros, para o ensino de línguas estrangeiras.

2.2 A RELAÇÃO DA PESQUISA COM O MESTRADO EM EPT

O sistema de ensino brasileiro é, desde sua origem, dividido entre a educação propedêutica, aquela destinada às classes dominantes, e a educação técnica, manual, destinada às classes trabalhadoras. Em 2007 começa a se consolidar a integração curricular entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, com a elaboração do Documento Base da Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Logo após surge os Institutos Federais, com um currículo que articula trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana.

O papel da escola se transformou ao longo dessa história. Como explica Saviani (2007), a palavra escola deriva do grego e significa “lugar do ócio” e do “tempo livre”, ou seja, ela era destinada àqueles que tinham tempo livre. É a primeira revolução industrial que modifica a função da escola, preparando a sociedade para uma função econômico-produtiva.

A relação entre trabalho e educação é ontológica, pois a espécie humana se forma e se reconhece como ser humano através do trabalho. Isso implica que os estudantes precisam compreender todos os passos da produção, para compreenderem, também, seu lugar na divisão social do trabalho. Uma formação, baseada na unidade entre o trabalho, a ciência e a cultura, como dimensões fundamentais da vida, implica abordar o conhecimento em sua historicidade e totalidade.

A concepção de Ensino Médio Integrado, assim, compreende o ser humano como produto das relações histórico-sociais da própria realidade. É não permitir que os alunos se formem sem compreenderem os fundamentos da produção em todas as suas dimensões. A educação deve propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade. É a educação politécnica, como mostra Ramos (2008, p. 2):

Politecnia não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.

Então, sob a perspectiva da politecnia o Ensino Médio deveria a) integrar ciência, cultura, humanismo e tecnologia, desenvolvendo todas as potencialidades humanas b) garantir ao educando formação completa, para que ele possa se tornar um cidadão ativo na sociedade, compreendendo os fundamentos da produção e c) ajudar a superar a divisão histórica do trabalho, que resulta na divisão histórica da educação e, por conseguinte, na divisão histórica da sociedade.

É o que defende Ramos (2017), ao dizer que:

De fato, a compreensão dos fundamentos da produção, pelos estudantes, implica compreender, também, seu lugar na divisão social do trabalho; isto é, as determinações históricas de suas condições econômicas, sociais e culturais, as quais, sendo questionadas pela mediação de conhecimento, podem ser transformadas não apenas subjetivamente, mas politicamente, mediante o reconhecimento de sua identidade de classe (Ramos, 2017, p. 10).

Ao compreender esses fundamentos e sua posição na divisão social do trabalho, os estudantes podem começar a questionar as estruturas de poder e desigualdade presentes na sociedade, capacitando-os a reconhecer como os fatores históricos moldaram suas próprias condições e identidades sociais, incluindo sua identidade de classe. Isso transforma não apenas sua compreensão subjetiva do mundo, mas também sua vontade e força para agir politicamente e desafiar as injustiças e desigualdades estruturais que perpetuam a divisão de classes.

Afinal, a escola reproduz a sociedade. Gröhs (2011) esclarece que,

A hierarquia entre os bens simbólicos é o substrato da hierarquia entre indivíduos e grupos sociais; aqueles que produzem, reconhecem e apreciam bens culturais superiores têm maior facilidade em alcançar e se manter nas posições mais altas da estrutura social: tanto o mercado de trabalho quanto as atividades escolares exigem para além do conhecimento técnico ou conteúdo administrado um conjunto de atitudes e comportamentos (se comportar adequadamente, se comunicar de forma elegante com os padrões a língua culta, se vestir apropriadamente, etc.) que são específicos da cultura dominante (Gröhs, 2011, p. 21).

Há uma relação direta entre a hierarquia dos bens simbólicos e a hierarquia entre indivíduos e grupos sociais. Muito além do conteúdo ou conhecimento técnico, é preciso saber administrar um conjunto de atitudes, comportamentos e gostos esperados culturalmente e que refletem os padrões da cultura dominante. Isso significa que as pessoas que se encaixam nessas expectativas culturais têm uma vantagem em termos de aceitação social e sucesso nas esferas profissionais e educacionais.

No prefácio do seu livro “A Reprodução”, publicado em 1982, Bourdieu e Passeron exploram o princípio da inteligibilidade, que busca explicar como as relações sociais entre as classes se entrelaçam e influenciam o sistema educacional. Através desse princípio, ele argumenta que o sistema educacional, ao ocultar a cultura das classes dominantes, acaba por perpetuar as desigualdades sociais no ambiente escolar. Portanto, as disparidades e dificuldades no desempenho dos alunos em atividades escolares, embora frequentemente interpretados como diferenças de habilidade, estão, na verdade, ligadas às condições econômicas, sociais e culturais que os alunos carregam consigo.

A autora Amanda Felix Oliveira (2021), em seu artigo “A escola como agência reprodutora das desigualdades sociais”, explica melhor essas reflexões de Bourdieu:

É possível afirmar, portanto, que as reflexões Bourdieu levam a constatação de que há uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares, visto que, a escola valoriza o saber e a cultura que só a elite teria acesso. A partir da socialização familiar o indivíduo elitista teria uma desenvoltura intelectual, uma elegância verbal, uma familiaridade com a língua e com a cultura, algo que não poderia ser adquirido no interior da escola. De tal modo, a grande contribuição de Bourdieu foi a compreensão sociológica escolar, que permitiu constatar que escola não é neutra. Em sua essência, a escola trataria todos da mesma forma, todos teriam acesso a mesma aula, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e assim teriam às mesmas chances. Entretanto, Bourdieu nos revela que, na verdade, as chances são desiguais, ou seja, um teria acesso a condições mais favoráveis do que outros, conforme as exigências da escola (Oliveira, 2021, p. 7-8).

Isso ressalta que muitos dos traços de desenvoltura intelectual, elegância verbal e familiaridade com a cultura são adquiridos não na escola, mas através da socialização familiar dentro de contextos privilegiados. A grande contribuição de Bourdieu para a compreensão sociológica da educação é revelar que a escola não é um espaço neutro, onde todos os alunos têm as mesmas oportunidades. Embora todos possam ter acesso às mesmas aulas, avaliações e regras formais, as condições prévias de cada aluno, incluindo seu capital cultural, econômico e social, moldam drasticamente suas chances de sucesso dentro do sistema educacional e, conseqüentemente, do mercado de trabalho – que, como ressaltado anteriormente, não pode ser o foco exclusivamente, mas também não pode ser ignorado.

Para mudar essa realidade escolar, é preciso mudar a sociedade, mas uma não muda sem a outra. O autor Dermeval Saviani, no livro “Sobre a concepção de politecnia”, reflete sobre o seguinte:

Sempre me vem à tona uma frase de Marx: “Para se ter uma educação transformada, é preciso uma sociedade transformada, e para se ter uma sociedade transformada, é preciso ter uma educação transformada”. Aí ele acrescenta: é preciso, pois, partir da situação atual. À primeira vista esse raciocínio parece meio estranho, parece que não segue muito as regras da lógica, da lógica formal, pelo menos. [...]Porque eu não posso esperar a sociedade se transformar para a educação se transformar, porque para a própria sociedade se transformar a educação precisa ser transformada. Mas, eu não posso também primeiro transformar a educação para transformar a sociedade, porque para a educação se transformar é preciso que a sociedade se transforme. Então, deve-se partir da situação atual, ou seja, eu parto do existente e busco realizar a transformação, concomitantemente, dos dois aspectos. É preciso, pois, partir da situação existente (Saviani, 1989, p. 32).

Não se pode esperar que um dos aspectos – seja a educação ou a sociedade – se transforme primeiro para que, então, ocorra a transformação do outro. A transformação de um influencia diretamente a mudança no outro, estabelecendo, assim, um ciclo interligado de mudanças. Ao considerar que a sociedade deve se transformar antes da educação, cria-se um ciclo de inércia. Da mesma forma, a

tentativa de transformar a educação sem levar em conta as condições e estruturas sociais existentes pode resultar na ausência de mudanças significativas e duradouras.

Para isso, é importante que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações que expressam a totalidade social, sendo aprendidos no seu campo científico de origem e em relação a outros campos distintos (interdisciplinaridade). Portanto, a interdisciplinaridade implica disciplinas que se cruzam, sem se sobrepor, e com isso cultivam um pensamento crítico que emerge desse aspecto, já que esse diálogo constante entre disciplinas contribui para a formação de alunos capazes de conectar e aplicar conhecimentos de maneira significativa.

É por isso que o ensino de língua estrangeiras no ensino médio profissionalizante não deve se limitar apenas a capacitar os alunos a compreenderem textos técnicos na língua-alvo. Em vez disso, deve possibilitar a compreensão dos discursos produzidos nessa língua sobre questões sócio-políticas relacionadas ao mundo do trabalho.

É evidente que não se pode, no entanto, negligenciar o mercado de trabalho. Os alunos precisam considerar uma profissão para, além de tudo, garantir seu sustento. O ensino de língua inglesa, por exemplo, pode proporcionar ao estudante a ampliação do acesso às informações, o fortalecimento de sua rede de contatos e um diferencial dentro de um mercado altamente competitivo.

O ensino da língua não deve ser tratado apenas como um meio para se alcançar um fim, como aprender o idioma exclusivamente para obter um bom emprego ou uma promoção. Mais do que isso, é fundamental formar cidadãos críticos. Eles devem ser capazes, ao se depararem com um texto em outro idioma, não apenas de decodificá-lo, mas também de analisar todo o contexto histórico-social ao seu redor e interpretá-lo adequadamente.

2.3 O INGLÊS COMO LÍNGUA GLOBAL

Para Graddol (2006), esse é o quarto período da língua inglesa: o Inglês como Língua Global (ILG), com implicações políticas, econômicas, culturais e linguísticas em âmbito mundial. Os outros três períodos, para o autor, seriam o inglês Antigo (*Old English*) – até 1100 d.C., Inglês Médio (*Middle English*) – 1100 a 1500 d.C., e o Inglês Moderno (*Modern English*) – 1500 a 1900 d.C., sendo o inglês como língua global a partir de 1900.

De acordo com Crystal (2003), o motivo pelo qual um idioma se torna um idioma global está pouco relacionado ao número de falantes nativos. Ele depende muito mais de quem são esses falantes:

O latim se tornou uma língua internacional em todo o Império Romano, mas isso não ocorreu porque os romanos eram mais numerosos do que os povos que eles subjogavam. Eles eram simplesmente mais poderosos. E mais tarde, quando o poder militar romano declinou, o latim permaneceu por um milênio como a linguagem da educação, graças a um tipo diferente de poder – o poder eclesiástico do catolicismo romano (Crystal, 2003, p. 7).

O inglês se tornou uma língua global graças, também, a uma relação simbiótica entre a língua inglesa, a internet e o fenômeno da globalização, como bem destaca Mydans (2007, p. 1):

Ter uma língua global tem auxiliado a globalização, e a globalização tem consolidado a língua global. Esse processo começou com o domínio dos dois impérios de fala inglesa, que se sucederam, o Britânico e o Americano, e continua hoje com o novo império virtual da Internet.

Ainda segundo Crystal (2003), há sete razões para que a Língua Inglesa tenha atingido tal relevância: *razões históricas*, como o legado do imperialismo britânico e americano; *razões políticas internas*, sendo a LI o idioma mediador em conflitos entre grupos diversos; *razões econômicas externas*, impulsionadas pela influência econômica dos Estados Unidos; *razões práticas*, como o emprego do inglês desde o turismo, até o meio acadêmico; *razões intelectuais*, uma vez que mais de 80% dos arquivos eletrônicos estão armazenados em inglês; *entretenimento*, a predominância do inglês no entretenimento; *razões equivocadas*, como a percepção, muitas vezes infundada, de que as características linguísticas do inglês o tornam mais fácil ou dinâmico em comparação a outros idiomas (Crystal, 2000).

Portanto, o inglês firmou-se como língua global não pela quantidade de falantes nativos, mas pela habilidade de seus usuários em exercer poder e influência. Esse processo teve início com o domínio dos impérios britânico e americano e se mantém no cenário atual, impulsionado pela globalização e pela internet, que tornam o inglês indispensável para a comunicação e o acesso à informação em um mundo cada vez mais conectado.

2.4 TRAJETÓRIA DA LI NO BRASIL

Nesta seção pretendo mostrar os principais métodos de ensino de línguas, tanto sob a perspectiva diacrônica (a evolução histórica dos diferentes métodos) quanto sob a perspectiva sincrônica (a coexistência de diferentes métodos em um mesmo período). O objetivo não é impor ao professor a adoção de um método específico, mas sim apresentar-lhe as diversas possibilidades disponíveis, sendo fundamental revisar a trajetória histórica dos métodos no Brasil, evitando repetir equívocos do passado e procurando avançar.

Nesse sentido, como bem aponta Celani (2001, p. 29), “o ensino de línguas no Brasil sempre esteve intimamente relacionado às necessidades sociopolíticas e econômicas do país”, o que evidencia que as escolhas metodológicas e as abordagens adotadas ao longo do tempo não ocorreram de forma isolada, mas foram influenciadas por contextos históricos, políticos e econômicos. Assim, sem uma visão histórica dessa trajetória, a evolução do ensino de línguas fica comprometida.

Antes de abordar os métodos, é importante atentar-se a algumas terminologias. Leffa (2016) explica a diferença entre os termos método e abordagem:

Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas – que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos (Leffa, 2016, p. 21-22).

Será utilizado o livro de Leffa, “Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem” para explicar brevemente os métodos e suas principais características.

2.4.1 A abordagem da gramática e da tradução (AGT)

Apesar da sua ampla adoção histórica, a AGT tem sido alvo de inúmeras críticas, principalmente pela limitada aplicabilidade prática da língua-alvo no cotidiano. Leffa (2016) explica que:

Basicamente, a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a)

memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo. A ênfase está na forma escrita da língua. [...] Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação. A origem da maioria das atividades da sala de aula está no livro-texto, de modo que o domínio oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial. O que ele precisa mais é o domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções (Leffa, 2016, p. 23-24).

Apesar das críticas e limitações, ela continua sendo empregada até hoje, embora de forma pontual, com adaptações e objetivos mais específicos.

2.4.2 A abordagem direta (método direto)

Leffa explica que a abordagem direta (AD) foi empregada no Brasil pela primeira vez em 1932 no Colégio Pedro II:

[...] O princípio fundamental da AD é de que a L2 se aprende através da L2; a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a “pensar na língua”. A ênfase está na língua oral, mas a escrita pode ser introduzida já nas primeiras aulas. O uso de diálogos situacionais (Ex.: “no banco”, “fazendo compras” etc.) e pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, conversação “livre”, pronúncia) a exercícios escritos (preferencialmente respostas a questionários). A integração das quatro habilidades (na sequência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas (Leffa, 2016, p. 6).

Apesar disso, é um método que encontrou dificuldades para se expandir, normalmente por não possuir os requisitos linguísticos necessários (fluência oral e boa pronúncia).

