



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**LUÍS CARLOS PEREIRA RAMOS**

**A DISCIPLINA INGLÊS NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO**  
**INTEGRADO DO IFBA: Um estudo de caso**

Salvador  
2016

**LUÍS CARLOS PEREIRA RAMOS**

**A DISCIPLINA INGLÊS NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO  
INTEGRADO DO IFBA: Um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito à obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Jael Glauce da Fonseca

Área de Concentração: Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas

Salvador  
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

(Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal da Bahia – UFBA)

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying the lower half of the page. It is intended for the user to enter cataloging information.

**LUÍS CARLOS PEREIRA RAMOS**

**A DISCIPLINA INGLÊS NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO**

**INTEGRADO DO IFBA: Um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito à obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura.

Aprovada em 09 de junho de 2016.

**BANCA EXAMINADORA**

Ângelo Francklin Pitanga \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação, pela Universidade Federal de Sergipe  
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA

Jael Glauce da Fonseca \_\_\_\_\_  
Doutora em Letras (Língua e Literatura Alemã), pela Universidade de São Paulo  
Universidade Federal da Bahia – UFBA  
(orientadora)

Luciano Lima \_\_\_\_\_  
Doutor em Letras e Linguística, pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

**Este trabalho é dedicado a:**

**Vital Pereira Ramos e Maria da Glória Pereira Ramos**, pais queridos, por me colocarem no caminho que me trouxe até aqui.

**Carlos Augusto Pereira Ramos, *in memoriam***, irmão, de quem tenho lembranças inesquecíveis e muita gratidão.

**Ione de Jesus Silva**, esposa e companheira, sempre ao meu lado.

**Vinicius Luís Silva Ramos**, filho amado, razão de nossas vidas.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela inspiração e pelo dom da vida.

À minha orientadora, Professora Jael Glauce da Fonseca, pelo apoio e orientação na realização da presente pesquisa.

Aos professores informantes, por terem aceitado participar deste estudo.

Aos professores do Curso de Mestrado em Língua e Cultura (PPGLinC), da Universidade Federal da Bahia, pela ajuda na minha formação como professor-pesquisador.

Aos amigos e professores do IFBA, Ângelo Francklin e Alex Batista, pelas conversas e ajuda, antes mesmo da minha entrada no curso de mestrado.

Aos amigos, professores de inglês, Cláudio Teles e Edna Suzart, pelo apoio, encorajamento e força em todos os momentos.

Aos colegas do curso de mestrado, em especial a Deise e a Thaisa, pelo apoio e contribuições.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

A todos e a todas, o meu muito obrigado!

## RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo investigar o ensino de inglês no Ensino Médio Técnico Integrado no Instituto Federal da Bahia (IFBA) e, a partir disso, promover reflexões e aprofundamento das discussões sobre o ensino de língua inglesa neste instituto. Para tanto, o trabalho foi elaborado em três etapas: a primeira se deteve em analisar os programas de disciplina presentes nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) dos cursos técnicos integrados ao ensino médio da referida instituição – o que possibilitou compreender que o ensino de língua inglesa é estruturado na Abordagem Instrumental; Na segunda etapa, o estudo discorreu sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil e no IFBA, e apresentou, adicionalmente, o que dizem os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, sobre o ensino de língua estrangeira para o ensino médio no Brasil, bem como os pressupostos da Abordagem Instrumental, isto é, como o ESP (Inglês para Fins Específicos) ficou conhecido no Brasil. Por fim, em sua terceira etapa, o estudo investigou as abordagens de ensino dos professores de inglês em nove campi do IFBA, chegando à conclusão de que os professores pesquisados, de forma geral, utilizam ou já utilizaram a abordagem instrumental e que há divergências entre as concepções dos professores e os pressupostos teóricos do ESP, no que tange à natureza da abordagem, do papel do professor, do papel do material didático e de como as necessidades dos aprendizes são atendidas. Com base nos estudos empreendidos, ressalta-se, nesse sentido, que os professores mantenham processo contínuo de treinamento e aprofundem as discussões sobre o ensino de LI no IFBA com a finalidade de que esse ensino se desenvolva da melhor forma possível para atender às demandas tanto dos discentes quanto dos professores/da instituição.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem de língua Inglesa. Inglês para Fins Específicos/ Abordagem Instrumental. Professores.

## ABSTRACT

The present research aimed to investigate the teaching of English in a secondary technician school at the Federal Institute of Bahia (IFBA) and thus, to promote reflection and deepening in English language teaching in this Educational Institution. To this end, the work was done permeating three stages: the first focused to examine English discipline programs in the Course Pedagogical Project (PPC) of Technical Courses integrated to Secondary School of the institution. Thus, it was possible to understand that the English language teaching is structured in Instrumental Approach. Then, the study discusses the foreign language teaching in Brazil and IFBA through the official documents, such as the PCN - National Curriculum Parameters and OCEM - Curriculum Guidelines for Secondary Education, on Secondary School in Brazil, as well as the assumptions of Instrumental Approach, as ESP - English for Specific Purposes became known in Brazil. Finally, the study investigated the English teachers teaching approaches from nine campuses of IFBA, coming to the conclusion that the surveyed teachers, in general, use or have used the instrumental approach and that there are differences between the views of teachers and the ESP theoretical assumptions regarding the nature of the approach, the teacher's role, the role of teaching materials and how the needs of learners are met. Based on the studies carried on, it is paramount, in this regard, that teachers keep the process of continuous training and deepen the considerations on the teaching of English at IFBA in order to make the process of teaching/learning meet the needs of the students and teachers in the institution.

**Key words:** Teaching- learning English language. English for Specific Purposes / Instrumental Approach. Teachers.



**LISTA DE QUADROS**

Quadro 01	– Modelo de “ementas” extraído dos planos de disciplina.....	33
Quadro 02	– Modelo de “objetivos” extraídos dos planos de disciplina.....	33
Quadro 03	– Modelo de “conteúdos” extraídos dos planos de disciplina.....	34
Quadro 04	– Modelo de “metodologia” extraída dos planos de disciplina.....	34
Quadro 05	– Utilização do estudo de caso.....	60
Quadro 06	– Composição das siglas usadas para representar os professores voluntários	61
Quadro 07	– Perfil dos participantes.....	62
Quadro 08	– Descrição das vantagens do questionário.....	63
Quadro 09	– Resumo dos elementos dos dados analisados.....	69
Quadro 10	– Resumo das abordagens escolhidas pelos professores pesquisados.....	72

**LISTA DE SIGLAS**

AI	Abordagem Instrumental
CEFET-BA	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CENTEC	Centro de Educação Tecnológica da Bahia
CONSUP	Conselho Superior
EAP	Inglês para Fins Acadêmicos
EBP	Inglês para Fins de Negócios
EFL	Ensino de inglês como língua estrangeira
ELP	Inglês para Fins Legais
EMP	Inglês para Fins Médicos
EMT	Ensino Médio Técnico
EOP	Inglês para Fins Ocupacionais
ESCP	Inglês para Fins Socioculturais
ESL	Ensino de inglês como segunda língua
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
EST	<i>English for Science and Technology</i>
ETFBA	Escola Técnica Federal da Bahia
EVP	Inglês para Fins Vocacionais
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
Prosel	Processo Seletivo
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SETEC	Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia
UNEDs	Unidades de Ensino Descentralizadas

## SUMÁRIO

	<b>Resumo.....</b>	<b>vi</b>
	<b>Abstract.....</b>	<b>vii</b>
<b>1</b>	<b>TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1</b>	<b>Abordagem de Ensinar.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2</b>	<b>Motivação para a pesquisa.....</b>	<b>14</b>
<b>1.3</b>	<b>A problemática e o problema.....</b>	<b>16</b>
<b>1.4</b>	<b>Justificativa.....</b>	<b>17</b>
<b>1.5</b>	<b>Objetivos.....</b>	<b>18</b>
<b>1.6</b>	<b>Perguntas de pesquisa.....</b>	<b>19</b>
<b>1.7</b>	<b>Aspectos éticos da pesquisa.....</b>	<b>19</b>
<b>1.8</b>	<b>Organização da dissertação.....</b>	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>Histórico da organização institucional do IFBA.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2</b>	<b>Histórico do ensino de LI no ensino médio técnico profissionalizante.....</b>	<b>23</b>
<b>2.3</b>	<b>O ensino médio e suas regulações oficiais.....</b>	<b>26</b>
<b>2.4</b>	<b>A língua inglesa no contexto da educação profissional atualmente.....</b>	<b>29</b>
2.4.1	Os Programas da Disciplina Inglês no IFBA.....	32
2.4.2	A Influência do Projeto ESP – Abordagem Instrumental no Ensino de LI do IFBA	36
<b>2.5</b>	<b>Origem do ESP.....</b>	<b>39</b>
2.5.1	Correntes que Influenciaram o ESP.....	40
2.5.2	O que é ESP?.....	41
2.5.3	O Que o ESP não é.....	43
2.5.4	Desenvolvimento do Campo de Atuação do ESP.....	44
<b>2.6</b>	<b>Professores e alunos de inglês no ESP.....</b>	<b>45</b>
2.6.1	O papel do Professor no ESP.....	46
2.6.2	O aluno de Inglês para Fins Específicos.....	50
2.6.3	Material didático de Inglês para Fins Específicos.....	51
<b>2.7</b>	<b>Inglês geral ou ESP? .....</b>	<b>54</b>
<b>3</b>	<b>A METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>57</b>
<b>3.1</b>	<b>Escolha da metodologia.....</b>	<b>57</b>
3.1.1	O Estudo de Caso como método/estratégia de Pesquisa.....	59
<b>3.2</b>	<b>Os participantes da pesquisa.....</b>	<b>60</b>
3.2.1	Perfil dos Participantes.....	61

<b>3.3</b>	<b>Instrumento para coleta de dados.....</b>	<b>62</b>
<b>3.4</b>	<b>A análise de dados.....</b>	<b>65</b>
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS.....</b>	<b>68</b>
<b>4.1</b>	<b>Análise dos relatos dos informantes.....</b>	<b>68</b>
4.1.1	A abordagem do professor.....	69
4.1.2	Concepção dos professores sobre a Abordagem Instrumental.....	72
4.1.3	O papel do professor na Abordagem Instrumental.....	78
4.1.4	O papel do material didático .....	79
4.1.5	Como os professores atendem às necessidades dos alunos.....	81
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>83</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>87</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>91</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>99</b>

## 1 TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO

Reflexões de cunho teórico e prático sobre o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) sempre fizeram parte do campo de interesse da Linguística Aplicada (LA). Assim, dentre outras áreas abordadas, há a preocupação com o pensar e fazer de docentes e discentes desde a concepção do currículo, da matriz curricular, do programa de disciplina de LE aos planos de curso do professor e sua execução em sala de aula.

Nesse sentido, tendo como norte a Linguística Aplicada, quanto à seleção e elaboração do que será trabalhado com os discentes, para além da prática em sala de aula, Rajagopalan (2014) destaca que os professores estejam atentos às questões que dizem respeito à relação existente entre ensino de línguas e a política linguística em vigor para não estar em desacordo com as orientações e diretrizes formuladas. O autor, no entanto, deixa claro que isso não isenta de

[...] na qualidade de um profissional capacitado, de ter suas próprias opiniões a respeito de não só como conduzir suas práticas pedagógicas, bem como, contribuir para o sucesso da política adotada em nível macro, o professor não se pode furtar do dever de procurar influenciá-la, utilizando os fóruns apropriados para o exercício do seu dever cívico (RAJAGOPALAN, 2014, p. 74).

Esta observação do pesquisador indiano torna evidente a complexidade que é o processo de se aprender e ensinar línguas, haja vista este possuir conexões com política linguística, instituição de ensino, contexto social, professores, alunos, condições estruturais, material didático, dentre outros. Nesse sentido, o professor, ao planejar suas aulas, tem em mente que é preciso conciliar as demandas apresentadas por esse conjunto de fatores no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Corroborando com isso, Bohn (2013) afirma que há vasta literatura no Brasil e no exterior e esta revela grande preocupação com a dualidade ensino/aprendizagem de LE e seus principais atores, a saber, “o aluno e o professor”. Estas pesquisas abrangem questões como: as motivações pessoais e políticas de ensino, o impacto do mundo digital sobre a sala de aula, as políticas públicas propostas por documentos oficiais e as reflexões de muitos linguistas aplicados brasileiros sobre as propostas de inter- e transdisciplinaridade (Moita Lopes, 2006).

Há, portanto, literatura suficiente que possibilita a reflexão sobre a sala de aula de LE para que a relação ensino/aprendizagem no meio educacional atenda aos anseios de discentes e docentes. Estes últimos anseiam cumprir seus objetivos pedagógicos e conseqüentemente,

atender às necessidades dos estudantes que, dentre outras coisas, precisam e querem aprender a se comunicar em uma língua estrangeira.

### 1.1 Abordagem de Ensinar

Dentre essas conexões complexas e, não raro, conflitantes, decido investigar o fazer pedagógico, traduzido em abordagens de ensinar, dos professores de uma rede federal – o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA<sup>1</sup>, contexto no qual estou inserido<sup>2</sup>. Quanto à abordagem de ensinar, eixo temático do presente estudo, Almeida Filho (1993, p. 13) afirma:

se compõe do conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. A operação global de ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção e a seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes.

Desse modo, Almeida Filho (1993) salienta que a cultura de ensinar é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios e crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, do ensino de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas e dos papéis do aluno e do professor. Silva (2004), por sua vez, deixa claro que a abordagem constitui-se de ideias abstratas e mobiliza-se para explicar o conjunto de elementos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma LE. Ela é materializada em quatro dimensões essenciais, a saber:

- a. planejamento das unidades de um curso;
- b. produção de materiais didáticos ou a seleção dos mesmos;
- c. experiências com a língua-alvo realizadas com os alunos dentro e fora da sala de aula;
- d. avaliação do rendimento dos alunos, como também a própria autoavaliação do professor e avaliação dos alunos e/ou externo, do trabalho do professor.

Investigar a abordagem de ensino de línguas constitui uma atividade muito importante, ao passo que esta atividade possibilita e auxilia a compreensão das atitudes do professor no

---

<sup>1</sup>Instituição multicampi de educação técnica e tecnológica que faz parte da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

<sup>2</sup> O autor da pesquisa pertence ao quadro de professores efetivos do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia.

processo de ensinar uma LE. Isso porque a abordagem transparece e caracteriza o modo peculiar e específico do ensino de língua, eleito pelo docente.

Segundo Almeida Filho (1993, p. 22) “a abordagem pode ser entendida como uma filosofia, um enfoque de ensino, uma direção geral, um ideário, um tratamento ou uma aproximação do ensinar de um professor”. A abordagem é uma força subjacente, pois não pode ser evidenciada de maneira explícita, ela só se manifesta indiretamente na ação dos professores. Isso significa que para se compreender as concepções advindas da atuação dos professores é preciso observá-la em prática por meio de gravações, documentos pessoais e/ou institucionais, relatos, para mencionar apenas algumas dessas possibilidades de observação.

Adicionalmente, autores como Barcelos (2006) e Silva (2005) relacionam o conceito de abordagem de ensinar de Almeida Filho como mais uma das muitas definições para o conceito de “crenças”, dentre elas, convicções, opiniões, concepções, pensamentos, dentre outros, presentes nas ações docentes de ensinar LE, dentro do arcabouço teórico da LA. Nesse sentido, Barcelos (2006) afirma que as crenças exercem forte influência na relação ensino/aprendizagem e, por esta razão, influenciam as ações do professor e a forma como os alunos adquirem novos conhecimentos e que a compreensão delas é um passo importante para professores e alunos tornarem-se reflexivos.

Ainda segundo essa autora, as “crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, 2006, p. 20). Sendo Assim, o professor se constitui um dos atores principais da relação ensino aprendizagem, detendo grande responsabilidade sobre o fazer pedagógico. Considero importante e relevante que suas opiniões e tomadas de decisões sejam analisadas através de um contínuo processo de olhar, de refletir e de questionar suas ações dentro da sala de aula.

## **1.2 Motivação para a pesquisa**

A presente pesquisa tem como origem um conjunto de indagações sobre o ensino de língua inglesa no meio educacional, no qual atualmente estou inserido, a partir do contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia<sup>3</sup> (doravante IFBA).

---

<sup>3</sup> Os campi do IFBA são designados pelo nome da cidade em que estão situados. Como forma de preservar a identidade dos professores que atuam nos campi, eu não mencionarei o nome das cidades, com exceção da cidade de Irecê, que é o campus da cidade em que estou lotado.

Assim, a partir desse contexto do ensino de uma LE no IFBA, inquietações que me acompanharam ao longo dos meus treze anos de atividade docente como professor de língua inglesa (LI), em cursos de idiomas, escolas particulares e públicas, e que de modo especial, se tornaram mais evidentes nos últimos cinco anos em que leciono como docente do IFBA. Nesse período, lecionei um ano como professor substituto, e ao longo dos últimos quatro anos e meio, como docente do quadro permanente do IFBA, após ter sido aprovado em concurso público para ministrar aulas de língua inglesa nos cursos técnicos de nível médio do Campus do IFBA da cidade de Irecê, na microrregião de Irecê, Bahia.

Em 2010, quando iniciei minhas atividades como professor substituto, recebi do coordenador do curso de ensino médio integrado de informática o programa de disciplina do docente que eu estava substituindo, em cujo material havia a ementa, os objetivos, os conteúdos e a referência bibliográfica. Constatei que o programa proposto se baseava em compreensão textual através de estratégias de leitura e assimilação de aspectos gramaticais (ver Anexo B). Por ser novato e desconhecer os meandros da instituição, segui as recomendações do colega e ministrei as aulas conforme o programa proposto.

Em 2011, entretanto, quando comecei a atuar como professor do quadro efetivo no recém-aberto campus de Irecê, recebi a disciplina do docente de língua portuguesa, que ministrava as aulas de português e inglês no campus em virtude da falta de professor. Naquele momento, em que se iniciava o terceiro bimestre, nem esse colega, nem o coordenador de curso, nem o diretor de ensino me entregaram qualquer programa de disciplina para que eu pudesse aplicar e ministrar as aulas.

Decidi, então, trabalhar de forma diferente da que eu havia feito no campus anterior como professor substituto, aproveitando de minha experiência de ensino anterior ao IFBA, como professor de inglês, e da minha formação docente. Numa breve descrição sobre como ministrei as aulas da referida disciplina, lembro-me de que dois fatores influenciaram-me na formatação do programa para estas aulas dos três cursos técnicos de ensino médio integrado (técnico em biocombustível, eletromecânica e informática) no campus Irecê: experiência docente e formação acadêmica. Quanto ao primeiro, destaco, em especial, a minha experiência docente em cursos de idiomas, nos quais tinha ministrado aulas por quase dez anos.

O segundo fator foi motivado pelas aulas de duas disciplinas da graduação em Letras com Inglês na Universidade do Estado da Bahia: Prática Pedagógica IV e Estágio Supervisionado II, entre os anos de 2006 e 2007. Nestas aulas discutíamos os documentos oficiais, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998



que, inicialmente, sugeriram o foco na habilidade de leitura para o ensino de LE e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias – OCEM (BRASIL, 2006) que, mais adiante, propuseram que o professor trabalhasse com outras habilidades linguísticas para o ensino de LE. Adicionalmente, discutíamos textos de linguistas, como Brown (2001) e Larsen–Freeman (2006) que tratavam de métodos e técnicas para o ensino de inglês. Sendo assim, os planos de aula e a prática de sala de aula tinham como objetivo ensinar a LI a partir da abordagem comunicativa.

Desse modo, em razão do relato supracitado e entendendo que no ensino médio a disciplina de LI seria ministrada em três anos com carga horária de 60 horas por ano, dividi-os em três níveis: elementar, pré-intermediário e intermediário, respectivamente nas três séries do ensino médio técnico integrado. Para este fim, ministrei as aulas dos cursos técnicos de ensino médio por meio dos conteúdos e atividades dos livros da série *American English File* (OUP, 2008).

### **1.3 A problemática e o problema**

A partir dessa experiência, a qual considero proveitosa para o ensino de LI no ensino médio técnico, devido a uma maior participação dos alunos, fiquei intrigado quanto aos programas da disciplina de inglês utilizados pelos colegas de outros campi. Assim, já pensando em conhecer os outros exemplos e estimular uma discussão sobre o ensino de LI nos campi do IFBA, solicitei à Pró Reitoria de Ensino do IFBA o Projeto Pedagógico de Curso (doravante PPC) dos cursos técnicos dos outros campi.

Após receber os PPC de nove campi, os quais compreendiam todas as regiões do Estado da Bahia, e verificar os programas de disciplinas de LI, constatei que a Abordagem Instrumental (AI), voltada para leitura de textos técnicos específicos a partir de considerações de aspectos gramaticais (ver Anexo B) não era um caso isolado do campus em que vivi a experiência como professor substituto. Isso porque este tipo de abordagem predominava de fato nos programas de disciplina de inglês da instituição.

Surpreso por encontrar tal resultado e propenso a refletir sobre essa realidade a partir de dados concretos, vi-me diante da necessidade de conhecer efetivamente o ensino de LI no IFBA, ou seja, aquilo que realmente se passa na sala de aula e que, não raro, vai além dos programas de disciplinas como propostos nos PPC analisados. Para tanto, coloquei-me a seguinte pergunta de pesquisa: como o estudo da abordagem de ensino dos professores de LI

do IFBA contribui para o mapeamento de suas ações/concepções sobre a Abordagem Instrumental?

#### 1.4 Justificativa

Abordagem instrumental, forma como o projeto ESP<sup>4</sup> - *English for Specific Purposes* (Inglês para Fins Específicos) – ficou conhecido no Brasil, foi introduzida no país na década de 1970 pelo Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, coordenado por Maria Antonieta Celani. Segundo Ramos (2009b), de um lado, o projeto atendia às necessidades dos pesquisadores brasileiros no uso da LI, especialmente referente à leitura de materiais de diversas áreas. Do mesmo modo, preencheria a demanda do mercado que as universidades precisavam suprir. Na década de 1980, as escolas técnicas do país se juntaram ao projeto ESP, passando a adotá-lo como metodologia de ensino.

Por outro lado, o ESP possui características que, entre outras, vão além do ensino de LE com foco em uma habilidade, conforme veremos no capítulo 2 dessa dissertação, o qual discorrerá sobre o ESP. Ademais, quanto à rede federal de ensino técnico, ela vem passando por mudanças que articulam o ensino profissional e técnico com o ensino regular, com base no artigo 40 da LDB, definido pelo Decreto nº 5.154/04. Estes ajustes foram se concretizando a partir da transformação das Escolas Técnicas em Institutos Federais em 2008, concebida como um processo de construção social que, ao mesmo tempo, qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, compreendendo a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais.

Portanto, acredito ser de suma importância investigar o que acontece nas salas de aula de inglês do IFBA, de modo que, através dos relatos dos professores a respeito de sua abordagem de ensino, seja possível verificar o que estes relatos revelam sobre a sua concepção a respeito da abordagem utilizada. Tal verificação se dá com vistas a aprofundar a discussão deste novo papel do ensino técnico de preparar o cidadão para o mercado de trabalho alinhado com uma formação como ser.

E finalmente, como fruto das discussões vivenciadas no curso de pós-graduação, as quais possibilitaram reflexões sobre a prática docente pessoal, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de LE e dos pressupostos do ESP, e estas me motivam através deste estudo a

---

<sup>4</sup>Neste trabalho, os termos ESP e Abordagem Instrumental são utilizados de forma intercambiável.

buscar respostas para as indagações que surgem do processo de ensinar e aprender LI no IFBA. Nesse sentido, concordo com as palavras de Bortoni-Ricardo:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (2008, p. 32-33).

Corroborando com as observações acima, as palavras de Telles, abaixo citadas, refletem sobre a importância que o resultado de pesquisas deste cunho pode trazer a este espaço educacional, bem como, nos efeitos que poderá trazer sobre os agentes envolvidos na presente pesquisa:

O professor reflete e reproduz sentidos sobre suas ações e a sala de aula. O pesquisador, por sua vez, produz sentidos sobre aqueles produzidos pelo professor, construindo, assim, quadros de significados que comporão o conjunto de conhecimentos adquiridos através da pesquisa. Desta maneira, os resultados da pesquisa serão relevantes para os professores e contribuirão para o desenvolvimento de suas atividades profissionais (TELLES, 2002, p. 98).

## 1.5 Objetivos

Tendo como contexto de pesquisa o Ensino Médio Técnico Integrado no Instituto Federal da Bahia, pretendo alcançar os seguintes objetivos:

- Investigar se e como as concepções dos professores de inglês sobre a Abordagem Instrumental se refletem em sua abordagem de ensinar LI;
- Refletir, a partir dos dados colhidos no processo da pesquisa, sobre a aprendizagem de inglês no IFBA, suas implicações e complexidades, e assim contribuir para o debate em relação ao ensino-aprendizagem de língua no referido espaço educacional.

## 1.6 Perguntas de pesquisa

As perguntas a serem investigadas no presente estudo estão elencadas abaixo:

1. Se e como as concepções de Abordagem de Ensino presentes nos programas da disciplina inglês do IFBA se materializam na prática de ensino dos professores de LI?

2. Qual é a concepção/visão dos professores de LI sobre a Abordagem Instrumental?
3. Qual é a concepção/visão dos professores sobre o papel do professor e do material didático para o ensino de LI na Abordagem Instrumental?
4. Qual é a concepção/visão dos professores sobre atender as necessidades dos alunos através da Abordagem Instrumental?

### **1.7 Aspectos éticos da pesquisa**

Visando à credibilidade e à validade acadêmico-científica desta pesquisa, no primeiro contato com os professores convidados, solicitei a assinatura de um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE A). Nesse termo, os informantes declararam o seu conhecimento sobre natureza da pesquisa, bem como das condições de sua participação, ou seja, que eles poderiam recusar a participação no estudo caso desejassem. As informações obtidas mediante sua participação não permitiriam a identificação, a não ser, em âmbito acadêmico; assim, tendo compreendido as informações que lhes foram prestadas no Termo, os participantes concederam a autorização por meio da assinatura.

Também solicitei, através de memorando (APÊNDICE B), autorização do Magnífico Reitor do Instituto Federal da Bahia, de modo que o estudo fosse permitido nos campi do referido instituto. Desta forma, foram cumpridos os passos necessários para atender às exigências do comitê de ética da instituição para a realização da pesquisa.

### **1.8 Organização da dissertação**

Na presente pesquisa, elaborei um estudo de caso, organizado conforme Gil (2010), contendo cinco partes, acrescidas dos anexos e apêndices. De forma geral, essas partes estão assim apresentadas:

O primeiro capítulo, intitulado “Trajetória da pesquisa”, tem como objetivo apresentar a trajetória da investigação, partindo de uma introdução sobre a construção da pesquisa, a motivação para a realização do estudo, o problema e a problemática, na qual tematizei a concepção de abordagem aprender/ensinar, a justificativa, as questões que conduziram a pesquisa, os objetivos gerais e específicos e as considerações sobre os aspectos éticos da pesquisa.

No segundo capítulo – Fundamentação teórica –, há um breve detalhamento histórico da criação do IFBA e do ensino de língua estrangeira no Brasil. Além disso, discorri sobre as

leis e regulamentos que sustentam o ensino técnico e tecnológico. Do mesmo modo, apresentei os pressupostos teóricos do ESP *English for Specific Purposes* (Inglês para fins específicos). Por sua vez, no terceiro capítulo, intitulado “Metodologia da pesquisa”, ocorreu um detalhamento da metodologia utilizada. Para tanto, apresentei uma visão panorâmica da pesquisa, fazendo referência aos aspectos metodológicos do estudo, tais como o Estudo de Caso, o tipo de investigação, o contexto da pesquisa, os critérios adotados na seleção dos informantes, a descrição do perfil dos sujeitos, os instrumentos de coleta de dados, e também os procedimentos que orientam a análise e interpretação dos dados.

No tocante ao quarto capítulo – Apresentação e discussão dos dados obtidos –, expus o foco da presente investigação, descrevendo os procedimentos de análise dos dados coletados, discutindo os dados obtidos por meio de cada instrumento de coleta. Iniciei a discussão pela concepção institucional contida nos PPC de curso, seguida pela análise dos questionários e dos instrumentos utilizados na colheita de dados. Por fim, nas Considerações finais, respondi às perguntas de pesquisa, fiz as considerações sobre os objetivos do estudo, apontando as concepções dos professores sobre o inglês para fins específicos contribuindo assim para as discussões concernentes ao ensino de inglês no IFBA. Ademais, as seções finais trazem as referências bibliográficas, os anexos e apêndices comprovando o percurso transcorrido pela pesquisa.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Esta seção apresenta, brevemente, um histórico das Leis e Decretos que criaram o Instituto Federal da Bahia, bem como os objetivos desta instituição centenária. Em seguida trato da modalidade de ensino do IFBA pesquisada neste trabalho, a saber, o Ensino Médio Técnico Profissionalizante, as Leis e Documentos oficiais que regulamentaram esta modalidade na Escola de Ensino Técnico Profissionalizante. Apresento o Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Técnico Profissionalizante e a herança do projeto ESP para o ensino de LI no IFBA e seus desdobramentos. Discorro também sobre concepções equivocadas que cercam a Abordagem Instrumental no Brasil. Por fim, abordo vários tópicos a respeito do ESP, a saber, o início do campo, a definição de ESP, características do ESP, o desenvolvimento da área, o papel do professor de ESP, o papel do material didático e do aluno no ESP.

### **2.1 Histórico da organização institucional do IFBA**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) é uma instituição centenária cujo histórico nos remete à criação do Liceu de Artes e Ofícios da cidade de Salvador, em 1872, com a finalidade de prover instrução teórica e prática para as crianças. Em seguida, 1906, para atender às demandas do desenvolvimento industrial, foram criadas diversas escolas públicas comerciais, uma delas na Bahia, pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Em 1909, foi criada, na capital, a escola que deu origem ao IFBA, a Escola de Aprendizes Artífices, no centro da cidade, e mais tarde, em 1926, esta foi transferida para um prédio no Bairro do Barbalho, onde o Campus Salvador do IFBA funciona até os dias de hoje.