2.4.3 Abordagem para a leitura (método da leitura)

Outro método duramente criticado foi o método da leitura, sendo seu objetivo principal, obviamente, desenvolver a habilidade da leitura. Leffa (2016) explica que:

Para isso procurava-se criar o máximo de condições que propiciassem a leitura, tanto dentro como fora da sala de aula. Como o desenvolvimento do vocabulário era considerado essencial, tentava-se expandi-lo o mais rápido possível. Nas primeiras lições era cuidadosamente controlado, uma média de seis palavras novas por página, baseadas em estatísticas de frequência. Embora houvesse a preocupação de ensinar a produzir e reconhecer os sons da língua, a ênfase na pronúncia era mínima. Predominavam os exercícios escritos, principalmente os questionários baseados em textos. A gramática restringia-se ao necessário para a compreensão da leitura, enfatizando os aspectos morfofonológicos e construções sintáticas mais comuns (Leffa, 2016, p. 27-28).

2.4.4 Abordagem audiolingual

O método teve origem durante a Segunda Guerra Mundial, quando o exército americano precisou de falantes fluentes em diversas línguas estrangeiras, tendo que “produzir” esses falantes da maneira mais rápida possível. Posteriormente, essa abordagem foi aprimorada e evoluiu para o que conhecemos hoje como a Abordagem Audiolingual. Suas premissas foram reorganizadas e reestruturadas de forma sistemática, resultando em uma doutrina coerente que, por muitos anos, dominou o campo do ensino de línguas.

Algumas dessas premissas, como explica Leffa (2016), são as seguintes:

Língua é fala, não escrita (ênfase na língua oral); [...] *Língua é um conjunto de hábitos* (A língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta); [...] *Ensine a língua, não sobre a língua* (A premissa era de que se aprendia uma língua pela prática, não através de explicitações ou explicações de regras) (Leffa, 2016, p. 30-31).

2.4.5 Sugestologia de Lozanov

Segundo Leffa (2016, p. 33):

Enfatiza os fatores psicológicos da aprendizagem, que devem ser favorecidos até pelo ambiente físico. A sala deve ser confortável – poltronas macias, luz indireta, música de fundo suave – a fim de proporcionar o ambiente mais agradável possível. Para reduzir a ansiedade e inibição, os alunos podem receber pseudônimos e adquirir uma nova personalidade. O desenvolvimento maciço do vocabulário é o aspecto linguístico mais enfatizado. As quatro habilidades são ensinadas ao mesmo tempo.

2.4.6 Resposta Física Total (TPR)

A prática oral por parte do aluno só começa mais tarde, quando ele estiver interessado em falar, uma vez que a premissa fundamental desse método é de que se aprende melhor uma língua depois de ouvi-la e entende-la. Leffa (2016), explica bem o método ao dizer que:

Basicamente consiste no ensino da segunda língua através de comandos emitidos pelo professor e executados pelo aluno. No começo, estes comandos são simples (exemplo: “levante-se”, “sente-se”), mas tornam-se mais complexos à medida que se avança no curso (ex.: “Carlos, vá ao quadro e desenhe uma cadeira com giz amarelo, uma mesa com giz branco e um armário com giz vermelho”) (Leffa, 2016, p. 34)

2.4.7 Abordagem natural

Segundo Leffa (2016, p. 35), “É a abordagem que tenta aplicar na sala de aula a teoria de Stephen Krashen, conhecida como Modelo do Monitor ou Modelo do Input.” Busca promover o desenvolvimento da aquisição da língua, caracterizado pelo uso inconsciente das regras gramaticais, em detrimento da aprendizagem, que envolve o uso consciente dessas regras.

2.4.8 Abordagem comunicativa

Ao falar desse método, Leffa (2016), observa que:

A língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos. [...] Enquanto que no audiolingualismo o ensino da língua se concentrava no código, amplamente descrito durante os vários anos do estruturalismo, a nova abordagem enfatizava a semântica da língua, descrita fragmentariamente em alguns estudos esparsos. Daí que o primeiro desafio dos metodólogos foi elaborar um inventário das noções e funções que normalmente se expressam através da língua. O objetivo não era descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua (Leffa, 2016, p. 36-37).

A abordagem comunicativa não estabelece uma sequência prioritária para a apresentação das quatro habilidades linguísticas. O foco principal recai sobre o uso da linguagem de forma *apropriada*, que considera o contexto em que ocorre a interação e os papéis desempenhados pelos interlocutores.

Inclusive, a Abordagem Comunicativa criticava muito, nas abordagens anteriores, a falta de objetivos específicos no ensino de línguas. Como podemos ver em Leffa (2016, p. 38):

Os cursos devem ser planejados a partir das necessidades e interesses dos alunos. Um curso de L2 preparado para um bancário pode não servir para um comerciário e vice-versa. Os inúmeros cursos existentes atualmente para os mais diversos fins atestam a importância do que em inglês se convencionou chamar de ESP (English for Specific Purposes).

O English for Specific Purposes (ESP), em inglês, é o que se passou a chamar de inglês instrumental no Brasil. Vamos adentrar esse tópico agora.

2.5 INGLÊS INSTRUMENTAL: ORIGEM E DESENVOLVIMENTO

O estágio inicial do ensino de inglês para fins específicos foi marcado por uma abordagem eclética e pré-linguística. De acordo com Hutchinson e Waters (1987), o que se sabe é que:

Dois fenômenos funcionaram como mola propulsora da origem do ESP: a expansão científica e a atividade técnico- -econômica, após a segunda guerra mundial, quando o poder econômico dos Estados Unidos passou a imperar de forma definitiva, fazendo com que o inglês se tornasse a língua de comunicação internacional (Hutchinson; Waters, 1987, p. 6).

De acordo com os autores Hutchinson e Waters (1987), assim como também citado nos trabalhos de Santos (2014), Terenzi (2014), e Maestro (2020) o ensino de ESP passou por algumas fases de desenvolvimento. Neste trabalho, representarei essas fases como oito, conforme mostra o Quadro 3.

Quadro 3 – Fases de desenvolvimento do ensino de ESP

FASES 1, 2 E 3: Baseados nas estruturas da língua e nos aspectos linguísticos relacionados à situação-alvo, esses elementos são definidos como o conteúdo a ser identificado e transmitido aos alunos de ESP.
Fase 4: Levou em conta os processos de aprendizagem e as estratégias adotadas pelos alunos, empregando-as de forma intencional e eficiente.
Fase 5: Leva em conta os processos de aprendizagem e a motivação dos alunos, maximizando-os e focando no que for essencial para que alcancem seus objetivos finais.
Fase 6: Reflete o esforço dos pesquisadores em ultrapassar o nível da frase, concentrando-se na análise do texto como um todo, examinando suas partes constitutivas e investigando como as sentenças são empregadas na realização de diferentes atos comunicativos.
Fase 7: A sétima fase, denominada por Hutchinson e Waters como “Análise de situações-alvo”, centra-se nas necessidades dos alunos. Contudo, essa abordagem apenas converteu uma experiência empírica em uma prática científica, sem trazer contribuições significativas ao ESP.
Fase 8: Na oitava fase, os pesquisadores de ESP aprofundam sua análise, indo além da superfície do texto para focar não apenas na língua em si, mas no processo reflexivo subjacente às camadas internas da língua em uso.

Dessa forma, é possível observar que o ensino de ESP evoluiu ao longo do tempo, passando por diferentes fases que refletem avanços metodológicos e conceituais. Desde a abordagem inicial, centrada na estrutura da língua, até a fase mais recente, que enfatiza o processo reflexivo e as camadas internas do uso da linguagem. Essa trajetória demonstra a importância de compreender não apenas a língua em si, mas também os processos cognitivos e comunicativos envolvidos no aprendizado. Assim, a evolução do ESP reforça a necessidade de abordagens pedagógicas que garantam uma formação mais eficaz e contextualizada.

3 METODOLOGIA

A seguir será tratado sobre a) a abordagem da pesquisa empregada b) os sujeitos da pesquisa c) breve histórico do campus e sua caracterização, para abordar o contexto da pesquisa d) o Inglês no curso técnico de Informática integrado ao Ensino Médio no IFSUL – campus Sapiranga e) procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados para a coleta de dados e sua análise.

3.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA APLICADA

Conforme descrito na Introdução, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar como a abordagem instrumental do ensino da língua inglesa pode contribuir para a compreensão escrita de manuais técnicos por estudantes do Ensino Médio Integrado – IFSUL campus Sapiranga. Como objetivos específicos, verificar as crenças e percepções do professor atuante no campus onde será realizada a pesquisa com relação ao inglês instrumental; observar a eficiência e eficácia do inglês instrumental para as turmas do Ensino Médio Integrado (EMI).

Para tanto, como produto da pesquisa, foi proposta uma sequência didática (SD) para auxiliar os professores dos Institutos Federais na obtenção e organização de textos e exercícios, dentro do gênero textual manual, que possam ser utilizados em sala de aula com os alunos visando o desenvolvimento da língua inglesa. Foi feita, também, análise dos Planos de Ensino vigentes da disciplina Inglês no curso em referência, no sentido de investigar a concepção de ESP no documento supracitado e buscar informações que pudessem viabilizar a elaboração da SD.

Portanto, optar-se-á pela metodologia quanti-qualitativa para realizar esse estudo. Qualitativa, pois, segundo Triviños (1987), esta metodologia trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. Nas palavras de Brandão (2001, p. 13):

A pesquisa qualitativa [...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa.

Embora este estudo adote uma abordagem qualitativa, também incorporará procedimentos quantitativos para examinar os interesses e percepções dos estudantes em relação às suas necessidades específicas de aprendizagem de Língua

Inglesa. Conforme Richardson (1999), essa abordagem se distingue pelo uso da quantificação, tanto na coleta de dados quanto na sua análise, por meio de técnicas estatísticas.

Importante informar que a presente pesquisa passou por avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa sob o número 8024, vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. O estudo seguiu todas as diretrizes e normas éticas estabelecidas pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo a proteção dos participantes e a integridade da pesquisa. Após análise criteriosa, o projeto foi aprovado sob o parecer nº 7.044.599, confirmando sua conformidade com os princípios éticos da pesquisa científica.

3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal Sul-rio-grandense, Câmpus Sapiranga, situada no interior do Estado, distante cerca de 60km da capital Porto Alegre, sendo os sujeitos os vinte e oito alunos do 3º ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e o docente que leciona LI nessa turma.

3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA: HISTÓRICO DO CÂMPUS E SUA CARACTERIZAÇÃO.

O Câmpus Sapiranga do IFSUL faz parte da Fase III da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, fase essa iniciada no ano de 2011 e que previu a criação de 208 escolas até 2014. De acordo com a projeção delineada no plano de expansão do Governo Federal e após a condução de reuniões, audiências públicas e na doação por parte da prefeitura da área para a instalação da instituição, o Câmpus Sapiranga do IFSUL entrou oficialmente em atividade em 07 de outubro de 2013, quando o Ministério da Educação autorizou seu funcionamento por meio da Portaria nº 993/2013.

A instituição oferece dois cursos técnicos na forma integrada, em que o estudante cursa o Ensino Médio de forma integrada à formação técnica, sendo eles Eletromecânica e Informática. Oferece também o curso técnico integrado na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo esse de Eletrotécnica, e um curso de graduação EAD em Tecnologia em Sistemas para a internet.

Com o crescente uso da internet nas relações pessoais e profissionais, e dada a importância de LI nesta área do saber, o Curso Técnico de Informática integrado ao

Ensino Médio foi escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa. O curso tem duração de quatro anos, mas, de acordo com a estrutura curricular, a disciplina de língua inglesa aparece nos dois primeiros anos, com duas aulas semanais em cada ano. No terceiro ano tem-se “inglês para informática”, também com duas aulas semanais, com carga horária total de 80h aula/semestral, conforme Planos de Ensino e tabelas que o representam abaixo:

Quadro 4 - Plano de ensino de Língua Inglesa I

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA I	
Carga horária total: 60h	Período letivo: 1º ano
Ementa: Estudo da língua inglesa em suas quatro habilidades (comunicação oral, compreensão auditiva, leitura e escrita), viabilizando o amplo acesso a fontes de informação veiculadas nessa língua, além da possibilidade de interação em língua inglesa com falantes de outros países e culturas.	
Conteúdos UNIDADE I – Reading strategies 1.1 Activating prior knowledge 1.2 Scanning 1.3 Skimming UNIDADE II – Verb tenses 2.1 Simple present 2.2 Present continuous 2.3 Simple past 2.4 Past continuous 2.5 Future (will and going to) UNIDADE III – Textual genres 3.1 Pen Pal letter 3.2 Tourist guide UNIDADE IV – Technical genres 4.1 Catalog 4.2 User guide 4.3 IT company websites	

Quadro 5 - Plano de ensino de Língua Inglesa II

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA II	
Carga horária total: 60h	Período letivo: 2º ano
Ementa: Aprofundamento dos estudos da língua inglesa em suas quatro habilidades: comunicação oral, compreensão auditiva, leitura e escrita.	
Conteúdos: UNIDADE I – Reading strategies 1.1 Textual structure recognition 1.2 Summarization UNIDADE II – Verb tenses 2.1 Imperative 2.2 Modal verbs 2.3 Present perfect 2.4 Present perfect x simple past 2.5 Past perfect UNIDADE III – Grammar Contents 3.1 Scientific news UNIDADE IV – Technical genres 4.1 FAQs on IT 4.2 E-mail production 4.3 User guide production	

Quadro 6 - Plano de ensino de Inglês para Informática

DISCIPLINA: Inglês para Informática	
Carga horária total: 60h	Período letivo: 3º ano
Ementa: Desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática de leitura em língua inglesa através da aplicação de estratégias de leitura e do estudo/análise de estruturas de nível mais básico.	
Conteúdos: UNIDADE I - Estratégias de leitura 1.1 Skimming 1.2 Scanning 1.3 Leitura intensiva e crítica 1.4 Uso de pistas semânticas e morfosintáticas para acessar significados de palavras, termos e/ou expressões desconhecidas 1.5 Reconhecimento e utilização de palavras-chave, de cognatos e falso cognatos, de palavras repetidas para compreensão do texto 1.6 Utilização de títulos, desenhos, figuras, fotos e manchetes para predição de vocabulário e conteúdo textual UNIDADE II. Habilidades de leitura 2.1 Identificação de ideias, principais e secundárias 2.2 Fato e pressuposição 2.3 Identificação da hierarquia frásica intra e interparagrafal 2.4 Reconhecimento das estruturas textuais	

DISCIPLINA: Inglês para Informática
--

UNIDADE III - Prática textual 3.1 Desenvolvimento de vocabulário específico da área de informática. 3.1.1 Vocabulário específico 3.1.2 Siglas e acrônimos 3.1.3 Phrasal Verbs 3.2 Utilização de fontes de informação da Internet para aprimorar a habilidade de compreensão de textos 3.3 Desenvolvimento de técnicas básicas de tradução 3.4 Produção de resumo
--

UNIDADE IV - Revisão linguística* 4.1 Pró-formas (pronominais, verbais e adverbiais) 4.2 Sintagmas (verbal e nominal) 4.3 Tempos verbais 4.4 Conjunções e conectores lógicos
--

* Os conteúdos apresentados nesta unidade deverão ser trabalhados ao longo das demais

3.4 O INGLÊS NO CURSO TÉCNICO DE INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO IFSUL – CAMPUS SAPIRANGA

É importante ressaltar que o ensino médio integrado ao técnico no IFSUL cumpre as funções estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para o Ensino Médio com os seguintes objetivos estabelecidos no artigo 35:

- I. A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada componente curricular (Brasil, 1996, art. 35).