Dando sequência a este histórico, a constituição de 1937 muda o controle das escolas de formação de Aprendizes, do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, para o então Ministério da Educação e Saúde Pública, e passa a ser chamada de Liceu Industrial de Salvador, que à época ministrava ensino profissionalizante de 1º ciclo. A mudança seguinte foi promovida pela Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942), a qual estendeu o ensino profissionalizante ao 2º ciclo, transformando o Liceu em Escola Técnica de Salvador. Esta lei definiu as etapas do Ensino Industrial como primeiro ciclo, compreendendo ensino industrial básico, ensino de mestría, ensino artesanal e

aprendizagem; e segundo ciclo para ensino técnico e ensino pedagógico. Deste modo, inicia-se neste momento o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país autorizando os alunos formados nos cursos técnicos a ingressar no ensino superior, no entanto, este direito só foi reconhecido na década de 1950, conforme veremos a seguir (MACHADO, 1982 apud BRASIL, 2010).

Nesse sentido, as Leis Orgânicas da Educação Nacional deixavam claro duas vertentes educacionais, a saber, o trabalho manual e o intelectual. O primeiro formava os filhos de operários e os pobres, enquanto que o ensino, secundário e normal, era destinado às elites do país. Somente na década de 1950, foi possível àqueles que completassem os cursos profissionalizantes, continuar sua formação nos níveis superiores, desde que exames das disciplinas não vistas nos seus cursos fossem prestados e demonstrassem conhecimento suficiente para seguir adiante nos estudos. A Lei 4.024 (LDB) equiparou definitivamente o ensino profissional e o acadêmico em 1961. Em 1942 o governo Vargas dispõe, através de um Decreto-Lei, a Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial da qual as Escolas Técnicas foram sendo incorporadas com o tempo. A Escola Técnica de Salvador passou a integrar a Rede Federal em 1965 através da Lei nº 4.759, passando a ser denominada Escola Técnica Federal da Bahia – ETFBA.

Na década de sessenta, as Escolas Técnicas Federais ganharam mais força, e autorização para ofertar cursos superiores de curta duração, o tecnólogo. Deste modo, em consonância com esta nova tendência, foi criada uma instituição específica para o ensino tecnológico, no Estado da Bahia, o Centro de Educação Tecnológica da Bahia – CENTEC, criado pela Lei nº 6.344, de 06 de julho de 1976, como autarquia federal do Ministério da Educação e Cultura. Este funcionava em paralelo com a ETFBA, tendo inclusive, um anexo dentro da mesma. Em 1993, com a Lei 8.711/93 transformou a ETFBA em Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET- BA, que por sua vez, incorpora o CENTEC- BA.

Neste período, o CEFET-BA se expandiu com a criação e implantação das Unidades de Ensino Descentralizadas – UNEDs, através de Portarias Ministeriais, nas cidades de Barreira, Vitória da Conquista, Eunápolis e Valença, no ano de 1994. Por fim, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dentre eles, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, instituição pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de

ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Desse modo, o IFBA se estabelece como um:

[...] centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico, entre outras (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Lei 11.892, 2008, Seção III).

Os Institutos Federais são equiparados às Universidades Federais. No âmbito de sua atuação, o IFBA exerce o papel de Instituição certificadora de competências profissionais, possui autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior (CONSUP). Por sua vez, no caso da oferta de cursos à distância, aplica-se uma legislação específica.

Para o estado da Bahia, o IFBA possui atualmente vinte campi nas seguintes cidades: Barreiras, Brumado, Euclides da Cunha, Camaçari, Eunápolis, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Paulo Afonso, Porto Seguro, Salvador, Santo Amaro, Seabra, Simões Filho, Ubaitaba, Valença e Vitória da Conquista, com uma gestão central, a Reitoria, localizada no Bairro do Canela, na capital Salvador.

De acordo com o processo seletivo (Prosel) para o ano 2015, o IFBA oferece no total 18 (dezoito) cursos em seus campi na modalidade integrada, 18 (dezoito) cursos de nível superior e 18 (dezoito) cursos na modalidade subsequente. A quantidade de cursos ofertados nos campi varia de acordo com o tempo de implantação dos mesmos, número de alunos, capacidade estrutural, número de docentes e característica regional.

Nas três modalidades de cursos (Integrada, Subsequente e Superior) ofertadas pelo IFBA, a língua inglesa está contemplada na matriz curricular, por ser de suma importância para se alcançar os objetivos almejados com a criação dos Institutos Federais, como referenciado acima. Especialmente, no que tange ao intercâmbio de conhecimento científico que dominar uma língua estrangeira pode proporcionar aos discentes, bem como, contribuir para a formação crítica dos discentes, conforme veremos mais à frente nesta pesquisa.



## 2.2 Histórico do ensino de LI no ensino médio técnico profissionalizante

Dentro das modalidades de ensino que o IFBA oferta, a esta dissertação interessa o ensino/aprendizagem de LI no Ensino Médio Técnico Profissionalizante. Esta modalidade de educação, junto com as outras ofertadas pelo IFBA, é regida por Leis, Decretos, Resoluções e Documentos Oficiais da educação brasileira para o Ensino Médio, e adicionalmente, por legislação específica para o Ensino Profissionalizante Técnico de Nível Médio, que possui uma secretaria, a Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia (SETEC), sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Diante do que fora exposto acima e como forma de articular o conhecimento entre Universidade e escola, enquanto processo contínuo de aprimoramento da prática docente e da relação ensino/aprendizagem, bem como dos desdobramentos que essa relação resulta na formação histórico-crítica de cidadãos pela escola, entendo que, na escola, instituição educacional que o IFBA está inserido, cada disciplina integrante do currículo escolar, propedêutica e técnica, precisa fazer a sua parte para que os objetivos Institucionais delineados nestes documentos e Leis sejam atingidos. Evidentemente, isso deve ocorrer dentro de uma relação dialógica e de avaliação contínua do momento histórico no qual os agentes se encontram, a partir das relações de convívio social, que podem tornar a escola num espaço de transformação de vidas dos indivíduos.

Ressalto, portanto, a importância na condição de docente de língua inglesa no Ensino Médio Técnico (EMT) do IFBA e aluno de uma pós-graduação em Língua e cultura, que se estabelece sob as concepções teóricas da LA, contribuir neste processo de avaliação crítica e propor discussões que visem o aprimoramento e transformação da relação ensino/aprendizagem neste espaço educacional. Para este fim, faz-se necessário traçar um panorama histórico acerca de como se desenvolveu o ensino de línguas no Ensino Técnico Profissionalizante ao longo dos anos e como este se encontra atualmente no IFBA.

O ensino de LI no Ensino Técnico Profissionalizante já faz parte do currículo escolar desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, apesar do pouco prestígio, em relação às outras matérias do currículo. Na década de 1930, as coisas começaram a mudar com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, pois surgiu a reforma Francisco de Campos (1931) que se propôs a "soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhada" (CHAGAS, 1957, p.89 *apud* LEFFA, 1999). Essa reforma introduziu alterações no elenco de conteúdos e, principalmente, quanto à metodologia de ensino de LE.

O método direto, já utilizado na França desde 1901, foi o escolhido para ser utilizado no sistema educacional brasileiro.

Segundo Chagas (1979), esta nova metodologia voltada para o ensino de línguas estrangeiras se propunha a desenvolver o processo de ensino-aprendizagem na própria língua-alvo, ensinar a gramática de forma indutiva, evitar o uso da língua materna e o mecanismo da tradução, exceto quando a língua estrangeira não fosse capaz de fornecer as ferramentas necessárias para mostrar o significado das palavras, dentre outros pressupostos. Esse método, ousado para a época, pressupunha uma inversão de códigos afiançados durante séculos: a linguagem oral conquistava terreno sobre a escrita. Desta forma, os professores de LE tiveram pela primeira vez instruções para serem utilizadas em suas aulas. (LEFFA, 1999).

Com a Reforma Capanema (1942), o ensino de línguas apresentou grande avanço no Brasil. O Ministério da Educação, desde então, preocupou-se com a questão metodológica, recomendando o uso do método direto, e conforme enfatizado, o ensino de línguas, especialmente o francês e o inglês, deveriam servir, não apenas, para objetivos instrumentais. Isto é, não seria apenas para o domínio de habilidades linguísticas, mas, para “objetivos educativos e culturais, contribuindo para a formação da mentalidade, e reflexão culturais” (LEFFA, 1999). O autor acrescenta que:

Os instrumentos que deveriam ser usados para atingir esses objetivos foram também detalhados até o nível da aplicação pedagógica na sala de aula. O vocabulário seria escolhido pelo critério de frequência; a leitura deveria iniciar-se por manuais ‘de preferência ilustrados’ dentro e fora da sala de aula, começando com histórias fáceis e progredindo até a leitura de obras literárias completas; os recursos audiovisuais, desde giz colorido, ilustrações e objetos até discos gravados e filmes são amplamente recomendados (LEFFA, 1999, p. 9).

A escolha do francês e do inglês foi “[...] devido à importância destes dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda a sorte que eles nos prendem [...]” (LEFFA, 1999, p. 10). Após a Segunda Guerra Mundial, o inglês assumiu a condição de Língua Franca, *status* que prevalece até os dias de hoje. Este fato favoreceu a expansão do ensino de inglês no Brasil, conforme é possível observar:

O Brasil foi literalmente invadido por missões de boa vontade americanas, compostas de professores universitários, jornalistas, publicitários, artistas, militares, cientistas, diplomatas, empresários, etc. – todos empenhados em estreitar os laços de cooperação com brasileiros – além das múltiplas iniciativas oficiais (MOURA, 1988, apud PAIVA, 2003, p. 55).

O cenário, no entanto, mudou em relação ao ensino de LE quando a LDB de 1961 retirou “a obrigatoriedade do ensino de LE no ensino médio, atual Fundamental II, e deixava a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos” (PAIVA, 2003, p. 56). O latim foi praticamente retirado do currículo escolar e o francês teve sua carga horária semanal diminuída. O inglês permaneceu sem grandes alterações. Quando comparada à Reforma Capanema, a LDB de 1961 reduziu a menos de dois terços o ensino de LE. De acordo com Leffa (1999, p. 13), é “o começo do fim dos anos dourados do ensino de línguas estrangeiras na escola regular”. Da Reforma Capanema até este ponto, em termos de objetivos, o ensino de LE no ensino médio tem muitos pontos em comum com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, as quais apontam que, nesse caso,

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

A mudança continua, e desta vez a situação do ensino de LE nas escolas piora com a LDB de 1971. Entre outras medidas, podemos destacar a redução do período de escolaridade que passou de doze para onze anos, sendo oito anos no 1º grau (Ensino Fundamental) e três anos no 2º grau (Ensino Médio), e a necessidade de se introduzir o ensino profissional como habilitação do ensino médio, o que, conseqüentemente, reduziu as horas destinadas ao ensino de LE. Além disso, um parecer posterior do Conselho Federal desobrigava o ensino de LE na escola língua e que esta seria dada por acréscimo dentro das possibilidades de cada instituição. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e, no segundo grau, poucas ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Com isso, muita ênfase foi dada à tradução, ao trabalho com o vocabulário, à leitura e aos estudos de aspectos gramaticais, muitas vezes desvinculados dos componentes culturais e que buscam o posicionamento crítico do aluno.

### **2.3 O ensino médio e suas regulações oficiais**

Nesta subseção, busco apresentar um breve panorama sobre os documentos oficiais que servem de base conceitual para o Ensino Médio. É de suma importância ressaltar que o Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico no IFBA, orienta-se pela legislação pertinente e

segue os Parâmetros Curriculares Nacionais (IFBA 2014, p. 19), cumprindo as funções estabelecidas pela LDB para o Ensino Médio com os seguintes objetivos:

- a) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- b) 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;
- c) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- d) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada componente curricular.

Aspectos relevantes destas Leis e Documentos são citados de forma recorrente nesta subseção para que entendamos claramente a mudança de rumo tomada pela educação profissional nos Institutos Federais (IFs) e, conseqüentemente no IFBA, em relação à educação profissionalizante tradicional. Destaco que esta forma se pautava por uma característica instrumental, isto é, educar os menos favorecidos para ingressar no mercado de trabalho e para os tornar economicamente produtivos. Com as transformações ocorridas, essa quebra de paradigma torna a instituição mais próxima do educando na sua totalidade como ser humano, e não como mero adestramento de mão de obra especializada.

O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. Os novos Institutos Federais atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, e articularão, em experiência institucional inovadora, todos os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este novo arranjo educacional abrirá novas perspectivas para o ensino médio, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2008, p. 5)

Nesse sentido, é importante ressaltar a Lei nº. 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como fundamental para a orientação da educação oferecida no IFBA, pois ela

[...] assegura a formação comum como indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo meios para progredir no trabalho e estimular a consequência dos estudos posteriores. [...] O ensino médio, atendida a

formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 2013, p. 20).

No artigo 40 da mesma Lei supracitada, 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. 01). Esta articulação, apresentada no artigo 40 da LDB, é especificada a partir do Decreto nº 5.154/04, como o oferecimento integrado, concomitante ou subsequente, da educação profissional técnica de nível médio articulada ao ensino médio (BRASIL, 2004, p.1)

Essa integração é compreendida como um processo de construção social dupla, isto é, ela qualifica e educa os cidadãos em bases científicas, bem como ético-políticas, compreendendo a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais. Assim, é formado um indivíduo que se apresenta na sociedade como ser produtivo, ético e político.

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).

Dentre os dezessete princípios norteadores da Resolução supracitada, destacamos que a educação profissional é compreendida entre as experiências de vida e os saberes necessários para o enfrentamento das situações nos diversos âmbitos, a saber, nas relações de trabalho, sociais, históricas e políticas. Essa postura implica na ressignificação dos limites entre formação geral e formação profissional, e, portanto, na reestruturação do processo educativo de modo a contemplar as novas concepções de educação e de currículo (Brasil, 2012, p. 2).

Sobre o currículo, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional declaram que este deve ser entendido “como um conjunto integrado e articulado de situações-meio, pedagogicamente concebidas e organizadas para promover aprendizagens profissionais significativas” (MEC, 2000, p. 9-11), tendo como objetivo o desenvolvimento de competências que se constituem, por sua vez, na mobilização de conhecimentos (saberes), habilidades e valores para o enfrentamento de situações reais. Assim, “a nova educação profissional desloca o foco do trabalho educacional do ensinar, para o na aprendizagem, do

que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro” (MEC, 2000, p. 12) . Isso implica em ressignificar o currículo de um documento fixo para um viés de orientação da prática e ao mesmo tempo, ser reformulado diante das transformações correntes no cotidiano da instituição.

É imperativo reconhecer que a legislação exerce um papel primordial no cenário educacional profissionalizante brasileiro no sentido de promover reformas motivadas pelo desenvolvimento econômico ou por mudanças que ocorrem na sociedade, nas relações de produção, na tecnologia e nos meios de comunicação que modificam constantemente o mundo do trabalho, tornando-o cada vez menos previsível. As competências exigidas de um trabalhador são renovadas de modo periódico e, conseqüentemente, motivam uma reorganização constante do sistema educacional para atender às demandas, devendo refletir, obviamente, em mudanças na relação ensino/aprendizagem.

#### **2.4 A língua inglesa no contexto da educação profissional atualmente**

No cenário de mudanças quanto ao modo como a educação profissional deveria ser conduzida, mais uma transformação surgiu, dessa vez com a LDB de 1996. O artigo 26, § 5º, dessa lei, diz respeito à parte diversificada do currículo, ou seja, à língua estrangeira, a qual deve ser introduzida nas escolas, obrigatoriamente, a partir da 6ª série do vigente ensino fundamental, composto atualmente por 9 anos (incluindo a alfabetização, agora considerada 1ª série da modalidade). A língua estrangeira moderna (LE) a ser trabalhada é escolhida pela comunidade escolar, sendo esta, pelo que se observa nas escolas, na maioria das vezes, o inglês ou o espanhol.

Com o novo arranjo para o ensino de LE proposto na LDB, fica garantido o ensino de idiomas durante o 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1ª ao 3º ano do Ensino Médio. Conforme sinaliza Paiva (2003, p. 16) “essa decisão resolve também a questão da descontinuidade. Não se pode mais dizer que o tempo na escola é insuficiente para o ensino de LE”. Além disso, o ensino passa a ser orientado com base no “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Art. 3, Inciso III), permitindo, assim, uma maior flexibilidade escolar:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Art. 23).

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

Em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras. O texto desse documento incluiu temáticas importantes como cidadania, letramento, hipertexto, inclusão social, identidade, direitos linguísticos, globalização, dentre outros. De acordo com Leffa (1999, p. 16),

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

Os PCNs avançaram no sentido de orientar e redimensionar o ensino de LE. Estes documentos trouxeram, à época, como sugestão metodológica, a abordagem sociointeracional com ênfase no desenvolvimento da leitura. Houve críticas em relação a essa escolha feita pela comissão que desenvolveu os PCN, considerando-os contraditórios em suas próprias afirmações e propostas. Leffa (1999, p. 22), por exemplo, considerou que “o documento restringe o espaço de ação do professor”, diferente do que propõe o mesmo documento:

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

No entanto, diante das críticas recebidas, um novo documento foi apresentado com vistas a orientar o ensino de LE, chamado de Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM). Nele, foram consideradas as críticas recebidas pelos PCNs, revisando conceitos e metodologias no trabalho com LE com ênfase em leitura na escola e cujo texto apresentou os seguintes objetivos:

(...) retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores ‘globalizantes’ e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas

tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (BRASIL, 2006, p. 87)

As OCNEM, diferente dos PCNs, propuseram o trabalho com as outras habilidades linguísticas e não tão-somente com a leitura de textos.

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

Desse modo, na medida em que as OCEM apresentaram suas propostas voltadas para as práticas discursivas de maneira não prescritiva, respeitando, assim, a autonomia e o exercício da cidadania do próprio professor, elas cumprem um importante papel de incentivo ao desenvolvimento do aluno-leitor-cidadão crítico. Igualmente, outros temas relacionados às novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto), formação de cidadania e inclusão social (BRASIL, 2006, p. 87) foram acrescentados às OCEM – o que também foi visto como positivo.

A despeito das inovações importantes e de não ser um documento prescritivo, assim como os PCNs de língua estrangeira para o Ensino Fundamental, Almeida (2012) alerta que as OCEM podem reforçar o ensino das quatro habilidades atrelado à cultura do método (cf. KUMARAVADIVELU, 2006). É importante reiterar que o problema não está em desenvolver uma prática pedagógica que visa o ensino de LE por meio das quatro habilidades, haja vista, que nenhum dos documentos discutidos, até o momento, diz o contrário. No entanto, focar o ensino de LE nas quatro habilidades apenas, sem levar em conta questões socioculturais e o próprio contexto escolar, pode ser um grande problema.

Nesse sentido, Almeida (2012) advoga que pesquisas deveriam ser desenvolvidas para investigar como os professores compreendem essas propostas em termos práticos. Em sua análise, ele diz:

Acredito que as considerações feitas a respeito do papel da Internet e de seus gêneros na sociedade contemporânea deveriam inevitavelmente ser o ponto central da produção de práticas pedagógicas que poderia nos levar para além do ensino da leitura. [...] No entanto, ainda há alguns problemas no que tange à maneira como isto é apresentado nestes documentos. Primeiramente, isto incorpora uma terminologia antiga que nos remete inevitavelmente ao ensino das quatro habilidades. Visto que



não existe mais o foco na leitura, muitos 'professores instrutores' podem vir a entender as OCEM como uma confirmação de suas crenças, apesar da afirmação do documento que esse não é o seu propósito (ALMEIDA, 2012, p. 343-344 – Tradução nossa)<sup>5</sup>.

Ao finalizar esta seção, entendo que os documentos oficiais dão sua contribuição no sentido de estabelecer parâmetros a ser seguidos no ensino LI, como, por exemplo, o número de anos nos quais o inglês deve aparecer e as séries escolares em que o idioma deve ser contemplado. Concluo, portanto, que não há regra rígida em relação à abordagem que o professor de LE deve utilizar, porém, acredito que, pela quantidade de anos em que o inglês figura na escola, isto significa que a escola deve contribuir para o aprendizado dos alunos, no sentido de que possam empregar a língua estrangeira em contextos diversos, exigidos por este mundo globalizado, além de contribuir para formação de cidadãos. Conforme expressa Moita Lopes (1996), uma vez que as línguas estrangeiras estão no currículo, é responsabilidade de professores e linguistas aplicados tornarem o seu aprendizado possível. Ou seja, que o aluno saia da escola tornando-se um aprendiz de línguas bem sucedido e, nesse caso, entendo que isto só é possível quando aprofundamos a discussão e refletimos sobre ela.

#### 2.4.1 Os Programas da Disciplina Inglês no IFBA

Apresento e analiso, nesta subseção, quatro itens dos programas de disciplina dos cursos de ensino médio integrado do IFBA, que compõem o PPC dos cursos, obtidos junto à Pró-Reitoria de Ensino do IFBA. Para melhor organização e visualização dos programas de disciplina, discrimino os itens mais recorrentes dos programas, em quatro quadros diferentes. Estes apresentam a descrição dos itens exatamente como estão nos programas de disciplina e dão uma visão da concepção institucional a respeito da abordagem de Ensino de LI, de acordo com a seguinte sequência:

1. Bases Científicas e Tecnológicas: nesta parte, ementa é explicitada;
2. Competências e Habilidades: nesta parte, os objetivos da disciplina são explicitados;
3. Componentes Curriculares: os conteúdos são discriminados;
4. Metodologia: descreve o desenvolvimento das aulas.

---

<sup>5</sup>Citação na versão original: “I believe that considerations about the role of the Internet and its genres in contemporary society should inevitably be at the core of the production of pedagogical practices that could take us beyond the teaching of reading. [...] There are, however, a few problems with the way this is done in the document. First of all, it incorporates old terminology that inevitably activates the framework of the four skills for many teachers. And since there is no longer the focus on reading, many ‘instructor - teachers may read in the OCEM a confirmation of their previous beliefs, no matter how the text tries to warn us that this is not the case.” (ALMEIDA, 2012, p. 343-344).

Quadro 1 – Modelo de “ementas” extraído dos planos de disciplina.

<b>Ementas extraídas dos Planos de Disciplina</b>
• Capacitação do aluno à leitura de textos técnicos em língua estrangeira (inglês), em especial de conteúdos pertinentes à área do curso;
• Estudo de itens lexicais e categoriais, estudo da estrutura textual e funções linguísticas dos textos;
• Estudo do vocabulário técnico; vocabulário técnico científico básico em inglês;
• Interpretação de textos em inglês com auxílio de estratégias de leitura, do conhecimento do mundo do leitor e dos aspectos estruturais da língua;
• Noções e funções intermediárias da língua inglesa;
• Realizar leitura fluente em língua materna;
• Reconhecer diferentes tipos de texto em língua materna;
• Técnicas de leitura em diferentes níveis de compreensão;
• Ter noções de aspectos morfosintáticos da língua português e inglesa;
• Estudo da língua inglesa direcionada a leitura e compreensão de textos, em especial de conteúdos pertinentes à área do seu curso, e com momentos voltados a produção escrita e oral;
• Desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e escrita, reconhecendo os diversos gêneros textuais, bem como a internet como ferramenta de estudo e uso real da língua inglesa;
• Estudos de textos específicos da área de Eletrônica e de cunho geral, visando a compreensão. Aspectos gramaticais e morfológicos pertinentes à compreensão. Desenvolvimento das estratégias de leitura. Desenvolvimento de técnicas de leitura, interpretação e tradução de textos técnicos e de cunho geral.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 2 – Modelo de “objetivos” extraídos dos planos de disciplina

<b>Objetivos extraídos dos planos de disciplina</b>
• Dominar a leitura e a compreensão de textos autênticos na língua inglesa;
• Perceber o texto como um todo coeso e coerente, no qual certas expressões e vocábulos são empregados em razão de aspectos sócio-culturais inerentes à ideia que se quer comunicar;
• Adquirir vocabulário por associação semântica de semelhanças ou não com a língua materna;
• Ter o conhecimento dos aspectos linguístico a fim de justificar a sua aplicação;
• Utilizar as estratégias e recursos de leitura nas etapas da pré-leitura e leitura para melhor compreensão de textos em inglês;
• Reconhecer diferentes gêneros textuais e compará-los;
• Relacionar textos em língua inglesa a partir da língua materna;
• Extrair informações de textos escritos em língua inglesa, refletir sobre elas, utilizando a língua inglesa como instrumento de aquisição de novos conhecimentos;
• Desenvolver a leitura de textos de diversas naturezas;
• Identificar as estruturas linguísticas predominantes durante a leitura do texto;
• Valorizar o domínio da língua inglesa com forma de conhecimento e de integração no mundo.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 3 – Modelo de “conteúdos” extraídos dos planos de disciplina

<b>Conteúdos extraídos dos planos de disciplina</b>
• Modal auxilliary verbs and related;
• Expressions;
• The passive, Causative verbs, Simple present, simple past, Present perfect, past perfect and present perfect continuous;
• Conditional sentences, Gerunds and infinitives, Modal auxiliary verbs and related expressions;
• Estruturas gramaticais: sintagmas nominais – pronomes pessoais, possessivos, reflexivos;
• Demonstrativos, relativos e indefinidos, numerais, modificadores, quantificadores, preposições;
• Processos de formação de palavras (prefixação, sufixação, justaposição, composição, aglutinação);
• Articuladores de coesão (conjunções); sintagmas verbais – estruturas afirmativa, negativa e interrogativa; tempos verbais; verbos modais, voz passiva;
• Léxico: sinônimos; antônimos; acrônimos; cognatos e falsos cognatos; técnicas de uso de dicionário;
• Estudo de vocabulário técnico e expressões idiomáticas inglesas comuns na área ambiental;
• Interpretação de textos técnico-científico em inglês;
• Estudo de itens gramaticais básicos que possam auxiliar na compreensão do texto;
• Habilidades de estudo: resumir parágrafos e textos breves ou de dificuldade limitada; traduzir pequenos trechos;
• Identificação de metáforas e referências culturais;
• Leitura e interpretação de textos on-line;
• Vocabulário técnico científico básico em inglês.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 4 – Modelo de “metodologia” extraída dos planos de disciplina

<b>Metodologia extraída dos planos de disciplina</b>
• Aulas expositivas para a introdução e revisão dos trabalhos diários (warm-up);
• Leitura e interpretação individual e coletiva de textos (understanding texts);
• Atividades escritas e orais (Individual e em grupo): Fixation exercises/ Dictation/ Listening comprehension/ Songs and Short Activities/ Film;
• Atividades escritas e orais (Individuais e em grupo);
• Textos técnicos-científicos em inglês;
• Documentação on-line;
• Aula expositiva, aula prática com resolução de exercícios;
• Recursos didáticos: Retroprojeter, transparências, Internet, textos variados, textos técnicos da área da Informática, textos extraídos da Internet, dicionários espanhol/português, DVD, televisão e videocassete.

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise dos programas revelou algumas características do programa de disciplina de inglês nos cursos técnicos de ensino médio. A primeira é a carga horária anual para o ensino de LI, que no IFBA tem 60 horas (ver Anexo B). A segunda diz respeito ao fato de que a disciplina inglês aparece em dois, dos quatro anos que o curso integrado ao ensino médio tem duração (ver Anexo C). Entendo que este fato transparece que a LI no IFBA é colocada em segundo plano em relação às disciplinas técnicas. Enquanto que os documentos propõem o ensino de LI em todo o ensino médio, como já elucidado, tradicionalmente, a disciplina configura em apenas dois, dos quatro anos de duração do curso técnico de ensino médio integrado. E as séries nas quais a matéria aparece são especificadas na grade curricular (ver Anexo B).

O terceiro ponto verificado com a análise é que os programas de disciplina não deixam evidente o sequenciamento organizado das ementas entre o primeiro e o segundo ano nos quais a disciplina aparece (ver Anexo B). Isto acontece, segundo o que constatei, porque alguns dos planos de disciplina repetem a ementa no ano seguinte. Acredito que este fato revela a dificuldade que os docentes têm em organizar o ensino de LI no ensino médio, em relação a o que ensinar, por onde começar, quando terminar – características estas que são tão importantes para o ensino de LI.

O quarto ponto constatado nos programas foi a Abordagem Instrumental com foco em leitura, através de estratégias de leitura e outras atividades, e o ensino da estrutura da linguagem, a gramática, e de vocabulário, cuja consideração acontece em seguida, na próxima sessão, que discorre sobre a abordagem instrumental. Diante do panorama apresentado nas sessões anteriores, fica bem claro que há muitas orientações para o Ensino Médio e para o ensino de LE no Brasil. Essas orientações oficiais, junto com concepções teóricas da LA no campo de ensino/aprendizagem, sugerem pontos para discussões que podem contribuir para um olhar crítico sobre o ensino de inglês no IFBA que, a meu ver, possui algumas características particulares que merecem atenção no que diz respeito à relação ensino/aprendizagem de LI. Especialmente pela forma como está apresentada nos programas de disciplina dos campi, visto que não contribui para uma formação crítica dos educandos preconizada para o contexto atual, e também, por não atender às demandas que o aprendizado de língua pode proporcionar aos estudantes. Entre outras questões, menciono os seguintes fatores:

- a) o ensino de LI baseado em apenas uma habilidade linguística;
- b) a baixa carga horária;
- c) a descontinuidade;

d) o uso de material didático inadequado (ver anexo B)

Este olhar crítico que esta investigação propõe, junto aos professores dos Campi pesquisados, contribui para promover os aprimoramentos necessários a fim de que a instituição possa avançar em relação ao ensino/aprendizagem de LE, como relata Siqueira (2008), entre outras coisas, com vistas a colaborar com a formação crítica dos educandos e atender às necessidades deles em relação ao aprendizado de LI. Penso que a análise da conjuntura atual, compreendida pelo momento sócio-histórico, neste caso, as razões pelas quais os aprendizes precisam aprender uma LE e pelas pesquisas em LA para o ensino/aprendizado de línguas, bem como, finalmente, pelas ações da referida instituição, favorecem uma mudança de paradigma no IFBA.