No artigo 40 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é indicado: “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (Brasil, 2004, p. 1). Essa integração capacita e instrui os cidadãos em fundamentos científicos, bem como em aspectos ético-políticos, ao considerar a tecnologia como uma manifestação da interação social humana, que estabelece relações sócio-históricas e culturais.

A Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012, por sua vez, acrescenta objetivos e princípios norteadores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Dessa forma, nela, o artigo 5ª relata:

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais (Brasil, 2012, art. 5).

O sistema educacional está em constante mudança para atender as diferentes demandas da sociedade, o que reflete na relação aluno-professor, aluno-escola e ensino-aprendizagem. Assim, “a nova educação profissional desloca o foco do trabalho educacional do ensinar, para o da aprendizagem, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro” (Brasil, 2000, p. 12).

3.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS E SUA ANÁLISE

A técnica e instrumento utilizados para a coleta de dados foram uma entrevista com o atual professor do curso Integrado de Informática do IFSUL – campus Sapiranga. A entrevista seguiu uma espécie de “roteiro”, ou seja, perguntas que nortearam a conversa, mas nada foi engessado, visto que se tratava de dois humanos conversando. Além da entrevista, após aplicação do produto educacional (sequência didática), foi disponibilizado formulário para colher o feedback e percepções dos alunos sobre o que foi trabalho – e como.

Os dados coletados por meio do formulário de feedback, disponibilizado online ao final da aula, foram analisados tanto de forma quantitativa quanto qualitativa. As respostas de múltipla escolha foram tratadas a partir dos gráficos gerados automaticamente pela própria plataforma Google Forms, o que permitiu a visualização das porcentagens e a distribuição das respostas de maneira clara e objetiva. Já as respostas abertas foram analisadas qualitativamente, considerando os comentários, sugestões e críticas apontados pelos participantes, com o objetivo de compreender melhor as percepções sobre o produto educacional e identificar possíveis aspectos a serem aprimorados. Ressalta-se que as perguntas utilizadas no formulário encontram-se no Apêndice 2 deste trabalho.

A pesquisa adota uma abordagem quanti-qualitativa, com ênfase preponderantemente qualitativa, voltada à análise de discursos, práticas e experiências sobre o ensino da compreensão escrita em língua inglesa no contexto da educação profissional técnica de nível médio. O uso de dados quantitativos é complementar e exploratório, servindo para contextualizar e subsidiar a análise qualitativa. Assim, os números desempenham um papel auxiliar, sem constituírem o foco central da investigação ou demandarem tratamento estatístico aprofundado.

Para uma melhor definição do termo qualitativa e do seu significado, recorre-se ao livro “Pesquisa Qualitativa – do início ao fim”, de Robert K. Yin (2016), que define as cinco características de uma pesquisa qualitativa. São elas:

A pesquisa qualitativa envolve primeiramente estudar o significado das vidas das pessoas nas condições em que realmente vivem [...]. Segundo, a pesquisa qualitativa difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo [...]. Terceiro, a pesquisa qualitativa abrange condições contextuais – as condições sociais, institucionais e ambientais em que as vidas das pessoas se desenrolam. Em muitos aspectos, essas condições contextuais podem influenciar muito todos os eventos humanos [...]. Quarto, a pesquisa qualitativa não é apenas um diário ou uma narrativa cronológica da vida cotidiana. Tal função seria uma versão meio mundana dos acontecimentos da vida real. Ao contrário, a pesquisa qualitativa é guiada por um desejo de explicar esses acontecimentos, por meio de conceitos existentes ou emergentes [...]. Quinto, a pesquisa qualitativa procura coletar, integrar e apresentar dados de diversas fontes de evidência como parte de qualquer estudo (Yin, 2016, p. 29-31).

Ou seja, a pesquisa qualitativa se encaixa como metodologia para essa pesquisa pois ela busca compreender as experiências e perspectivas das pessoas em seu ambiente natural, sem tentar manipular, controlar ou roteirizar as condições de estudo. Ao contrário, ela valoriza a voz e as experiências dos participantes, ao buscar compreender suas visões de mundo e os ambientes que moldam e influenciam a vida das pessoas. Ela também não busca só relatar ou descrever os eventos, mas sim explica-los, utilizando conceitos teóricos existentes ou emergentes, de modo a enriquecer a compreensão do fenômeno estudado.

É o que muito bem descreveu Bardin (1997), ao salientar que:

[...] O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os «documentos» que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia, para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos (Bardin, 1977, p. 39).

É quase como se o pesquisador fosse também um arqueólogo, ou um detetive, trabalhando com “pistas” e “evidências” que podem o ajudar a interpretar, identificar e entender melhor seu objeto de pesquisa, além do contexto no qual o mesmo está inserido.

Um dos instrumentos que foi utilizado é a entrevista, pois, como bem estabelecido no capítulo 7 do livro “Metodologia de pesquisa científica em Informática

na Educação: abordagem qualitativa”, pela autora Carla Leitão (2021, p. 6), “a entrevista [...] é um instrumento da metodologia qualitativa e mostra-se especialmente adequada à investigação de processos internos e reflexivos e à produção de significados da ótica dos entrevistados”.

A entrevista proporciona uma análise do tema sob o viés do entrevistado, além de fazer com que tanto entrevistador quanto entrevistado reflitam sobre o tema que está sendo abordado.

4 ELEMENTOS INTEGRANTES DA PESQUISA

4.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Ao analisar a trajetória de ensino de Língua Inglesa no Brasil, observa-se o progresso das abordagens pedagógicas com o intuito de engajar o aluno de maneira crescente, tornando-o protagonista e participante ativo em seu próprio processo de aprendizagem, algo que até pouco tempo não se fazia. Segundo Leffa (1999, p. 3), “A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução e análise gramatical”.

Apesar de terem sido estabelecidas as primeiras cadeiras de francês e inglês pelo Decreto de 22 de junho de 1809, assinado por D. João VI, com o objetivo declarado de “incrementar e dar prosperidade à instrução pública” e de “adestrar” os estudantes nas habilidades de “bem falar e bem escrever” em ambas as línguas, as intenções culturais do decreto acabaram por se concentrar apenas no ensino do francês. Isso se deu em virtude do status então atribuído ao francês como língua “universal” e, portanto, considerada “parte integrante da Educação.”

O ensino de inglês era justificado principalmente pelo crescimento do comércio e das relações comerciais entre a nação portuguesa e a inglesa, como resultado da abertura dos portos ao comércio inglês em 1808. Assim, nas primeiras décadas do século XIX, o ensino de inglês era considerado uma disciplina complementar aos estudos primários.

Só a partir de 1831 a língua inglesa começou a ser exigida nos exames de admissão às faculdades de direito. Seu ensino permaneceu centrado em objetivos puramente práticos, e solicitava dos alunos apenas o domínio gramatical essencial para a leitura, interpretação e tradução de textos em língua inglesa. Assim, durante todo o século XIX, o ensino de língua inglesa, no Brasil, esteve dissociado da sua literatura, de sua história literária e dos seus aspectos culturais, sendo abordado apenas e exclusivamente a parte linguística da língua.

Por causa do Decreto n.º 1.075, de 22 de novembro de 1890, o inglês foi transformado - juntamente com o alemão - em disciplina optativa. É o que bem nos mostra o autor Oliveira (1999) em sua pesquisa “A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa” ao relatar que:

A situação do ensino de inglês no país só iria se modificar com a reforma do ministro Francisco Campos- mais precisamente com a Portaria de 30 de

junho de 1931, que especificou os objetivos, conteúdo e, pela primeira vez, a metodologia do ensino de cada disciplina do "curso fundamental". Com tal regulamento, começou a ser enfatizado o "sistema fonético estrangeiro" e a "leitura de textos fonética e ortograficamente escritos", o que fez com que o ensino das línguas vivas estrangeiras logo passasse a ter um método oficial: o "método direto intuitivo", segundo o qual a língua estrangeira deveria ser ensinada na própria língua estrangeira (Oliveira, 1999, p. 170).

Se, em 1931 foi a primeira vez que se falou sobre a metodologia do ensino de inglês – e o documento sequer focava em inglês unicamente, mas sim na metodologia do ensino de cada disciplina do curso fundamental –, então tem menos de 100 anos que foi refletido e colocado no papel a forma como deve-se ensinar a LI. O ensino de inglês ter demorado tanto tempo para ter abordagens pedagógicas específicas delineadas enfatiza que o estudo de como *ensinar* essa língua no país ainda é recente, o que pode ter influenciado a eficácia da qualidade desse ensino até então.

O primeiro método utilizado para ensinar LI foi o método da gramática e tradução, também chamado de método clássico. No método da gramática e tradução, os alunos aprendiam as regras gramaticais, de forma dedutiva, através da memorização e posterior aplicação de regras, bem como memorização de palavras relacionadas ao texto, juntamente com a sua tradução. As habilidades orais recebiam muito menos atenção por parte do professor, e a pronúncia, pouquíssima ou nenhuma.

Celce-Murcia (2001), listou, em sua obra, conceitos acerca do método da gramática e tradução. Destes, destacam-se os seguintes: as instruções eram dadas na língua materna, havia pouco uso da língua estrangeira para a comunicação, o foco estava nos exercícios gramaticais e textos difíceis eram lidos desde o início. Pode-se dizer que esse método era baseado na memorização de regras e vocabulários. Saber inglês, nesse contexto, era apenas saber ler em língua inglesa, bem como saber traduzir.

De acordo com Celce-Murcia (2001), o método direto, segundo método a ser implementado na linha do tempo, foi uma reação ao método da gramática e tradução, que se mostrou ineficaz em formar aprendizes capazes de se comunicar na língua estrangeira. Ele surge, então, de maneira completamente antagônica ao da gramática e tradução, apoiado nos estudos fonéticos, que ocasionaram a criação do IPA (*International Phonetic Alphabet*) – Alfabeto Fonético Internacional, conjuntos de símbolos que representam os sons do inglês, que serviram de base para os professores que desejavam um método que possibilitasse o desenvolvimento das

habilidades orais (audição e fala).

É válido destacar que as concepções introduzidas com o decreto de 1931, especialmente no contexto do ensino de línguas estrangeiras, talvez não tenham sido completamente implementadas. No entanto, serviram como aspiração para um ensino mais intuitivo.

Seguindo a linha do tempo, e diante das dificuldades enfrentadas no ensino de língua estrangeira, tanto em escolas públicas quanto particulares, durante os anos 60 começaram a surgir diversos tipos de cursos comerciais. Entre eles estão os institutos binacionais, que priorizavam a excelência do ensino e adotavam um plano didático específico para o ensino de línguas estrangeiras. Também se destacavam os cursos franqueados, cujo foco estava no aspecto comercial, investindo em publicidade e utilizando um plano didático e materiais próprios, sem a intervenção direta do professor no conteúdo. Por fim, havia as escolas independentes, compostas por profissionais competentes que não seguiam uma didática pré-estabelecida por uma franquia.

Esses cursos existem até hoje no Brasil e ganham força com propagandas do tipo “estude no seu tempo e de qualquer lugar”, referindo-se ao uso, cada vez mais avançado, das tecnologias. Com isso, tem-se cada vez mais jovens adolescentes que não aprenderam inglês no tempo da escola se tornarem jovens adultos que investem tempo e dinheiro em cursos de idiomas, em uma tentativa de “correr atrás do prejuízo”.

4.2 PAPEL DO PROFESSOR DE LI

É próprio do ofício docente “transmitir, ensinar e internalizar competências, formas de pensar, valorar e sentir que acompanharão os educandos na vida ativa, social e produtiva” (Arroyo, 2000). O professor não deve temer assumir, na sua totalidade, sua função social e cultural. Muito além do que ensinar conteúdos técnicos ou acadêmicos, o ofício docente inclui a promoção de habilidades cognitivas, formas de pensamento crítico, atitudes éticas e emocionais. O professor deve abraçar esse papel integral, reconhecendo sua responsabilidade de influenciar positivamente a formação completa do aluno.

Amigues (2004) afirma que a atividade do professor é influenciada por diferentes fatores e a vê como ponto de encontro de várias histórias. Esse trecho destaca a riqueza e a complexidade da prática docente. O trabalho do professor não ocorre de forma isolada, mas está profundamente enraizado em contextos diversos e

interconectados. Cada estudante traz consigo uma bagagem social, emocional e cultural. Além disso, as práticas educacionais refletem os valores, normas e desafios de uma sociedade em constante transformação.

Refletir sobre essa visão amplia o entendimento do papel do professor, não como um transmissor de conteúdo isolado, mas como um mediador em um cenário rico e multifacetado. Na opinião de Saujat (2004), “ensinar é um ofício dúplice, pois produz efeitos tanto nos alunos quanto nos professores”.

A língua trabalhada em sala de aula não é neutra, uma vez que ela é utilizada para que possamos nos posicionar, dar e receber informações – e como essas informações são passadas –, pedir serviços, defender ou atacar um ponto de vista, e, da mesma forma, nos ajudam a compreender o posicionamento dos outros. É um direito do aluno, portanto, saber não só usar essa língua de forma que ele possa ser dono do seu próprio discurso, consiga se defender e se posicionar, mas também que ele tenha consciência do poder e da ideologia que ela tem.

É aí que entra o papel do professor. Para Oliveira (2006), “o professor, como intelectual transformador, deve refletir sobre os princípios ideológicos que influenciam sua prática e conectar essa prática à teoria e às questões sociais mais amplas”. Paiva (1997) fala sobre o perfil ideal que os professores de inglês devem ter:

O professor de inglês deveria ter, além de consciência política, bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com aprofundamento em lingüística (sic) aplicada. Em número reduzido, temos profissionais bem formados dentro do perfil ideal que acabamos de descrever. A boa formação é, muitas vezes, fruto apenas de esforço próprio, pois os cursos de licenciatura, em geral, ensinam sobre a língua e não aprofundam conhecimentos na área específica de aprendizagem de língua estrangeira (Paiva, 1997, p. 9-17).

Não é à toa que os dois autores falam sobre princípios ideológicos e consciência política. Conectar a prática à teoria e às questões sociais mais amplas é fundamental para contextualizar o ensino e torna-lo relevante para a vida dos alunos. Isso significa que o professor não só ensina os conteúdos curriculares, mas também os situa dentro de um contexto histórico, social e político.

Um aspecto relevante apontado por estudiosos diz respeito às diferentes atitudes que professores de língua inglesa adotam em relação ao idioma que ensinam. Freitas (2003) conduziu um estudo que identificou três perspectivas principais que impactam diretamente a prática docente: a supervalorização da língua inglesa e tudo que se relaciona a ela; a identificação da língua inglesa como símbolo do imperialismo

americano; e a identificação da língua inglesa como língua franca e instrumental. Leffa (2005) também aborda a questão do papel do professor de língua inglesa perante a língua e seu ensino, e afirma que sua atitude varia de alienada, por ver a língua como algo neutro e apolítico, a consciente, ao atuar como um agente politicamente engajado.

Mas falar sobre o papel do professor no processo de aprendizagem de LI é um tema complexo. Afinal, há vários ‘processos’ de aprendizagem e em cada um deles o professor possui um papel diferente. Por isso, tem-se abaixo o quadro de Francisco Edílson de Souza (2004), em seu artigo “papéis do professor na sala de aula de língua estrangeira”, no qual ele apresenta a ação (ou papel) do professor conforme cada enfoque teórico:

Quadro 7 - O enfoque teórico e a ação do professor na sala de aula.

Enfoque teórico	Verbo Ação
Comportamentalismo	Controlar Formar Manipular Reforçar Recompensar e punir Avaliar
Humanismo	Facilitar Confiar e acreditar Trabalhar a autoestima Incentivar e estimular Descobrir
Sócio-interacionismo	Mediar Mostrar Orientar Direcionar Possibilitar

Percebe-se a mudança da postura autoritária e excessivamente controladora para uma prática mais democrática. No sócio-interacionismo podemos ver o professor como facilitador para que o aluno aprenda, inclusive, a aprender. Assim, o aluno torna-se agente responsável pelo processo de aprendizagem no qual se encontra. Com uma prática mais interativa, os dois constroem, juntos, o processo do conhecimento, ao trocar experiências em uma relação horizontal.

Leffa (2016), também reflete sobre a função do professor, no seu sentido menos técnico e mais reflexivo:

Enquanto é relativamente fácil mostrar o caminho percorrido, já que se olha para o conhecido, é mais difícil descrever o presente e extremamente mais

complexo tentar prever o futuro, na medida em que se procura tornar conhecido o que ainda é desconhecido. Esse, no entanto, é o grande desafio do professor: preparar os alunos não para o mundo que nós vivemos hoje, mas para o mundo em que eles vão viver amanhã. Trata-se, na verdade, de uma questão de sobrevivência. A história tem demonstrado que um povo incapaz de usar o passado para prever o futuro não está apenas condenado a repetir os erros do passado, mas fadado à extinção (Leffa, 2016, p. 50).

É relativamente fácil compreender o caminho já trilhado, pois o passado é acessível e conhecido. Em contraste, descrever o presente exige maior sensibilidade e análise, devido à sua dinamicidade e complexidade. No entanto, a maior dificuldade recai sobre a tarefa de projetar o futuro, uma vez que ele é incerto e repleto de variáveis imprevisíveis. O desafio de preparar os alunos para um futuro ainda não vivido é particularmente relevante na era atual, marcada por rápidas transformações tecnológicas, sociais e ambientais. Para isso, o ensino não pode ser limitar a memorização de conteúdos, mas deve fomentar habilidades como pensamento crítico, adaptabilidade, resolução de problemas e colaboração.

É importante também aprender com o passado para evitar erros recorrentes. Isso não só beneficia o indivíduo, mas é vital para sobrevivência e evolução de sociedades inteiras. Um povo incapaz de aprender com o passado ou de projetar o futuro corre o risco de estagnação e declínio. Esse é o verdadeiro papel transformador da educação: preparar as novas gerações para o mundo em constante mudança, garantindo sua relevância e sobrevivência.

Fez-se uma entrevista com o atual professor de Língua Inglesa do curso técnico integrado em informática campus Sapiranga. A entrevista foi realizada de forma online, feita pelo Google Meet. No apêndice deste trabalho, encontram-se as perguntas que serviram como roteiro para a condução da entrevista. Contudo, destaca-se que não se tratou de um modelo rígido ou engessado de questionamento, o que permitiu certa flexibilidade durante a conversa. Assim, além das questões previamente elaboradas, outras indagações surgiram de forma espontânea ao longo do diálogo, a fim de aprofundar pontos relevantes que emergiram no decorrer da entrevista.

Além dessa matéria, ele também leciona inglês, português e literatura para o ensino médio regular. O ensino médio integrado em eletromecânica, também oferecido pelo campus, não tem uma disciplina de inglês voltada exclusivamente para o curso, como no caso do curso de informática.

O professor foi muito solícito e começou explicando que:

Por exemplo, dentro da informática, você vai ter a disciplina específica no terceiro ano, que é inglês para informática. Então, essa talvez seja a diferença, porque nos dois primeiros anos, tu tem língua inglesa I, nos dois cursos [integrado em informática e em eletromecânica], no segundo ano tem língua inglesa II, e aí acabou, mas aí no terceiro ano da informática, tu vai ter ali inglês para informática.

Foi curioso o fato de essa matéria aparecer apenas no terceiro ano. Questionou-se se, caso fosse introduzida no início do curso, tornaria o ensino mais desafiador. Em resposta, foi mencionado que:

Eu acho. Eu acho que a construção está muito bem feita, eu acho, nessa construção de linha inglesa. Porque aí tu tem os dois primeiros anos pra fazer essas revisões mais gerais, e trabalhar de modo...tentando construir ali alguma coisa, e aí revisando, sei lá, modos verbais, revisando vocabulários que depois vão poder auxiliar nessa disciplina. Então, acho que já tá muito bem colocado em questão de tempo e de organização curricular. [...] Então, tipo assim, quanto mais distante a disciplina está dentro dos quatro anos, mais fácil pra nós, pra nós professores, eu acho que é pensar ela. [...] O que eu acho que facilita, por um lado, é que muitos termos da informática, eles já têm contato, porque já estão no terceiro ano da informática. Então, eu não lembro de cabeça, mas eles passaram por algumas disciplinas de software, de comandos e que vão trabalhar nisso. Então eles já chegam com conceitos, assim, simples, da área que vão trabalhar.

Percebe-se, portanto, que a disciplina de Inglês para Informática, quando posicionada no final do curso, apresenta uma vantagem significativa, pois os alunos já tiveram a oportunidade de se familiarizar com os principais conceitos e termos técnicos da área ao longo de sua formação. Esse contato prévio com disciplinas relacionadas a software, comandos e outras práticas do campo da informática permite que eles adquiram uma base de conhecimentos sólidos e contextos de aplicação que são essenciais para o aprendizado do vocabulário técnico em inglês.

Dessa forma, a disciplina de inglês pode focar em consolidar e aprofundar o uso do idioma em situações específicas da área, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Além disso, a organização curricular dessa forma facilita o trabalho dos professores, pois os estudantes já possuem um repertório básico que pode ser utilizado como ponto de partida para a introdução de conteúdos mais complexos e especializados.

O professor explicou também um pouco do trabalho dele em sala de aula nessa disciplina. A aula é estruturada com foco na leitura e interpretação de textos técnicos, como manuais, privilegiando o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao *reading*. O professor organiza a aula em etapas práticas, e começa com a leitura de parágrafos impressos e incentivando os alunos a discutirem os conteúdos em

pequenos grupos, sem o auxílio de dispositivos eletrônicos, para fomentar o diálogo e o raciocínio colaborativo.

Durante essas discussões, busca-se compreender os textos e explorar os tópicos apresentados, ao invés de simplesmente traduzi-los. Conforme as dificuldades dos alunos emergem, o professor adapta o planejamento, ao priorizar tópicos gramaticais específicos ou ampliar os textos trabalhados, conforme ele mesmo descreve:

No inglês para informática, querendo ou não, tu vai focar no reading, tu vai focar na leitura desses manuais e nesses conceitos. [...] Eu planejei para a semana que vem, assim, uma leitura de manuais mesmo, parágrafo, escrevendo e tal, e eu quero ver eles trabalhando em cima desses textos assim, pra ver como é que a gente tá também. Então, eu tento adaptar a partir das dificuldades deles “ah, vamos focar então nesse tópico gramatical.” Então, vamos pensar os textos específicos deles para parágrafo. E aí depois eu vou ampliando. Como são parágrafos, eu vou trabalhar em núcleos e tal, para eles discutirem, para não usar justamente o celular, para que eles forcem ali na discussão entre eles, “ah, eu acho que é isso e tudo mais”. E não é nem trabalho assim, vamos traduzir, não, não. Vamos ler ali e vamos pensar na fala, o que está sendo discutido. Eu vou dar esses parágrafos, vou imprimir, vou disponibilizar o papelzinho mesmo, assim, para cada, mas depois a gente tem o Moodle, então, por exemplo, depois essa outra atividade de artigos e tudo mais, eu disponibilizo pelo Moodle, e aí todos eles têm acesso, A maioria, e eu tô pensando muito nessa turma que eu tenho este ano, a turma do ano passado também, todos eles têm telefone celular, todos eles conseguem baixar ali, o campus também disponibiliza de wi-fi que eles têm acesso.

O professor utiliza a plataforma Moodle para disponibilizar outras atividades, como artigos e leituras adicionais, garantindo se todos os estudantes têm acesso à internet e, assim, possam complementar os estudos. Essa abordagem equilibrada entre o uso de materiais físicos e digitais, aliada ao foco na interação e no contexto prático, proporciona um ambiente de aprendizado dinâmico e inclusivo. Inclusive, ao questionar se os alunos poderiam utilizar o celular para acessar o Moodle em aula mesmo, o professor brinca ao responder: “Claro. Imagina a gente falando sobre o inglês da informática e não poder usar o telefone”.

Foi questionado se ele considera que fazer os alunos trabalharem em duplas ou grupos contribui para a compreensão do conteúdo. Ele responde que “Eu acho que sim, porque eles colaboram. Essa atividade dos artigos é sempre feita em grupo, porque é maior, isso vai se dividir... mas essa, por exemplo, do parágrafo, eu vou fazer agora em dupla, e aí depois eu vou pensar algo para que eles forcem sozinhos.”

Trabalhar em grupos ou duplas também ajuda na questão de tentar equilibrar a turma, pois como o professor mesmo diz, há alunos de diversos níveis misturados.

“Tem gente ali que se comunica em inglês, troca ideia comigo em inglês muito bem assim, e têm pessoas que não têm base nenhuma, enfim, o ideal seria a gente ter aqueles níveis, aqueles nivelamentos, enfim, eu acho que isso é muito bom pra nós e pra eles”.

Foi perguntado também quanto à tradução, se os alunos podem fazer, se ele mesmo incentiva (trazendo trabalhos e atividades de traduzir) ou se depende do nível de cada turma. *“Eu permito que traduzam dentro daquele contexto, mas como é inglês com a Informática, muitos dos termos que estão ali não são traduzidos”.* Houve insistência na questão e foi perguntado se, caso fosse preciso, há dicionário bilíngue ou dicionário de inglês instrumental.

Sabe que eu não sei? Mas tem o Google tradutor, e eu mostro pra eles: “ó gente, vocês tem o DeepL, né?” que eu acho melhor. Até se vocês querem traduzir, eu vou mostrando essas outras ferramentas, sabe, que não tem problema, mas é isso que eu bato na tecla, “gente, eu não gostaria que vocês traduzissem o texto inteiro, vocês têm noções, eu gostaria que vocês fossem, pela palavra, traduzir e encaixar”. Até porque eu não faço uma atividade de passar o texto escrito, traduzido, sabe. Não vejo sentido, sabe? Então, eu prefiro que eles façam isso mais oralmente ali, ou que, por exemplo, agora essa atividade dos parágrafos de manuais, que eles vão anotando em cima da palavra o que ela significa.

O professor reconhece o valor de tradutores automáticos, como Google Tradutor e DeepL, ao indicá-los aos alunos como ferramentas de apoio. No entanto, ele enfatiza a importância de usar essas ferramentas de maneira estratégica, traduzindo palavras ou trechos específicos em vez de todo o texto. Isso incentiva os estudantes a desenvolverem um entendimento contextual e a interpretar os textos de forma mais ativa.

O professor evita atividades que se limitem à tradução literal e escrita de textos, preferindo dinâmicas orais ou a anotação de significados diretamente sobre os textos, como nos parágrafos de manuais que compõem a atividade proposta. Essa prática busca promover o aprendizado mais significativo, pois estimula os alunos a fazerem conexões, compreenderem os termos técnicos e aplicarem o conhecimento em situações reais de comunicação na área de informática.

Também foi questionado se, na ementa do curso ou na bibliografia, quais materiais devem ser usados para essa aula, ou se há indicações de quais manuais devem ser trabalhados. Ele salienta que:

Pois é, até na biografia do curso, a ementa é muito vaga, muito aberta. Por um lado é bom, tem uma liberdade maior de planejamento, de organização

da aula. Por outro lado, a gente fica meio sem guia. Tem uma biografia, mas a gente não tem contato com essas manuais, sabe? Eu até dei uma olhada, encontrei alguma coisa no PDF, mas é, tipo assim, 2010, me parece desatualizados, assim. Então, tu até tem ali, mas eu acho que é muito discipiente. É muito mais profundo.

Esse contraste entre liberdade e falta de guia expõe um dilema comum no ensino: a necessidade de equilibrar autonomia com suporte pedagógico estruturado. Infelizmente, a falta de clareza e atualizações dos materiais de apoio, como manuais ou textos indicados, é um obstáculo.

A falta de suporte pedagógico é algo que vem desde a faculdade. Ao ser questionado se recebeu preparação na faculdade para ministrar aulas abordando o inglês instrumental, a resposta foi um claro 'não'. Também foi perguntado se ele sentia falta dessa preparação durante sua formação acadêmica:

Fazer falta faz, com certeza, mas aí eu fico me perguntando ao mesmo tempo, tipo... Tá, esse inglês para informática, mas também de repente tem inglês para mecatrônica, e os cursos de letra não vão dar conta disso, sabe? Porque daí teria que ser curso de letras em inglês voltado para cada área, que é muito específica, né? Então, fazer falta faz, porque são coisas que eu estou aprendendo agora, como eu disse, minha especialidade não é trabalhar com informática, eu sei muito o básico, assim, do dia a dia.

Essa reflexão do professor é interessante pois aponta um desafio constante na formação de docentes. O curso superior de Letras, por sua essência, tem o objetivo de proporcionar uma base sólida em língua, literatura, linguística e didática, sem necessariamente abranger todas as aplicações específicas da língua inglesa. Caso buscasse atender cada demanda particular do mercado, o curso se fragmentaria em múltiplas especializações, tornando sua estrutura impraticável.

A solução para essa lacuna não está necessariamente em transformar o curso de Letras em um conglomerado de subespecializações, mas sim fomentar a formação continuada e a interdisciplinaridade. Em vez de esperar que a graduação atenda a todas as demandas, é mais eficaz compreender a formação docente como um percurso contínuo, que se aprimora à medida que novos desafios profissionais surgem.