Não se deveria então observar o contexto atual de forma a pensar criticamente o que acontece na sala de aula de LI do IFBA e promover, a partir deste ponto, discussões com vistas a promover uma mudança de paradigma? Nesse sentido, o presente estudo propõe contribuir apresentando e discutindo como a disciplina LI é ensinada no IFBA. Isto é apropriado à medida que lemos o comentário de Hutchinson e Waters sobre a origem e o propósito da abordagem *English For Specific Purposes* (1987, p.18), no qual os autores afirmam que “ESP não se trata apenas de vocabulário e gramática de Ciências para cientistas, vocabulário e gramática de Hotelaria para funcionários de Hotéis”.

#### 2.4.2 A Influência do Projeto ESP – Abordagem Instrumental no Ensino de LI do IFBA

Como se pode observar na seção anterior, no resumo dos itens dos programas de disciplinas, a concepção institucional para o ensino de LI no IFBA se baseia nos pressupostos do ESP, bem conhecida no Brasil como Abordagem Instrumental ou Inglês Instrumental - método implantado no Brasil através da coordenação da Professora Dra. Maria Antonieta Celani, na década de 1980. O projeto ESP – *English Specific Purposes* – (Inglês para Fins Específicos) surgiu no Brasil da necessidade das universidades brasileiras de terem um centro de formação de professores e de ensino desta abordagem no final da década de 70.

Com o desenvolvimento das ciências e da tecnologia, aumentou a necessidade de atualização constante de informações relacionadas a essas áreas e as dificuldades das traduções de publicações em tempo hábil. Muitos departamentos de inglês nas universidades brasileiras passaram a ser solicitados para ministrar cursos de inglês especializados nas áreas de ciências e tecnologia (Celani, 2005). Entretanto, esses departamentos encontravam-se

despreparados para ministrar tais cursos, pois não havia professores treinados e nem material didático específico para ser trabalhados em classe.

Essas dificuldades foram levadas à coordenadora do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica (PUC), na época, e a professora Celani (2005) começou a planejar o desenvolvimento do projeto em nível nacional. Com o apoio do Conselho Britânico, do Ministério da Educação e de linguistas ingleses e americanos, foram realizadas várias pesquisas na época para atender às necessidades do Projeto. Os resultados demonstraram que o Projeto deveria basear-se no treinamento dos professores, na produção de material e na fundação de um centro de recursos em âmbito nacional. Desde então, a disciplina foi incluída no currículo da maioria dos cursos universitários, priorizando, principalmente, a habilidade de leitura no processo de aprendizagem através das estratégias de leitura para capacitar alunos de diferentes cursos a ler e entender textos acadêmicos referentes à sua área de atuação.

Desse modo, o projeto foi executado com o objetivo de “aprimoramento do uso de inglês por pesquisadores brasileiros, professores de diferentes áreas de especialidades e técnicos, principalmente no que diz respeito à leitura de materiais das respectivas áreas” (RAMOS, 2009a, p. 36). Assim, além de ser utilizado nas universidades, o projeto ESP foi adotado por escolas técnicas conveniadas com o projeto. É importante ressaltar que nestas escolas o currículo enfatizava a formação profissional. Nesse contexto, as disciplinas propedêuticas tinham um papel periférico, apresentando uma carga horária reduzida quando comparada com a da escola regular.

Segundo Ramos (2009), para que o projeto alcançasse o objetivo proposto, era necessária a capacitação dos docentes. A autora explica que este treinamento objetivava utilizar a compreensão escrita por meio do ensino de estratégias e textos autênticos, portanto, o material utilizado nas aulas era preparado pelo docente, não havia indicação do livro didático e isto era algo realmente inovador à época. Sobre a escolha da habilidade de leitura, a autora relata que esta habilidade foi identificada como a principal necessidade do momento apontada pelas universidades de todo o país.

O uso da língua materna pelo projeto ESP para ensino de LE, diferentemente do proposto pelo método direto, era tido como incomum. Segundo Ramos (2005, p. 115), “implantar o uso de uma única habilidade, em detrimento do ensino de quatro habilidades vigentes na ocasião” era o grande desafio. Desta forma, o Inglês Instrumental, de fato, se tornou conhecido como inglês para leitura – característica ainda atribuída ao programa. Conforme Ramos (2009a, p. 69), “um mito que perdura até hoje no Brasil”.

Celani (2005) acrescenta que essa é uma das concepções equivocadas associar o Inglês Instrumental como sinônimo de leitura, pois foi uma concepção e necessidade da época. Ramos (2005, p.117) aponta que outro problema é a afirmação de que “Inglês Instrumental é inglês técnico”. Tal conceito equivocado pode ter resultado da adesão de Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET (atualmente Institutos Federais) ao projeto ESP para ensino de inglês, com ênfase na leitura de textos técnicos relativos a cada área e estudo específicos.

Na escola regular, um dos principais objetivos da disciplina inglês era a aprovação no exame vestibular. Essas provas até hoje são, na sua maioria, compostas por interpretações de textos, cobranças sobre estruturas linguísticas e conhecimento de vocabulário. Dessa forma, para atingir um dos objetivos principais da escola, o trabalho com a habilidade específica de leitura em LE se mostrou como aquele que melhor atendia à necessidade posta.

Embora o projeto tenha dado um lugar de destaque à leitura por razões bastante específicas, este teve, de acordo com Paiva (2000), um lado considerado perverso, ou seja, uma concepção equivocada da Abordagem Instrumental como sinônimo de leitura e compreensão de textos. A pesquisadora afirma que:

O objetivo inicial do projeto era a leitura acadêmica, tendo como alvo alunos universitários da graduação e da pós - graduação, mas acabou, de forma equivocada, sendo estendido ao ensino médio e fundamental. Vários professores secundários brasileiros abraçaram a ideia como uma opção cômoda, ‘pouco trabalhosa’ e de fácil controle disciplinar. Centrar o ensino de inglês no desenvolvimento da habilidade de leitura é ignorar que aprender uma língua faz parte da formação geral do indivíduo como cidadão do mundo e que entender o outro e como o outro interage auxilia nas relações interpessoais (PAIVA, 2000, p. 27-28).

Tendo o trabalho com Inglês Instrumental se transformado no que é conhecido e utilizado até os dias de hoje, Celani (2009), ao reavaliar o Projeto, seus percursos e desdobramentos após todos esses anos, expressa seu sentimento em relação à questão em pauta.

[...] desencontros de interpretação que geram conceitos equivocados, que por sua vez se transformam em mitos também os há. [...] Por quê seria que após tantos anos de trabalho, ainda posso ouvir algo assim: ‘Eu uso o método instrumental: só ensino leitura’. Como pais de adolescentes face aos desmandos dos filhos, somos tentados a perguntar: ‘Onde foi que erramos?’ (CELANI, 2009, p.25)

A autora reconhece que o momento atual é marcado por transformações do mundo e das novas necessidades educacionais e, portanto, de repensar a prática no que tange ao ensino de LE focado em apenas uma habilidade linguística.

No entanto, com o passar do tempo, que introduz novas necessidades, e com o evoluir do conhecimento, que desvela novos aspectos de uma situação, hoje está claro que se necessita de uma redefinição do conceito de necessidades, uma redefinição que amplie esse conceito, para que se possa ter como foco a construção de capacidades básicas para propósitos definidos, tendo em vista a função social da língua estrangeira, e, particularmente, do inglês no Brasil. Isso implicaria em ter-se, ao invés da situação alvo, o contexto para a definição de necessidades. Esse trabalho poderia gerar total mudança no entendimento do papel de língua estrangeira na escola, em todos os níveis (CELANI, 2009, p.23-24).

Finalizo então esta sessão, na qual verificamos que o ensino de LI com foco em leitura foi considerado no Brasil como parte do projeto ESP, especificamente, para a época no Brasil há mais de quatro décadas. A seguir, discorro sobre alguns fatos históricos e características da Abordagem Instrumental que possibilitarão a compreensão dos pressupostos teóricos do campo.

## 2.5 Origem do ESP

Esta revisão da origem do ESP começa nos anos seguintes à Segunda Guerra Mundial. Segundo Swales (1988), naquele momento, o foco central da pesquisa ESP foi o Inglês para Ciência e Tecnologia (EST - *English for Science and Technology*) em contextos acadêmicos, cujo interesse permanece forte até hoje. Esse autor observa que nos primeiros anos deste período, a pesquisa tendia a ser descritiva, envolvendo contagens estatísticas de gramática em discursos escritos em livros e artigos de revistas científicas, em uma tentativa de determinar algumas características a nível de sentença geral de EST.

No entanto, como Swales (1988, p. 59) salientou, este tipo de trabalho "tinha validade descritiva, mas pouca força explicativa". Portanto, esta abordagem foi logo substituída, quando pesquisadores mais influentes em EST, começaram a dominar o campo. Para esses acadêmicos norte-americanos, membros do grupo que ficou conhecido como a Universidade da Escola de Washington, as relações entre gramática ou léxico em EST com os propósitos retóricos dos autores nos textos foram cruciais, uma ligação que continua a ser o foco de grande parte da análise do discurso ESP.

Do mesmo modo, publicações como "Gramática e Inglês Técnico" (1972), cujo texto foi reeditado e comentado por Swales (1988), tiveram grande impacto, pois focavam o estudo nas áreas da Ciência e Tecnologia, incluindo seções que investigavam a Análise do Discurso, contrastando com características tanto lexicais e gramaticais em EST para o espanhol, macedônio, e japonês. Avançando em delinear o campo, um autor membro da Escola de Washington (SWALES, 1988) expôs os objetivos da teoria retórica ESP como



"estabelecer/estabelecendo uma correspondência de propósito com o dispositivo", referindo-se, aos "meios linguísticos pelo quais o autor atinge os seus objetivos" pedagógicos.

Na pesquisa geral, esses estudiosos, apesar de inovadores, não mediram esforços para entrevistar os alunos ou peritos disciplinares para verificar suas hipóteses a partir de textos. No entanto, o trabalho da Escola de Washington representou um ponto de virada importante para o ESP, com as preocupações da retórica do texto, especialmente as que foram inferidas a partir da linguagem no texto, tornando-se um foco central de investigação.

Considerando que os primeiros pesquisadores da área estavam preocupados com contagens de itens gramaticais do EST, Tarone (1981) e seus colegas estavam testando hipóteses sobre as funções de um recurso gramatical específico, de como tal fato influenciava as decisões retóricas nos textos de uns poucos de artigos de pesquisa em astrofísica. Outra nova característica deste estudo foi o envolvimento de um especialista como um informante especialista, com quem Tarone e os outros linguistas aplicados testavam suas conclusões.

As pesquisas de Tarone e outros e da Escola de Washington estabeleceram precedentes que podem ser encontrados em grande parte do que foi publicado nos anos seguintes. Entre outras contribuições, esses pesquisadores trouxeram à tona duas abordagens influentes na metodologia ESP identificadas por Selinker (1988): (1) consultas com informantes sujeitos-especialistas e (2) análises retóricas / gramaticais de tipos específicos de textos, geralmente em disciplinas científicas e tecnológicas.

A tendência para temas de investigação ESP mais estreitamente definidos e a textos, encontrados em Tarone et al., foi influente na época, e continua a ser muito importante (HYLAND 2011). Dudley-Evans (2001, p. 311) observou que essas tendências para o trabalho empírico, direcionado e em profundidade continuaram, conforme podemos observar: “à medida que a pesquisa ESP se torna mais sofisticada e a gama de sua atividade muito mais ampla, desenvolveu-se inevitavelmente uma abordagem muito mais específica que dá conta de responder a perguntas mais detalhadas”.

### 2.5.1 Correntes que Influenciaram o ESP

Segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 6), o ESP não foi um movimento planejado e coerente, mas, que se desenvolveu através de algumas tendências que se convergiram e agiram de maneiras variadas ao redor do mundo para estabelecer o campo, os quais destacam três dessas tendências. A primeira delas diz respeito às exigências de um admirável mundo novo que surgiu após a Segunda Guerra Mundial. Nesse período, o mundo observou uma

expansão sem precedentes da economia, da tecnologia e da ciência, liderada pelos Estados Unidos da América. Esta expansão criou um mundo unificado pela língua inglesa e, por isso, aprender inglês passou a ser mais que prestígio, mas a chave para ter acesso e manter-se conectado a estes avanços nunca antes visto.

A segunda tendência estabeleceu uma revolução na Linguística, que passou de apenas descrever a gramática formal da língua a perceber e descrever a língua em contextos reais (WIDDOWSON, 1978 apud HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 8). Nesta pesquisa, os autores acrescentam que a língua falada varia consideravelmente de um contexto para o outro dando vazão ao entendimento de que o inglês do comércio varia do inglês da engenharia. Isto fez com que cursos voltados para grupos específicos fossem desenvolvidos.

A terceira, devido a novos avanços no campo da psicologia educacional, o aprendiz foi colocado numa posição de destaque, e tendo diferentes necessidades e interesses. Houve um entendimento que o foco nas necessidades e interesses do aprendiz aumentaria sua motivação e aceleraria seu aprendizado na língua alvo. A combinação destes três fatores fez o ESP se expandir, exigindo do professor especialização na área. Entendo, portanto, que esta é uma informação relevante que os docentes de LI precisam ter acesso e discutir a respeito. Do mesmo modo, os autores defendem que a análise das necessidades é de suma importância para uma abordagem centrada no aprendiz, pois, segundo eles, isto traz implicações e será crucial para a distinção do aprendizado de língua em geral e aprendizado de línguas para fins específicos.

### 2.5.2 O que é ESP?

Paltridge e Starfield (2013) definem ESP como o ensino/aprendizado de inglês como segunda língua ou língua estrangeira no qual se **procura intencionalmente atender** aos objetivos dos aprendizes de usar o **idioma** para uma situação específica (grifo nosso). Dessa forma, o ensino de inglês para fins específicos foi inicialmente motivado pela necessidade de comunicação em diferentes línguas nas áreas de comércio e tecnologia. Atualmente, o ESP tem incluído outras áreas como, por exemplo, Inglês para Fins Acadêmicos (EAP), Inglês para Fins Ocupacionais (EOP), Inglês para Fins Vocacionais (EVP), Inglês para Fins Médicos (EMP), Inglês para Fins de Negócios (EBP), Inglês para Fins Legais (ELP), Inglês para Fins Socioculturais (ESCP), dentre outros.

Segundo Paltridge e Starfield (2013), uma característica crucial de um curso ESP é que os conteúdos e os objetivos são direcionados de acordo com as necessidades específicas

dos aprendizes. Neste sentido, o ensino de LI baseado no ESP foca na linguagem, nas habilidades e nos tipos de atividades que os alunos precisam aprender e conseqüentemente fazer uso em inglês. Outras particularidades importantes no ensino de LI por meio do ESP que os autores advogam são: (1) como identificar as necessidades dos alunos; (2) a natureza dos gêneros que os aprendizes precisam aprender e participar; (3) como saber se eles aprenderam satisfatoriamente, e se não, como ajudá-los neste sentido. Isto se dá porque as aulas de inglês, não raro, são compostas por grupos heterogêneos em termos de proficiência, apesar de serem homogêneos no que diz respeito a compartilhar dos mesmos alvos, em termos de aprendizado.

Adicionalmente, Hutchinson e Waters (1987) afirmam que o ESP deve ser visto como uma abordagem, não como um produto. ESP não é um tipo específico de linguagem ou metodologia, nem consiste em um tipo particular de material didático. É uma abordagem para a aprendizagem de línguas, que se baseia na necessidade do aluno. O fundamento de todo o ESP é a simples pergunta: Por que esse aluno precisa aprender uma língua estrangeira? A resposta a esta questão irá provocar uma série de outras questões, sendo que algumas delas estão relacionadas com os próprios alunos, algumas relacionadas com a natureza da linguagem que os aprendizes terão de produzir e outras relacionadas com o dado contexto de aprendizagem.

No entanto, toda esta análise deriva de uma necessidade identificada previamente com o aprendiz para aprender a língua. ESP, então, é uma abordagem para o ensino de línguas em que todas as decisões, quanto ao conteúdo e método, são baseadas em razão do que o aluno precisa para a aprendizagem. Saber quais são as necessidades dos aprendizes ou o que eles desejam aprender, é, de fato, o grande desafio, haja vista, os estudantes têm ficado por último nas decisões sobre o que ensinar e aprender. As instituições de ensino, através de sua política de ensino de línguas, e os docentes, em geral, têm tomado as decisões sobre o que ensinar e aprender. Este ponto não é o foco do presente estudo em virtude de ele se propor a trabalhar com o ensino de LI na perspectiva dos professores. No entanto, Paltridge e Starfield (2013, p. 6 – tradução nossa) salientam que:

Os especialistas em ESP aceitaram a responsabilidade de descobrir o que os aprendizes irão precisar (e querer) para serem capazes de ler, escrever, falar e compreender o que escutam para alcançarem seus objetivos<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup>Citação original: ESP specialists accept the responsibility for finding out what their learners will likely need (and want) to be able to read, write, speak and comprehend as listeners to achieve their goals.

Sobre a dificuldade que o docente do IFBA parece ter para formatar o curso nos dois períodos nos quais a LI é ofertada, Basturkmen (2010) explica que as habilidades e linguagens específicas que o aluno precisa aprender podem ser delineadas num estágio denominado por ele de “Análise das Necessidades”. Estas necessidades podem ser determinadas a partir dos seguintes fatores:

- O que os alunos necessitam aprender e ser capaz de produzir no final do curso no contexto profissional ou acadêmico;
- As necessidades dos alunos em relação a determinada sociedade ou instituição requer muito aprendizado da língua;
- As necessidades do aluno em relação ao que ele deve fazer para aprender a língua;
- As necessidades dos alunos quanto a seus próprios desejos, o conhecimento que ele gostaria de adquirir em relação ao curso, podendo esse desejo ser contrário ao que é requerido por seu trabalho ou estudo.

Hutchinson e Waters (1987, p. 55) estabelecem três tipos de necessidades. A primeira, denominada de “necessidades”, isto é, o conhecimento da língua que o aprendiz precisa dominar para se comunicar efetivamente numa determinada situação específica. A segunda, as “lacunas”, o que o professor deve saber sobre o que seus alunos já sabem em relação à língua a ser estudada para que desta forma sejam identificadas as reais necessidades do aprendiz. E por fim, a terceira, o professor deve levar em conta o que os alunos desejam de fato aprender, e não ignorar este fato.

Hutchinson e Waters (1987, p. 62-63) sugerem algumas perguntas que podem ser utilizadas pelo professor para que possa identificar as necessidades de seus alunos.

- Por que meu aluno está realizando este curso?
- De que forma meu aluno aprende?
- Quais recursos estão disponíveis?
- Quem são meus alunos?
- Onde será realizado o curso?
- Qual é a duração do curso?

### 2.5.3 O Que o ESP não é

Com o intuito de evitar equívocos sobre a natureza do ESP, abordo, aqui, as características que não fazem parte desse método de ensino, segundo Hutchinson e Waters

(1987, p. 18-19). A primeira diz respeito à noção de que o ESP não é uma forma de ensinar, o que os autores denominaram de "variedades especializadas" de Inglês. O fato de que a linguagem ser usada para uma finalidade específica não implica que é uma forma especial de língua, de um tipo diferente de outras formas. Certamente, há algumas características que podem ser identificadas como típicas em um contexto particular de uso e que, por conseguinte, o aluno se encontre provavelmente na situação-alvo. Mas estas diferenças não devem ser desculpas para obscurecer a área, pois, existe algo muito maior que está subjacente a todo o uso de Inglês e, na verdade, todo o uso da linguagem.

ESP não é apenas uma questão de vocabulário das Ciências e gramática para os cientistas, palavras do hotel e gramática para funcionários do hotel e assim por diante. Quando olhamos para uma árvore, vemos as folhas e ramos, mas há muito mais para a árvore do que apenas estes - em grande parte escondido da vista por dentro e por baixo da árvore. As folhas não estão apenas pairando no ar: elas são suportadas por uma estrutura subjacente complexa. Da mesma forma, há muito mais na comunicação do que apenas as características de superfície que lemos e ouvimos. Precisamos distinguir como Chomsky fez em relação à gramática, entre desempenho e competência, ou seja, entre o que as pessoas realmente fazem com a linguagem e a gama de conhecimentos e habilidades que as permite dominá-las (HUTCHINSON e WATERS, 1981).

E finalmente, ESP não é diferente em espécie de qualquer outra forma de ensino de línguas, na medida em que devem basear-se, em primeira instância, em princípios de aprendizagem eficaz e eficiente. Embora o conteúdo da aprendizagem possa variar, não há razão para supor que os processos de aprendizagem devam ser diferentes para o aluno de ESP, do que para o aluno de Inglês Geral. Não é ou, em outras palavras, não existe algo como uma metodologia ESP, meramente metodologias que foram aplicadas nas salas de aula ESP, mas poderia muito bem ter sido usado na aprendizagem de qualquer tipo de Inglês.

#### 2.5.4 Desenvolvimento do Campo de Atuação do ESP

Paltridge e Starfield (2013) apontam áreas em que o campo ESP tem se desenvolvido, comprovando, no que tange a metodologia e objetivos, que o campo possui aspecto variado, bem como, o quanto esta abordagem pode ser tanto eficiente quanto outras do inglês geral para o aprendizado de línguas. Aprofundar a pesquisa nestas áreas pode contribuir para aumentar o escopo metodológico dos professores de LI. De forma especial, destacam-se as seguintes áreas:

- **Identidade:** a Identidade continua a ser uma área de interesse de pesquisa de ESP, bem como a utilização de Inglês como língua franca em situações/locais para fins específicos. Estudos de gênero continuam a atrair o interesse, embora eles tenham se tornado cada vez mais complexos e necessitem de mais multimétodos do que antes (FLOWERDEW, 2011; TARDY, 2011).
- **Etnografia:** há uma utilização crescente de técnicas etnográficas na pesquisa ESP (STARFIELD, 2011) as necessidades dos alunos estão se tornando cada vez mais complexas e mais direcionadas ao que os alunos precisam fazer, mas também sobre quem eles querem se tornar (BELCHER; LUKKARILA, 2011).
- **Corpus:** Estudos de *Corpus* continuaram a ter um lugar importante na pesquisa em ESP e na análise crítica do discurso, bem como nas perspectivas críticas de forma mais geral, que começou a ganhar mais destaque na pesquisa ESP (KANDIL; BELCHER, 2011; STARFIELD, 2011).

Paltridge e Starfield (2013) concluem que a pesquisa na área de ESP, portanto, embora ainda específica, é cada vez mais crítica e etnográfica, ao mesmo tempo em que mantém seus materiais-dirigidos, centrados no aluno e que atende as suas necessidades (BELCHER, 2009; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998). Portanto, conforme exposto, a pesquisa ESP já percorreu um longo caminho desde seus primeiros dias na década de 1960.

De forma geral, isso talvez tenha mudado a maneira que os professores e pesquisadores agem atualmente, se comparado desde o início, quando o campo começou, de uma maneira que eles podem não ter esperado ou previsto. Esta breve exposição até aqui revela a natureza pedagógica do ESP. Discorro, a seguir, sobre características do ESP que serão de suma importância para que possamos discutir mais adiante as concepções dos professores do IFBA sobre a abordagem instrumental.

## 2.6 Professores e alunos de inglês no ESP

Nesta seção, analiso os pressupostos teóricos acerca dos papéis de professor e aluno de Inglês para Fins Específicos, baseando-me em Celani (1998; 2005), Dudley-Evans e St. John (1998), Holmes (1981), Hutchinson e Waters (1987). Nesse sentido, discuto, a partir das teorias apresentadas, as conceituações e características atribuídas a essas duas importantes figuras no âmbito da aprendizagem.

### 2.6.1 O papel do Professor no ESP

Hutchinson e Waters (1987) apresentam o papel do professor de ESP, apontando duas grandes diferenças entre ser professor de Inglês Geral e professor de ESP. Os autores argumentam que a primeira grande diferença consiste no fato de, em ESP, o papel de professor ser um entre os muitos papéis assumidos pelo profissional de ensino. Os autores preferem usar o termo profissional de ESP a professor de ESP, a fim de refletir esses múltiplos papéis. Os autores justificam o uso do termo pelo fato de o profissional de ESP desempenhar outras funções além das desempenhadas, normalmente, por um professor, como lidar com análise de necessidades, desenho de *syllabus*, desenho ou adaptação de material e avaliação.

O termo utilizado por Swales (1985) e Dudley-Evans e St. John (1998) destacam cinco papéis essenciais do profissional de ESP, os quais serão apresentados a seguir. O primeiro papel é o profissional de ESP como professor: os autores afirmam que o papel do profissional vai além do professor de sala de aula e estende-se a dar conselhos individuais a cada aluno. Segundo Dudley-Evans e St. John (1998), já foi constatado que essa atenção individual dada ao aluno, geralmente, leva a melhorias consideráveis tanto da habilidade comunicativa como da linguística. Os autores complementam que o professor de ESP deve ser altamente flexível, atender às demandas de aprendizado dos seus alunos, interessar-se pelas disciplinas ou atividades profissionais que seus alunos estejam envolvidos, e correr riscos ao lecionar. Dudley-Evans e St. John (1998) salientam que a necessidade de ser flexível e de correr riscos é uma das chaves para o sucesso no ensino de ESP.

O segundo papel apresenta o profissional de ESP como designer de curso e provedor de material: segundo os autores, este papel envolve selecionar material publicado apropriado para seus alunos, adaptar material - quando o publicado não for apropriado - ou elaborar seu próprio material - quando não há nada apropriado no mercado. Dudley-Evans e St. John (1998,) acrescentam ainda que o professor deve testar a efetividade do material utilizado no curso, seja esse material publicado ou de sua própria autoria.

O terceiro papel é o profissional de ESP como colaborador: neste caso, o professor trabalha de modo colaborativo, com um especialista da área que esteja lecionando ESP. Dudley-Evans e St. John (1998, p.16) citam três opções de trabalho em conjunto com o especialista: a primeira opção é a "cooperação", em que o professor de ESP pesquisa sobre a matéria da área, em um contexto acadêmico, ou as tarefas que os alunos precisam desempenhar profissionalmente; a segunda opção envolve a "colaboração específica", para

que haja integração entre os estudos específicos da área e a língua; e a última opção é aquela em que um especialista da área checa o conteúdo do material didático preparado pelo professor de ESP para o curso e faz comentários a respeito desse material.

O quarto papel é o professor de ESP como pesquisador: Dudley-Evans e St. John (1998) afirmam que pesquisas são particularmente fortes na área de Inglês para Fins Acadêmicos, especialmente em análise de gêneros. Como exemplos, citam Swales (1990) e Bhatia (1993). No entanto, os autores asseguram que também há pesquisas na área de Inglês para Negócios, com um notável crescimento do interesse em investigar o gênero, a linguagem e as habilidades que envolvem comunicação nessa área.

Sendo assim, o papel do pesquisador consiste em estar atento a essas questões e acompanhando as pesquisas desenvolvidas na área. Dudley-Evans e St. John (1991) afirmam que o profissional de ESP deve ser capaz a realizar pesquisas para compreender o discurso presente nos textos utilizados por seus alunos profissionalmente. E finalmente, o professor de ESP como avaliador, que segundo os autores, inclui avaliar seus alunos, seu curso e o material didático utilizado. No quesito avaliar os discentes, o professor pode ter duas tarefas: testar as habilidades e o nível linguístico de seu aluno para participar de um determinado curso ou testar o quanto o educando conseguiu apreender de conhecimento durante o estudo. Quanto à avaliação do curso e do material didático, Dudley-Evans e St. John (1998, p.17) afirmam que essa deve ser feita antes, durante e depois do curso.

Voltando a atenção para as diferenças entre o professor de Inglês Geral e o professor de ESP, Hutchinson e Waters (1987) defendem que a grande maioria dos professores de ESP não foi treinada ou não tem formação para tal exercício da profissão. Talvez isso justifique o fato de, por muitas vezes, professores de Inglês Geral - que foram treinados somente para lecionar Inglês Geral - tenham diversas dúvidas e dificuldades ao ter de lidar com o desafio de se aventurar na área de ESP. Algumas dessas possíveis dúvidas e questões são apontadas por Hutchinson e Waters (1987, p.160): "Como conduzir a aula para um propósito específico, quando o professor não tem conhecimento adequado daquela área?"; "O que esperar do aluno e suas expectativas e, por meio de um trabalho de interesse mútuo, alcançá-las?"; "Como lidar com materiais das mais diversas áreas e adaptá-los aos objetivos de seu aluno?"; "Como conquistar a confiança de seu aluno?"; e, o mais importante, "Como não deixar transparecer a sua insegurança por pouco entendimento ou conhecimento da área?".

Além dos problemas que foram descritos, Hutchinson e Waters (1987, p. 162-163) questionam dois importantes assuntos: "Por que tantos professores de ESP acham difícil compreender a área de especialidade do aluno?" e "Qual tipo de conhecimento é exigido de



professores de ESP?". Para responder à primeira questão, os autores citam quatro causas: a primeira consiste no fato de a área de Humanas sempre ter sido separada da área de Ciências, o que leva os professores de inglês a, praticamente, não terem conhecimentos na área de Ciências; a segunda causa, de acordo com os autores, refere-se ao fato de muitos professores de inglês preferirem ensinar conteúdos das áreas que mais dominam a sair de sua zona de conforto e arriscar-se a ensinar ESP. No entanto, devido à grande demanda, os professores sentiram a necessidade dessa migração para cursos de ESP; a terceira causa apontada por Hutchinson e Waters (1987) é a falta de treinamento destinado aos professores de ESP, que possuem questionamentos, dilemas e inseguranças minimizados caso recebam o devido suporte; e por fim, trata-se do desinteresse que poderá afetar os professores, pois, pouco pesquisam ou se interessam por outras matérias, como Ciência e Tecnologia, por as avaliarem como complicadas, confusas, difíceis de compreender ou entediantes.