Mas, apesar dos obstáculos, o professor cita, orgulhoso, sobre os resultados positivos que tem observado em suas aulas:

A turma do ano passado até, foi muito legal que eu forcei um pouquinho. Eu dei artigos em inglês da área de TI, para eles tentarem ler e apresentar em português, porque para ver até que ponto eles entendiam. [...] Ao mesmo tempo eles tiveram algum contato com pelo menos pesquisas que estão sendo feitas na área deles voltado pra isso. [...]. Claro, eu

disponibilizei os artigos, mas eu tive que dar uma olhada, pelo menos no abstract para entender o que estava escrito, uma olhada geral, para não ter muitos cálculos. E foi muito legal, assim, ano passado, as experiências deles explicando, e eu fazia questões assim, “poxa, como é que essa teoria ou esse estudo tá pensando ali?” e eles viam lá e respondiam. Foi muito legal, sabe? Então, por mais que eles tivessem pego esses artigos e jogado num chat gpt pra traduzir automaticamente pra eles, eu quero acreditar que algum conhecimento eles tiveram, porque eles tiveram que ler aquela coisa, preparar aquele PowerPoint, preparar aquele Canva, para apresentar e pensar essas ideias. Então... Quero acreditar que deu certo, assim.

As aulas são de quarenta e cinco minutos, dois períodos na semana. Ao ser questionado se era tempo o suficiente para essa matéria, o professor responde que *“A língua inglesa sempre é pouco, né? Quanto mais contato, quanto mais tempo com a língua, melhor, né? [...] Mas eu acho que no grande plano, assim, em comparação, acho que tá bom.”* Mas ele ressalta, agradecido, que os dois períodos são seguidos *“Eles deixam sempre juntos. O que eu acho ótimo.”*

Apesar da importância dessa matéria dentro do contexto do ensino médio integrado e da educação profissional e tecnológica, acredito ser importante ressaltar e refletir o trecho a seguir. Enquanto docentes de um Instituto que oferece o ensino propedêutico junto ao ensino profissional e tecnológico, é fundamental considerar a realidade do aluno, e não apenas os objetivos e ementas dos cursos. Não se pode ignorar o fato de que esse aluno, ao concluir sua formação no IFF, precisará dar continuidade aos estudos ou ingressar no mercado de trabalho. Assim, torna-se essencial prepará-lo para ambas as possibilidades.

O professor conta que, no segundo semestre, irá parar um pouco com o inglês para informática e irá abrir algumas aulas para pensar questões do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio – de estrutura, e fazer alguns simulados, à pedido dos alunos, inclusive. Essa ação é válida, pois não podemos ignorar a realidade do aluno. Muitos, talvez, só terão contato com a informática durante esse curso, e depois seguirão para outras áreas. Para isso, caso esses alunos optem por seguir fazendo um curso superior, eles precisarão prestar o Enem ou mesmo vestibulares. Essas escolhas fazem parte do mundo do aluno.

Sabe, essa turma tem uns 22 alunos, sei lá, e desses 22 tem uns 10 que falam, “ah, eu gostaria de continuar na informática”, e mesmo se continuar na informática, eles vão precisar, vão passar por algum tipo de avaliação de vestibular, de ENEM, se vão fazer para curso superior, sabe? Então, eu acho que eu faço essa pausa no meio do curso mesmo pra dar as ferramentas pra eles, e mesmo que não forem fazer, mas pelo menos tiveram contato com isso.

A flexibilidade curricular, ao atender o pedido dos alunos, mostra uma abordagem centrada no estudante e alinhada com seus objetivos de longo prazo. Além disso, ao considerar que os alunos podem não ter outros contatos com a informática além desse curso, o professor busca oferecer uma formação mais ampla, que não se limita ao conteúdo técnico, mas que inclua também aspectos relevantes para o futuro acadêmico e profissional do estudante.

4.3 PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A organização do mundo do trabalho é consequência das relações de produção, e, como resultado, determina um modelo específico de formação de professores. Em outras palavras, a formação de professores para a EPT é uma ação intencional e, portanto, não pode ser considerada neutra, pois varia conforme as épocas. Ela pode ter compromisso com o capital ou compromisso com os que vivem do trabalho.

Silva Souza e Rodrigues (2017), em seu estudo sobre a formação de professores para a educação profissional no Brasil, apontam que a produção de estudos sobre os profissionais que atuam na educação profissional é reduzida, do mesmo modo que é escassa a literatura acerca da própria educação profissional. No trabalho desses autores, pode-se observar o processo histórico da educação profissional no Brasil, seus objetivos, e a relação entre esses objetivos educacionais e a formação docente. Assim, à medida que a formação profissional se consolida com o propósito de preparar trabalhadores, a formação de professores para atuar em tal modalidade é tratada como formação “especial”. Os autores destacam que essa abordagem revela um caráter transitório na formação docente.

Essa lacuna na formação docente torna ainda mais desafiador, para o professor, desempenhar o seu papel na educação profissional e tecnológica. Mas qual seria, afinal, esse papel? O que há de diferente no perfil do professor de EPT para o professor da educação básica? Tardif (2002) reforça a existência de um professor ideal, o qual conhece o campo teórico prático da disciplina que ministra, bem como possui o conhecimento pedagógico que o possibilita promover a mediação entre os conhecimentos produzidos e a aprendizagem. O desafio, portanto, se demonstra à medida que confronta a carência de formação para a docência nas áreas técnicas.

Segundo Gariglio e Burnier (2012), a docência na EPT é fundamentada em um conjunto de saberes. Assim, reconhecer que a prática docente nesse campo é

formada por conhecimentos específicos exige a investigação aprofundada desses saberes. Esse desafio de profissionalização implica na necessidade de produzir estudos que possam revelar as particularidades do contexto profissional em que os docentes estão inseridos.

Maldaner (2017) ressalta a limitada quantidade de pesquisas voltadas à formação de professores no campo profissionalizante, ao abordar o desafio de analisar tanto as lacunas nas políticas públicas voltadas para essa questão quanto a complexidade do cotidiano dos docentes de áreas específicas. Esses profissionais enfrentam dificuldades devido à ausência de preparo didático, seja para lidar com as interações que permeiam o processo educativo, seja para trabalhar os aspectos metodológicos do ensino, incluindo a reflexão sobre a Didática.

A lacuna na produção de conhecimento e a visão de uma formação docente "especial" – frequentemente transitória – refletem a dificuldade em consolidar um perfil do professor de EPT, que atenda às demandas específicas dessa modalidade de ensino. Assim, compreender esse perfil exige reconhecer a singularidade de sua atuação, que envolve não apenas a difusão de conhecimentos técnicos, mas também a construção de um processo educativo alinhado às necessidades do mundo do trabalho e à formação integral dos estudantes.

Há em Machado (2008a), uma síntese sobre o perfil do docente da educação profissional, que precisa dar conta de três níveis de complexidade:

- a) desenvolver capacidades de usar nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais; b) desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas (Machado, 2008a, p. 18).

Em síntese, o perfil do docente da educação profissional descrito por Machado (2008a), exige que ele seja capaz de ensinar desde tarefas práticas e rotineiras até habilidades de criação e inovação, promovendo uma formação integral e alinhada às demandas da sociedade. Além desse fundamento central, a autora também destaca outros elementos que podem ser considerados parte essencial do perfil do docente na Educação Profissional. Refere-se, assim, a um profissional que:

[...] sabe o que, como e por que fazer e que aprendeu a ensinar, para desenvolver idônea e adequadamente outros profissionais; [...] deve ter a capacidade de elaborar estratégias e estabelecer formas criativas de ensino

aprendizagem; prever condições necessárias ao desenvolvimento da educação profissional, considerando suas peculiaridades [...]; [...] realizar um trabalho mais integrado e interdisciplinar; promover transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisa (Machado, 2008a, p. 11).

Percebe-se que esse professor descrito até agora é um educador multifacetado, capaz de combinar competências técnicas e pedagógicas, promovendo conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Deve ser também inovador e atento às diferentes realidades e necessidades dos alunos. A autora ainda enfatiza que esse profissional:

[...] deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem [...]; [...] deve ser capaz de descrever práticas profissionais (como, porque e dentro de que condições uma atividade é realizada), de levar em conta o uso que quer fazer desta descrição no processo de ensino-aprendizagem e de estabelecer a diferença entre ensinar práticas e ensinar os saberes sobre estas práticas (Machado, 2008b, p. 17-18).

Ou seja, o professor dessa modalidade de educação, que é tão específica, deve ajudar os alunos a refletir sobre como funciona o trabalho, como são feitos os objetos que usamos todos os dias e como as tecnologias são criadas e mudam com o tempo. Além disso, explicar por que as pessoas fazem certas tarefas no trabalho e quais são as condições para que essas tarefas aconteçam ajuda os alunos a entenderem as profissões de forma mais prática.

O perfil ideal é que esse profissional saiba mostrar a diferença entre aprender a fazer algo (como usar uma máquina, por exemplo) e entender por que aquilo é feito daquela forma. Ele não ensina só o "como fazer", mas também o "por que fazer" e o "o que é isso". Por isso mesmo essa educação não pode ser considerada neutra, pois, para explicar o que é o trabalho, e os processos tecnológicos por trás dessas ferramentas, é preciso, inevitavelmente, escolher o viés compromissado com o capital ou compromissado com os que vivem do trabalho.

Araújo (2008), também vai falar sobre as exigências relativas ao perfil para a docência na Educação Profissional, que estão mais elevadas, considerando-se que o professor dessa modalidade:

[...] não pode moldar-se à feição de transmissor de conteúdos definidos por especialistas externos, mas compor-se por características em que seu papel de professor se combine com as posturas de: a) Intelectual; b) Problematizador; c) Mediador do processo ensino-aprendizagem; d) Promotor do exercício de liderança intelectual; e) Orientador sobre o compromisso social que a ideia de cidadania plena contém; f) Orientador

sobre o comportamento técnico dentro de sua área de conhecimento (Araújo, 2008, p. 59).

Mas, se é desafiador formar profissionais com esse perfil, essa culpa não recai apenas sobre a formação deles durante a sua trajetória na docência, mas também:

[A]o predomínio da ideologia dos valores de mercado da produção capitalista na educação, [que] introduziu uma nova divisão, separando as humanidades das ciências e das tecnologias, hierarquizando as últimas, ora como alto desenvolvimento científico e tecnológico, ora como necessidade estrita de operação nas empresas de indústria e serviços. Essa concepção viesada pelos interesses produtivos conduziu, frequentemente, os professores ao exercício do pragmatismo, em que educar é preparar para o trabalho segundo as necessidades do mercado de trabalho, supondo-se que haveria empregos para todos. O mito da empregabilidade, a “promessa emancipadora” da sociedade moderna industrial, há mais de uma década, estão sendo desmentidos pela introdução de alta tecnologia com base na informática, na microeletrônica e pela nova organização do trabalho (Franco, 2008, p. 49).

Como muito bem ressaltado por Franco, o "mito da empregabilidade" se baseia na ideia de que a educação, ao capacitar indivíduos tecnicamente, garante automaticamente sua inserção no mercado de trabalho. No entanto, essa crença é frequentemente desmentida por mudanças estruturais, como a automação, o avanço tecnológico e a reorganização do trabalho, que reduzem a oferta de empregos mesmo para trabalhadores qualificados.

O predomínio da ideologia produtivista conduz a uma visão utilitarista da educação, onde a formação é reduzida a suprir as demandas imediatas do mercado. Isso afeta a formação dos professores da EPT, que são pressionados a atuar como "treinadores" de habilidades específicas e técnicas, em vez de educadores capazes de promover reflexões mais amplas sobre trabalho, cidadania e desenvolvimento humano.

A separação entre humanidades e ciências/tecnologias, com a conseqüente hierarquização destas últimas, reforça uma formação focada apenas no aspecto técnico. Os professores são, muitas vezes, negligenciados em seu papel de formadores críticos, relegando dimensões como ética, cidadania e sustentabilidade a segundo plano. Isso compromete a formação integral dos estudantes, que deixam de refletir sobre seu papel no mundo do trabalho e na sociedade.

Para romper com essa lógica, a formação de professores da EPT deve ir além do pragmatismo. É necessário que o docente seja capaz de integrar as dimensões técnicas e humanísticas. Ou seja, o mito da empregabilidade desvia a formação de professores para a EPT de seu papel essencial: promover um ensino que equilibre

técnica e criticidade, e que prepare os estudantes para um mundo em constante transformação e para uma atuação social consciente, que vá além das demandas imediatas do mercado de trabalho.

É o que também fala Carvalho (2008, p. 153), ao dizer que “é preciso superar a profissionalização estreita que reduz a formação profissional à aquisição do saber fazer, ampliando-a para uma formação profissional com uma sólida formação geral e uma significativa cultura científica e tecnológica”.

O mesmo autor também destaca que:

Preparar para o trabalho não significa apenas preparar para exercer funções específicas, mas significa, sobretudo, compreender a sociedade naquilo que é estruturante dela, ou seja, o trabalho. A formação profissional deve desempenhar um papel para além dos limites impostos de forma artificial pelo mercado de trabalho, devendo ser encarada como um imperativo de vida em sociedade, como um direito e como um dever de cada cidadão (Carvalho, 2008, p. 154).

É preciso usar da EPT para incentivar os estudantes a compreenderem o contexto social que vivem e que cerca o trabalho. Com isso, eles podem entender o trabalho como parte integrante da sociedade, reconhecer suas responsabilidades e impactos sociais e desenvolver uma visão crítica e reflexiva acerca do seu papel na sociedade também.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Antes de falar sobre o produto educacional, é importante contextualizar o que é, afinal, o produto educacional e porque ele é exigido. Primeiro, é importante ressaltar que os mestrados profissionais enfrentam um desafio identitário já que as suas convergências com os mestrados acadêmicos muitas vezes não são compreendidas. A partir de publicação da Portaria n.º 389/2017 da Capes (Brasil, 2017) foi instituída, no âmbito da Pós-Graduação Stricto Sensu, as modalidades de Mestrado e Doutorado Profissional. Entre os objetivos deliberados por esta Portaria estão:

I – capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; II – transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local; III – promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; IV – contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas (Brasil, 2017, p. 61).

Barata (2006) destaca que o Mestrado Profissional remete a

[...] produção de conhecimentos. Entretanto, diferentemente daquela do mestrado e, principalmente, do doutorado acadêmico, essa produção de conhecimentos está voltada para a solução de problemas práticos, tendo, assim, um caráter mais tecnológico do que propriamente científico (Barata, 2006, p. 269).

Freire, Guerrini e Dutra (2010) evidenciam que os problemas e as demandas escolares são vivenciados na realidade concreta de atuação de professores e que a formação de professores deve ocorrer por meio da relação ensino e pesquisa no espaço de trabalho pois é lá que são vivenciados os seus maiores desafios. Em suma, o mestrado profissional privilegia uma abordagem contextualizada e prática para o desenvolvimento e a capacitação docente.

O Mestrado Profissional se distingue, então, por estar focado na produção de conhecimentos direcionados à solução de problemas práticos. Os problemas e demandas da educação emergem diretamente da realidade vivenciada pelos professores em seu ambiente de trabalho. Para que a formação docente seja efetiva, ela deve articular ensino e pesquisa no próprio contexto prático, pois é nesse espaço que os desafios mais relevantes e urgentes são enfrentados.

Ao levar tudo isso em consideração, além da pesquisa e entrevista com o professor, optou-se pelo produto educacional ser uma sequência didática (SD), com

a finalidade de auxiliar o professor na busca por materiais para suas aulas. Como vimos na entrevista, os (poucos) materiais indicados na bibliografia e ementa do curso são mais antigos, considerados 'desatualizados' pelo professor. O trabalho de pesquisar esses materiais pode ser poupado. O professor encontrará, em um só lugar, o conteúdo a ser trabalhado e a sugestão do material para trabalhar aquele conteúdo.

A ideia surgiu ao ler a ementa do curso Técnico Integrado em Informática do IFSUL – campus Saporanga. Especialmente após perceber que dentre a bibliografia sugerida, aparece apenas um livro trazendo textos que podem ser usados em sala de aula, sendo ele Textos para Informática, de Décio Torres (2003).

Há uma proposta relevante, com essa mesma concepção, desenvolvida em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Publicada por Zatt e Souza (1999) na forma de livro, apresenta o projeto desenvolvido por essas duas autoras com alunos do sexto ano, em duas escolas das comunidades de Morro Alto e Morro da Policia, na periferia da cidade.

O projeto consistiu na troca de ideias entre os alunos sobre si mesmos, suas vidas e o ambiente em que vivem, com alunos da mesma série de outra escola, por meio de cartas. Desta abordagem pedagógica, o mais interessante foi que ao invés dos professores pedirem apenas um texto dissertativo – no qual os alunos falariam de si mesmos, com o intuito de avaliá-los – elas mostraram que os alunos podem ser autores que criam textos para compartilhar e publicar.

Uma atividade simples, e até corriqueira, dentro da sala de aula, que ganhou outro significado com essa proposta, pois aproximou os alunos de situações e desafios reais. É mostrar para o aluno que ele não precisa aprender o conteúdo visando apenas a nota ou avaliação da professora, mas que ele pode usar daquela língua como prática social, sabendo se comunicar no dia a dia e nos seus diferentes contextos. É dar significado ao aprendizado.

Esse projeto serviu de inspiração para este produto educacional. Além de apresentar textos que podem ser usados para explicar melhor determinados conteúdos, pode-se apresentar também ideias de atividades para fazer com os alunos de forma que a prática social ganhe espaço na sala de aula. Isso mostra a importância de se aprender aquela língua para o dia a dia dos alunos.

Por exemplo, uma possível forma de se ensinar os verbos imperativos – comumente usados dentro do gênero textual manual e, portanto, aprendido dentro do inglês instrumental – é pedir aos alunos que compartilhem receitas entre si. O

professor pode passar a estrutura no quadro, com os alunos preenchendo com seus ingredientes e os verbos de que precisam, e a troca pode ser feita entre os colegas da mesma turma ou mesmo de outra. Indo além, poder-se-ia, inclusive, pedir que os alunos façam a receita em casa e tragam para compartilhar em um lanche coletivo, mas sabe-se que determinadas questões econômicas e sociais podem vir a ser uma barreira para essa atividade.

De qualquer forma, tirar os verbos imperativos daquele contexto de sempre – manuais técnicos – e apresenta-los em outros contextos enriquece o repertório do aluno. Além disso, eles estariam escrevendo não apenas com o intuito avaliativo, mas sim de trocar experiências com os colegas.

Portanto, a sequência didática começou, na primeira folha, como uma espécie de “guia”, que foi composto por uma tabela com duas colunas. Na primeira coluna estava o conteúdo da série a ser trabalhada, por exemplo, “*Present Perfect*”, e na segunda coluna estavam os exemplos de textos que trabalham, direta ou indiretamente, esse conteúdo. As indicações foram mais de uma, para cada conteúdo, numa tentativa de diversificar e aumentar as possibilidades de ferramentas de trabalho disponíveis ao professor.

No primeiro conteúdo, “palavras cognatas”, coloquei uma indicação de livro acadêmico, que pode ser útil para professores entenderem como trabalhar com palavras cognatas em sala de aula, por exemplo. A outra indicação é um livro de vocabulário mais básico, mas que inclui muitas palavras comuns que têm cognatos em outras línguas. Por fim, o dicionário e o guia ilustrado são ótimos para ajudar os alunos a identificarem cognatos de maneira visual, uma vez que eles apresentam imagens associadas às palavras. Veja:

Figura 1 – Guia de conteúdos e obras – Inglês para Informática



CONTEÚDO	OBRA
Palavras cognatas	<ul style="list-style-type: none"> • "Cognate Vocabulary in Language Acquisition and Use: Attitudes, Awareness, Activation" by David M. Miller • "Basic Vocabulary in Use" by Michael McCarthy, Felicity O'Dell, and Ellen Shaw • "Oxford Picture Dictionary" • "English for Everyone: English Vocabulary Builder" by DK
Marcadores de tempo	<ul style="list-style-type: none"> • "Understanding and Using English Grammar" by Betty Azar and Stacy Hagen • "Practice Makes Perfect: English Verb Tenses" by Loretta Gray • "English Verb Drills" by Ed Swick
Modalidade	<ul style="list-style-type: none"> • "Grammar for English Language Teachers" by Martin Parrott • "Modality in English: Theory and Description" by Raphael Salkie, Pierre Busuttil, and Johan van der Auwera
Instruções e Imperativo	<ul style="list-style-type: none"> • "English Grammar in Use" by Raymond Murphy • "Grammar Time" (Series) by Sandy Jervis and Maria Carling • "Oxford Picture Dictionary"

No segundo conteúdo, “marcadores de tempo”, os três livros indicados trazem exercícios e explicações sobre os tempos verbais. Há também atividades de conversação para praticar os tempos verbais em contexto. Já o terceiro conteúdo, “modalidade”, tem duas indicações: um livro acadêmico que explora a teoria e o uso dos modals em diferentes contextos e um que, mesmo voltado para professores, fornece insights detalhados sobre o uso dos modals, além de ideias práticas para ensinar esse tema em sala de aula.

O último conteúdo traz um livro clássico que inclui explicações simples e exercícios sobre o imperativo em contextos cotidianos, como instruções, comandos e sugestões. Traz também uma série voltada para crianças e adolescentes, com exercícios dinâmicos sobre o uso do imperativo em contextos lúdicos, como jogos e histórias. Essas ferramentas tornam o aprendizado divertido, pois incentivam a prática em contextos cotidianos. Por isso sua importância.

A segunda folha da sequência didática traz uma breve explicação do que são palavras cognatas. Logo em seguida, vemos um pequeno texto, em inglês, aparentemente retirado de um manual. No exercício de número 1 o aluno deve identificar, pelo menos, 5 falsos cognatos no texto fornecido, explicar o significado verdadeiro e sugerir a palavra correta em inglês. No exercício 2 é estimulado que o aluno reflita sobre palavras que não sejam cognatas, mas que o aluno já conhecia antes da leitura, e no exercício 3 deve-se listar cognatos presentes no texto.

Foi usado um modelo de manual como texto base para esse primeiro conteúdo e para essas primeiras atividades, uma vez que o inglês instrumental é usado com frequência para a interpretação desse tipo de texto. Esses exercícios têm por objetivo fazer o aluno reconhecer e diferenciar cognatos e falsos cognatos, ampliar o vocabulário e evitar erros comuns. Além disso, estimula-se que ele reflita sobre o aprendizado prévio, conectando novos conhecimentos aos que eles já sabem. Confira:

Figura 2 - Palavras cognatas

1. PALAVRAS COGNATAS



O que são palavras cognatas?

São as palavras, em inglês, parecidas com palavras da língua portuguesa. Há cognatos idênticos à língua portuguesa, como chocolate, hospital, hotel, crime. Há os muito parecidos com o português, como apartment e telephone. E há também aqueles que são vagamente parecidos, como responsible, dictionary, computer, etc. Porém, é preciso cuidar os falsos cognatos, que são palavras parecidas com o português, mas que possuem significados diferentes, como PUSH que significa empurrar e não puxe, ou LIBRARY que significa biblioteca e não livraria.

-> EXERCÍCIOS

LEIA O TEXTO A SEGUIR E REALIZE AS ATIVIDADES.

Instruction Manual: Safety and Usage Guidelines

1. Please assist the device carefully to avoid any damage.
2. Do not pretend the equipment is malfunctioning without proper inspection.
3. Actually, the system requires regular updates to function properly.
4. Use the library provided in the software to store essential files.
5. Always push the power button gently when turning the device on.
6. If the device overheats, contact technical support immediately.
7. Avoid leaving the equipment in a hotel environment for extended periods.
8. The manual intends to provide clear and helpful guidance for users.

1. Retire do texto pelo menos 5 falsos cognatos. Diga com que palavra em português cada um deles se parece, forneça seu significado verdadeiro e dê a palavra correta em inglês para aquele falso cognato. Ex: -> pretend: parece "pretender" mas na verdade é o verbo "fingir".

2. Há alguma palavra no texto que não seja um cognato em inglês e cujo significado você já conhecia antes de lê-lo? Se sim, qual ou quais?

3. Escreva os cognatos que podem ser encontrados no texto.

Dando sequência, a terceira folha traz o conteúdo “Marcadores de tempo”. Observe:

Figura 3 - Marcadores de tempo



2. MARCADORES DE TEMPO

-> EXERCÍCIOS



ESCUTE A MÚSICA, LEIA A LETRA ABAIXO E, APÓS ISSO, FAÇA OS EXERCÍCIOS

COMPUTER AGE - NEIL YOUNG



Cars and trucks **fly** by me on the corner
 But **I'm** all right, **standin'** proud,
 before the signal
 When I **see** the light I **know** I'm more
 than just a number.
 And I **stand** before you or else we
 just don't **see** the other computer
 age computer age, computer age.

Bikes and vans **fly** by me on the
 desert
 But **I'm** all right, **standing** out here in
 the hot sun
 When I **see** the light I feel like more
 than just a number
 And I **stand** before you or else we
 just don't **see** the other
 Computer age computer age
 Computer age.

Precious metal lines **molded** into highways
 running through me so microscopically
 Days and nights, weeks and months and
 seasons
 Rolling through me so chronologically.
 Computer age, computer age,
 Computer age.

I need you to let me know that there's a
 heartbeat
 Let it pound and pound And **I'll be flying** like a
 free bird
 And you need me like ugly **needs** a mirror
 And day by day This horizon's getting clearer
 Computer age, computer age
 Computer age.

1. Você consegue achar cognatos na letra da música? Se sim, qual (quais)?

2. Observe que algumas palavras da música estão destacadas com cores - verde, rosa e azul. Escreva o tempo verbal correto para cada cor.

3. Dos manuais técnicos que você se deparou até agora, quais dos tempos verbais estudados em inglês mais aparecem? Por que você acha que isso ocorre?

Nela, a escolha da música base para a atividade não foi acidental. Ela foi minuciosamente escolhida por dois motivos: a) na sua letra há diferentes tempos verbais, rica fonte para o professor explorar em sala de aula e b) a letra fala sobre temas contemporâneos, tecnológicos e que tragam vocabulários relacionados à área de informática. Indiretamente, o aluno estará aumentando seu vocabulário na área.

A primeira atividade convida os alunos a identificar cognatos presentes na letra da música. Essa tarefa reforça a habilidade de reconhecer palavras semelhantes ao português, aumentando a compreensão do texto e o vocabulário em inglês. Além disso, ajuda a diferenciar palavras familiares de falsos cognatos, promovendo maior precisão no uso do idioma.

É uma retomada importante e necessária sobre o conteúdo trabalhado anteriormente, “palavras cognatas”, de forma que a sequência didática possa ser exatamente isso: uma sequência de conteúdo. Considerando-se que cada folha possa ser aplicada em aulas diferentes, aproveita-se, então, para retomar o conteúdo trabalhado na primeira folha.

A segunda atividade visa desenvolver a competência linguística e compreensão gramatical dos alunos por meio da identificação de tempos verbais em contextos reais, destacando palavras-chave em cores distintas (verde, rosa e azul) na letra da música. Já a terceira atividade promove a aplicação prática dos tempos verbais estudados, relacionando-os com os utilizados em manuais técnicos, fomentando uma análise crítica sobre a funcionalidade da língua inglesa em contextos instrucionais.

Para a atividade ficar mais completa, a folha seguinte – quarta folha – traz um resumo dos tempos verbais básicos em inglês. Com explicações claras e exemplos práticos de uso, o conteúdo está organizado de maneira simples e acessível, ajudando os alunos a entenderem quando e como utilizar cada tempo verbal. Ter um material assim à disposição ajuda o aluno a revisar conceitos de forma independente, promovendo autonomia no aprendizado.

Essa abordagem é prática e funcional, pois ajuda o aluno a conectar teoria e prática de maneira eficiente. Veja:

Figura 4 - Marcadores de tempo



2. MARCADORES DE TEMPO



LEMBRETE DE SIGNIFICAÇÕES DOS TEMPOS VERBAIS BÁSICOS EM INGLÊS

-> Simple Present (Present Simple) – Usado para expressar fatos, rotinas e verdades universais. Exemplo: "The device powers on when you press the button."

-> Simple Past (Past Simple) – Indica ações concluídas no passado em um momento definido. Exemplo: "The system crashed after the update was installed."

-> Present Continuous (Present Progressive) – Usado para descrever ações que estão acontecendo agora ou em um período próximo ao presente. Exemplo: "The technician is checking the software for errors."

-> Past Continuous (Past Progressive) – Refere-se a uma ação contínua que estava ocorrendo em um momento específico no passado. Exemplo: "The computer was running a diagnostic when the power went out."

-> Future with will – Indica ações futuras, geralmente decisões espontâneas ou previsões. Exemplo: "The update will fix the current bugs in the program."

-> Future with going to – Usado para planos futuros ou previsões baseadas em evidências. Exemplo: "The company is going to launch a new device next month."

-> Future with -ing – Expressa uma ação planejada para um futuro próximo. Exemplo: "The developer is releasing the new app version tomorrow."

Já a próxima folha dá sequência ao próximo conteúdo, "modalidade":

Figura 5 - Modalidade

3. MODALIDADE



O que são verbos modais?

Um verbo modal é um **VERBO AUXILIAR** que modifica o significado do verbo principal, indicando possibilidade, obrigação, permissão, necessidade, conselho, permissão, etc. Os verbos modais **NÃO** são conjugados nem flexionados (-s, -ed, -ing) e não mudam com o tempo ou o sujeito. Eles são seguidos pelo verbo principal no infinitivo sem "to", exemplo: We **WOULD** love **to**. Exceção: O verbo modal **OUGHT TO**, pois já vem acompanhado da partícula **TO**.

-> A forma **interrogativa** dos verbos modais é feita colocando-se o verbo modal na frente do sujeito. Exemplo: You would believe him -> **Would you believe him?**

-> A forma **negativa** dos verbos modais é feita colocando-se o **NOT** após o verbo modal. Exemplo: You would believe him -> **You would NOT believe him.** E a forma contrata seria: **You wouldN'T believe him.**

VERBOS DO GRUPO MODAL

- Can: habilidade ou permissão (Ex: She can swim.)
- Must: obrigação ou dedução (Ex: You must study.)
- May: permissão ou possibilidade (Ex: It may rain.)
- Should: conselho (Ex: You should sleep early.)
- Will: futuro ou determinação (Ex: I will call you.)
- Could: habilidade no passado, possibilidade, ou pedido educado. (Ex: Could you help me?)
- Might: possibilidade ou permissão formal. (Ex: We might go to the beach.)
- Shall: expressar futuro ou oferecer sugestões. (Ex: Shall we dance?)
- Would: pedidos educados ou situações hipotéticas. (Ex: It would be amazing to visit Japan.)
- Ought to: similar ao "should", indica obrigação ou recomendação. (Ex: You ought to exercise more.)