Para responder à segunda questão, "Qual tipo de conhecimento é exigido de professores de ESP?", os autores advogam que os professores de ESP não precisam tornar-se especialistas na área em que lecionam, e propõem três passos que podem ajudá-los a trabalhar com o ESP numa matéria que eles pouco dominam. Entre estas dicas, os autores defendem que se tenha uma atitude mais positiva em relação ao conteúdo que será ensinado, bem como entusiasmo e adquirir conhecimento fundamental e principal do campo, nada muito aprofundado, até porque não é isso que o aluno procura em seu professor de ESP. Seguindo essas etapas, o professor compreenderá melhor que não precisa ser o professor daquela área específica, mas assumir a posição de alguém que está estudando e aprendendo sobre aquela área.

Portanto, o professor de ESP deve sempre procurar mais informações sobre a área desejada por seu aluno, e não apenas se acomodar com o conhecimento da língua que possui. Sendo assim, a comunicação entre professor e aluno torna-se mais real e significativa, e um interesse mútuo é cultivado. Em relação ao dilema do professor acreditar que necessita dominar o conhecimento na área de especialidade do aluno, Celani (1998, p. 236) afirma que, nesse contexto de ensino-aprendizagem, é o aluno quem detém maior conhecimento na área que estuda ou em que atua, e o professor passa a exercer o papel de mediador entre o que ele sabe, e o que ele consegue aprender com seu aluno sobre a área. A autora defende que esse tipo de situação requer uma mudança na relação professor-aluno: o professor, como mediador mais experiente, exerce seu papel de modo a tornar a língua acessível ao aluno.

Segundo advogado por Dudley-Evans e St. John (1998), a questão sobre o papel do professor é muito importante e, ao mesmo tempo, controversa. Os autores afirmam que, não

raro, espera-se que o professor tenha controle da aula, das atividades, que provenha informações sobre a língua e habilidades, e que gerencie os alunos em pares ou grupos. Dudley-Evans e St John (1998) salientam que esse tipo de professor, geralmente, alcança as expectativas de seus alunos, e definem esse papel como o do professor como provedor de *input* e atividades. Ademais, os autores afirmam que há situações em que o professor gerencia a aula ao invés de controlá-la. Esse tipo de professor não toma decisões sobre o delineamento do curso, mas as negocia com seus alunos; juntos, decidem o que é mais apropriado ao curso e quando deve ser feito. Além disso, o professor tem a liberdade de pedir a seus alunos que tragam material para ser explorado em aula.

Dudley-Evans e St. John (1998) definem esse tipo de professor como facilitador ou consultor. Eles afirmam que o papel de facilitador ou consultor é difícil de ser adotado por qualquer professor, especialmente se ele estiver iniciando sua experiência docente. Os autores defendem que, em muitas culturas, esse é um papel estranho em comparação às visões tradicionais sobre o papel do professor. No entanto, se isso for possível de ser aplicado, é um papel muito apropriado e produtivo para os envolvidos na relação ensino-aprendizagem, haja vista, ter havido, claramente, uma definição de propósito específico e claro das necessidades dos aprendizes.

Holmes (2005) aborda outro papel do professor de ESP, o de pesquisador, e antes de começar a descrever o papel do professor como pesquisador, o autor define três termos para pesquisa. Ele afirma que as duas primeiras definições são válidas e que adota a última definição em seu trabalho por ser a mais apropriada:

1. Pesquisa como produto científico que envolve instrumentos caros e sofisticados, resultando em tratamentos estatísticos detalhados que se tornam inteligíveis para a maioria dos professores de línguas;
2. pesquisa como as atividades que as crianças fazem na escola primária;
3. pesquisa como uma abordagem sistemática para encontrar respostas às questões.

Holmes (2005) afirma que, tradicionalmente, os professores de inglês costumam ser os consumidores de pesquisas realizadas por outras pessoas. Por outro lado, o professor-pesquisador investiga sua própria sala de aula com o intuito de melhorar e adaptar suas aulas de acordo com as necessidades e desejos de seus alunos. O autor esclarece que, quando o termo pesquisa em sala de aula é usado, não significa, necessariamente, que a pesquisa seja realizada em sala de aula, mas em relação ao que acontece em sala.

### 2.6.2 O aluno de Inglês para Fins Específicos

Apesar de o papel do professor de ESP ser amplamente discutido, como exposto na subseção anterior, o aluno de ESP ainda é pouco abordado na literatura. Schleppegrell e Bowman (1986) afirmam que o aluno que frequenta as aulas de ESP, frequentemente, possui foco específico em algo de conhecimento da sua área de estudo e isto significa, segundo as autoras, que este aprendiz quer ou precisa desenvolver habilidades da língua inglesa para refletir no conhecimento e habilidades da sua língua nativa.

Concordamos com as autoras quando afirmam que as pessoas aprendem uma língua quando têm a oportunidade de entender e trabalhar essa língua em contextos nos quais elas compreendam ou acham interessantes, e acreditam que ESP é um veículo que gera tal oportunidade. As autoras acrescentam, ainda, que o aluno de ESP, particularmente, é bem disposto a focar o significado da área de estudo. Nesse sentido, quanto ao conhecimento da área de estudo, Schleppegrell e Bowman (1986, p. 5) afirmam que o aluno de ESP é capaz de trazer grandes contribuições à aula e ao próprio processo de ensino-aprendizagem por, normalmente, ser consciente do propósito que o levou a aprender a língua, por já ter sido orientado a um treinamento em relação à área de estudo e por entender que a língua é um complemento desse treinamento.

Sobre estratégias de aprendizagem bem desenvolvidas de adultos, Schleppegrell e Bowman (1986) demonstram que, apesar de ter de se esforçar mais que a criança para aprender uma nova língua, o aluno adulto é capaz de aprender mais rápido e eficientemente por meio das estratégias de aprendizagem que adota ao realizar tarefas. Para as autoras, o aluno adulto está em uma fase à frente de aprendiz em relação à criança, por já ter desenvolvido suas habilidades de compreensão e produção escrita na língua-mãe.

Observo, entretanto, que as autoras não levaram em consideração outras faixas etárias existentes de alunos de ESP. Para Schleppegrell e Bowman (1986), há apenas um público-alvo de ESP, o público adulto. Dudley-Evans e St. John (1998) vão de encontro às autoras ao defenderem que, apesar de ESP, geralmente, ser direcionado ao público adulto – como alunos que cursam o Ensino Superior ou profissionais de determinada área – também pode destinar-se a alunos de nível secundário, ou seja, crianças e adolescentes. No entanto, atualmente, crianças e adolescentes também podem apresentar necessidades específicas de aprender uma língua, como passar em um exame de proficiência para realizar um intercâmbio cultural ou mesmo de estudo, para mencionar apenas duas.

Considerando as queixas de muitos professores sobre quantidade de alunos, trago aqui a reflexão de Mike Scott (1984), um dos professores responsáveis pelo Projeto ESP, o qual sugere uma nova técnica de ensino-aprendizagem para professores e alunos de ESP, principalmente em situações em que o professor encontra-se em uma sala de aula com número excessivo de alunos e luta para conseguir dar atenção individualizada a cada aluno. Scott (1984) explica que a autonomia e a individualidade dada pelo professor ao aluno são encaradas como uma vantagem ao invés de um problema, pois a possível fraqueza presente em materiais didáticos não será mais um impedimento ao seu aprendizado. Ao discorrer sobre os princípios da autonomia, ele destaca duas palavras-chave: escolha e responsabilidade. Outros princípios também são ilustrados pelo autor, como: ritmo, onde, quando, qual, quanto e como.

Para o pesquisador, esses princípios podem ser definidos da seguinte maneira: o ritmo é o princípio mais fácil a ser posto em prática. Significa que o aluno tem a liberdade de seguir em frente com seu material, sem ter de esperar por seus colegas de sala com mais dificuldade em realizar determinado exercício ou tarefa. O autor ainda sugere que o aluno, cujo ritmo é mais avançado, terminará o curso antes, e, assim, o professor terá menos alunos para dar atenção individual. Esta estratégia traz vantagens para os dois lados, segundo aponta Scott (1984), pois, o aluno com maior facilidade não ficará mais entediado ao ter que esperar e o aluno com mais dificuldade terá tempo suficiente para dominar o material, sem sofrer a pressão de ir mais rápido do que pode.

O autor prossegue mencionando, “Quando e onde”. Scott (1985, p. 5) salienta que seguir estes princípios significa deixar o aluno estudar durante a aula e fora do horário de aula, seja na biblioteca ou em casa. O autor acrescenta, ainda, “Qual e quanto”. Neste princípio, os alunos e professores decidem quais problemas eles querem e precisam resolver. Finalmente, o pesquisador aborda o “como”. Scott (1984, p.6) relata que, neste princípio, o aluno poderá ter a chance de escolher como estudar. Assim, o estudante terá a liberdade de escolher qual é mais eficiente para seu próprio aprendizado, especialmente os que apresentam maior proficiência na língua. Pensamos que esta estratégia é bastante válida, haja vista, é muito mais comum encontrar salas heterogêneas do que homogêneas. Sempre há alunos mais avançados em meio aos “iniciantes”.

### 2.6.3 Material didático de Inglês para Fins Específicos

Tomlinson (2001, p.66) define o material didático como "qualquer coisa que pode ser utilizada para facilitar o aprendizado de uma língua". Ele afirma que o material didático pode ser, dentre outros, linguístico, visual, auditivo ou sinestésico e que pode ser apresentado em

dispositivos que reproduzem áudio e vídeo, impressos, rede mundial de computadores. De acordo com esse autor, o material didático pode ser classificado como:

- a) instrucional: no sentido de trazer informação sobre a língua para o aluno;
- b) empírico: em que o aluno é exposto à língua em uso;
- c) elucidativo: por meio do qual se estimula o uso da língua;
- d) exploratório: por buscar descobertas sobre o uso da língua.

Dudley-Evans e St. John (1998) apresentam, por sua vez, quatro razões significativas para usar material didático no contexto de ensino-aprendizagem de ESP. A primeira delas refere-se ao fato de o material didático ser uma fonte de língua para o aluno. Os autores defendem que, muitas vezes, quando a língua inglesa é tida como língua estrangeira para o aluno, a sala de aula de ESP é sua única fonte de contato com essa língua. Portanto, o material didático tem o papel crucial de expor o aluno à linguagem real, do modo como é utilizada. A segunda razão, de acordo com os autores, consiste em utilizar o material didático como um suporte de aprendizagem. Assim, o material deve ter características confiáveis, consistência e ter padrões reconhecíveis. Dudley-Evans e St. John (1998) concluem que o material guia o aprendiz a não só a utilizar a língua, mas também a pensar sobre ela, e as atividades devem estimular seu processo cognitivo, e não o mecânico.

A terceira razão tem a ver com estímulo e motivação. Para que o estudante seja motivado e estimulado, as atividades presentes, no material devem desafiá-lo, mas, ao mesmo tempo, sua realização tem de ser possível. Segundo Dudley-Evans e St. John (1998), o material deve oferecer novas ideias e informações que estejam relacionadas e sejam familiares ao conhecimento e à experiência prévia do aluno. Por fim, a última razão exposta pelos autores refere-se ao material didático como referência para o aluno. Para que o aluno possa estudar por conta própria, o material deve ser completo, bem estruturado, autoexplicativo e apresentar exercícios, exemplos e atividades que tenham o gabarito de respostas e sua devida discussão.

Dudley-Evans e St. John (1998) defendem a ideia de que o material deve apresentar diferentes estilos de aprendizagem para suprir as necessidades individuais de cada aluno. Por outro lado, Tomlinson (2001, p.67) afirma que há muitas controvérsias no campo do desenvolvimento de material didático. Na área de ESP, especificamente, uma questão é considerada pelo autor bastante polêmica: "Os textos devem ser pedagógicos ou autênticos?". Segundo ele, textos formulados para fins pedagógicos, normalmente, são apresentados brevemente e com linguagem mais fácil ou em forma de diálogo. Os professores que se

apresentam a favor do uso do texto pedagógico argumentam que esse tipo de texto ajuda o aluno a focar sua atenção no alvo estabelecido pelo exercício.

Tomlinson (2001) apresenta uma desvantagem neste tipo de matéria ao afirmar que o material produzido especificamente para o ensino de línguas superprotege o aluno e não o prepara para a realidade da língua em uso. Em contrapartida, textos autênticos podem prover uma significativa exposição à língua, por ser essa utilizada tipicamente. Tomando parte na controvérsia, Day (2004), no entanto, afirma que a concepção de usar materiais autênticos a fim de preparar o aluno para o mundo real é equivocada, e sugere que essa área seja investigada por não haver nenhuma evidência que comprove tal concepção. O autor defende que o professor deve usar "materiais que sejam apropriados às habilidades linguísticas de seus alunos" (DAY, 2004, p.110).

Robinson (1991), por sua vez, afirma que autenticidade é uma característica relevante em ESP. Segundo a autora, material autêntico é aquele que foi originalmente produzido para qualquer propósito que não seja o de ensino/aprendizagem de língua. Ela explana que há duas definições sobre o que contemplaria o material autêntico no contexto de ESP:

[...] num extremo, pode ser qualquer coisa que esteja ao alcance do professor de línguas, mas que não foi produzido para esse propósito; noutra extremo, particularmente relevante a ESP, será o material normalmente utilizado na área de especialização do aluno, tanto em contexto profissional ou acadêmico (ROBINSON, 1991, p. 54).

Para Basturkmen (2010), o termo, textos autênticos, tem apenas uma definição: textos que foram produzidos para qualquer propósito que não esteja relacionado ao ensino-aprendizagem de língua. Segundo a autora, textos autênticos desempenham um papel importante em ESP, ao apresentar o uso prático e real da língua. Porém, Basturkmen (2010) ressalta que encontrar um texto autêntico apropriado ao objetivo do aluno nem sempre é uma tarefa fácil, podendo ser muito complexa tanto linguisticamente quanto em termos de conteúdo. A autora alerta que, se a informação presente no texto for além do entendimento do aluno, poderá levá-lo à frustração, o que atrapalhará a efetividade do material.

Noto que a questão autenticidade, no que diz respeito ao tipo de texto utilizado para a temática material didático, é controversa e contraditória, conforme observado nas citações acima. Entretanto, concordo com Hutchinson e Waters (1987) ao defenderem que, ao invés de o professor questionar se um determinado texto é autêntico ou não, ele deveria refletir sobre o papel desejado que o texto exerça no processo de ensino-aprendizagem. Finalizo a discussão sobre material didático com uma reflexão que servirá tanto para as aulas de LI no ESP ou em

outra abordagem. As palavras de Siqueira (2008), com efeito, fortalecem a reflexão acerca do tema material didático. O autor afirma que:

[É] preciso que nós professores, formadores de professores, pesquisadores, elaboradores de currículos e programas e aprendizes de língua inglesa [...] assumamos um papel mais crítico em relação aos materiais didáticos que adotamos e consumimos e, mais importante ainda, que façamos uma revisão de nossos conceitos e nossas posturas no sentido de aproveitarmos a oportunidade e nos engajarmos num esforço conjunto de reavaliação das nossas práticas pedagógicas à luz de uma nova tomada de consciência, munidos de uma nova percepção de que nossa atividade está longe de ser ideologicamente inocente (SIQUEIRA, 2008, p. 337).

## 2.7 Inglês geral ou ESP?

No que diz respeito à abordagem de ensino para ensino de LI, os professores do IFBA podem decidir por ministrar aulas baseados no ESP ou na abordagem que Hutchinson e Waters (1987) chamaram de Inglês Geral. Para eles, os dois cursos se baseiam em uma necessidade de aprendizado da língua, senão, não estariam nas grades de disciplinas das escolas ou faculdades. Os autores buscaram, então, definir as duas abordagens, porém, salientaram que em teoria não há diferença, mas na prática existe sim.

Segundo os referidos autores, afirmar que o ensino de Inglês geral não tem uma necessidade especificada não é um argumento válido, pois, sempre é possível expressar as razões de se iniciar um curso de LI, por mais simples que sejam, como, a título de exemplo, o aluno ser aprovado no final do ano, por status, dentre outras que podem ser enumeradas. Por fim, eles afirmam que a diferença do inglês geral para o ESP é a consciência das necessidades dos aprendizes, pois, se os professores, que é o caso específico neste estudo, buscarem investigar o porquê seus alunos estão estudando inglês, isso influenciará na elaboração de conteúdos do curso que sejam aceitáveis e razoáveis no estudo da língua, bem como, as habilidades que devem ser exploradas.

Entendo, assim, que quando professores e alunos discutem a formatação de um curso de LI, em termos de objetivos a serem alcançados, conteúdos a serem trabalhados e o material didático, está se utilizando o ESP. Por outro lado, se estas etapas não são seguidas, e o professor ou uma instituição oferta um curso, o livro didático e outros materiais com vistas a desenvolver habilidades no aprendiz, ele/ela está trabalhando com o inglês geral. Neste último caso, é o que acontece em escolas de idiomas. Ademais, entendo, também, ser possível que o professor ou uma instituição de ensino, após fazerem uma análise das necessidades, possam

ofertar um curso com material comumente usado para o inglês geral, de forma total ou parte dele.

O inglês geral tem sido indicado para o ensino de inglês como segunda língua (ESL) ou como ensino de inglês como língua estrangeira (EFL), apenas para mencionar duas destas abreviações relacionadas com o ensino de inglês. Segundo Brown (2004), ESL é usado em duas situações: (a) É, de forma genérica, o ensino de inglês para os falantes de outras línguas, em qualquer país, sob quaisquer circunstâncias; e (b) para o ensino de inglês ensinado em países como Estados Unidos, Índia ou Reino Unido, ensinado em países aonde o inglês é a língua principal do comércio e educação, a língua que os estudantes, evidentemente falantes não nativos de inglês, falam fora da sala de aula. EFL sempre se refere, especificamente, ao inglês ensinado em países como Japão, Egito e Venezuela, onde o inglês não é a língua principal do comércio e educação. O autor conclui então que, ESL acontece em contextos nos quais a língua alvo é prontamente encontrada fora da sala de aula, enquanto EFL acontece em contextos em que os estudantes têm somente a “sala de aula” para usar a língua nos momentos de instrução.

Seguindo esta linha de raciocínio, esta última questionável na era da internet, volto minha atenção, neste momento, ao contexto em questão, a saber, o institucional, o ensino de LI no IFBA para os alunos do ensino médio técnico integrado. Brown (2004) afirma que este contexto, não raro, é alinhado com a política linguística do país, ou com o *status* que a língua inglesa detém no país. Como observado em seção específica deste segundo capítulo, verifico que o ensino de inglês é obrigatório no país a partir do 5º ano do ensino Fundamental II até o ensino médio, isto significa que, obrigatoriamente, a língua deve ser ensinada por oito anos.

Quanto à abordagem, a seção apresentou as idas e vindas em relação a orientar o professor sobre qual a abordagem a ser utilizada nas aulas de LI. Por um período enfatizou-se a habilidade de leitura, posteriormente, comunicativa, seja utilizando o Inglês Geral ou ESP. Concluo, portanto, ao analisar que a legislação educacional para o ensino de LI no país foi feita com o objetivo de que a escola, em oito anos, contribua muito para o aprendizado dos alunos em termos de proficiência da língua e contribua, também, para sua formação como cidadãos. Entendo que, na análise das necessidades dos aprendizes, neste caso específico, o IFBA, os professores fazem bem em lançar mão do vasto material que está disponível para o ensino de LI participando decisivamente deste processo interdependente que une aprendizes, professores e política linguística.

Concordo com as palavras de Moita Lopes (1996), uma vez que as línguas estrangeiras estão no currículo, é responsabilidade de professores e linguistas aplicados tornarem o seu



aprendizado possível. Ou seja, que o aluno saia da escola tornando-se um aprendiz de línguas bem sucedido e, neste sentido, a meu ver, isto só é possível quando aprofundamos a discussão e refletimos sobre como agimos dentro da sala de aula. Acredito, portanto, que é fundamental compreender a conjuntura e necessidades atuais, neste contexto específico de ensino de LI, de forma a atender a legislação em vigor e a fazer com que o ensino da língua atenda às necessidades atuais dos estudantes do ensino médio do IFBA.

### 3 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, visou apresentar o contexto da pesquisa, os procedimentos para a coleta de dados e discutir os dados obtidos.

#### 3.1 Escolha da metodologia

A presente pesquisa utilizará uma abordagem de caráter qualitativo para obtenção dos dados propostos, dada a sua importância ao enfoque sócio-histórico no que tange à compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Bogdan; Biklen, 1994, p.16), “[...] correlacionada ao contexto do qual fazem parte”. Seguindo a mesma lógica, Moura Filho (2000) destaca que esse tipo de pesquisa tem como foco a natureza da realidade socialmente construída, a relação entre o pesquisador e o contexto, e as restrições que podem ocorrer. Deste modo, o ensino/aprendizagem de língua contextualiza esta pesquisa dentro da área da linguística aplicada.

A pesquisa apresenta também caráter interpretativista (MOITA LOPES, 1994), no qual o outro é reconhecido como científico e a subjetividade é elemento essencial na construção do conhecimento. São consideradas as “[...] várias subjetividades/interpretações dos participantes do contexto social sob investigação e de outros professores-pesquisadores” (Moita Lopes, 1994, p. 333). Stake (2011), complementando a visão de Moita Lopes (1994), menciona alguns fatores relevantes que devem ser levados em consideração ao se pensar em um estudo qualitativo interpretativista, como, por exemplo, os significados construídos das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista; os professores-pesquisadores se sentem confortáveis com significados múltiplos, além de respeitarem a intuição; os observadores em campo se mantêm receptivos para reconhecer desenvolvimentos inesperados; finalmente, as descobertas e os relatórios são frutos de interações entre o professor-pesquisador e os sujeitos.

Com respeito ao contexto pelo qual este estudo foi realizado, Bortoni-Ricardo (2008) mostra ao professor que é possível realizar pesquisa em sua sala de aula, na comunidade escolar da qual participa, enfatizando o processo de aprendizagem, por meio de três questões fundamentais:

1. O que está acontecendo aqui agora?
2. O que as ações que estou observando significam para os sujeitos nelas envolvidos?

3. Que relações existem entre as ações do microcosmo escolar e as ações sociais mais amplas?

Nesse sentido, o presente estudo tem como suporte metodológico o estudo de caso. Gil (2010) caracteriza o estudo de caso como o estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir seu conhecimento amplo e detalhado. O objetivo é descrever um caso específico (de uma localidade, espécie ou evento) relacionando-o com a teoria e o observado em outros casos de natureza mais ou menos semelhante. Corroborando com Gil (2010), Triviños (2013, p. 133-134) analisa que, nesse aspecto, o estudo de caso é visto como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade cuja análise é feita de forma aprofundada, determinadas pela natureza e abrangência da unidade e pelos suportes teóricos que servem de orientação no trabalho do pesquisador”.

Segundo o autor, este tipo de método de pesquisa qualitativa se estende desde um exame das condições de vida de um aluno de escola pública que repetiu a 2ª série do ensino médio a um enfoque a-histórico, ou seja, que se atém às características culturais de um meio específico no qual se insere a unidade em exame. As conclusões obtidas podem concordar ou refutar padrões estabelecidos e generalizados por pesquisas anteriores. O estudo de caso é um método de pesquisa qualitativa muito relevante, constituindo-se uma expressão importante desta nova tendência na pesquisa educacional.

Utilizo nessa pesquisa a caracterização de Gil (2010) e Yin (2012) em relação à unidade-caso e modalidade deste método de pesquisa, respectivamente, estudo de caso único e modalidade de caso típico. A unidade-caso constitui a modalidade mais tradicional utilizada pelos pesquisadores e refere-se ao estudo de um indivíduo, um grupo, uma organização ou fenômeno, dentre outros. Eles podem ser intrínsecos ou instrumentais. Assim, o estudo de caso único típico tem o objetivo de “explorar ou descrever objetos que em função de informação prévia pareça ser a melhor expressão do tipo ideal de categoria” (GIL, 2010, p. 118).

Leffa (2006, p.17) acrescenta outros tipos nesta classificação, a saber: estudo de casos exploratório, explanatório e descritivo. Segundo Leffa, (2006, p.18) o estudo de caso tipo descritivo tem por objetivo mostrar ao leitor uma realidade que ele não conhece enquanto que o explanatório busca descrever e explicar causas e efeitos do fenômeno estudado. Destaco estes dois tipos em razão de a presente pesquisa busca investigar e descrever o que acontece na sala de aula de inglês, que vai além do que está escrito nos PPC dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFBA. Para além deste fato, propus considerar como as atitudes e concepções dos professores podem refletir na abordagem de ensino escolhida e

utilizada por ele. Portanto, a forma como o estudo se desenvolveu e as propostas que ele apresenta condizem com uma combinação de estudo de caso descritivo e explanatório.

Por outro lado, Triviños (2013) adverte que, para evitar apreciações equivocadas sobre o valor científico da pesquisa devido à implicação dos sujeitos no processo e aos resultados do estudo oriundo da coleta de dados, é necessário:

- severidade maior na objetivação;
- originalidade;
- coerência e consistência das ideias.

### 3.1.1 O Estudo de Caso como método/estratégia de Pesquisa

Yin (2012) explana de forma minuciosa e esclarecedora o estudo de caso. Tendo em vista que a presente pesquisa busca investigar como as concepções dos professores de inglês presente na abordagem de ensino dos professores do IFBA podem contribuir para a discussão de aprender/ensinar inglês numa escola de ensino técnico profissional, as definições e caracterizações de estudo de caso pelo autor são muito pertinentes, além de diferenciá-lo de outros métodos de pesquisa.

Segundo o autor (Yin, 2012), o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um caso, definido como fenômeno contemporâneo em seu contexto real, portanto, sem separar o objeto estudado do contexto, como fazem métodos como o experimento, a pesquisa histórica e levantamentos. Mesmo quando o contexto e o objeto não estão claramente distinguíveis nas situações de mundo real, certas características do estudo de caso se tornam relevante, conforme descrito abaixo:

- a) enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesses do que pontos de dados, como resultado;
- b) conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, resultado;
- c) beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta de análise de dados;

Por fim, Yin (2012) descreve as situações nas quais o estudo de caso tem sido utilizado como estratégia/método de pesquisa, permitindo que na investigação sejam preservadas as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real:

Quadro 5 – Utilização do estudo de caso

<b>Estudo de caso</b>	
<b>Característica</b>	Tem-se constituído uma estratégia comum de pesquisa na psicologia, sociologia, ciência política, trabalho social, administração e planejamento social;
<b>Utilidades</b>	Contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos, sejam eles individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados a esses;
	Ser uma estratégia de pesquisa;
	Na economia, estudar a estrutura de uma determina indústria ou de uma cidade/ região;

Fonte: Elaboração própria, baseada em Yin (2012).

Diante do exposto, a escolha do estudo de caso para a presente pesquisa se deu porque ele se apresenta como um método de investigação flexível e adaptável ao propósito do estudo conduzido pelo pesquisador (JOHNSON, 1992, p. 83), ou seja, da sala de aula a uma comunidade, portanto, adequado para ser utilizado no presente estudo.

### 3.2 Os participantes da pesquisa

Os informantes foram professores de LI que fazem parte do quadro permanente do IFBA de nove campi diferentes. A seleção dos professores voluntários buscou obter uma amostragem de todas as regiões do imenso estado da Bahia e com o maior número de professores possíveis. Neste sentido, convidei vinte professores a participar da pesquisa através de email e, ao receber o retorno positivo, enviei o Questionário I, para que fosse respondido prontamente.

Decidi enviar os questionários em partes, primeiro o Questionário I e posteriormente o Questionário II, para que os professores tivessem tempo para refletir entre um questionário e outro e respondessem de forma clara e tranquila. Portanto, enviei o primeiro em dezembro e o segundo em março. No entanto, dos nove professores que responderam ao Questionário I, apenas seis devolveram em tempo hábil o Questionário II. Procedi, então, à análise dos dados obtidos com os seis, o que, a meu ver, não comprometeu a obtenção a análise proposta pelo estudo. Como forma de preservar a identidade dos participantes, foram usadas siglas para os informantes e os números de 1 a 09 para representar os nove professores voluntários, conforme explico no Quadro 06, p. 61.

Quadro 6 – Composição das siglas usadas para representar os professores voluntários

<b>Composição das siglas de identificação</b>	
<b>Exemplo:</b>	Doc.01
<b>Doc.</b>	. → Docente
<b>01</b>	→ Número que representa o docente na pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa.

### 3.2.1 Perfil dos Participantes

Apresento aqui um resumo do perfil dos participantes do estudo obtido por meio do primeiro instrumento de coleta de dados, o Questionário I (Apêndice C), conforme exposto na subseção 3.2. Nesse sentido, a apresentação por ordem alfabética utilizando as siglas foi concebida para preservar as identidades dos sujeitos pesquisados. No intuito de melhor apresentar os dados relativos ao perfil dos sujeitos participantes dessa pesquisa, elaborei um quadro, no qual constam as informações relativas à formação acadêmica, tempo de experiência de ensino com a língua inglesa e tempo de permanência no quadro de professores efetivos do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, conforme é possível observar no Quadro 07 – Perfil dos participantes, p. 62.