Esta primeira folha começa com uma explicação do que são os verbos modais nos três modos: afirmativo, negativo e interrogativo. Após isso, apresenta-se os verbos dos grupos modais e seus usos mais recorrentes. O conteúdo é didático, focado em definir o que são os verbos modais, suas regras, exemplos práticos, e os principais verbos do grupo.

Figura 6 - Modalidade

3. MODALIDADE

-> EXERCÍCIOS



LEIA O TEXTO A SEGUIR PARA REALIZAR AS ATIVIDADES.

Tech Skills Dominate Job Market: A Must-Have for Professionals



In today's fast-evolving job market, computer literacy must be seen as a non-negotiable skill for professionals across industries. According to a recent report by the World Economic Forum, 85% of jobs by 2030 will require digital skills, ranging from basic computer knowledge to advanced technical expertise.

Employers are increasingly prioritizing candidates who can navigate tools like Microsoft Office, data management systems, and cloud-based platforms. Additionally, fields like programming, cybersecurity, and data analysis might experience a 25% annual growth in demand, according to LinkedIn's Workforce Insights.

"Understanding technology is no longer optional. Employees must adapt to new digital tools to remain competitive," said Sarah Collins, a career development expert.

With over 60% of companies implementing digital transformation strategies, experts emphasize the need for continuous learning to stay ahead in this ever-changing landscape.

The message is clear: mastering tech skills is not just an advantage; it could be the deciding factor for professional success.

O texto enfatiza a importância das habilidades tecnológicas no mercado de trabalho. A escolha do tema não foi, novamente, aleatória. É importante aproveitar todas as oportunidades para trabalhar temas como tecnologia e informática, e apresentar, dessa forma, cada vez mais vocabulário sobre esses assuntos para os alunos.

favorece a aprendizagem ativa, além de desenvolver autonomia e responsabilidade.

A última página trabalha o modo imperativo, bastante importante – por ser comumente usado – nos manuais técnicos. Há uma breve explicação que define o modo imperativo e mostra como ele é utilizado para influenciar o comportamento de outra pessoa. Também explica que para transformar o imperativo em negativo, adiciona-se "don't" antes do verbo.

Figura 8 - Instruções e imperativo

Instruções e Imperativo

O QUE É, AFINAL, O MODO IMPERATIVO?

-> Os verbos no modo imperativo são usados para expressar ordens, pedidos, conselhos, convites, instruções ou advertências. Esse modo verbal é utilizado quando queremos influenciar o comportamento de outra pessoa, orientando-a a fazer ou evitar algo.

-> EXERCÍCIOS

1. Leia a receita e circule no texto todos os verbos no modo imperativo. Depois, no seu caderno, escreva-os na forma negativa.

INGREDIENTS:

- 1 lb (450g) shrimp, peeled and deveined
- 4 cloves garlic, minced
- 3 tablespoons butter
- Salt and pepper to taste
- Lemon wedges (optional)



INSTRUCTIONS:

- Heat a large pan over medium heat.
- Melt the butter in the pan.
- Add the garlic and sauté for 1 minute until fragrant.
- Add the shrimp to the pan, season with salt and pepper, and cook for 2-3 minutes on each side until pink and opaque.
- Serve with a squeeze of lemon if desired.

-> Esses 5 verbos no modo imperativo (um é repetido) estão na forma afirmativa. Para colocar na forma negativa, basta colocar o "don't" na frente, veja:

- Don't add the garlic;
- Don't melt the butter.



Esta sequência didática oferece uma abordagem prática e contextualizada para o aprendizado da língua inglesa, com foco em temas essenciais como tecnologia e informática no mercado de trabalho, além dos conteúdos gramaticais explorados. Cada tópico é apresentado de maneira clara, com explicações teóricas seguidas de exemplos práticos e exercícios que incentivam o engajamento ativo dos alunos. A escolha de contextos, como receitas culinárias, tendências profissionais e excertos de manuais, torna o conteúdo relevante e aplicável ao cotidiano, pois conecta o aprendizado à realidade dos estudantes.

A importância desse material reside na sua capacidade de promover o aprendizado ativo, no qual os alunos são incentivados a construir seu próprio conhecimento por meio de atividades que desenvolvem leitura, escrita, e interpretação de texto. Exercícios como identificar verbos modais, criar formas negativas ou aplicar o imperativo em contextos específicos ajudam a consolidar estruturas gramaticais essenciais e ampliar o vocabulário de forma significativa. Além disso, o material aborda temas atuais, como a alfabetização digital, pois mostra aos alunos a relevância prática do inglês no mercado de trabalho.

O produto educacional desenvolvido como parte desta pesquisa está disponível publicamente e pode ser acessado no repositório da CAPES por meio do seguinte link: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/973234>. Essa ferramenta complementa os resultados do trabalho, oferecendo recursos aplicáveis à prática docente.

6 RESULTADOS

No dia 25/02/2025 foi aplicado na turma do 3º ano do ensino médio, curso técnico integrado em informática, na disciplina de informática para Língua Inglesa, o produto educacional exposto acima. A aplicação se deu de forma online, por várias questões, mas felizmente não limitou a experiência. Durante 1h30 os alunos realizaram as atividades das oito páginas do produto educacional. Os alunos foram convidados a responderem dois formulários, fornecendo feedback e suas percepções sobre a aula e o material.

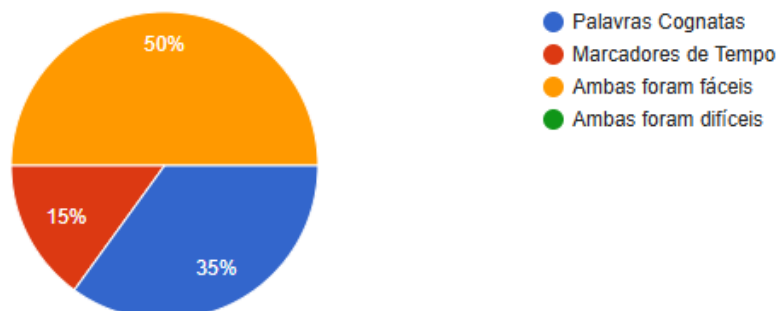
A aula foi dividida em dois momentos e no final de cada momento havia um formulário para os alunos responderem. No primeiro formulário, referente a primeira parte da aula, obtivemos 20 resposta dos 28 alunos presentes. Esse formulário era composto por 10 perguntas, sendo duas de resposta longa e as outras oito de múltipla escolha. Já o segundo formulário, referente a segunda parte da aula, era composto por sete perguntas, sendo apenas uma de resposta longa e as outras de múltipla escolha. Esse formulário foi respondido por treze alunos.

Como o produto educacional foi aplicado seguindo a ordem das páginas e dos exercícios, as perguntas também seguem essa ordem de conteúdo. O produto educacional inicia-se com o conteúdo palavras cognatas e depois segue para marcadores de tempo. Ao serem perguntados sobre qual das atividades foi mais fácil de realizar, segue o feedback dos alunos:

Figura 9 – Qual das duas atividades você achou mais fácil de realizar?

Qual das duas atividades você achou mais fácil de realizar?

20 respostas



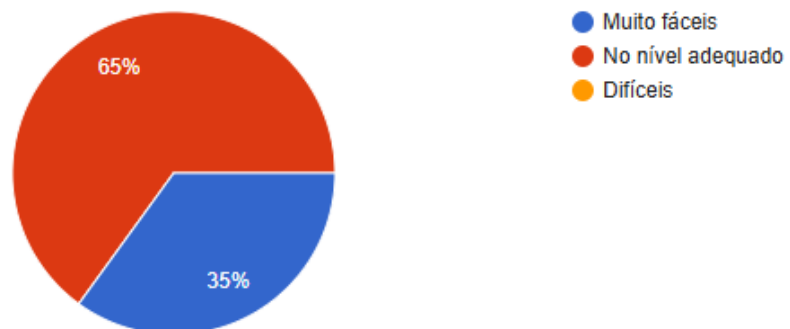
Dos 20 alunos que responderam, três consideraram marcadores de tempo como mais fácil, sete consideraram palavras cognatas, e dez consideraram que ambas as atividades foram fáceis. Isso sugere que a maioria dos alunos (dez) não encontrou dificuldades significativas em nenhuma das atividades, o que pode indicar um nível adequado de ensino ou um conteúdo acessível para eles. Ao mesmo tempo, o fato de metade da turma (dez alunos) ter achado ambas as atividades fáceis mostra que esses conceitos podem estar bem assimilados ou que as estratégias pedagógicas utilizadas foram eficazes.

O fato de menos alunos considerarem exclusivamente os marcadores de tempo como fáceis sugere que esse conceito pode ser um pouco mais desafiador em comparação com as palavras cognatas. Já a maior quantidade de alunos que acharam as palavras cognatas mais simples pode estar associada à familiaridade com o português, o que facilita a compreensão desse tipo de vocabulário.

Figura 10 - Em relação à dificuldade, como você classificaria as atividades?

Em relação à dificuldade, como você classificaria as atividades?

20 respostas

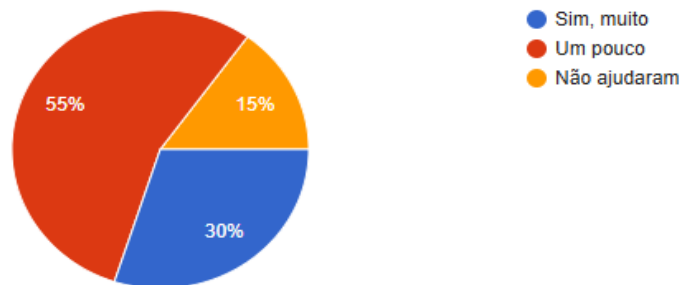


Das vinte respostas, treze alunos consideraram “no nível adequado” enquanto sete consideraram muito fáceis. Essa distribuição de respostas indica que a maioria percebeu o nível da atividade como adequado, o que sugere que os exercícios propostos estavam compatíveis com as habilidades e conhecimento dos alunos. Esse resultado é positivo, pois indica que o planejamento da atividade conseguiu atender à média da turma de forma equilibrada.

Figura 11 - Você acredita que essas atividades ajudaram a melhorar sua compreensão da língua inglesa?

Você acredita que essas atividades ajudaram a melhorar sua compreensão da língua inglesa?

20 respostas



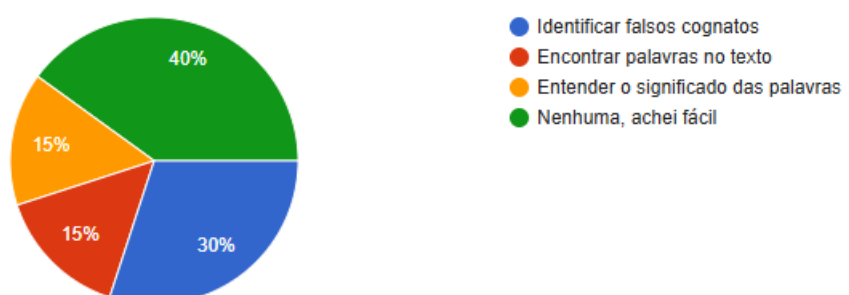
Ao serem perguntados se essas atividades ajudaram a melhorar sua compreensão da língua inglesa, onze alunos responderam que “um pouco”, seis responderam que “sim, muito” e três alunos responderam que “não ajudaram”. A maioria dos alunos saiu com algum impacto positivo, mas é preciso observar que os onze alunos que indicaram que o conteúdo ajudou “um pouco” mostram que o conteúdo contribuiu, mas não foi um divisor de águas no aprendizado.

Os seis alunos que consideraram “muito”, podem ser alunos mais engajados ou que possuem uma base de conhecimento que facilitou a assimilação do conteúdo. Três alunos declararam que as atividades não foram úteis, o que pode sugerir que não se identificaram com o método aplicado, não sentiram interesse ou já possuíam domínio do conteúdo. Além disso, essa resposta pode indicar a necessidade de considerar diferentes estilos de aprendizagem, adotando estratégias diversificadas para ampliar o engajamento e a efetividade do ensino.

Figura 12 - Qual foi a parte mais desafiadora da atividade de palavras cognatas?

Qual foi a parte mais desafiadora da atividade de palavras cognatas?

20 respostas



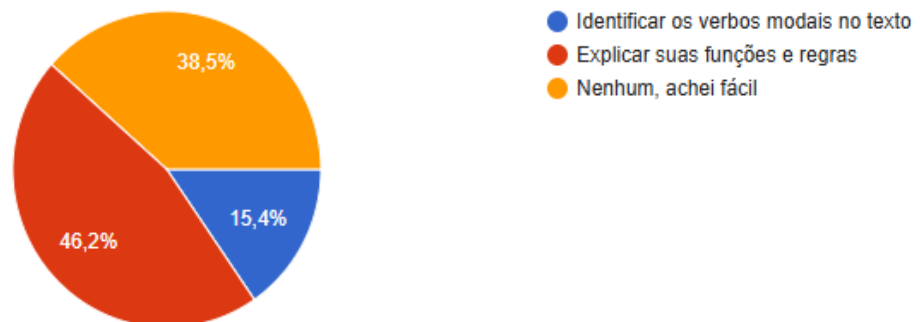
Oito alunos não acharam desafiadoras as atividades de palavras cognatas. Seis acharam desafiador identificar os falsos cognatos – o que é compreensível, pois essas palavras podem induzir ao erro por parecerem semelhantes ao português, mas possuírem significados diferentes. Três acharam difícil encontrar as palavras no texto – o que pode ter acontecido por ter sido online e o texto ter sido apenas projetado na tela –, e três alunos acharam desafiador entender o significado das palavras.

É ideal que o professor que for reaplicar o produto educacional considere disponibilizar o texto também em forma física, pois facilita a navegação dos alunos. Além disso, é interessante fornecer mais contexto para a compreensão do significado das palavras.

Figura 13 - Qual dos seguintes aspectos da atividade de verbos modais foi mais desafiador para você?

Qual dos seguintes aspectos da atividade de **verbos modais** foi mais desafiador para você?