Quadro 07 – Perfil dos participantes

<b>Perfil dos participantes</b>	
<b>Doc.01</b>	Licenciada em Letras com habilitação em Inglês (2006). É especialista em Estudos Linguísticos e Literários (2008), mestranda em Educação (2017). Possui curso de aperfeiçoamento para professores de inglês no exterior (2013) e dois certificados de proficiência em inglês (TELP, 2012; TOEFL, 2013). Leciona inglês há dez anos e há quatro anos leciona na rede federal e atualmente está lotada em seu segundo campus.
<b>Doc.02</b>	Licenciada em Letras com habilitação em Inglês e português (1994) e possui Bacharelado em Direito. É especialista em Direitos Humanos (2004), e Direitos do Trabalho (2010). É mestranda em Educação (2018). Possui curso de aperfeiçoamento em Inglês no exterior (2010) e dois certificados de proficiência em inglês (EFCELT, 2010; OHIO UNIVERSITY, 2013). Leciona inglês há 20 anos e há 20 anos leciona na rede federal, atualmente está lotada em seu primeiro campus.
<b>Doc.03</b>	Licenciado em Letras com habilitação em Inglês (2002). É especialista em Ensino de língua inglesa (2004), mestre em Linguística Aplicada (2010) e doutor em Língua e Cultura (2015). Possui curso de aperfeiçoamento para professores de inglês no exterior (2013) e certificado de proficiência em inglês (TOEFL, 2013). Leciona inglês há treze anos e há nove anos leciona na rede federal, atualmente lotado em seu segundo campus.
<b>Doc.04</b>	Licenciado em Letras com habilitação em Inglês e Português (2008). É especialista em Estudos Linguísticos e Literários (2014). Leciona inglês há dez anos e há um ano leciona na rede federal e atualmente está lotado em seu primeiro campus.
<b>Doc.05</b>	Licenciada em Letras com habilitação em Inglês e português (2010). É especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa (2011). Possui certificado de proficiência em inglês (FCE; PET, 2000). Leciona inglês há 18 anos, há dois anos leciona na rede federal e atualmente está lotada em seu primeiro campus.
<b>Doc.06</b>	Licenciada em Letras com habilitação em Inglês e português (2003). É especialista em Língua Inglesa (2006), É mestre em Linguagens, Discurso e Sociedade (2011). Possui certificado de proficiência em inglês (TOEFL, 2013). Leciona inglês há quatorze anos, há oito anos leciona na rede federal e atualmente está lotada em seu primeiro campus.
<b>Doc.07</b>	Licenciada em Letras com habilitação em Inglês (1999). É especialista em Pedagogia (2005), mestranda em Educação (2016). Possui curso de aperfeiçoamento para professores de inglês no exterior (1982) e certificado de proficiência em inglês (TOEFL, 2013). Leciona inglês há 30 anos e há cinco anos leciona na rede federal, estando atualmente lotada em seu segundo campus.
<b>Doc.08</b>	Licenciada em Letras com habilitação em Português/Inglês (1988). É especialista em língua inglesa (2004) e mestre em educação (2010). Leciona inglês há quatorze anos e há seis anos leciona na rede federal. Pertencia ao IFBaiano e atualmente está lotada no IFBA.
<b>Doc.09</b>	Licenciado em Letras com habilitação em Inglês (2006). É especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (2007), mestre em Língua e Cultura (2016). Leciona inglês há 18 anos e há seis anos leciona na rede federal. Atualmente, está lotado em seu primeiro campus.

Fonte: Dados da pesquisa.

### 3.3 Instrumento para coleta de dados

A coleta de dados da presente pesquisa foi iniciada no ano de 2014, com análise dos PPC de cursos de ensino médio técnico integrado do IFBA dos campi que a Pró-reitoria do Ensino Médio possuía em seus arquivos. Sendo assim, solicitei, via memorando, os PPC à referida Pró-reitoria (vide Apêndice B), e, assim que os recebi via email, iniciei a análise com vistas a ter um panorama e obter uma compreensão geral das propostas contidas no

documento. Por fim, elaboramos uma planilha com o intuito de organizar as informações contidas no documento e verificar quais eram as orientações de ensino que estes documentos institucionais dispunham ao corpo docente de LI.

A segunda parte da coleta de dados levou cinco meses, de dezembro de 2015 a abril de 2016, por intermédio de dois questionários que, de uma forma geral, serviam para coletar os dados propostos pelo estudo em curso a respeito do ensino de LI no IFBA, submetendo-os aos docentes participantes. Gil (2008, p. 121) define questionário como,

a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

A elaboração das perguntas dos dois questionários da pesquisa buscou seguir as orientações propostas pelo autor, ao afirmar que “Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas” (GIL, 2008, p. 121). Isto se dá porque, segundo ele,

as respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário (GIL, 2008, p. 121).

Do mesmo modo, o pesquisador apresenta as vantagens da utilização de questionários, as quais foram sintetizadas no Quadro 8, conforme observamos:

Quadro 8 – Descrição das vantagens do questionário

<b>Questionário</b>	
<b>Vantagens</b>	possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
	implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
	garante o anonimato das respostas;
	permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
	não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Fonte: Elaboração própria, com base em Gil (2008).



Sobre a forma das questões, ambos os questionários foram elaborados com perguntas abertas e fechadas, pois, conforme Long (2005), os dois tipos de perguntas servem a propósitos distintos. As perguntas abertas possibilitam ao pesquisador obter informações mais detalhadas e menos pormenorizadas. As perguntas fechadas, por sua vez, fornecem informações mais padronizadas e de fácil quantificação. Segundo Gil (2010, p. 195), uma das grandes vantagens das perguntas abertas é a possibilidade de o entrevistado responder com maior liberdade, não estando propenso a apenas responder uma, ou outra, alternativa.

Portanto, elaborei as perguntas dos questionários de acordo com o que Gil (2008, p. 126, 127) classifica como normas consagradas do conteúdo das questões, que devem fazer parte de um questionário de pesquisa, de forma que as questões contidas na entrevista sejam entendidas de forma clara e precisa pelo entrevistado. São elas:

- a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- b) deve-se levar em consideração o sistema de referência do interrogado, bem como o seu nível de informação;
- c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
- d) a pergunta não deve sugerir respostas;
- e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez.

Sendo assim, o Questionário I (cf. apêndice C), inicialmente, teve por objetivo traçar o perfil dos participantes, em termos de formação acadêmica, tempo no qual o docente tem lecionado LI e o tempo em que leciona no IFBA. Em seguida, verifiquei qual abordagem cada docente utilizava em seu respectivo campus, porque a utilizava e qual tipo de orientação foi recebida pelo docente para dar início ao seu trabalho de ensino de LI.

Por sua vez, no Questionário II (vide apêndice D) fiz um levantamento minucioso sobre a visão, a opinião, o pensamento do que os/as docentes, nesse contexto de ensino/aprendizagem de LI do IFBA, pensam sobre os seguintes pontos:

- O que deve ser ensinado;
- As habilidades que devem ser contempladas;
- Os conteúdos que devem ser cobertos;
- Qual é o papel do professor nas aulas de LI;
- Qual é o papel do material didático;
- Qual é papel do aluno nas aulas de inglês por meio da abordagem instrumental;
- Como atender às necessidades do aluno.

### 3.4 A análise de dados

Para a análise dos dados coletados, segui os procedimentos propostos para análise e interpretação dos dados propostos por Gil (2010), Yin (2012) e Franco (2003). Segundo Gil (2010, p.122) a análise tem início com o primeiro contato de um ou mais instrumentos utilizados para obtenção dos dados, o que nesta pesquisa aconteceu com a análise documental dos PPC de curso obtidos junto à Pró-Reitoria de Ensino do IFBA, a partir do acesso que tivemos a eles. Nesse sentido, Yin (2012) salienta que a análise das evidências consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombinar as evidências qualitativas para tratar as proposições iniciais do estudo.

Gil (2010, p.122, 123) propõe algumas etapas, as quais utilizei no presente estudo, quanto ao processo de análise dos dados coletados: (1) codificação dos dados; (2) estabelecimento de categorias analíticas; (3) exibição dos dados; (4) busca de significados; e (5) credibilidade. Assim, a codificação (também entendida como a discriminação de conceitos relevantes encontrados nos textos dos documentos, questionários etc.) é de grande relevância para a categorização e comparação dos dados, o que permitirá que eles ganhem significado ao longo do processo analítico. As categorias de análise possibilitam que os padrões oriundos do material coletado sejam agrupados, possibilitando, dessa forma, ao pesquisador observar similaridades entre eles.

A exibição dos dados é feita através de tópicos chaves ou arranjos formados por matrizes, diagramas ou planilhas acompanhados de um texto discursivo. A busca de significados requer habilidade analítica do pesquisador em definir a qualidade dos achados da pesquisa. Uma maneira prática que o autor descreve consiste na busca de temas que se repetem, e desta forma estabelecendo relações entre os fatos e possível explicação. Outra tática, segundo o autor, é agrupar os dados de acordo com o perfil dos participantes. Nessa direção, tendo como base os conceitos abordados acima e as perguntas de pesquisa, elenco as quatro categorias iniciais de análise:

- Abordagem de ensino utilizada pelo professor;
- Papel do professor nas aulas de LI na abordagem praticada pelo participante;
- Papel do material didático de LI na abordagem praticada pelo participante;
- Papel do Aluno na abordagem praticada pelo participante;

No que tange à análise dos conteúdos, por sua vez, Franco (2003, p. 52) sugere duas formas para a elaboração de categoria: categorias *a priori* e categorias *a posteriori*. A primeira

é uma categoria predeterminada em virtude da busca de uma resposta científica do pesquisador. Assim, respostas e afirmações que não se encaixem nas categorias criadas, serão desprezadas pelo pesquisador. Já as categorias formuladas *a posteriori* surgem do discurso/linguagem presente na resposta do participante, necessitando, portanto, que o pesquisador recorra à teoria de estudo para que as respostas possam ser interpretadas. Conforme a autora, esse ponto exige muita habilidade do pesquisador. Dessa forma, ao concluir sua análise, ela afirma que o processo analítico dos dados da pesquisa,

[...] assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem aqui entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2003, p.14)

Segundo Pêcheux (1973 apud FRANCO, 2003), o processo de análise dos conteúdos busca conhecer aquilo que está por de trás das palavras sobre as quais o **pesquisador** se debruça (grifo nosso). Ademais, Franco (2003, p. 25) afirma que é necessário fazer inferências, as quais pressupõem a comparação dos dados, “obtidos mediante discursos e símbolos com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade”.

Do mesmo modo, quando retomei as etapas do processo analítico, especificamente a última etapa esboçada por Gil (2010), que é a busca da credibilidade do processo de análise, observei que essa etapa é composta pelas seguintes ações:

a) Verificar a representatividade dos participantes: os participantes dessa pesquisa são docentes de LI do IFBA, conforme perfil abordado na subseção 3.1. Segundo o autor, tal atitude garante informações apropriadas e relevantes para o estudo.

b) Verificar a qualidade dos dados: esta qualidade tem muito a ver com os participantes selecionados, pois estes fornecem informações com satisfação e, conforme Gil (2010), isso conduz a melhores resultados, e tendem a ser mais ricos em detalhes. Neste sentido, busquei, além de simplesmente mandar os questionários, conversar com os colegas pedindo sua colaboração para o estudo, e percebi que os abordando desta forma, eles foram mais positivos em querer participar logo no primeiro convite. Igualmente, percebi também que mandar questionários para um grupo através de um ou dois colegas não funcionou.

c) Controlar os efeitos do pesquisador: o pesquisador, por não pertencer ao grupo dos participantes, pode causar desconfiança aos sujeitos e fazer com eles forneçam informações que não correspondem exatamente às suas opiniões, crenças, atitudes e valores.

d) Fazer triangulação: a triangulação consiste em confrontar a informação obtida por uma fonte com outras, ou seja, obter dados de três diferentes fontes e que, pelo menos duas delas, mostrem convergência.

e) Obter *feedback* dos participantes: é importante, para dar credibilidade ao estudo de caso, adequar os resultados aos pontos de vistas dos participantes, fazendo com que eles avaliem os resultados do trabalho.

f) Obter avaliação externa: dar credibilidade aos dados obtidos por submetê-los à análise de outros pesquisadores, neste caso, inicialmente, à orientadora do presente trabalho.

Finalizo aqui este capítulo que tratou sobre o caminho traçado para a geração dos dados propostos por esse estudo, de forma a responder às perguntas da pesquisa tendo como base os objetivos traçados.

## **4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS**

Início aqui a apresentação e discussão dos dados obtidos através das entrevistas realizadas por meio dos Questionários I e II da pesquisa. De acordo com André (1983), ao iniciar esta etapa, o pesquisador utilizará três orientações norteadoras: 1. As questões originadas do problema de pesquisa; 2. As formulações da abordagem conceitual que adota e gera polos específicos de interesse e interpretações possíveis para a sistematização dos dados; e, por fim, 3. A própria realidade em estudo, que exige um espaço para se discutir as evidências e consistências.

### **4.1 Análise dos relatos dos informantes**

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, foram elaboradas algumas perguntas, as quais estão elencadas abaixo e geraram as categorias de análise desse estudo:

1. Se e como as concepções de Abordagem de Ensino presentes nos programas da disciplina inglês do IFBA se materializam na prática de ensino dos professores de LI?
2. Qual é a concepção/visão dos professores de LI sobre a Abordagem Instrumental?
3. Qual é a concepção/visão dos professores sobre o papel do professor e do material didático para o ensino de LI na Abordagem Instrumental?
4. Qual é a concepção/visão dos professores sobre atender as necessidades dos alunos através da Abordagem Instrumental?

Organizei esta seção de análise em quatro categorias para melhor visualização e compreensão dos dados obtidos. A primeira visa mostrar como os professores seguem as orientações contidas nos PPC de curso; a segunda busca compreender qual é a concepção/visão do professor sobre a Abordagem Instrumental; na terceira, apresento qual é a concepção dos professores participantes sobre as atribuições do professor e do material didático para o ensino LI por meio da Abordagem Instrumental; por fim, como os professores participantes da pesquisa atendem às necessidades dos alunos. Nesse sentido, no Quadro 09, p. 69, apresento um resumo dos dados que são discutidos, no intuito de facilitar a visualização de tais aspectos, de forma sintética.

Quadro 09 – Resumo dos elementos dos dados analisados

<b>Categorias</b>				
<b>A escolha da abordagem do professor</b>	<b>A abordagem instrumental</b>	<b>O papel do Professor</b>	<b>O papel do material didático</b>	<b>As necessidades dos alunos</b>
Segue a concepção institucional; Não segue a concepção institucional; Apresenta outras razões para suas escolhas.	É sinônimo de leitura; É inglês técnico; Trabalha apenas uma habilidade; Devem ser trabalhadas as quatro habilidade. Requer conhecimento prévio da língua alvo.	Atribuições além de professor na Abordagem Instrumental.	Deve ser autêntico; Deve ser do interesse do aluno; Deve abordar gêneros textuais.	Como saber as necessidades dos alunos; Como atender as necessidades dos aprendizes.

Fonte: Dados da pesquisa.

#### 4.1.1 A abordagem do professor

A análise dos programas de disciplina dos PPC de cursos dos campi analisados indica que a concepção institucional para o ensino de LI no IFBA é a Abordagem Instrumental, conforme discutido no capítulo 2, haja vista que as Escolas Técnicas, atualmente Institutos Federais de Educação, se juntaram ao projeto ESP coordenado pela professora Dra. Alba Celani para a implementação desta abordagem nas universidades brasileiras.

Ressalto aqui que, quando um docente chega ao IFBA para lecionar LI, geralmente os campi possuem um ou no máximo dois professores de inglês, e logo, o professor encontrará o programa de disciplina elaborado anteriormente, portanto, é decisão deste docente segui-lo inteiramente, ou discutir com seu pares ou coordenação de curso sobre a abordagem a ser adotada. Este fato pode ser comprovado pela fala do professor pesquisado Doc1.

Apresento, a partir deste ponto, o que os professores relataram sobre a abordagem utilizada e o motivo pelo qual eles tomaram tal decisão. As transcrições aqui são a íntegra das falas e foram produzidas a partir das perguntas 11 e 12 do Questionário I, disponível no Apêndice C. Assim, para efeito de identificação e referência, sinalizaremos apenas o sujeito que produziu tal fala, a partir das siglas usadas para identificá-los, as quais foram anteriormente apresentadas no Quadro 7 – Perfil dos participantes, procedendo assim com todas as transcrições aqui apresentadas.

Doc.1: Comunicativa<sup>7</sup>. Houve discussão e decisão das docentes na adoção desta abordagem, que antes era a Instrumental. Levou-se em consideração a demanda do mercado de trabalho pelo idioma de língua inglesa, bem como o maior interesse por parte das discentes.

Doc.1 deixa claro que houve uma mudança de abordagem, de Instrumental para comunicativa. Quando esse sujeito diz “decisão das docentes”, isto indica que o campus no qual trabalha possui um número de docentes ~~de~~ que possibilita uma decisão mais segura e mais fácil de ser adotada, haja vista, esta decisão vai de encontro à concepção institucional.

Doc.2: Instrumental. Utilizei a abordagem instrumental para o ensino de inglês, pois já era utilizada pelos docentes efetivos do campus A, à época em que fui professora substituta. O ensino ocorria com a utilização de módulo único para o ensino de inglês nos diversos cursos do ensino médio integrado e permitia que os conteúdos ministrados fossem abordados de maneira que os alunos tivessem competências linguísticas para a leitura de textos por meio de estruturas contextualizadas. No campus B, onde atualmente sou professora efetiva, ainda não ministrei aulas no ensino médio técnico integrado<sup>8</sup>.

Doc.2 ministrou aula no mesmo campus que Doc.1, e mostra que seguiu a concepção institucional, especialmente, por estar sendo utilizada pelos professores mais velhos da instituição. Por sua vez, Doc3 informa:

Doc.3: comunicativa e Instrumental. Apesar de trabalhar numa instituição que visa à formação técnica-profissionalizante e, portanto, parece esperar que os professores de inglês se atenham ao treino de leitura de manuais e terminologia técnica da área de formação do curso, nas minhas aulas costumo privilegiar a abordagem comunicativa por duas razões principais. Primeiro, pelo simples fato de que o ensino geral do inglês pode abarcar o ensino para fins de leitura e interpretação de textos técnicos, enquanto que a recíproca não corresponde. E mais importante que isso, é interessante expor o aluno à fala, escrita e compreensão oral, além da leitura em inglês. Tal exposição é necessária porque muitos dos alunos que recebemos no meu campus nunca tiveram isso durante o ensino fundamental; eles vieram de tradições de ensino e aprendizagem arraigadas do método de gramática e tradução, que também tem suas vantagens, mas como perspectiva única de aprendizagem pode levar o aluno a desenvolver crenças equivocadas ou restritas sobre o que seja aprender inglês. É importante que os estudantes percebam no IFBA um espaço propício para se aprender inglês para a comunicação, com o mesmo potencial de uma escola de idiomas. Embora haja vários fatores que nos impeçam de conduzi-los a níveis altos de proficiência, pelo menos, estaremos lhe concedendo o direito e a oportunidade de entender, na prática, que o ensino e a aprendizagem de inglês podem ir além do estudo de regras da língua e da leitura de textos técnicos. É claro que nem todos os alunos, necessariamente, vão se interessar por aprender inglês, assim como podem não se interessar por Matemática ou Biologia, mas entendo que seja papel do professor apresentar-lhes a disciplina da melhor maneira possível, a

---

<sup>7</sup> Todos grifos nas respostas dos informantes são meus.

<sup>8</sup> Como não identificaremos os campi nos quais os professores trabalham, a cada referência, utilizaremos uma letra do alfabeto para aludir ao campus, sem, contudo, identificá-los. Ressaltamos que, no entanto, quando utilizarmos, por exemplo, campus A, estaremos nos referindo sempre ao mesmo campus. E assim ocorrerá com os demais.

partir de uma prática reflexiva e contextualmente localizada. A partir daí, deixemos que o aluno faça suas escolhas.

**Doc.4: Outra.** Costumo usar **tanto a abordagem comunicativa quanto a instrumental**. A comunicativa por acreditar no fato da significação e relevância dos conteúdos dos textos, diálogos, exercícios para a prática social da língua que o aluno reconhece como experiência válida para a sua formação e crescimento intelectual; e a instrumental com o objetivo de desenvolver a habilidade de leitura e interpretação em língua alvo, através de algumas técnicas e estratégias que auxiliem nessa compreensão e contribua para a formação de leitores mais eficientes e autônomos.

Doc.3 e Doc.4 mostram que seguem a concepção institucional, no entanto, buscam oferecer algo mais aos seus alunos, ou seja, a exposição a outras habilidades linguísticas.

**Doc.5: Instrumental:** Eu utilizo a abordagem instrumental, principalmente devido ao nível de inglês que os alunos apresentam (muito baixo, pois a maioria vem de escola pública e muitos nunca chegaram a estudar inglês antes de ingressar no IFBA), por este motivo, eles não sabem vocabulários básicos, o que dificultaria ainda mais a utilização de uma abordagem comunicativa, mas mesmo assim, no ano passado iniciei um curso de extensão (direcionada aos alunos que, após um teste de nivelamento, apresentaram um nível razoável de inglês) com foco na comunicação, deu muito certo durante um período, mas os alunos alegaram que tinham muitas outras atividades no horário oposto o que inviabilizava a frequência ao curso. Outro motivo para a utilização de uma abordagem instrumental é a necessidade desta durante os exames nacionais, como o ENEM e o vestibular, exames que os alunos frequentemente prestam após o terceiro ano dos cursos integrados. Embora eu acredite que um ensino baseado na comunicação é sempre mais interessante, tanto para os alunos quanto para os professores, mas para que isso possa acontecer no nível médio, muita coisa precisaria ser mudada nos períodos do Fundamental I e II no que se refere ao ensino de língua Inglesa.

Doc.5 segue a concepção institucional. Sua fala revela que a Abordagem Instrumental ajuda aos alunos com pouco ou nenhum conhecimento de vocabulário da língua, bem como, esta é uma opção que utiliza para ministrar as aulas de LI neste cenário. Segundo Doc.5, são necessárias mudanças [**institucionais ou estruturais**] para que haja uma transformação da abordagem, o que seria mais interessante para os alunos.

**Doc.6: Instrumental:** Embora também utilize atividades que explorem a oralidade, utilizo prioritariamente a abordagem instrumental voltada para a habilidade de leitura, a fim de atender ao que considero ser o objetivo maior dessa disciplina no ensino técnico- leitura de textos técnicos da área do estudante.

Doc.7 e Doc.8 seguem a abordagem Instrumental por considerar este o objetivo proposto pela instituição e em razão de problemas estruturais, conforme transcrito abaixo:

**Doc.7: Instrumental:** Pela quantidade de alunos em torno de 25 e pela proposta do ensino técnico.



**Doc.8: Mista:** A falta de estrutura, turmas enormes, carga horária reduzida, material didático não satisfatório, clientela completamente heterogênea me faz a cada situação utilizar ferramentas q[ue] percebo mais adequadas àquele momento.

Doc.9 compartilha da mesma opinião de Doc.4. Segue a concepção institucional e busca expor seus alunos a outras habilidades, conforme é possível observar:

**Doc.9: Comunicativo e instrumental:** O aprendizado deve ser significativo, por isso o ensino deve ser comunicativo e instrumental para fins específicos, de acordo [com] cada curso.

Apresento um resumo dos motivos pelos quais os professores utilizam as abordagens Instrumental, comunicativa ou mista. Foi possível verificar que mesmo os que relataram que utilizam uma abordagem mista, utilizam primeiramente a Abordagem Instrumental, levando-me à conclusão de que os docentes, em sua maioria, seguem a concepção institucional baseada no projeto ESP de há quase quatro décadas atrás.

Quadro 10 – Resumo das abordagens escolhidas pelos professores pesquisados

<b>Resumo das abordagens</b>		
<b>Abordagem</b>	<b>Nº de Docentes</b>	<b>Motivos apresentados</b>
<b>Instrumental</b>	04	É o propósito da instituição /curso técnico profissionalizante; Falta de estrutura; Quantidade de alunos; Falta de base dos alunos; Preparação para o ENEM e Vestibulares.
<b>Comunicativa</b>	01	Demanda do mercado; maior interesse dos alunos.
<b>Instrumental e Comunicativa</b>	04	Expor os alunos a outras habilidades; Falta de material didático adequado; Formação e crescimento intelectual dos alunos; Turmas Heterogêneas.

Fonte: Dados da pesquisa.

#### 4.1.2 Concepção dos professores sobre a Abordagem Instrumental

Esta seção tem como objetivo responder à segunda pergunta do estudo: Qual é a concepção/visão dos professores de LI sobre a Abordagem Instrumental? Esta pergunta será respondida através das perguntas 1, 2, 3, 4, 9, 10 e 11 do Questionário II (Apêndice D). A partir das perguntas, relaciono as concepções dos professores sobre os seguintes pontos acerca da Abordagem Instrumental:

## 1) É sinônimo de leitura

O primeiro aspecto sobre a Abordagem Instrumental é que ela é sinônimo de leitura. Os depoimentos revelam que há a concepção de que a Abordagem Instrumental deve utilizar ou deve ser baseada prioritariamente em leitura. Ramos (2005) chama de um dos mitos do ESP no Brasil. A autora explica que a leitura era a habilidade necessária quando o ESP foi implantado nas universidades brasileiras.

Doc.2: É importante conhecer o tipo de curso em que a disciplina será ministrada, pois, em geral, a carga horária de inglês instrumental é curta, o que leva o professor a ter de fazer escolhas nos conteúdos. Procuro sempre inserir **alguns textos relacionados** à área do curso técnico. Depois, quais as estruturas linguísticas a serem trabalhadas nos textos.

Doc.5: Uma boa seleção de pontos gramaticais, bem como uma **boa seleção de textos** que comecem com assuntos conhecidos e que sejam fáceis o suficiente para criar segurança e faça com que ele [o aluno] sinta que é capaz de trabalhar com textos em inglês e que nada é impossível, mesmo diante de uma língua tão diferente. A partir desta confiança você deve ir aumentando o grau de dificuldades dos textos.

Doc.4: Uma abordagem interessante e pertinente, pois leva em conta as necessidades dos alunos como elemento essencial na determinação do **objetivo de desenvolver a habilidade de leitura, através de técnicas, estratégias** e atividades de um contexto real, que possa induzir a uma formação de leitores crítico-reflexivos e autônomos a fim de atuar no mundo globalizado, em que a língua inglesa desempenha um papel importante e fundamental.

Doc.7: Disponibilizar a maior diversidade de **gêneros textuais** possível.

Esta concepção derivada de um mito sobre a Abordagem Instrumental é a mais recorrente, o que pode excluir qualquer outro tipo de atividade com outras habilidades nas aulas de LI.

## 2) É inglês técnico

A segunda concepção investigada pelo Questionário II (Apêndice D) é a definição de Abordagem instrumental como sinônimo de inglês técnico. Os participantes definiram a Abordagem Instrumental das seguintes formas:

Doc.2: Muitas vezes utilizamos esses termos como sinônimos, mas acredito que sejam diferentes. Normalmente a abordagem instrumental é voltada para a leitura e a escrita, já o ensino de inglês para fins específicos envolve mais do que a leitura e a escrita e pode ser elaborado para áreas específicas de maneira que os alunos

adquiram competências. **Já o inglês técnico teria os mesmos propósitos da abordagem instrumental**, porém é um termo que não se usa muito.

Doc.4: O inglês técnico é um **estudo específico das técnicas e estratégias de leitura** de uma determinada área profissional, buscando um conhecimento linguístico e semântico do **vocabulário específico da atividade ocupacional em que o aprendiz atua.**

Doc.5: Uma abordagem que habilite o aluno com pouco ou nenhum conhecimento do idioma a interpretar **textos que o levem a executar no seu ambiente de trabalho.**

Nas definições dos participantes, noto que há uma concepção equivocada do que é a Abordagem Instrumental ou que ela está associada com o inglês técnico. Doc.05 não diz diretamente que Abordagem Instrumental é inglês técnico, mas ao escolher as frases “demanda da área profissional” e “vocabulário específico da área profissional”, concluo que indiretamente sua concepção é a de que a Abordagem Instrumental é Inglês técnico.

Segundo Ramos (2005), isto se deu porque da década de 1970 à de 1980 havia uma corrida para caracterizar a língua das ciências em domínios: a linguagem da química, a linguagem da medicina, etc. Sendo assim, materiais que focavam na linguagem das ciências foram produzidos e distribuídos, e atualmente, ainda há muitos livros intitulados, por exemplo, como inglês para telecomunicações, inglês para engenharia, dentre outros. Segundo a autora, esta concepção equivocada em relação a estes materiais pode ter contribuído para o entendimento de que essas modalidades da língua fossem diferentes o suficiente para se elaborar um curso baseado nelas.

Outra razão para isso é que, na construção do currículo de muitas disciplinas de inglês, aparece como inglês técnico da disciplina específica, o que leva à terceira razão para o equívoco, a saber, a participação das Escolas Técnicas (atualmente Institutos Federais) ao projeto ESP nos anos 1980.

### **3) Trabalha apenas uma habilidade**

Obtive as seguintes respostas para as perguntas sobre as habilidades que devem ser trabalhadas nas aulas de LI por meio da abordagem instrumental:

Doc.4: **Reconhecimento de gêneros textuais, objetivos da leitura e níveis de compreensão, cognatos, conhecimento prévio, *skimming*, *scanning***, informações verbais e não-verbais, inferência contextual, palavras-chave, grupos nominais, referência pronominal, marcadores discursivos, afixos, sufixos, grau de adjetivos e advérbios, formas verbais, aposto, uso do dicionário, entre outros, observando

sempre a adequação do material de ensino-aprendizagem, a relevância e o contexto de prática real significativo.

Doc.04 respondeu que deve se trabalhar as quatro habilidades na Abordagem Instrumental, no entanto, quando solicitado para comentar os conteúdos que deveriam ser trabalhados, elencou a leitura de textos através de estratégias de leitura, vocabulário específico e suporte gramatical.

Essa resposta me leva a concluir, pelo seu relato, que Doc.04 tem bem arraigada a concepção de que, na Abordagem Instrumental, a leitura é a habilidade mais pertinente e apropriada, provavelmente, proveniente de sua experiência de trabalho e pela disseminação deste mito.

A mesma conclusão a respeito de Doc.04 é possível observar nos relatos dos docentes abaixo:

Doc.2: **Gêneros textuais**, estratégias de leitura, cognatos e falsos cognatos, grupos nominais, ordem das frases, pronomes, substantivos, verbos, conjunções.

Doc.5: Uma abordagem que habilite o aluno com pouco ou nenhum conhecimento do idioma a interpretar **textos que o levem a executar no seu ambiente de trabalho**.

Doc.7: **A habilidade deve ser a leitura**. É necessário fazer uma seleção de assuntos gramaticais que deem suporte, que estruture o entendimento dos textos. E muita prática de leitura de textos apresentando uma série de estratégias que facilitem a percepção do estudante, mesmo diante de uma língua diferente e que através destas estratégias o aluno possa interagir, inferir e criar um diálogo com o texto, criando assim um significado real.

Segundo Ramos (2005), este equívoco pode ser desconstruído quando são observadas as razões pelas quais o projeto ESP se concentrou em Leitura aqui no Brasil. Foi feita uma análise das necessidades para os grupos-alvos e verificou-se que a leitura era a mais importante naquele momento.

A análise das necessidades, discutida no Capítulo 2, é um ponto central do ESP conforme apontam Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans e St John (1998). Esta análise mostra que no ESP pode utilizar a leitura, bem como, qualquer outra habilidade. O problema, de acordo com Ramos (2005), é pensar que ensinar outra habilidade não é ESP.

#### 4) Devem ser trabalhadas quatro habilidades

O argumento da análise das necessidades é muito pertinente na questão das habilidades que devem ser trabalhadas, pois, sendo este o ponto crucial do ESP, não basta apenas trabalhar habilidades sem fazer uma consulta prévia do que os aprendizes precisam. Concordo com Paltridge e Starfield (2013, p. 58) que é importante reconhecer que as quatro habilidades são, naturalmente, menos facilmente separáveis. No entanto, pedagogias no campo do ESP tendem a se concentrar em identificar – muitas vezes através da análise de necessidades – conjuntos genéricos transferíveis da língua e da habilidade de usá-la eficazmente, que são vistos como aplicáveis na maioria dos contextos acadêmicos e de trabalho.

Segundo os autores, abordagens mais recentes, como, a abordagem do letramento acadêmico (LEA e RUA, 1998) dão conta de que as "habilidades" são sempre localizadas dentro de contextos específicos e comunidades e formam partes de conjuntos de práticas sociais. Isso é, de maneiras distintas de pensar, sentir, acreditar, valorizar e agir, que também moldam as identidades de alunos e professores (GEE, 1990), o que significa que as habilidades trabalhadas dependerão das necessidades dos alunos que o curso visa suprir.

Nesse sentido, os professores responderam à pergunta n° 5 do Questionário II: Quais habilidades você acredita que devam ser trabalhadas na disciplina Inglês por meio da Abordagem Instrumental? Dos nove professores que receberam o Questionário II, um respondeu que devem ser trabalhadas as quatro habilidades e cinco relataram que leitura deve ser o foco, conforme transcrito abaixo:

Doc.02: Principalmente a **leitura e as escrita**.

Doc.04: Deve se trabalhar **as quatro habilidades** de língua inglesa (*speaking, listening, reading, writing*), buscando a construção de significado em uma prática social real em diversos contextos, que leve a compreensão e interação de níveis de conhecimento como: linguístico, sociocultural, histórico, textual e estratégico.

Doc.05: Leitura e compreensão.

Doc.06: Prioritariamente, a **habilidade de leitura**. A seguir, para compreensão de estrutura da língua e sentidos, acho interessante trabalhar com a habilidade de escrita também.

Doc.07: **A habilidade deve ser a leitura**. É necessário fazer uma seleção de assuntos gramaticais que deem suporte, que estruture o entendimento dos textos. E muita prática de leitura de textos apresentando uma série de estratégias que facilitem

a percepção do estudante, mesmo diante de uma língua diferente e que através destas estratégias o aluno possa interagir, inferir e criar um diálogo com o texto, criando assim um significado real.

Doc.09: **Leitura crítica**, inferência e um conhecimento mais específico das estruturas da língua.

A resposta de Doc.04 revela que os professores não estão cientes que o ensino de LI na Abordagem Instrumental requer uma análise das necessidades, para então, usar sejam quais foram as habilidades requeridas pelos aprendizes. As respostas dos outros cinco participantes reforçam a concepção equivocada dos professores de que ESP é prioritariamente leitura.

### 5) Requer conhecimento prévio da língua alvo

Os participantes da pesquisa responderam à pergunta de nº 06: Para melhor aproveitamento nas aulas de inglês por meio da Abordagem instrumental é necessário que o aluno tenha conhecimento prévio da língua inglesa. Comente essa afirmação.

Doc.02: **Esta é a situação ideal**, pois o aluno que já possui essa bagagem se desenvolve com mais facilidade de lidar com os textos. Contudo, o uso das estratégias de leitura, desde que previsto no programa de inglês, pode contribuir para superar esse *déficit*.

Doc.04: A compreensão de um **texto depende em grande parte do conhecimento** que o leitor já possui com base nas experiências vivenciadas pelo indivíduo ao longo do tempo, que auxilia na assimilação de informações novas. Portanto, o conhecimento prévio é um recurso fundamental que possibilita a formulação de hipóteses e inferências pertinentes ao significado do texto.

Doc.05: **Concordo plenamente com essa afirmação, porque se os alunos não tiverem conhecimento nenhum** (não sendo necessário um conhecimento aprofundado) sobre a língua inglesa a aprendizagem será muito difícil e complicada.

Doc.06: **Se estamos falando de ‘melhor aproveitamento’, sim!** Mas, qualquer estudante pode ser exposto a esta abordagem e obter bons resultados de acordo com o seu objetivo. Ainda sobre um ‘melhor aproveitamento’, seria interessante que o estudante dispusesse de um amplo conhecimento de mundo; de **texto; de gramática** e que seja um bom leitor em sua língua nativa também.

Depreendo, dos relatos dos participantes, que possuir conhecimento prévio da língua é um fator positivo para que os alunos obtenham melhor aproveitamento do curso na Abordagem Instrumental. De acordo com Ramos (2005), esta é uma concepção estruturalista da aprendizagem de língua, e também, incompatível com os pressupostos nos quais o ESP está ancorado. É a necessidade do aprendiz que indicará o que é básico. A autora acrescenta

que o que pode ser considerado básico para um “garçom, pode não ser para um piloto, uma recepcionista assim por diante” (RAMOS, 2005, p. 35). Por fim, a autora afirma que esta concepção equivocada tem origem na postura em relação à linguagem e à aprendizagem que os profissionais adotam.

#### 4.1.3 O papel do professor na Abordagem Instrumental

Os professores participantes da pesquisa responderam à pergunta de número 05 do Questionário II, e suas respostas foram analisadas à base de Swales (1985) e Dudley-Evans e St. John (1998, p.13). De acordo com estes autores, o professor, chamado por eles de “*practioneer*” ou profissional de ESP, tem cinco papéis, a saber: (01) O profissional de ESP como professor, (02) como delineador do curso e provedor do material didático, (3) como pesquisador, (4) colaborador, (5) como mediador e (6) como avaliador, conforme foi apresentado no Capítulo 2.

Para a pergunta de nº 5 do Questionário II (Qual o papel do professor nas aulas de inglês por meio da Abordagem Instrumental?), os sujeitos responderam:

Doc.02: Ter ciência de que **media** o processo de ensino-aprendizagem de inglês, buscando tornar esse processo o mais ativo possível, com a participação dos alunos e **escolha de textos** que estejam de acordo com a etapa de aprendizagem dos alunos. Além de fomentar esse aprendizado de maneira que os alunos possam dar prosseguimentos em estudos mais complexos de inglês.

Doc.04: Um professor **colaborador e orientador**, que busque um processo de ensino-aprendizagem dinâmico e eficiente, com métodos e abordagens que facilitem o aprendizado, **com atividades relevantes e de cunho prático real**, viabilizando a análise e reflexão acerca dos conteúdos e dos aspectos socioculturais, históricos, políticos da língua alvo, tornando o aprendiz cada vez mais autônomo neste processo.

Doc.05: **Mostrar** aos alunos o que será necessário para que eles tenham uma aprendizagem eficaz, bem como **ensinar** como utilizar as ferramentas adequadas para este processo.

Doc.06: O professor deve **estreitar** caminhos entre o conhecimento que o aluno dispõe e o conhecimento novo. Na abordagem instrumental, além do trabalho convencional de ensino, o professor precisa fazer o estudante acreditar que é ‘possível’ aprender inglês por meio dessa abordagem.

Doc.07: **Guiar** o aluno através de seu conhecimento e levá-lo a uma autonomia a partir das aplicações das estratégias aprendidas.

Apesar do relato de Doc.02 fazer uso do verbo mediar, observei nas falas dos outros docentes a ideia de mediação como papel dos professores. Deste modo, os participantes concebem o professor de ESP como mediador, concordando com as palavras de Celani (1998) sobre o papel do professor no contexto de ensino aprendizagem. A mediação ocorre na etapa de análise da necessidade quando o aprendiz expõe o que precisa e aonde quer chegar, em termos de aprendizado, ou sobre sua área de atuação. Tendo esta compreensão, o professor poderá preparar os materiais relevantes e necessários para o grupo de alunos em sala de aula (BOJOVIC, 2006).

Doc.04 cita o papel de “colaborador e orientador”. O termo colaborador, discutido na teoria ESP (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998), se refere ao professor que colabora com os especialistas da área, pesquisando sobre suas necessidades e provendo *feedback* para o seu desenvolvimento no campo com vistas a prover o material que seu grupo precisa. Portanto, diferente da concepção do participante, que como expus no comentário anterior, colaborador é sinônimo de mediador, reforçado pelo substantivo “orientador”.

Doc.02 fala em mediar através de escolha de texto, concebendo assim, o papel de professor como provedor do material, discutido no capítulo 2 (DUDLEY-EVANS; ST JOHN 1998; HUTCHINSON; WATERS, 1987), cuja escolha é feita no processo de análise de necessidades, como meio de motivar os aprendizes e atender suas necessidades de aprendizagem.

#### 4.1.4 O papel do material didático

Os professores participantes da pesquisa responderam à pergunta de nº 7 do Questionário II: Como deve ser o material didático para as aulas de inglês por meio da Abordagem Instrumental?

De acordo com Ellis e Johnson (1994, p.115), a escolha dos materiais tem um grande impacto sobre o que acontece no curso. Este impacto é demonstrado de três maneiras, a saber: o tipo de linguagem que os alunos serão expostos e, como consequência, o que de fato eles vão aprender em termos de vocabulário, estruturas e funções; Esta escolha terá implicações nos métodos e técnicas pelas quais os alunos irão aprender; e por fim, o assunto ou conteúdo dos materiais são elementos essenciais sob o ponto de vista da relevância e motivação. Esta é mais uma das atividades de ensino do ESP que deve ser realizada na fase de análise das



necessidades. Especialmente, no que diz respeito ao nível de conhecimento da língua que os alunos já adquiriram e do nível que eles vão precisar para se comunicar com sucesso.

Esta é uma questão relevante no IFBA, haja vista que os professores são responsáveis pelo material didático que vão usar nas aulas. Sendo assim, elenco abaixo três unidades para esta categoria em que analiso os dados sobre as concepções dos participantes acerca do material didático na Abordagem Instrumental.

### — Deve ser autêntico

Doc.04: **Um material didático autêntico** e eficiente, que explore as quatro habilidades da língua inglesa, juntamente com as técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem dessa abordagem, através de contextos práticos reais, que tenha relevância e significado para o alunado, contendo diversos aspectos socioculturais, históricos e políticos da língua em estudo, assegurando assim, um processo muito mais efetivo de aprendizagem.

Doc. 07: Textos de materiais didáticos no começo, para que o professor tenha condições e controle na apresentação dos pontos gramaticais, bem como as estratégias, **depois textos autênticos** da área estudada.

Para Doc.04 e Doc.07, o material deve ser autêntico. A questão é contraditória, conforme explicitado no capítulo 2, e gerando algumas questões sobre o que é melhor a ser utilizado nas aulas, um livro, texto ou materiais feitos sob medida para o propósito de estudo. Assim, concordo com Lewis e Hill (2003) que é importante fazer considerações através de perguntas como: a) Será que os materiais serão úteis para os alunos?; b) Será que eles estimulam a curiosidade dos alunos?; c) Os materiais são relevantes para os alunos e suas necessidades?; d) Eles são divertidos?; e) Será que os alunos acham que as tarefas e atividades valem a pena fazer?; (LEWIS E HILL, 1993, p. 52-53). Como advoga Day (2004, p.110) o professor deve escolher “materiais que sejam apropriados aos seus alunos”.

### — Deve ser do interesse dos alunos

Doc. 06: Conforme explicitado nas respostas 1 e 3, o material deve ser condizente com o nível em os estudantes se encontram e o que desejam alcançar; **com os conteúdos de seu interesse** e o mais diverso possível.

Concordamos com Doc.06, pois se os materiais forem do interesse dos alunos, isto será um fator de motivação para continuarem e atingirem seus objetivos. Segundo Ellis e Johnson (1994), depois de analisar necessidades dos alunos e fixar objetivos para o curso , o

professor ESP deverá selecionar materiais que ajudarão os alunos a alcançar seus objetivos. Estes materiais devem também as habilidades específicas e necessidades de conteúdo, que é uma condição importante para que se explorem, ao máximo, os materiais, bem como a motivação dos alunos.

#### — Deve abordar gêneros textuais

Doc.2: Deve contemplar a maior variedade de gêneros textuais possíveis, além de ter questões sobre uso e análise de estruturas linguísticas contextualizadas que permitam o aluno compreender os textos, fazer inferências e se posicionar criticamente sobre esses.

Doc.02, no seu relato, deixa evidente que se deve usar maior variedades de gêneros textuais possíveis e finaliza que isso favorece o posicionamento crítico do aluno. Sou levado a concluir que este é um fato positivo no trabalho docente, pois, conforme afirma Ramos (2004, p. 116), a diversidade de gêneros municia o aluno para que melhore seu desempenho nas situações-alvo por meio de “[...] componentes linguísticos, sociais e culturais que o aluno necessita aprender”.

#### 4.1.5 Como os professores atendem às necessidades dos alunos

Os participantes responderam à pergunta de nº 8 do Questionário II - Como você atende às necessidades dos alunos? Pelo que observamos até aqui sobre o campo ESP, a análise das necessidades é o ponto fulcral da pedagogia do campo (HUTCHINSON e WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998). Elenco abaixo os relatos dos professores participantes.

Doc.02: Por meio do uso das **estratégias de leitura** e das palavras cognatas.

Doc.04: Buscando ser um **colaborador-orientador** no processo de ensino-aprendizagem, com materiais e atividades relevantes e significativos, **usando as diversas habilidades, as técnicas e estratégias de leitura** para a compreensão dos textos e dos conteúdos autênticos estudados, a fim de tornar cidadãos crítico-reflexivos na sociedade, em que a língua inglesa desempenha um papel fundamental nesta globalização.

Doc.05: Eu procuro mostrar aos alunos como a **utilização das estratégias de leitura** e um conhecimento básico da língua podem ajudá-los na construção do conhecimento deles.

Doc.06: Disponibilizando material do seu interesse e **adequado aos objetivos** que desejam alcançar.

Doc.07: Por meio da Abordagem Instrumental.

Os relatos revelam que a concepção dos professores sobre como atender às necessidades diverge dos pressupostos teóricos do campo de ESP. Busco compreender se este afastamento se dava em razão de entendimento equivocado por parte dos participantes da pergunta feita, porém, suas respostas não me deixaram dúvidas de que a pergunta se refere às necessidades em relação ao aprendizado da língua pelos alunos. Provavelmente, a razão disso é o fato de que os professores pesquisados não têm formação em ESP, conforme demonstra o perfil acadêmico mostrado no capítulo 3 dos participantes da pesquisa.

O relato de Doc.06 se aproximou dos pressupostos do ESP, ao mencionar que busca adequar os materiais aos **objetivos** do curso. Conforme Basturkmen (2010), a análise de necessidade leva em consideração os objetivos, a definição do *syllabus* e a metodologia do curso. Contribuindo para a discussão, Collins (1992) ressalta que uma análise de necessidades leva o professor a buscar informações mais detalhadas e relevantes de seu público-alvo, pois, na visão da autora, a análise de necessidades permite a coleta de dados a partir de pessoas diferentes que estão envolvidas no processo, através de instrumentos de coleta variados, como questionários, entrevistas, diários, protocolos verbais, diários, registros escritos ou orais.

Portanto, é importante destacar que o cenário educacional atual do IFBA tem mudado e está em constante mudança. As escolas técnicas do passado das quais o IFBA se originou tinham como objetivo formar técnicos para mão de obra que as indústrias precisavam. Por outro lado, os Institutos Federais integraram ensino técnico ao ensino médio, cujo objetivo é formar jovens para o mercado de trabalho, para a continuação dos estudos e que se tornem cidadãos críticos na comunidade em que estão inseridos.

Nesse sentido, o papel da análise de necessidades se configura como essencial no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, tornando a formação de professores mais adequada, crítica e contínua, na busca de refletir sobre o planejamento de cursos e de objetivos sistemáticos que seguem os princípios da abordagem do ESP e adequá-los de acordo com a situação-alvo necessitada. Diante desse quadro, concordo com a afirmação de Graves (2000) de que a análise de necessidades é, essencialmente, um processo sistemático contínuo de obtenção de informação sobre as necessidades e preferências dos aprendizes, interpretando a informação e, então, decidindo sobre cursos com o objetivo de atender às necessidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início aqui as considerações finais desta investigação, retomando o percurso que percorremos durante este período e que, ao mesmo tempo, construíram as partes desta dissertação. Posso afirmar, após essa caminhada, que, se tornar um professor-pesquisador tem valor inestimável para o profissional, o qual traz em sua atuação a responsabilidade de contribuir para a formação de cidadãos. Todo percurso de investigação científica nasce de uma inquietação, que geram perguntas. Quando o pesquisador busca responder aos seus questionamentos através da pesquisa, ele/ela pode contribuir para reflexões e ações que geram avanços e mudanças em sua prática, ou simplesmente, tornam o conhecimento sobre um fato ou um contexto mais claro e acessível a todos.

Sendo assim, conforme apresentado na introdução do trabalho, decidi investigar as abordagens de ensino dos professores de LI do IFBA. Como faço parte dessa instituição, esta seria uma forma de aprendizado e de desenvolvimento como profissional, além de poder contribuir com os resultados do estudo para aprofundar as discussões no contexto em que estou diretamente envolvido. Após receber os PPC de curso de ensino médio técnico integrado, de nove dos vinte e três campi do IFBA, a análise dos planos de disciplina revelou que a instituição utilizava a Abordagem Instrumental, com o objetivo de capacitar os alunos a lerem textos técnicos.

Como já trabalhei com outras habilidades além da leitura de textos, decidi conhecer com maior profundidade a Abordagem Instrumental, e verificar se mesmo dentro desta abordagem seria possível trabalhar o ensino de LI com perspectivas diferentes do que com uma só habilidade, e adicionalmente, verificar a concepção dos professores em relação à Abordagem Instrumental de acordo com a sua abordagem de ensinar e suas concepções relacionadas com elas. Enfim, o problema de pesquisa foi: Como o estudo da abordagem de ensino dos professores de LI do IFBA contribui para o mapeamento de suas ações/concepções sobre Abordagem Instrumental?

Realizei, portanto, um estudo de caso buscando apoio na literatura acerca dos temas abordados e também com a cooperação dos professores com a intenção de investigar, através dos relatos sobre as abordagens de ensino dos docentes participantes da pesquisa, as concepções destes professores de inglês presente em sua abordagem de ensinar. Em seguida, busquei refletir sobre os resultados da pesquisa quanto à aprendizagem de LI no IFBA, suas implicações e complexidades, e assim contribuir para o debate sobre o ensino-aprendizagem de língua neste Espaço Educacional.

Desta forma, estruturei o trabalho que se iniciou pela trajetória de investigação, partindo de uma introdução sobre a construção da pesquisa, na qual começo a discutir as implicações das abordagens de ensinar, a motivação para a realização do estudo, o problema e a problemática, a justificativa, as questões que conduziram a pesquisa, bem como as considerações sobre os aspectos éticos da pesquisa.

Em seguida, dei início ao capítulo teórico, que está dividido em 04 partes: a primeira aborda o IFBA, bem como Leis e Decretos que o criaram, e seu histórico como instituição centenária que é oriunda dos Liceus de Artes e Ofício, Escolas Técnicas, Centro Federal de Educação e atualmente Instituto Federal da Bahia. A segunda parte trata das Leis e Regulamentos e Orientações curriculares que regulam o ensino médio, tanto para o ensino regular, tanto os específicos para o ensino técnico profissionalizante. A terceira parte relata o histórico do ensino de LI nas escolas brasileiras e no IFBA. E, por fim, a quarta parte discorre sobre o ESP, conhecido no Brasil por Abordagem Instrumental. Apresento a definição desta abordagem, suas características, sua origem, sua implantação no Brasil e no IFBA.

No capítulo seguinte, descrevo o percurso metodológico para obtenção dos dados propostos pela pesquisa, justificando a escolha do estudo de caso, os sujeitos, os instrumentos de coleta e procedimentos que orientariam a interpretação dos dados e, conseqüentemente, estes dados gerariam as respostas às perguntas de pesquisa que começo a discorrer abaixo.

### **01. Se e como as concepções de Abordagem de Ensino presentes nos programas da disciplina inglês do IFBA se materializam na prática de ensino dos professores de LI?**

Esta pergunta é respondida pela escolha da abordagem, pela justificativa da escolha e se o/a docente teve orientação para decidir por qual abordagem utilizar ou não. Portanto, da forma como se dispõem os dados coletados e analisados, constatei que: (1) dos nove professores que responderam ao questionário, sete trabalham com a abordagem instrumental e dois já trabalharam. (2) Apenas dois, dos nove, justificaram que esta abordagem está de acordo com os objetivos do curso, e dentre outras as justificativas, eles disseram que usam a abordagem instrumental por falta de estrutura, ou número alto de alunos por turma. (03) Sete disseram que não receberam orientação.

Diante deste quadro, concluo que os professores do IFBA, na maioria dos campi, seguem a concepção institucional de ensino de LI por intermédio da abordagem instrumental e por meio de leitura de textos. O fato de os professores afirmarem que não tiveram orientação a respeito de qual abordagem utilizar implica que quando ele/ela chegou ao seu campus de

destino, o professor mais antigo na instituição já a utilizava, ou já existia o programa de disciplina pronto para o professor trabalhar, conforme respondido por Doc.02. “Utilizei a abordagem instrumental para o ensino de inglês, pois já era **utilizada pelos docentes efetivos do campus**”.

## **02. Qual é a concepção/visão dos professores de LI sobre a Abordagem Instrumental?**

Este questionamento gerou alguns elementos que foram observados na análise das respostas dos participantes, a saber: abordagem instrumental é (1) sinônimo de leitura; (2) é inglês técnico; (3) trabalha apenas uma habilidade; (4) devem ser trabalhadas as quatro habilidades; (5) requer conhecimento prévio da língua alvo. Ramos (2005, p.10) chama estes pontos relacionados de mitos mais prevalentes da Abordagem Instrumental observados entre os professores brasileiros.

Concluo, portanto, que estas concepções/visões equivocadas sobre a abordagem instrumental ainda podem ser observadas atualmente, quase quatro décadas depois de seu surgimento, em virtude da falta de formação ou de uma disciplina na universidade de Letras em ESP. Doc.09 expressou sua frustração por utilizar a abordagem, “da maneira como tem sido feita no meu campus, **acho um desperdício**”.

Conforme observamos anteriormente, ESP é uma abordagem baseada nas necessidades dos aprendizes (PALTRIDGE; STARFIELD, 2013). Portanto, as habilidades a ser trabalhadas, o material didático delineado pelo professor, ou o livro didático adotado, dependerão da análise das necessidades dos aprendizes e do contexto pelo qual eles desejam aprender a língua. O mesmo se dá em relação ao nível de aprendizado que será trabalhado nas aulas.

## **03. Qual é a concepção/visão dos professores sobre o papel do professor e do material didático para o ensino de LI na Abordagem Instrumental?**

A concepção recorrente, de acordo com os relatos dos professores, foi a do papel do professor como mediador, corroborando com as palavras de Celani (1998) sobre o papel do professor no contexto de ensino aprendizagem. Segundo a autora, a mediação ocorre na etapa de análise da necessidade quando o aprendiz expõe o que precisa e aonde quer chegar. Concluí que, no geral, o professor tem consciência de seu papel.

Em relação ao material, os professores estão conscientes de seu papel ao propor variedade de gêneros, e material motivador para o aluno. O ponto controverso foi em relação

ao material ser autêntico, porque, de acordo com Day (2004), o professor deve escolher materiais que sejam apropriados aos seus alunos e essa condição nem sempre pode ser encontrada em textos autênticos.

#### **04. Qual é a concepção/visão dos professores sobre atender às necessidades dos alunos através da Abordagem Instrumental?**

Esse questionamento divergiu dos pressupostos teóricos, parece-me que os participantes podem ter entendido “que atividades devo fazer para atender os alunos?” conforme Doc.09 relatou, “**Não consigo por conta da carga horária reduzida, mas tento**”. Para atender às necessidades dos alunos é imprescindível saber o que o eles precisam. Segundo os pressupostos do ESP (HUTCHINSTON; WATERS, 1998), os aprendizes precisam ter consciência de que o que está estudando é o que eles precisam e foi negociado com o professor. Este fato é o que difere o ensino por meio da abordagem instrumental da do inglês geral. Portanto, concluo que nesse questionamento os docentes possuem concepções equivocadas.

Por tudo considerado até aqui, volto ao problema da pesquisa: **como o estudo da abordagem de ensino dos professores de LI do IFBA contribui para o mapeamento de suas ações/concepções sobre Abordagem Instrumental?**

Constato, com o estudo, que os professores não conhecem com profundidade o ESP. Acredito, como já afirmei antes, que isso se deve ao fato de eles não possuírem formação específica na área. Já que os docentes, apesar da boa formação e competência, pois, adentraram ao IFBA através de concurso público, demandam por mais conhecimento e treinamento, cabe, a meu ver, à instituição planejar ações de formação continuada do seu corpo docente. Nesse sentido, o presente trabalho deixa como legado esta contribuição para que haja avanços, e, se necessário, mudança do contexto atual.

Concluo, por fim, entendendo que o planejamento do curso é um trabalho árduo, por isso considero importante que os professores de LI do IFBA promovam discussões sobre as necessidades dos alunos, em termos institucionais e pessoais, com outros colegas de área ou busquem no mercado materiais que possam contemplar as demandas, tanto para o contexto institucional como para as necessidades discentes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira de. *The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices*. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198463982012000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198463982012000200006&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10 de abr. de 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. In: **Cadernos de Pesquisa**. ed. 45, 1983. p. 66-71.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. In: **Linguagem e Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.

BASTURKMEN, H. *Developing courses in English for Specific Purposes*. Londres: Palgrave Macmillan, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOHN, H.I. Ensino e Aprendizagem de Línguas: os atores de sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo Parábola, 2013.p.79-85.

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

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

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrageira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2016.



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

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

CELANI, M.A.A. *A retrospective view of an ESP teacher Education programme*. In: **The ESPecialist**. São Paulo: PUCSP, v. 19, n. 2, 1998, p. 233-244. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9910>>. Acesso em: 17 junho 2015.

\_\_\_\_\_. *Introduction*. In: CELANI, M.A.A., DEYES, A.F., HOLMES, J., SCOTT, M.R. **ESP in Brazil - 25 years of evolution and reflection**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p.13-26.

DAY, R. R. *A Critical Look at Authentic Materials*. In: **The Journal of Asia TEFL**, Busan, v.1, n.1, 2004, p.101-114.

DUDLEY-EVANS, T.; JOHN, M.J. **Developments in English for Specific Purposes: a Multidisciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas S.A., 2010.

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

JOHNSON, D.M. **Approaches to research in second language learning**. New York & London: Longman, 1992.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **et al. Por uma Linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.129-148.

LARSEN-FREEMAN, D; ANDERSON, M. **Techniques & Principles in Language Teaching**. New York: OUP, 2006.

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

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. In: **Contexturas**, APLIESP, n. 4, 1999, p. 9, 13-24.

LONG, M.H. *Methodological issues in learner needs analysis*. In: LONG, M.H. **Second language needs analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p. 19-76.

MOITA LOPES, L.P. (Org.) et al. **Por uma Linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

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

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

PALTRIDGE, Brian e STARFIELD, Sue. *The Handbook of English for Specific Purposes*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013. p. 6-49.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei 11.892, 2008, Seção III**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)> Acesso em 16 mai. 2014.

RAJAGOPALAN, Kanavillil .O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, DjaneAntonucci (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 73-82, 2014.

RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: proposta de aplicação em cursos de língua estrangeira para fins específicos. In: **The ESPECIALIST**. São Paulo, v. 24, n. 2, 2004, p. 107-129.

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

\_\_\_\_\_. A história da Abordagem Instrumental na PUCSP. In: CELANI, M.A.A., RAMOS, R.C.G; FREIRE, M.M. (Orgs.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009a.

\_\_\_\_\_. *ESP in Brazil: history, new trends and challenges*. In: KRZANOWSKI, M. (ed.). **English for academic and specific purposes in developing, emerging and least developed countries**. Canterbury Kent: IATEFL, 2009b. Disponível em: <<http://www.iatefl.org>>. Acesso em: 23 fev. 2011.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal da Bahia, Salvador: Bahia, 2008.

SWALES, J. *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon Press, 1985.

TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, meu bem!” Sobre Pesquisa Acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In: **Revista Linguagem & Ensino**, Vol. 5, n.º.2, 2002. p.191-201. Ensino, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 17-38, jul./dez. 2005.

TOMLINSON, B. Materials development. In: CARTER, R.; NUNAN, D. **The Cambridge Guide to teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 66-71.

YIN, Robert. **Estudo de Caso – Planejamento e Métodos** 5ª ed. São Paulo: Bookman, 2012, p. 19, 20.

## **APÊNDICES**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS / PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA  
DOUTORANDO: LUÍS CARLOS PEREIRA RAMOS**

PROJETO:

**A DISCIPLINA INGLÊS NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO  
INTEGRADO DO IFBA: UM ESTUDO DE CASO**

\*\*\*\*\*

**APÊNDICE A – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO**

Eu,....., tendo sido convidado(a) a participar do estudo sobre “As opiniões dos professores de inglês sobre sua experiência de trabalho no ensino médio técnico integrado do Instituto Federal da Bahia”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA, recebi do professor Luís Carlos Pereira Ramos, pesquisador responsável pela execução desse estudo, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos da pesquisa:

1. A pesquisa destina-se a coletar opiniões dos professores sobre sua experiência no ensino da língua inglesa no ensino médio técnico do IFBA;
2. A pesquisa teve início em março de 2014 e o seu término está previsto para maio de 2016;
3. Estou ciente de que a obtenção de dado se dará através de dois questionários;
4. A qualquer momento, eu poderei recusar continuar participando do estudo sem que isso me traga qualquer consequência negativa;
5. As informações obtidas através de minha participação não permitirão a minha identificação, exceto ao responsável pelo estudo. A divulgação das informações em questão se dará no âmbito acadêmico, na área da Linguística Aplicada.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha atuação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos e das responsabilidades da minha participação, dou o meu consentimento, sem que para isso eu tenha sido obrigado.