13 respostas

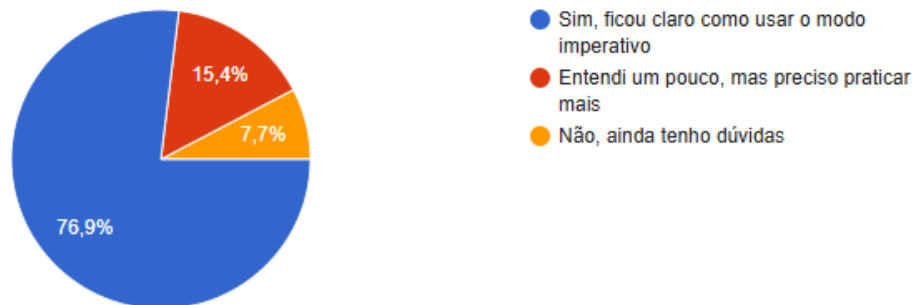


Seis alunos acharam mais desafiador explicar as funções e regras dos verbos modais. Cinco alunos não encontraram desafio, e dois alunos acharam desafiador identificar os verbos modais no texto. Talvez uma combinação de exercícios de reconhecimento, explicação em duplas ou aplicação em frases próprias, trazendo os diferentes contextos em que esses verbos podem ser utilizados e explicando as nuances entre eles, seja uma forma de remediar a situação.

Figura 14 - A atividade sobre modo imperativo ajudou você a entender como esse tempo verbal é usado?

A atividade sobre **modo imperativo** ajudou você a entender como esse tempo verbal é usado?

13 respostas



A atividade sobre modo imperativo – na qual os alunos circulam os verbos no modo imperativo e depois os colocam na forma negativa –, ajudou a tornar claro o uso para dez alunos. Dois responderam que “entendi um pouco, mas preciso praticar mais” e um ainda ficou com dúvidas. Os dois alunos que acreditam que precisam praticar mais evidenciam que, as vezes, a simples execução da atividade não é suficiente para consolidar o aprendizado. Isso pode indicar que eles precisam de mais exposição ao uso do modo imperativo em diferentes contextos ou estratégias adicionais, como exercícios variados, interação oral ou aplicação em situações reais.

Na pergunta “Qual atividade mais te chamou a atenção?” as respostas variaram. Das treze respostas obtidas no total, três escreveram sobre a atividade da música, um respondeu sobre “as palavras parecidas”, indicando os cognatos, dois responderam “a parte que tivemos que analisar o texto em inglês para respondermos as perguntas” e sete responderam “a atividade dos verbos modais”.

A atividade dos verbos modais se destacou como a mais interessante para a maioria dos alunos, sendo mencionada por sete dos treze participantes. Esse resultado pode refletir a maneira como a atividade foi conduzida, seja pela metodologia adotada, pelo nível de desafio ou pela relevância percebida pelos estudantes. Além disso, três alunos ressaltaram a atividade com música, o que sugere que abordagens mais dinâmicas e lúdicas têm um impacto positivo. Já a análise textual em inglês também recebeu destaque, indicando que alguns alunos demonstram preferência por atividades de caráter mais estruturado e analítico.

Esses resultados sugerem a necessidade do olhar atento do professor. É preciso equilibrar diferentes tipos de atividades para atender aos diversos perfis de aprendizagem dentro da turma. As atividades precisam ser significativas, estimulantes e cognitivamente estruturadas. O interessante é que o professor aplique o produto educacional e observe os resultados, além de colher o feedback da turma. Cada turma tem um perfil e as vezes a atividade que chama muito a atenção na turma a), não é a mesma que chama a atenção na turma b).

Por isso a importância do diálogo e da construção de um planejamento que não seja engessado. Ao perceber, no feedback, que a atividade “x” gerou muito engajamento, ou foi muito significativa para os alunos, vale considerar quais elementos específicos tornaram essa atividade mais atraente para assim replicá-los em outros contextos.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p.35-53.
- ARAÚJO, R. M. L. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho e Educação**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 53-63, maio/ago. 2008.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- BARATA, R. B. Avanços e Desafios do Mestrado Profissional. *In*: LEAL, M. C.; FREITAS, C. M. (Orgs.). **Cenários possíveis**: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1982. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7591946/mod_resource/content/0/BOURDIEU%20A%20Reprodu%C3%A7%C3%A3o%20Cap%C3%ADtulo%202.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.
- BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 153-165, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/bLYVCGRqgZKkmpCrTbvCXw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.
- BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Área Profissional: Gestão e Negócios. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2024.
- BRASIL. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 6, 20 setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN62012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Portaria n.º 389, de 27 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação Stricto Sensu. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=241>. Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 mar. 2024.

CARVALHO, O. F. de. Tendências da relação trabalho/educação no contexto da globalização. *In*: FRANCO, M. C. **A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos**. Coleção Educação Superior em Debate. V. 8. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **English for Academic and Occupational Purposes in Brazil: a historical perspective**. English for Specific Purposes World, v. 1, n. 1, p. 1-34, 2001. Disponível em: https://www.esp-world.info/Articles_1/English_for_Academic_and_Occupational_Purposes_in_Brazil.htm. Acesso em: 27 abr. 2025.

CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a second or foreign language**. USA: Heinle & Heinle, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7747961/mod_resource/content/1/Teaching%20English%20as%20a%20Second%20or%20Foreign%20Language%20by%20Celce-Murcia%20Mariam.%20%28z-lib.org%29.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

CRYSTAL, D. **The Cambridge encyclopedia of the English language**. Rep. with corrections. V. II. United Kingdom: Cambridge University Press, 2000.

CRYSTAL, D., **English as a Global Language**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2003.

FRANCO, M. C. **A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos**. Coleção Educação Superior em Debate. V. 8. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

FREIRE, G. G.; GUERRINI, D.; DUTRA, A. O Mestrado Profissional em Ensino e os Produtos Educacionais: A Pesquisa na Formação Docente. **Revista Porto das Letras**, Porto Nacional/TO, v. 2, n. 1, p. 100-114, 2010.

FREITAS, Alice Cunha de. O ensino da língua inglesa no Brasil: mitos e crenças. *In*: FREITAS, A. C. de; CASTRO, M. de F. F. G. de. (Orgs.). **Língua e literatura – ensino e pesquisa**. São Paulo: Editora Contexto, 2003. p. 97-108.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARIGLIO, J. Â.; BURNIER, S. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, mar. 2012.

GRADDOL, D. **English Next: Why global English may mean the end of English as a foreign language**. The British Council. London: The English Company (UK) Ltda, 2006.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Edizione critica. Organização Gerratana. V. 4. Turim: Einaudi, 1977. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/F6VqdyCQ8YYcwSXyXGGmtjn/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

GRAMSCI, A. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Fontamara, 1988. Disponível em: https://arxiujosepserradell.cat/wp-content/uploads/2021/12/GRAMSCI-ANTONIO-La-Alternativa-Pedag%C3%B3gica-por-Ganz1912_.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4660.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

GRÖHS, L. F. M. **Párias entre pares: a expansão do ensino superior e a sociologia da educação de Pierre Bourdieu**. 2011. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2011. Disponível em: <https://repositorio.uniso.br/entities/publication/55c7dbf5-4ff3-4d97-a987-55eb49d05272>. Acesso em: 22 mar. 2024.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733031>. Acesso em: 22 mar. 2024.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4929920/mod_resource/content/1/Kramsch%20Claire.-Language%20and%20Culture.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, p. 3, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/ensinole.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: ALAB-Pontes Editores, 2005. p. 203-218.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEITÃO, C. A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise. *In*: PIMENTEL, M.; SANTOS, E. (Orgs.). **Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa**. Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação. V. 3. Porto Alegre: SBC, 2021. Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, jun. 2008a.

MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Educação Superior em Debate**, Brasília, v. 8, p. 67-83, 2008b.

MAESTRO, R. **A contribuição do ensino de Inglês para Fins Específicos (ESP) na formação omnilateral no Ensino Médio Integrado**. 2020. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Sertãozinho, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifsp.edu.br/items/468e855a-0601-40d6-8f60-be86af7a16c9>. Acesso em: 22 mar. 2024.

MALDANER, J. J. A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 13, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811>. Acesso em: 9 dez. 2024.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: Teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/SfHZGgBBfR76HgSHmyj58Qr/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

MOURA, D. H. *et al.* Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista brasileira de educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNctcD9CvkMMxfq8NyQy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2024.

MYDANS, S. Across cultures, English is the word. **The New York Times**, abr. 2007. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2007/04/09/world/asia/09iht-englde.1.5198685.html>. Acesso em: 11 jul. 2016.

OLIVEIRA, A. F. A escola como agência reprodutora das desigualdades sociais. **Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais**, Luziânia, v. 2 n. 2, 2021. Disponível em: <https://app.periodikos.com.br/article/6127eb59a9539508d43e6053/pdf/dialogosplurais-2-2-37.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.

OLIVEIRA, A. L. A. M. **Hermes e bonecas russas**: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente. 2006. 247f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273170521_HERMES_E_BONECAS_RUSAS_PARA_COMPREENDER_A_FORMACAO_DOCENTE. Acesso em: 17 mar. 2024.

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia Brasileira da Literatura Inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). 1999. Dissertação (Mestrado em teoria literária) - Universidade Estadual de Campinas, 1999. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/296825264.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**, Uberlândia, n. 1, p. 9-17, 1997. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/identidade.htm>. Acesso em: 27 fev. 2024.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/ept.v1i1.356>. Acesso em: 29 jan. 2024.

RAMOS, R. C. **Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específico**. Genres: A Proposal for Application in ESP Courses the ESPecialist, vol. 25, nº 2 (107-129) ISSN 0102-7077 .PUC-SP/LAEL.2004

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, V. Na interface das estratégias de leitura instrumental e a leitura crítica: reflexões e sugestões. **Diálogos pertinentes – Revista científica de letras**, v. 9, n. 2, p. 62-83, 4 abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.26843/dp.v9i2.778>. Acessado em: 21 nov. 2024.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 3-34.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio De Janeiro: Fiocruz, 1989. Disponível em: <https://portaltrabalho.files.wordpress.com/2015/03/sobre-a-concepcao-de-politecnia.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2024.

SILVA SOUZA, F. das C.; RODRIGUES, I. da S. Formação de Professores para Educação Profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 2 [72], p. 621-638, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682/16935>. Acesso em: 9 dez. 2024.

SOUZA, F. E. Papéis do professor na sala de aula de língua estrangeira. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 2, p. 71-84, 2004. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/31799>. Acesso em: 24 mar. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TENÓRIO, R. **Contribuições de Gramsci e Freire à formação humana integral: reflexões sobre o ensino médio integrado à educação profissional**. 2022. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, 2022. Disponível em: https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/799/Ricardo_de_Pai_va_Tenorio_Contribui%C3%A7%C3%B5es_Gramsci_Freire.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 mar. 2024.

TERENZI, D. **Princípios norteadores para o planejamento de cursos de línguas para propósitos específicos em curso superior tecnológico (Manutenção de Aeronaves)**: considerando visões de aprendizes, instituição formadora e empregadores. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5641>. Acesso em: 21 nov. 2024.

TORRES, D. **Textos para informática**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim**. Porto Alegre: Penso Editora, 2016. https://docs.bvsalud.org/biblioref/2017/05/833315/sobecc-v22n1_pt_1-2.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

ZATT, A. C.; SOUZA, J. de. **Mapas da cidade: autoria, identidade e cidadania**. Petrópolis: Vozes, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11504>. Acesso em: 17 mar. 2024.

APÊNDICE 1 - ENTREVISTA ROTEIRIZADA COM O PROFESSOR

Nome:

1. Quanto tempo trabalha no IFF?
2. Com quais turmas você trabalha?
3. Quantos períodos de Língua Inglesa tem cada turma? E em cada ano?
4. Acha que precisa de mais períodos?
5. No PPP do curso técnico integrado em informática, aparecem as seguintes matérias: Língua Inglesa I, II e III. Essas matérias seriam referentes ao ensino médio?
6. No PPP aparece também a matéria Inglês para Informática. Como é trabalhada essa matéria? O que o aluno precisa sair sabendo? Qual metodologia você usa para ensinar esse inglês em sua sala?
7. É ensinado aos alunos ler manuais técnicos, ou a programação de algum software que seja em inglês?
8. Os alunos aprendem com facilidade esse inglês mais instrumental? Na sua experiência, quais são os maiores desafios que os alunos encontram ao se depararem com um inglês mais técnico, como o que encontramos nos manuais?
9. Você teve na sua formação acadêmica alguma preparação para ensinar esse inglês mais instrumental?
10. Qual a maior dificuldade que você encontra hoje nas suas turmas?
11. É utilizado o método de tradução durante as aulas?
12. Usa-se dicionário em aula? É eletrônico ou físico? Tem esse material no campus? Tem dicionário específico para inglês instrumental?
13. Você sente que a bibliografia indicada no PCC dos cursos é suficiente para ensinar o que eles precisam aprender, ou já aconteceu de ter que buscar textos por fora? Como encontra esses textos?
14. Você observa ou sente a necessidade de um guia, destinado ao professor, que possa auxiliá-lo com exercícios de indicação de textos para trabalhar em sala de aula e ensinar o vocabulário técnico utilizado, por exemplo, em manuais?
15. Como dispõe desses textos para os alunos? Como o professor disponibiliza esse material? E no AVA? É feito apostila? Feito xerox? Livro didático?

APÊNDICE 2 - FEEDBACK PRODUTO EDUCACIONAL

PARTE I

O conteúdo foi apresentado de forma clara e compreensível?

Sim, entendi bem

Entendi parcialmente

Não entendi muito bem

Qual das duas atividades você achou mais fácil de realizar?

Palavras cognatas

Marcadores de tempo

Ambas foram fáceis

Ambas foram difíceis

Em relação à dificuldade, como você classificaria a atividade?

Muito fáceis

No nível adequado

Difíceis

Você acredita que essas atividades ajudaram a melhorar sua compreensão da língua inglesa?

Sim

Mais ou menos

Não

O conceito de palavras cognatas ficou claro para você após a atividade?

Sim

Mais ou menos

Não

Qual foi a parte mais desafiadora da atividade de palavras cognatas?

Identificar falsos cognatos

Encontrar palavras no texto

Entender o significado das palavras

Nenhuma, achei fácil

Você conseguiu identificar os tempos verbais na música com facilidade?

Sim, foi fácil

Tive um pouco de dificuldade

Foi difícil

O tempo disponível para realizar as atividades foi suficiente?

Sim, foi suficiente

Precisava de mais tempo

Achei muito tempo para a atividade

O que você mais gostou nessas atividades?

O que poderia ser melhorado para tornar as atividades mais interessantes?

PARTE II

Você acredita que o online atrapalhou a atividade?

Sim

Não

Um pouco

Você achou as atividades sobre verbos modais e modos imperativos interessantes?

Sim

Não

Mais ou menos

O conceito de verbos modais ficou claro para você após a atividade?

Sim, entendi completamente

Entendi um pouco, preciso revisar mais

Não entendi

Qual dos seguintes aspectos da atividade de verbos modais foi mais desafiador para você?

Identificar os verbos modais no texto

Explicar suas funções e regras

Nenhum, achei fácil

A atividade sobre modo imperativo ajudou você a entender como esse tempo verbal é usado?

Sim, ficou claro como usar o modo imperativo

Entendi um pouco, mas preciso praticar mais

Não, ainda tenho dúvidas

Você teve dificuldade em transformar os verbos imperativos para a forma negativa?

Não, achei fácil

Sim, tive dificuldade

Mais ou menos, precisei de ajuda

Qual atividade mais te chamou a atenção?