Irecê, \_\_\_ de julho de 2015

\_\_\_\_\_  
Assinatura

**Pesquisador:** Luís Carlos Pereira Ramos

**Endereço Institucional:** Rodovia BA 148, KM 04, nº 1800, Vila Esperança - Irecê-BA - CEP 44.900-000 Tel. (74) 3641-4420/4929 / 71 98833-9666 E-mail: [campus-irece@ifba.edu.br](mailto:campus-irece@ifba.edu.br)/[luisramos@ifba.edu.br](mailto:luisramos@ifba.edu.br)

**Endereço CEP-IFBA:** Instituto Federal da Bahia – IFBA. Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PRPGI. Av. Araújo Pinto, 39, Canela, Salvador/BA, CEP: 40.110-150.[cep@ifba.edu.br](mailto:cep@ifba.edu.br) (71) 3221 - 0333



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS / PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA  
DOUTORANDO: LUÍS CARLOS PEREIRA RAMOS**

**PROJETO:**

**A DISCIPLINA INGLÊS NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO  
INTEGRADO DO IFBA: UM ESTUDO DE CASO**

\*\*\*\*\*

**APÊNDICE B – MODELO DE PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO REITOR DO IFBA**

Magnífico Reitor do Instituto Federal da Bahia  
Renato Anunciação

Concedo ao professor e pesquisador Luís Carlos Pereira Ramos, CPF 862.472.635-21, autorização para realizar entrevistas junto aos professores de inglês do Instituto Federal da Bahia, aplicando questionários da pesquisa com o seguinte título: “As Abordagens de ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Técnico Integrado do IFBA segundo seus professores de Língua Inglesa”, tendo como instituição proponente a Universidade Federal da Bahia, através do Instituto de Letras, no programa de Língua e Cultura. O estudo se estenderá de Fevereiro a Junho /2016.

Salvador, 26 de Fevereiro de 2016

---

Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS / PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA  
DOUTORANDO: LUÍS CARLOS PEREIRA RAMOS**

**PROJETO:  
A DISCIPLINA INGLÊS NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO  
INTEGRADO DO IFBA: UM ESTUDO DE CASO**

\*\*\*\*\*

**APÊNDICE C – MODELO DE QUESTIONÁRIO I**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS / PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**Pesquisador: LUÍS CARLOS PEREIRA RAMOS**

Caro(a) colega,

Este questionário visa a coletar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo sobre ensino/aprendizagem Língua Inglesa nos Cursos de Ensino Médio Integrado do IFBA, para o programa de Pós-graduação em Língua e Cultura – PPGLinC da Universidade Federal da Bahia. Agradeço, antecipadamente, a sua colaboração, assegurando - lhe a preservação de sua identidade.

**1 Nome:** \_\_\_\_\_

**2 Email:** \_\_\_\_\_

**3 Telefone:** \_\_\_\_\_

**4 Assinale com um “X” sua faixa etária:**

- a) ( ) até 25 anos
- b) ( ) de 25 a 35 anos
- c) ( ) de 36 a 45 anos

- d) ( ) de 46 a 55 anos  
 e) ( ) acima de 55 anos

## 5 FORMAÇÃO:

### 5.1 Graduação

Curso: \_\_\_\_\_  
 Habilitação: \_\_\_\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_  
 Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

### 5.2 Especialização

- a) ( ) sim      b) ( ) não

Caso afirmativo, informe:

Instituição: \_\_\_\_\_  
 Curso: \_\_\_\_\_  
 Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Caso em andamento, qual a previsão de conclusão? \_\_\_\_\_

### 5.3 Mestrado

- a) ( ) sim      b) ( ) não

Caso afirmativo, informe:

Instituição: \_\_\_\_\_  
 Programa: \_\_\_\_\_  
 Linha de pesquisa: \_\_\_\_\_  
 Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Caso em andamento, qual a previsão de conclusão? \_\_\_\_\_

### 5.4 Doutorado

- a) ( ) sim      b) ( ) não

Caso afirmativo, informe:

Instituição: \_\_\_\_\_  
 Programa: \_\_\_\_\_  
 Linha de pesquisa: \_\_\_\_\_  
 Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Caso em andamento, qual a previsão de conclusão? \_\_\_\_\_

## 6 Além de ter estudado inglês na graduação, você também estudou o idioma:

(Assinale com um "X" quantas alternativas forem necessárias)

### 6.1 Em escolas de idiomas no Brasil? ( ) sim ( ) não

Caso afirmativo, informe:

Por quanto tempo? \_\_\_\_\_ Quando? \_\_\_\_\_

### 6.2 Com professor(es) particular(es)? ( ) sim ( ) não

Caso afirmativo, informe:

Por quanto tempo? \_\_\_\_\_ Quando? \_\_\_\_\_

### 6.3 No exterior? ( ) sim ( ) não

Caso afirmativo, informe:

Onde (cidade/país) \_\_\_\_\_ Escola \_\_\_\_\_

Curso \_\_\_\_\_

Por quanto tempo? \_\_\_\_\_ Quando? \_\_\_\_\_

## 7 Você possui algum certificado de proficiência em Inglês? ( ) sim ( ) não

Caso afirmativo, informe:

Qual? \_\_\_\_\_

Ano de obtenção: \_\_\_\_\_

Outro: \_\_\_\_\_

Ano de obtenção: \_\_\_\_\_

## 8 Há quanto tempo você leciona inglês?

Há \_\_\_\_\_.

## 9 Há quanto tempo você leciona inglês no Ensino Médio Técnico do IFBA?

Há \_\_\_\_\_.

- a) Em quantos campi do IFBA você já trabalhou?  
 ( ) Apenas 01.
- b) Se em mais de um, informe quais e quanto tempo em cada.  
 R: \_\_\_\_\_
- c) Em quais cursos técnicos de nível médio integrado?  
 R: \_\_\_\_\_



**10 Você recebeu orientação institucional para elaborar o programa de inglês em seu campus?**

( ) sim ( ) não

Caso afirmativo, informe:

Qual?

R: \_\_\_\_\_

**11 Qual abordagem você utiliza para ministrar as aulas de inglês no ensino médio técnico no IFBA?**

( ) Comunicativa ( ) Instrumental ( ) outra \_\_\_\_\_

**12 Descreva os motivos pelos quais você utiliza esta abordagem para ministrar as aulas de inglês no ensino médio técnico integrado do IFBA.**

R: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS / PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA  
DOUTORANDO: LUÍS CARLOS PEREIRA RAMOS**

**PROJETO:  
A DISCIPLINA INGLÊS NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO  
INTEGRADO DO IFBA: UM ESTUDO DE CASO**

\*\*\*\*\*

**APÊNDICE D – MODELO DE QUESTIONÁRIO II**



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
BAHIA  
Campus Irecê



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS / PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**Pesquisador: LUÍS CARLOS PEREIRA RAMOS**

Caro (a) colega,

Este questionário visa a coletar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo sobre ensino/aprendizagem Língua Inglesa nos Cursos de Ensino Médio Integrado do IFBA, para o programa de Pós-graduação em Língua e Cultura – PPGLinC da Universidade Federal da Bahia. Agradeço, antecipadamente, a sua colaboração, assegurando-lhe a preservação de sua identidade.

**1-** Como você vê o ensino-aprendizagem de inglês por meio da Abordagem instrumental?

**1.1-** E por meio de outras abordagens?

**2-** Quais habilidades você acredita que devem ser trabalhadas na disciplina Inglês por meio da Abordagem Instrumental?

**3-** Descreva o que você considera importante para a elaboração de um programa de disciplina inglês por meio da Abordagem Instrumental.

**3.1-** Por meio de outras Abordagens:

- 4- Que conteúdos você considera importantes para o ensino de inglês na Abordagem Instrumental?
- 5- Qual o papel do professor nas aulas de inglês por meio da Abordagem Instrumental?
  - 5.1- E por meio de outras abordagens?
- 6- Para melhor aproveitamento nas aulas de inglês por meio da Abordagem instrumental é necessário que o aluno tenha conhecimento prévio da língua inglesa. Comente essa afirmação.
- 7- Como deve ser o material didático para as aulas de inglês por meio da Abordagem Instrumental?
- 8- Como você atende às necessidades dos alunos
  - a) por meio da Abordagem Instrumental;
  - b) por meio de outras Abordagens (se este for o seu caso).
- 9- Inglês Instrumental deve ser definido como...
- 10- Inglês para fins específicos pode ser definido como?
- 11- Há diferenças entre Abordagem Instrumental, ensino de línguas para fins específicos e Inglês técnico? Justifique.

## **ANEXOS**

**ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO REITOR PARA PESQUISA NO IFBA**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA**  
Avenida Araújo Pinho, 39 - Canela - Salvador - Bahia CEP: 40110-150  
Telefones: 0\*\*71 2102-0414 / 2102-0415  
E-mail: [gabinete@ifba.edu.br](mailto:gabinete@ifba.edu.br)

**AUTORIZAÇÃO**

Concedo ao professor e pesquisador **Luis Carlos Pereira Ramos**, CPF 862.472.635-20, autorização para realizar entrevistas junto aos professores de inglês do Instituto Federal da Bahia, aplicando questionários da pesquisa com o seguinte título, “As Abordagens de ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Técnico Integrado do IFBA segundo seus professores de Língua Inglesa”, tendo como instituição proponente a Universidade Federal da Bahia, através do Instituto de Letras, no programa de Língua e Cultura. A estudo se estenderá de Fevereiro a Junho /2016.

Salvador, 26 de fevereiro de 2016.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Renato da Anunciação Filho', written over a faint circular stamp.

**RENATO DA ANUNCIACAO FILHO**  
*Reitor*

## ANEXO B – GRADE CURRICULAR E PROGRAMAS DE INGLÊS DOS PPC

### *Planejamento Competências e Bases Tecnológicas*

2ª Série

**ÁREA PROFISSIONAL: ELETROTÉCNICA    CURSO: TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM ELETROTÉCNICA**

**DISCIPLINA: INGLÊS II - CARGA HORÁRIA: 60 H (72 HA) – .....AULAS SEMANAIS    02**

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	BASES CIENTÍFICAS E TECNOLÓGICAS	COMPONENTES CURRICULARES
<p>Dominar a leitura e a compreensão de textos autênticos na língua inglesa. Perceber o texto como um todo coeso e coerente, no qual certas expressões e vocábulos são empregados em razão de aspectos sócio-culturais inerentes à idéia que se quer comunicar;</p> <p>Adquirir vocabulário por associação semântica de semelhanças ou não com a língua materna;</p> <p>Ter o conhecimento dos aspectos lingüístico a fim de justificar a sua aplicação;</p> <p>Ser capaz de fazer uma análise crítica após a leitura de um texto autêntico na língua portuguesa.</p> <p>Utilizar as estratégias e recursos de leitura nas etapas da pré-leitura e leitura para melhor compreensão de textos em inglês;</p> <p>Reconhecer diferentes gêneros textuais e compara-los;</p> <p>Relacionar textos em língua inglesa a partir da língua materna;</p> <p>Extrair informações de textos escritos em língua inglesa, refletir sobre elas, utilizando a</p>	<p>Interpretação de textos em inglês com auxílio de estratégias de leitura, do conhecimento do mundo do leitor e dos aspectos estruturais da língua.</p>	<p>Scanning for specific information False friends <b>Language study:</b> Modal auxiliary verbs Uses of the-ing form Conjunctions: Such as, yet Noun phrase( noun and determiners)I Looking for the main idea Detailed comprehension <b>Language study:</b> Simple tenses (present, past and future) Adverbs Present perfect in contrast with the simple past Indefinite past action Since &amp; for Present perfect continuous Past perfect/ Past perfect continuous Conjunctions Passive voice structures Word formation Noun phrases( adjective) IIDetailed comprehension Looking for the main idea <b>Language study:</b> Indirect speech Relative pronouns in defining clauses Conjunctions Prepositions Conditional sentences Noun phrase III Contextual reference Looking for reference</p>

Instituto Federal da Bahia (IFBAHIA)  
Curso Técnico em Eletrotécnica

língua inglesa como instrumento de aquisição de novos conhecimentos; Desenvolver a leitura de textos de diversas naturezas; Identificar as estruturas lingüísticas predominantes durante a leitura do texto.		Looking for specific information <b>Language study:</b> Conditional sentences Verb forms used to express future: will/ shall Future continuous: Future perfect Used to and infinitive Phrasal verbs
--	--	---

METODOLOGIA	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aulas expositivas interativas.</li> <li>▪ Trabalhos em equipe.</li> <li>▪ Seminários.</li> <li>▪ Palestras.</li> <li>▪ Oficinas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seminários.</li> <li>▪ Palestras.</li> <li>▪ Oficinas</li> <li>▪ Avaliação Escrita</li> </ul>

**REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA:**

MUNHOZ, Rosângela. *Princípios da Língua Inglesa: inglês instrumental – estratégias de leitura*. São Paulo: Texto Novo, 2000.

OLIVEIRA, S. R. de F. *Estratégias de Leitura para inglês instrumental*. Brasília: UNB 1994.

SILVA, J.A. et al. *Inglês Instrumental: leitura e compreensão de textos*. Salvador: Centro Editorial e Didático / UFBA, 1994.

AZAR, B. S. *Basic English Grammar*. New Jersey: Ed. Prentice Halls Regents, 2003.

GRIGOLETO, Mariza. *Ensino de leitura em língua estrangeira: o que mais pode ser feito?* Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa, v. 1. Apliesp, 1992.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. Pontes, 1992.

OLIVEIRA, Nádia. *Para ler em inglês – desenvolvimento da habilidade de leitura*. Belo Horizonte: Gráfica e Editora O Lutador, 1998.

OLIVEIRA, Nádia et alli. *Domínio de Leitura em Inglês – A Reconstrução Crítica de Textos*. 2ª e 3ª ed. São Paulo, Ed. Lê, 1990.

SOUZA, Adriana et al. *Leitura em língua Inglesa: uma abordagem instrumental*. São Paulo: Ed. Disal, 2005.

STERN, G. *An Outline of English Grammar*. Australia: Learners Publishing, 2003.

TAYLOR, J. et al. *Gramática DELTI da Língua Inglesa*. Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico, 1995.

Disciplina	Carga Horária		
	Aula/Semana	Nº Aula	Hora/Aula
<b>2º Ano</b>			
Biologia	02	60	72
Educação Física	02	60	72
Filosofia	02	60	72
Física	02	60	72
Geografia	02	60	72
História	02	60	72
Língua Inglesa	02	60	72
Língua Portuguesa	03	90	108
Matemática	03	90	108
Química	02	60	72
Sociologia	02	60	72
Geomorfologia e Pedologia aplicada à Análise Ambiental	02	60	72
Hidrologia e Climatologia aplicada à Análise Ambiental	02	60	72
Topografia e Introdução ao AutoCAD	02	60	72
<b>Sub-Total</b>	<b>30</b>	<b>900</b>	<b>1.080</b>



Disciplina: <b>INGLÊS</b>	
Série: 2ª	Carga Horária: 60 HORAS – 72 h/a

<b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valorizar o domínio da língua inglesa com forma de conhecimento e de integração no mundo;</li> <li>▪ Conhecer as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso à informação a outras culturas e grupos sociais;</li> <li>▪ Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais ou culturais;</li> <li>▪ Saber distinguir as variantes lingüísticas;</li> <li>▪ Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, agir, de quem os produz;</li> <li>▪ Adquirir um vocabulário produtivo que lhe garanta competência na compreensão de pequenos textos em inglês;</li> <li>▪ Conhecer as estruturas básicas da língua inglesa e utiliza-las na compreensão, produção e decodificação de textos orais e escritos.</li> </ul>

<b>BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudo de vocabulário técnico e expressões idiomáticas inglesas comuns na área ambiental;</li> <li>▪ Interpretação de textos técnico-científico em inglês;</li> <li>▪ Estudo de itens gramaticais básicos que possam auxiliar na compreensão do texto;</li> <li>▪ Habilidades de estudo: resumir parágrafos e textos breves ou de dificuldade limitada; traduzir pequenos trechos;</li> <li>▪ Identificação de metáforas e referências culturais</li> <li>▪ Leitura e interpretação de textos on-line;</li> <li>▪ Vocabulário técnico científico básico em inglês.</li> </ul>

<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RECURSOS DIDÁTICOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exposição oral;</li> <li>▪ Debate aberto;</li> </ul>



### CAMPUS EUNÁPOLIS

- Aulas expositivas para a introdução e revisão dos trabalhos diários (warm-up);
- Leitura e interpretação individual e coletiva de textos (understanding texts);
- Atividades escritas e orais (Individual e em grupo): Fixation exercises/ Dictation/ Listening comprehension/Songs and Short Activites/Film;
- Atividades escritas e orais (Individuais e em grupo);
- Textos técnicos-científicos em inglês;
- Documentação on-line;
- Aula expositiva, aula prática com resolução de exercícios.
- Recursos didáticos: Retroprojetor, transparências, Internet, textos variados, textos técnicos da área da Informática, textos extraídos da Internet, dicionários espanhol/português, DVD, televisão e videocassete.

#### AVALIAÇÃO

##### DESCRIÇÃO DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- Serão realizadas atividades em sala de aula através da prática de compreensão de textos escritos (extraídos de revistas, jornais, manuais, livros, internet, etc.); e verificações parciais (VP1 e VP2) durante as unidades.
- Critério para avaliação das atividades Intra-classe (trabalhos em sala):
- Serão realizados trabalhos de leitura e interpretação de texto em cada unidade valendo nota. Os textos das atividades em sala de aula encontram-se na apostila de inglês.
- As atividades intra-classe podem ser feitas em equipes de 02 alunos e deverão ser entregues ao final da aula.
- A aprendizagem será trabalhada através de atividades diferentes, tais como: true/false exercise, completion exercises, matching, role playing, group/pair work, brainstorming activities, linking words/paragraps, viewing sequences, listening comprehension exercises, filling in blanks, multiple choice, writing, games, warm-up activities, songs, etc.
- É permitido o uso do dicionário nas atividades intra-classe;
- É permitido o uso da tabela dos verbos irregulares.

#### BIBLIOGRAFIA

- Apostilas elaboradas pela professora da disciplina;
- Revistas e jornais de interesse geral especializados ou de divulgação científica;
- Manuais e livros – textos editados em língua inglesa
- Textos técnicos de informática extraídos da internet;
- Material publicado pela Coordenação do Projeto Nacional de Inglês Instrumental;
- COLLINS, Cobuild – Essencial Dictionary
- LONGMAN. Dictionary of contemporary English
- MARQUES, Amadeu and DRAPER, David. Dicionário Inglês/Português – Português/Inglês. São Paulo. Ed. Ática, 1988
- MARTINS, Elisabeth Prescher. Gradede English. São Paulo. Moderna, 1996

Disciplina: <b>INGLÊS</b>	
Série: 3ª	Carga Horária: 60 HORAS – 72 h/a

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Rever as estruturas básicas e intermediárias da língua inglesa e utiliza-las na compreensão, produção e decodificação de textos escritos. Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais ou culturais;</li><li>▪ Adquirir um vocabulário produtivo que lhe garanta competência na compreensão de textos em inglês;</li><li>▪ Desenvolver estratégias de leitura: levantamento de hipóteses acerca do conteúdo, identificação da idéia central do texto, uso do contexto para inferência do sentido de termos desconhecidos, interpretação das idéias principais;</li><li>▪ Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir, de quem os produz;</li><li>▪ Ler e interpretar textos técnicos de informática nos diversos níveis de compreensão;</li><li>▪ Resolver provas de vestibular, com questões de múltipla escolha e discursivas.</li></ul>

BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS)
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Aspectos gramaticais referentes ao nível básico e intermediário da língua inglesa;</li><li>▪ Níveis de compreensão de leitura;</li><li>▪ Estratégias de Leitura;</li><li>▪ Lay-out;</li><li>▪ Prediction/ Skimming/ Scanning;</li><li>▪ Utilização de informação não-linear;</li><li>▪ Convenções gráficas / Indicações de referências/ Informações não-verbal;</li><li>▪ Key words / Cognates (false cognates) / Word formation / Linking words;</li><li>▪ Uso do dicionário;</li></ul>

SÉRIES GRUPOS DE COMPETÊNCIAS		CARGA HORÁRIA TOTAL			
		H	CHS	HÁ	
1 <sup>ª</sup>	Matemática I	120h	04	160	TOTAL
	Português I	120h	04	160	
	Química Geral I	120h	04	160	
	Biologia I	60h	02	80	900 H
	Física I	90h	03	120	CHS – 30H
	Geografia I	60h	02	80	
	História I	60h	02	80	1200 H-A
	Educação Física I	60h	02	80	
	Informática Aplicada	60h	02	80	
	Filosofia I	30h	01	40	
	Sociologia I	30h	01	40	
	Introdução ao Curso de Biocombustíveis	30h	01	40	
	Meio Ambiente e Energia	60h	02	80	
2 <sup>ª</sup>	Matemática II	90h	03	120	TOTAL
	Português II	120h	04	160	900 H
	Química II	60h	02	80	
	Biologia II	60h	02	80	
	Física II	90h	03	120	CHS – 30H
	Geografia II	60h	02	80	1200 H-A
	História II	60h	02	80	
	Educação Física II	60h	02	80	
	Sociologia II	60h	02	80	
	Filosofia II	60h	02	80	
	Inglês I	60h	02	80	
	Sistemas de Produção de Culturas Energéticas	60h	02	80	
	Microbiologia	60h	02	80	

<b>Curso: Técnico de Nível Médio em Biocombustíveis</b>	
<b>Disciplina: Inglês I</b>	
<b>Período Letivo: 2ª Série</b>	
<b>Carga-Horária: 60 h (80 h/a)</b>	
<b>Competências</b>	<b>Habilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de compreender e utilizar adequadamente as estruturas de nível intermediário da língua inglesa;</li> <li>• Noções e funções intermediárias da Língua Inglesa;</li> <li>• Utilizar a língua inglesa em diversas situações comunicativas sejam elas orais e/ou escritas;</li> <li>• Saber falar e escrever em inglês sobre si e mesmo, sobre outras pessoas e sobre situações;</li> <li>• Desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e escrita, reconhecendo os diversos gêneros textuais, bem como a internet como ferramenta de estudo e uso real da língua inglesa;</li> <li>• Compreender a comunicação em língua estrangeira como um instrumento relevante para a formação profissional, acadêmica ou pessoal no mundo moderno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de consciência crítica em relação aos textos trabalhados;</li> <li>• Descrever situações passadas e futuras;</li> <li>• Estabelecer condições entre duas ou mais situações;</li> <li>• Identificar e usar os verbos preposicionados, bem como;</li> <li>• Saber seu significado aplicado a um contexto;</li> <li>• Saber expressar opiniões, sugestões, falar sobre possibilidades e prováveis acontecimentos, ou seja, entender e aplicar a modalização da língua;</li> <li>• Relatar acontecimentos;</li> <li>• Falar e compreender os pesos e medidas em inglês;</li> <li>• Conhecer as diferentes profissões em inglês e as funções de cada uma delas.</li> </ul>
<b>Bases Científico-Tecnológicas</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Possessive Pronouns</li> <li>2. Notions of Pronunciation</li> <li>3. Reflexive and Emphasizing Pronouns</li> <li>4. Present Perfect</li> <li>5. Past Perfect</li> <li>6. Indefinite Pronouns</li> <li>7. Question Tags</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Conditional Tenses</li> <li>10. Prepositions</li> <li>11. Professions</li> <li>12. Phrasal Verbs</li> <li>13. Passive Voice</li> <li>14- Understanding Recipes</li> <li>15. Weights and measures</li> </ol>

<b>Curso:Técnico de Nível Médio em Biocombustíveis</b>	
<b>Disciplina: Inglês II</b>	
<b>Período Letivo: 4ª Série – 1º Semestre</b>	
<b>Carga-Horária: 60 h (80 h/a)</b>	
<b>Competências</b>	<b>Habilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de compreender e utilizar adequadamente as estruturas de nível intermediário da língua inglesa;</li> <li>• Noções e funções intermediárias da Língua Inglesa;</li> <li>• Utilizar a língua inglesa em diversas situações comunicativas, sejam elas orais e/ou escritas;</li> <li>• Saber falar e escrever em inglês sobre si e mesmo, sobre outras pessoas e sobre situações;</li> <li>• Desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e escrita, reconhecendo os diversos gêneros textuais, bem como a internet como ferramenta de estudo e uso real da língua inglesa;</li> <li>• Compreender a comunicação em língua estrangeira como um instrumento relevante para a formação profissional, acadêmica ou pessoal no mundo moderno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de consciência crítica em relação aos textos trabalhados;</li> <li>• Descrever situações passadas e futuras;</li> <li>• Estabelecer condições entre duas ou mais situações;</li> <li>• Identificar e usar os verbos preposicionados, bem como saber seu significado aplicado a um contexto;</li> <li>• Saber expressar opiniões, sugestões, falar sobre possibilidades e prováveis acontecimentos, ou seja, entender e aplicar a modalização da língua;</li> <li>• Relatar acontecimentos;</li> <li>• Falar e compreender os pesos e medidas em inglês;</li> <li>• Conhecer as diferentes profissões em inglês e as funções de cada uma delas.</li> </ul>
<b>Bases Científico-Tecnológicas</b>	
Possessive Pronouns	11. Professions



QUADRO 2 – Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Informática dividida por área – Modalidade Integrado.

DISCIPLINAS	Carga-Horária/Ano				Carga-Horária Total/Disciplina	
	1º	2º	3º	4º	Hora-Aula	Hora
Artes	02	-	-	-	72	60
Biologia	02	02	02	-	216	180
Desenho Técnico	02	-	-	-	72	60
Educação Física	02	02	02	-	216	180
Filosofia	02	02	02	02	288	240
Física	03	03	03	-	324	270
Geografia	02	02	02	-	216	180
História	02	02	02	-	216	180
Português	03	03	03	-	324	270
Matemática	03	03	03	-	324	270
Química	02	02	02	-	432	360
<b>TOTAL DO NÚCLEO COMUM</b>	<b>25</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>2</b>	<b>2700</b>	<b>2250</b>
Inglês	02	-	-	02	144	120
Gestão e Empreendedorismo	-	-	-	02	72	60
Segurança Meio Ambiente e Saúde ocupacional	-	-	-	02	72	60
Sociologia	02	02	02	02	288	240
<b>TOTAL DA ÁREA DIVERSIFICADA</b>	<b>04</b>	<b>02</b>	<b>02</b>	<b>08</b>	<b>576</b>	<b>480</b>
Introdução à Tecnologia da Informação	02	-	-	-	72	60
Algoritmos	-	04	-	-	144	120
Eletro-Eletrônica	-	02	-	-	72	60
Arquitetura de Sistemas e Sistemas Operacionais	-	02	-	-	72	60
Linguagem Técnica I	-	-	04	-	144	120
Rede de Computadores I	-	-	03	-	108	90
Banco de Dados	-	-	02	-	72	60
Linguagem Técnica II	-	-	-	02	72	60
Rede de Computadores II	-	-	-	04	144	120
Projeto de Software	-	-	-	04	144	120
Trabalho de Conclusão de Curso	-	-	-	02	72	60
<b>TOTAL DA ÁREA ESPECÍFICA</b>	<b>02</b>	<b>08</b>	<b>09</b>	<b>12</b>	<b>1116</b>	<b>930</b>
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>32</b>		<b>4176</b>	<b>3480</b>
<b>ESTÁGIO CURRICULAR</b>						<b>240</b>

DISCIPLINA: <b>INGLÊS – 4º ANO</b>
CARGA HORÁRIA DA DISCIPLINA: <b>60h - 02 AULAS SEMANAIS</b>
<b>EMENTA</b>
Estudo da língua inglesa direcionada a leitura e compreensão de textos, em especial de conteúdos pertinentes à área do seu curso, e com momentos voltados a produção escrita e oral.
<b>BASES TECNOLÓGICAS (Conteúdos essenciais)</b>
<p><b>Técnicas de leitura em língua estrangeira (inglês):</b> elicitación de informações paratextuais (aspectos gráficos: layout, recursos tipográficos); <i>brainstorming</i> (discussão sobre as possibilidades temáticas do texto); ativação de <i>background</i> (conhecimento prévio); previsão, inferência; <i>skimming</i> (leitura de informação geral); <i>sacanning</i> (busca de informações específicas); identificação de palavras-chave; reconhecimento de tópicos frasais; levantamento da idéia central de parágrafos; compreensão dos mecanismos de coesão e coerência textuais.</p> <p><b>Estruturas gramaticais:</b> sintagmas nominais – pronomes pessoais, possessivos, reflexivos, demonstrativos, relativos e indefinidos; numerais; modificadores; quantificadores; preposições; processos de formação de palavras (prefixação, sufixação, justaposição, composição, aglutinação); articuladores de coesão (conjunções); sintagmas verbais – estruturas afirmativa, negativa e interrogativa; tempos verbais ; verbos modais, voz passiva.</p> <p><b>Léxico:</b> sinônimos; antônimos; acrônimos; cognatos e falsos cognatos; técnicas de uso de dicionário.</p>
<b>REFERÊNCIAS</b>
BÁSICAS:
<p>CRUZ, Décio Torres <i>et al.</i> <i>Inglês.com.textos para Informática</i>. Salvador: Disal, 2001.  GARRIDO, Lina <i>et al.</i> <i>Inglês instrumental</i>. Salvador: EDUFBA, 2000.  GARNS, Ruth. <b>Natural English</b>. OUP,2006.</p>
COMPLEMENTARES:
<p><b>Livros técnicos:</b>  CRUZ, Décio Torres. <i>Inglês para turismo e hotelaria</i>. São Paulo: Disal, 2005.  GAMA, Ângela Nunes Martins da <i>et al.</i> <i>Para compreender textos em inglês</i>. Rio de Janeiro: Editora Central da Universidade Gama Filho, 1991.</p> <p><b>Literatura de ficção</b>  <i>Aesop's fables</i>. New York: Baronet Books.</p>



## LÍNGUA INGLESA

### EMENTA:

Capacitação do aluno à leitura de textos técnicos em língua estrangeira (inglês), em especial de conteúdos pertinentes à área do seu curso.

### COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:

**1.1** Desenvolvimento de mecanismos de leitura e interpretação de textos técnicos em inglês;

**1.2** Compreensão de estruturas gramaticais que articulam a produção textual;

**1.3** Aquisição de léxico específico da área temática de forma contextualizada.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS BÁSICAS:

1. CRUZ, Décio Torres et al. *Inglês.com.textos para Informática*. Salvador: Disal, 2001.

2. GARRIDO, Lina et al. *Inglês instrumental*. Salvador: EDUFBA, 2000.

Tabela 7.7 – Acervo bibliográfico de língua inglesa.

ITEM	REFERÊNCIA
1	CRUZ, Décio Torres; SILVA, Alba Valéria; ROSAS, Marta. <b>Inglês.com.textos para informática</b> . Salvador: Disal, 2001.
2	MARQUES, Amadeu. <b>Inglês</b> : volume único. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.
3	MARQUES, Amadeu. <b>Password</b> : special edition. 2. ed. São Paulo: Ática, 2005.
4	WATKINS, Michael; PORTER, Timothy. <b>Gramática da língua inglesa</b> . São Paulo: Ática, 2006.
5	LONGMAN; AMORIM, José Olavo. <b>Longman Gramática Escolar</b> . São Paulo: Pearson Longman, 2004.
6	ROCHA, Analuiza Machado; BARBOSA, M. Benta de Lima; FERRARI, Zuleica Águeda. <b>Get Ready</b> . São Paulo: Moderna, 1998.
7	ESCOTT, John, <b>Agatha Christie, Womam of Mystery</b> . New York: Oxford Press, 2008.
8	BURNETT, Frances Hodgson. <b>A Little Princess</b> . New York: Oxford Press, 2008.
9	TWAIN, Mark. <b>The Adventures of Tom Sawyer</b> . New York: Oxford Press, 2008.
10	DEAN, Michael. <b>A Ghost in Love</b> . New York: Oxford Press, 2008.
11	SCOTT-MALDEN, Sarah. <b>A picture to remember</b> : level 2. Austrália: Cambridge University Press, 1999.
12	RICE, Chris. <b>Audrey Hepburn</b> : level 2. England: Penguin Readers, 2000.
13	ROLLASON, Jane. <b>Five Famous Fairy Tales</b> : level 2. England: Penguin Readers, 2000.

B A S E S  D E  C O N H E C I M E N T O S  C I E N T Í F I C O S  E  T E C N O L Ó G I C O S	Disciplina	Carga-Horária / Sé- rie				CH total / Discipli- na	
		1ª	2ª	3ª	4ª	Hora-aula	Hora
Núcleo Comum	ARTES	2				80	60
	BIOLOGIA	2	2	2		240	180
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2		240	180
	FILOSOFIA	2				80	60
	FÍSICA	3	3	3		360	270
	GEOGRAFIA	2	2	2		240	180
	HISTÓRIA	2	2	2		240	180
	MATEMÁTICA	4	3	3		400	300
	PORTUGUÊS	4	3	3		400	300
	QUÍMICA	2	2	2		240	180
	INGLÊS		2	2		160	120
	<b>Subtotal CH</b>	<b>25</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>0</b>	<b>2680</b>	<b>2010</b>
Núcleo Com- plementar	INFORMÁTICA	1				40	30
	DESENHO	2				80	60
	SOCIOLOGIA GERAL E DO TRABALHO			2		80	60
	SEGURANÇA, MEIO AMBI- ENTE E SAÚDE (SMS)			2		80	60
	INFORMÁTICA APLICADA				2	80	60
	<b>Subtotal CH</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>360</b>	<b>270</b>
Núcleo de for- mação especí- fica	EFICIÊNCIA ENERGÉTICA	1				40	30
	METROLOGIA	1				40	30
	TECNOLOGIA MECÂNICA	1				40	30
	DESENHO TÉCNICO			2		80	60
	ELETROTÉCNICA		2			80	60
	EQUIPAMENTOS		1			40	30
	MANUTENÇÃO I		1			40	30
	AUTOMAÇÃO			2		80	60
	MEDIDAS ELÉTRICAS		1			40	30
	ORGANIZAÇÃO, NORMAS E QUALIDADE (ONQ)			2		80	60
	ELETRÔNICA I			2		80	30
	ELETRÔNICA II				4	160	120
INSTALAÇÕES ELÉTRICAS				4	160	120	



DISCIPLINA: INGLÊS I	PERÍODO LETIVO: 2	CARGA HORÁRIA: 60h
<b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</b>		<b>BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar o seu universo, ao entrar em contato com a cultura e civilização de outros povos, principalmente, os falantes de língua inglesa;</li> <li>- Tornar-se consciente da importância do estudo de Inglês em suas futuras atividades profissionais;</li> <li>- Ler e interpretar textos literários e de caráter técnico e científico, bem como identificar a ideia central de um texto</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simple present, simple past</li> <li>- Present perfect, past perfect and present perfect continuous</li> <li>- Conditional sentences</li> <li>- Gerunds and infinitives</li> <li>- Modal auxiliary verbs and related expressions.</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>em inglês;</li> <li>- Construir frases, parágrafos e textos, em inglês, utilizando as estruturas gramaticais adequada e traduzir textos do inglês para o português.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modal auxiliary verbs and related expressions (II)</li> <li>- The passive</li> <li>- Causative verbs</li> </ul>
---	--

DISCIPLINA: INGLÊS II	PERÍODO LETIVO: 3	CARGA HORÁRIA: 60h
<b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</b>		<b>BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar o seu universo, ao entrar em contato com a cultura e civilização de outros povos, principalmente, os falantes de língua inglesa;</li> <li>- Tornar-se consciente da importância do estudo de Inglês em suas futuras atividades profissionais;</li> <li>- Ler e interpretar textos literários e de caráter técnico e científico, bem como identificar a ideia central de um texto em inglês;</li> <li>- Construir frases, parágrafos e textos, em inglês, utilizando as estruturas gramaticais adequada e traduzir textos do inglês para o português.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Direct and indirect (reported) speech</li> <li>- Direct and indirect (reported) speech(II)</li> <li>- Relative adjective clauses</li> <li>- Relative adjective clauses (II)</li> <li>- Adverb clauses</li> <li>- Noun clauses</li> <li>- Prepositions</li> <li>- Phrasal verbs</li> </ul>

### MATRIZ CURRICULAR

Composição / Áreas	Disciplinas	CARGA HORÁRIA				
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	Total
<b>Núcleo Comum</b>	Matemática	120	90	90		300
	Português	120	120	60		300
	Química	60	60	60		180
	Biologia		60	60	60	180
	Física	90	90	90		270
	Geografia		60	60	60	180
	História	60	60	60	-	180
	Educação Física	60	60	60	-	180
	Filosofia	30	60	60	30	180
	Sociologia	30	60	60	30	180
	<b>Total do Núcleo Comum</b>	<b>570</b>	<b>720</b>	<b>660</b>	<b>180</b>	<b>2130</b>
<b>Formação Diversificada</b>	Informática	30				30
	Desenho Técnico	60	-	-	-	60
	Artes	60	-	-	-	60
	Inglês		60	-	60	120
	Organização e Normas da Qualidade Gestão de Organizações e Empreendedorismo	-	-	-	60	60
	SMS – Seg. do Trab. M. Amb. e Saúde	-	-	-	60	60
	Educação Ambiental		-	30		30
	Espanhol				60	60
	<b>Total da Formação Diversificada</b>	<b>150</b>	<b>60</b>	<b>30</b>	<b>240</b>	<b>480</b>
<b>Formação Específica</b>	Introdução à Geologia Geral	60				
	Microbiologia	60				
	Subtotal	<b>120</b>				

Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Meio Ambiente, na forma

**EIXO TECNOLÓGICO: AMBIENTE, SAÚDE E SEGURANÇA**  
**CURSO: TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM MEIO AMBIENTE**  
**DISCIPLINA: INGLÊS (2<sup>o</sup> série) - CARGA HORÁRIA: 60h (72h/a) – 2 Horas**  
**Semanais**

<b>HABILIDADES</b>	<b>CONHECIMENTOS</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis);</li> <li>2. Reconhecer a diversidade textual;</li> <li>3. Relacionar textos em língua inglesa com textos na língua materna;</li> <li>4. Reconhecer a estruturação dos textos e dos parágrafos;</li> <li>5. Valorizar os recursos textuais e as estratégias de leitura;</li> <li>6. Reconhecer o papel relevante do contexto, assim como da transferência de conhecimentos prévios na inferência de palavras desconhecidas;</li> <li>7. Posicionar-se criticamente diante de um texto;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Técnicas de leitura em diferentes níveis de compreensão.</li> <li>2. Estudo de itens lexicais e categoriais.</li> <li>3. Estudo da estrutura textual</li> <li>4. Funções linguísticas dos textos.</li> </ol>
<b>METODOLOGIA</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposição participada;</li> <li>• Análise e discussão de textos;</li> <li>• Pesquisa individual e em grupos;</li> <li>• Aulas de áudio/vídeo/DVD;</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta da participação e do interesse do aluno;</li> <li>• Observação da capacidade do aluno trabalhar em grupo;</li> <li>• Correção e discussão dos exercícios;</li> <li>• Correção e discussões das avaliações quantitativas;</li> <li>• Acompanhamento do desempenho do aluno através do Memorial.</li> </ul>

Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Meio Ambiente, na forma Integrada.

## 4.2 GRADE CURRICULAR

DISCIPLINAS	1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			4ª SÉRIE		
	CH	CHS	CHA	CH	CHS	CHA	CH	CHS	CHA	CH	CHS	CHA
NÚCLEO COMUM	Artes	60	2	72	-	-	-	-	-	-	-	-
	Biologia / Programa de Saúde	60	2	72	60	2	72	60	2	72	-	-
	Desenho Técnico	60	2	72	-	-	-	-	-	-	-	-
	Educação Física	60	2	72	60	2	72	60	2	72	-	-
	Filosofia	-	-	-	-	-	-	60	2	72	-	-
	Física	90	3	108	90	3	108	90	3	108	-	-
	Geografia	60	2	72	60	2	72	60	2	72	-	-
	História	60	2	72	60	2	72	60	2	72	-	-
	Informática Básica	30	1	36	-	-	-	-	-	-	-	-
	Inglês	-	-	-	60	2	72	60	2	72	-	-
	Língua Portuguesa	120	4	144	90	3	108	60	2	72	-	-
	Matemática	90	3	108	90	3	108	90	3	108	-	-
	Química	60	2	72	60	2	72	60	2	72	-	-
	Sociologia Geral e do Trabalho	-	-	-	-	-	-	-	-	-	60	2
	<b>TOTAL - NÚCLEO COMUM</b>	<b>750</b>	<b>25</b>	<b>900</b>	<b>630</b>	<b>21</b>	<b>756</b>	<b>660</b>	<b>22</b>	<b>792</b>	<b>60</b>	<b>2</b>
DIVERS.	Org., Normas e Qualidade	-	-	-	60	2	72	-	-	-	-	-
	Redação Técnica e Científica	-	-	-	-	-	-	-	-	30	1	
	SMS (Seg. do Trabalho, Meio Ambiente e Saúde)	60	2	72	-	-	-	-	-	-	-	
	<b>TOTAL - PARTE DIVERSIFICADA</b>	<b>60</b>	<b>2</b>	<b>72</b>	<b>60</b>	<b>2</b>	<b>72</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>30</b>	<b>1</b>
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Análise de Circuito	-	-	-	-	-	-	60	2	72	-	-
	Automação Eletrônica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	60	2
	Eletrônica Analógica I e II	-	-	-	-	-	-	60	2	72	60	2
	Eletrônica Digital	-	-	-	60	2	72	-	-	-	-	-
	Eletrotécnica	-	-	-	60	2	72	-	-	-	-	-
	Informática Aplicada à Eletrônica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	60	2
	Laboratório I e II de Eletrônica	-	-	-	-	-	-	60	2	72	60	2
	Linguagem de Programação	-	-	-	60	2	72	-	-	-	-	-
	Manutenção e Projeto Eletrônico	-	-	-	-	-	-	-	-	-	90	3
	Introdução Máquinas Elétricas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	60	2
	Microcontroladores I e II	-	-	-	-	-	-	60	2	72	60	2
	Redes de Computadores	-	-	-	-	-	-	-	-	-	60	2
	Telecomunicações	-	-	-	-	-	-	-	-	-	60	2
<b>TOTAL - FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>180</b>	<b>6</b>	<b>216</b>	<b>240</b>	<b>8</b>	<b>288</b>	<b>570</b>	<b>19</b>	
<b>TOTAL ANUAL</b>	<b>810</b>	<b>27</b>	<b>972</b>	<b>870</b>	<b>29</b>	<b>1044</b>	<b>900</b>	<b>30</b>	<b>1080</b>	<b>660</b>	<b>22</b>	
<b>TOTAL DO CURSO</b>												<b>3240</b>
<b>ESTÁGIO (OPCIONAL)</b>												<b>360</b>
<b>TOTAL GERAL</b>												<b>3600</b>



**1. NOME DA DISCIPLINA: INGLÊS – 2ª SÉRIE****2. CARGA HORÁRIA DA DISCIPLINA: 60 h****3. COMPETÊNCIAS:**

- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretende comunicar;
- Conhecer e usar a língua estrangeira moderna em questão como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais;
- Saber distinguir as variantes lingüísticas;
- Extrair informações de textos em língua inglesa e analisá-los criticamente, utilizando a língua como instrumento de aquisição de conhecimento.

**4. HABILIDADES:**

- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis);
- Reconhecer a diversidade textual;
- Relacionar textos em língua inglesa com textos na língua materna;
- Reconhecer a estruturação dos textos e dos parágrafos;
- Valorizar os recursos textuais e as estratégias de leitura;
- Reconhecer o papel relevante do contexto, assim como da transferência de conhecimentos prévios na inferência de palavras desconhecidas;
- Posicionar-se criticamente diante de um texto;

**5. BASES TECNOLÓGICAS (EMENTA E CONTEUDO PROGRÁTICO)****EMENTA**

Estudos de textos específicos da área de Eletrônica e de cunho geral, visando a compreensão. Aspectos gramaticais e morfológicos pertinentes à compreensão. Desenvolvimento das estratégias de leitura. Desenvolvimento de técnicas de leitura, interpretação e tradução de textos técnicos e de cunho geral.

**7. METODOLOGIA DE ENSINO:**

- Exposição participada;
- Análise e discussão de textos;
- Pesquisa individual e em grupos;
- Aulas de áudio/vídeo/DVD;

**8. AVALIAÇÃO:**

- Observação direta da participação e do interesse do aluno;
- Observação da capacidade do aluno trabalhar em grupo;
- Correção e discussão dos exercícios;
- Correção e discussões das avaliações quantitativas;
- Acompanhamento do desempenho do aluno através do Memorial.

**9. BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

- **Artigos** de revistas, jornais, periódicos de interesse geral, especializados ou de divulgação científica publicados/indexados na internet, manuais e livros-texto editados em língua inglesa.
- **American Heritage Dictionary**. Boston: Houghton Mifflin Company, 2004. Este é um excelente dicionário, com mais de 200.000 definições específicas, 3.000 fotos e ilustrações e, principalmente, com o seu famoso guia de uso elaborado por um painel de experts lingüísticos.
- CRUZ, Décio T., SILVA, Alba V. & ROSAS, Marta. **inglês.com.textos para informática**. Salvador: O Autor, 2001.
- GRAHAM, Jean. **Inglês para brasileiros**. São Paulo: Editora Record, 1987.
- GRELLET, Françoise. **Developing Reading Skill**. Cambridge. 1 Ed. C.V.P. , 1981.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. **English for Specific Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- MUNHOZ, Rosângela. **Inglês Instrumental: Estratégias de leitura**. São Paulo: Editora Texto Novo, 2001.
- MURPHY, Raymond. **English Grammar In Use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- OLIVEIRA, Sara Rejane. **Estratégias de leitura para inglês instrumental**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- SCHUMACHER, Cristina. **Inglês urgente para brasileiros**. São Paulo: Editora Campus, 1999.
- SWAN, Michael & WALTER, Catherine. **How English Works: a grammar practice book**. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- TORRES, Nelson. **Gramática prática da língua inglesa**. São Paulo: Editora Saraiva, 2000.

Quadro 01. Matriz Curricular do curso Técnico de Nível Médio em Química.

SÉRIES GRUPOS DE COMPETÊNCIAS		CARGA HORÁRIA TOTAL		
		h	CHS	ha
1ª	ARTES	60	2	72
	BIOLOGIA I	60	2	72
	DESENHO TÉCNICO	60	2	72
	EDUCAÇÃO FÍSICA I	60	2	72
	FÍSICA I	90	3	108
	GEOGRAFIA I	60	2	72
	HISTÓRIA I	60	2	72
	INFORMÁTICA	60	2	72
	MATEMÁTICA I	90	3	108
	LÍNGUA PORTUGUESA I	120	4	144
	QUÍMICA I	180	6	216
<b>TOTAL PARCIAL</b>	<b>900</b>	<b>30</b>	<b>1080</b>	
2ª	BIOLOGIA II	60	2	72
	EDUCAÇÃO FÍSICA II	60	2	72
	FÍSICA II	90	3	108
	GEOGRAFIA II	60	2	72
	HISTÓRIA II	60	2	72
	INGLÊS I	60	2	72
	MATEMÁTICA II	90	3	108
	LÍNGUA PORTUGUESA II	90	3	108
	QUÍMICA II	150	5	180
	QUÍMICA ANALÍTICA	60	2	72
	QUÍMICA ORGÂNICA I	150	5	180
<b>TOTAL PARCIAL</b>	<b>930</b>	<b>31</b>	<b>1116</b>	
3ª	BIOLOGIA III	60	2	72
	EDUCAÇÃO FÍSICA III	60	2	72
	FILOSOFIA	60	2	72
	FÍSICA III	90	3	108
	GEOGRAFIA III	60	2	72
	HISTÓRIA III	60	2	72
	INGLÊS II	60	2	72
	MATEMÁTICA III	90	3	108
	LÍNGUA PORTUGUESA III	60	2	72
	QUÍMICA ANALÍTICA	150	5	180
	QUÍMICA ORGÂNICA II	150	5	180
SOCIOLOGIA	60	2	72	
<b>TOTAL</b>	<b>960</b>	<b>32</b>	<b>1152</b>	
4ª 1º	CORROSÃO	30	2	36
	EQUIPAMENTOS INDUSTRIAIS - EQI	60	4	72
	ORGANIZAÇÃO, NORMAS E QUALIDADE - ONQ	60	4	72
	SEGURANÇA, MEIO AMBIENTE E SAÚDE - SMS	60	4	72
	TÉCNICAS CROMATOGRAFICAS - CROM	90	6	108
	TÉCNICAS ELETROANALÍTICAS - TEL	75	5	90
	TÉCNICAS ESPECTROANALÍTICAS - TESP	90	6	108
<b>TOTAL</b>	<b>465</b>	<b>31</b>	<b>558</b>	
4ª 2º	CONTROLE DE PROCESSOS	30	2	36
	ESTATÍSTICA APLICADA	30	2	36
	OPERACÕES UNITÁRIAS	60	4	72



## Planejamento Competências e Bases Tecnológicas

2ª Série

**DISCIPLINA: INGLÊS I**

Carga horária: 60h (02ha) – 02aulas semanais

<b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</b> (contemplando os PCN's do Ensino Médio e as competências profissionais da área)	<b>BASES CIENTÍFICAS E TECNOLÓGICAS</b> (pré-requisitos)	<b>COMPONENTES CURRICULARES</b> (conteúdo programático)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio da leitura e da compreensão de textos em originais e/ou adaptados em inglês. - Extrair informações de textos em inglês, refletir sobre elas, utilizando assim a língua inglesa como instrumento da aquisição de novos conhecimentos.</li> <li>• Aplicar estratégias de leitura para melhor compreensão de textos em inglês;</li> <li>• Reconhecer diferentes tipologias textuais;</li> <li>• Relacionar textos em inglês com textos em português;</li> <li>• Comparar textos em diferentes gêneros;</li> <li>• Valorar os recursos textuais;</li> <li>• Conhecer e identificar as estruturas básicas da língua inglesa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação de textos em inglês com auxílio de estratégias de leitura, do conhecimento do mundo do leitor e dos aspectos estruturais da língua.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introdução ao curso;</li> <li>2. Reconhecimento dos diferentes tipos de textos e da classe gramatical das palavras;</li> <li>3. Estratégias de leitura: brainstorming, prediction, skimming;</li> <li>4. Detailed comprehension;</li> <li>5. Identificação de cursos tipográficos;</li> <li>6. Referencial contextual (pronomes pessoais);</li> <li>7. Expansão do vocabulário;</li> <li>8. Estudo dos grupos nominais: modificadores, quantificadores;</li> <li>9. Palavras cognatas;</li> <li>10. Marcadores do discurso;</li> <li>11. "ing" forms: diferentes funções na oração;</li> <li>12. Formação de palavras –sufixos;</li> <li>13. Sinônimos e antônimos;</li> <li>14. Referência contextual;</li> <li>15. Simple Present;</li> <li>16. Present Continuous;</li> <li>17. Simple Past (regular and irregular verbs);</li> <li>18. Organização textual :ordem cronológica e sequência;</li> <li>19. Distribuição entre idéia central e pontos principais;</li> <li>20. Can &amp; to be able to;</li> <li>21. Advérbios: modo e frequência;</li> <li>22. Estratégia de leitura: brainstorming,</li> <li>23. Prediction, skimming, scanning;</li> </ol>

Plano de Curso – Técnico em Química, Modalidade Integrada

2008-06-26

61

## Planejamento Competências e Bases Tecnológicas

3ª Série

**DISCIPLINA: INGLÊS II**

Carga horária: 60h (02ha) – 02aulas semanais

<b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</b> (contemplando os PCN's do Ensino Médio e as competências profissionais da área)	<b>BASES CIENTÍFICAS E TECNOLÓGICAS</b> (pré-requisitos)	<b>COMPONENTES CURRICULARES</b> (conteúdo programático)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar a leitura e a compreensão de textos autênticos na língua inglesa.</li> <li>• Perceber o texto como um todo coeso e coerente, no qual certas expressões e vocábulos são empregados em razão de aspectos sócio-culturais inerentes à idéia que se quer comunicar;</li> <li>• Adquirir vocabulário por associação semântica de semelhanças ou não com a língua materna;</li> <li>• Ter o conhecimento dos aspectos lingüístico a fim de justificar a sua aplicação;</li> <li>• Ser capaz de fazer uma análise crítica após a leitura de um texto autêntico na língua portuguesa.</li> <li>• Utilizar as estratégias e recursos de leitura nas etapas da pré-leitura e leitura para melhor compreensão de textos em inglês;</li> <li>• Reconhecer diferentes gêneros textuais e compara-los;</li> <li>• Relacionar textos em língua inglesa a partir da língua materna;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação de textos em inglês com auxílio de estratégias de leitura, do conhecimento do mundo do leitor e dos aspectos estruturais da língua.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Scanning for specific information</li> <li>2. False friends</li> <li>3. <b>Language study:</b></li> <li>4. Modal auxiliary verbs</li> <li>5. Uses of the-ing form</li> <li>6. Conjunctions: Such as, yet</li> <li>7. Noun phrase( noun and determiners) </li> <li>8. Looking for the main idea</li> <li>9. Detailed comprehension</li> <li>10. <b>Language study:</b></li> <li>11. Simple tenses (present, past and future)</li> <li>12. Adverbs</li> <li>13. Present perfect in contrast with the simple past</li> <li>14. Indefinite past action</li> <li>15. Since &amp; for</li> <li>16. Present perfect continuous</li> <li>17. Past perfect/ Past perfect continuous</li> <li>18. Conjunctions</li> <li>19. Passive voice structures</li> <li>20. Word formation</li> <li>21. Noun phrases( adjective) IIDetailed comprehension</li> <li>22. Looking for the main idea</li> <li>23. <b>Language study:</b></li> <li>24. Indirect speech</li> <li>25. Relative pronouns in defining clauses</li> <li>26. Conjunctions</li> <li>27. Prepositions</li> </ol>

## INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA)

		<p>24. Detailed comprehension;  25. Formação de palavras: prefixos e sufixos;  26. Sinônimos e antônimos;  27. Grupo nominais;  28. Marcadores do discurso;  29. Pronomes possessivos;  30. Caso possessivo dos substantivos;  31. Futuro: will &amp; going to;  32. Have to;  33. Enough,too(conjunction/adverb), tão much, tão many;  34. Countable and Uncountable nouns;  35. Pronomes e adjetivos indefinidos: some, any, no, none, every;  36. Also &amp; as well;  37. Quantificadores: much, many, little, few;  38. Modo imperativo;  39. Pronomes reflexivos;  40. Falsos cognatos;  41. Orações interrogativas e negativas.  42. Estratégias de leitura: brainstorming, prediction, skimming,scanning;  43. Detailed comprehension;  44. Inferência;  45. Formação de palavras: prefixos e sufixos;  46. Sinônimos e antônimos;  47. Grupos nominais;  48. Marcadores do discurso;  49. Comparativo: igualdade, superioridade;  50. Grupos nominais: modificadores;  51. Pronomes indefinidos: someone, somebody, everybody, everyone, no one, nobody, anyone, anybody, everything, nothing, anything, anywhere,nowhere, somewhere,everywhere;  52. Simplificação de idéias;</p>
--	--	---

Plano de Curso – Técnico em Química, Modalidade Integrada

2008-06-26

62

		<p>53. Pronomes relativos: who, which, that;  54. Uso do dicionário;  55. Among &amp; between;  56. Past Continuous;  57. Conjunção:that;  58. Superlativo de superioridade.  59. Estratégias de leitura: brainstorming, prediction, skimming, scanning;  60. Detailed comprehension;  61. Formação de palavras:prefixos e sufixos;  62. Sinônimos e antônimos;  63. Grupos nominais;  64. Marcadores do discurso;  65. Uso do dicionárioLocuções conjuntivas;  66. Falsos cognatos;  67. "ing"forms-review;  68. "ing"forms- after enjoy, keep, finish, suggest, mind, stop;  69. Past perfect;  70. Beside/ besides/ beyond;  71. Other/ others/ another;  72. Although ( conjunção concessiva)  73. As ( conjunção causal);  74. Referents: their/ these/ which/ these;  75. Verbos modais: will, would, can, could, should, ought, must;  76. May/ maybe/ might.</p>
--	--	--

<b>METODOLOGIA</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aulas expositivas interativas.</li> <li>▪ Trabalhos em equipe.</li> <li>▪ Seminários.</li> <li>▪ Palestras.</li> <li>▪ Oficinas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seminários.</li> <li>▪ Palestras.</li> <li>▪ Oficinas</li> <li>▪ Avaliação Escrita</li> </ul>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	
<p>MUNHOZ, Rosângela. <i>Princípios da Língua Inglesa: inglês instrumental – estratégias de leitura</i>. São Paulo: Texto Novo, 2000.</p> <p>OLIVEIRA, S. R. de F. <i>Estratégias de Leitura para inglês instrumental</i>. Brasília: UNB 1994.</p>	

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA)

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extrair informações de textos escritos em língua inglesa, refletir sobre elas, utilizando a língua inglesa como instrumento de aquisição de novos conhecimentos;</li> <li>• Desenvolver a leitura de textos de diversas naturezas;</li> <li>• Identificar as estruturas lingüísticas predominantes durante a leitura do texto.</li> </ul>	<p>28. Conditional sentences</p> <p>29. Noun phrase III</p> <p>30. Contextual reference</p> <p>31. Looking for reference</p> <p>32. Looking for specific information</p> <p>33. <b>Language study:</b></p> <p>34. Conditional sentences</p> <p>35. Verb forms used to express future: will/ shall</p> <p>36. Future continuous: Future perfect</p> <p>37. Used to and infinitive</p> <p>38. Phrasal verbs</p>
<b>METODOLOGIA</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aulas expositivas interativas.</li> <li>▪ Trabalhos em equipe.</li> <li>▪ Seminários.</li> <li>▪ Palestras.</li> <li>▪ Oficinas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seminários.</li> <li>▪ Palestras.</li> <li>▪ Oficinas</li> <li>▪ Avaliação Escrita</li> </ul>
<b>REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA</b>	
<p>MUNHOZ, Rosângela. <i>Princípios da Língua Inglesa: inglês instrumental – estratégias de leitura</i>. São Paulo: Texto Novo, 2000.</p> <p>OLIVEIRA, S. R. de F. <i>Estratégias de Leitura para inglês instrumental</i>. Brasília: UNB 1994.</p> <p>SILVA, J.A. et al. <i>Inglês Instrumental: leitura e compreensão de textos</i>. Salvador: Centro Editorial e Didático / UFBA, 1994.</p> <p>AZAR, B. S. <i>Basic English Grammar</i>. New Jersey: Ed. Prentice Halls Regents, 2003.</p> <p>GRIGOLETO, Mariza. <i>Ensino de leitura em língua estrangeira: o que mais pode ser feito?</i> Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa, v. 1. Apiesp, 1992.</p> <p>KLEIMAN, Angela. <i>Oficina de Leitura: Teoria e Prática</i>. Pontes, 1992.</p> <p>OLIVEIRA, Nádia. <i>Para ler em inglês – desenvolvimento da habilidade de leitura</i>. Belo Horizonte: Gráfica e Editora O Lutador, 1998.</p> <p>OLIVEIRA, Nádia et all. <i>Domínio de Leitura em Inglês – A Reconstrução Crítica de Textos</i>. 2ª e 3ª ed. São Paulo, Ed. Lê, 1990.</p>	