

## O DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A SITUAÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Andrés Vidal Berriel (IFRS)\*  
Maiara Schein Trevisol (IFRS)\*\*

Cimara Valim de Melo (IFRS)\*\*\*

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo analisar a situação e as perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras na educação profissional, a fim de definir e caracterizar a situação atual do ensino de línguas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Assim, utiliza-se como objeto o estudo da educação linguístico-cultural na formação profissional, com enfoque no aprendizado de idiomas estrangeiros por parte de alunos da educação básica de nível médio, tendo como estudo de caso o Câmpus Canoas do IFRS. Para isso, partiu-se da investigação bibliográfica, chegando-se à sintetização das perspectivas de docentes e discentes sobre a situação que se quer definir. Apresentam-se, também, os problemas identificados em tais perspectivas e são propostas alternativas de possíveis mudanças que possam melhorar a situação do ensino de línguas no câmpus.

**Palavras-chave:** Línguas estrangeiras. Aprendizado de idiomas. Câmpus Canoas do IFRS.

### 1 Introdução

O presente artigo tem como objeto o estudo da educação linguístico-cultural na formação profissional, mais especificamente, do aprendizado em línguas estrangeiras por parte de alunos da educação básica de nível médio, tendo como estudo de caso os alunos matriculados no Câmpus Canoas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS). O objetivo deste trabalho é analisar a situação e as perspectivas para o ensino em línguas estrangeiras na educação profissional, a fim de buscar alternativas para um aprendizado mais eficaz por parte dos alunos a partir do redimensionamento das metodologias existentes.

A aquisição de conhecimento linguístico, particularmente quando se consideram as línguas estrangeiras modernas, e a formação profissional têm sido desafios notáveis para a

---

\* Bolsista voluntário do projeto “Língua Estrangeira e Estudos de Metodologias Educacionais” (LEEME). Estudante do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Canoas

\*\* Bolsista voluntária do projeto “Língua Estrangeira e Estudos de Metodologias Educacionais” (LEEME). Estudante do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Canoas

\*\*\* Orientadora. Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).



educação brasileira no século XXI, principalmente quando vistos sob uma perspectiva integrada. Tomando como exemplo o IFRS, observam-se diversos desafios relacionados ao ensino de línguas estrangeiras. Tais dificuldades encontram-se vinculadas, em especial, à estrutura curricular e às metodologias adotadas para o ensino de línguas, tornando necessário o estudo da situação destas nos Institutos Federais, a fim de que sejam propostas alternativas viáveis para o efetivo desenvolvimento linguístico no contexto da educação profissional.

De natureza aplicada e com enfoque qualitativo-quantitativo, a pesquisa apresentada neste artigo buscou, portanto, analisar como as línguas estrangeiras têm sido abordadas no contexto da educação profissional brasileira. Para isso, adotou-se como modalidade de pesquisa o estudo de caso, tendo como unidade investigativa o Câmpus Canoas do IFRS. Dentre os procedimentos escolhidos para a viabilização desse estudo estão a investigação bibliográfica, documental e a pesquisa de campo.

A pesquisa constituiu-se das seguintes etapas: a) análise bibliográfica dos desafios enfrentados pela sociedade brasileira quanto ao desenvolvimento linguístico na formação profissional; b) levantamento e análise de dados quantitativos, através de questionários aplicados à comunidade do Câmpus Canoas do IFRS, a fim de sintetizar a perspectiva dos alunos em relação às línguas estrangeiras modernas; c) levantamento e análise de dados qualitativos, através da realização de entrevistas com alunos e professores do referido câmpus, a fim de compreender a situação das línguas estrangeiras modernas na instituição; d) análise dos livros didáticos utilizados em sala de aula e disponíveis na biblioteca do câmpus, com levantamento de dados sobre a qualidade do material e a frequência de uso dos mesmos; e) conclusão do estudo de caso a partir dos resultados obtidos nas investigações; f) formulação de propostas com vistas ao efetivo desenvolvimento linguístico dos estudantes na educação profissional.

Como elementos imprescindíveis aos resultados da pesquisa, observam-se a análise qualitativa do material didático utilizado em sala de aula e/ou disponível na biblioteca; a análise sobre as perspectivas de discentes e docentes do IFRS acerca do domínio de línguas estrangeiras em relação à formação profissional, bem como o interesse de ambos na implementação de processos de ensino e aprendizagem mais eficazes para desenvolvimento linguístico-cultural dos educandos; e a análise bibliográfica sobre o ensino de línguas estrangeiras. A partir dessas análises, apresentam-se propostas para um efetivo aprimoramento no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na educação profissional. Elas envolvem ações relacionadas a projetos de extensão, eventualmente auxiliados por projetos de



pesquisa, que fomentem o desenvolvimento linguístico-cultural dos discentes; alternativas metodológicas em parceria entre discentes, docentes e instituição; e mudanças em nível institucional, como a modificação da estrutura curricular das línguas estrangeiras nos cursos técnicos de nível médio.

O presente artigo inicia pela contextualização da pesquisa realizada, por meio da análise teórico-crítica dos desafios que o conhecimento linguístico e a formação profissional trazem para a educação brasileira no século XXI. A seguir, direciona-se ao estudo de caso sobre o IFRS – Câmpus Canoas com relação à situação do aprendizado em línguas estrangeiras na educação profissional. Incluem-se nessa seção as pesquisas sobre a situação apresentada pelo corpo discente e pelo corpo docente, bem como a análise documental acerca dos livros didáticos utilizados e/ou à disposição dos alunos. Finalmente, apresentam-se a análise dos resultados obtidos no estudo de caso, assim como as propostas de melhoria nos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, dentro do contexto da educação profissional, frente à realidade observada.

## **2 O conhecimento linguístico e a formação do profissional: desafios para a educação brasileira no século XXI**

A fim de identificar e analisar os desafios que o conhecimento linguístico na formação profissional supõem para a educação brasileira no século XXI, é necessário entender o papel que o ensino de línguas estrangeiras (LE) desempenhou no decorrer das últimas décadas no contexto brasileiro. Para isso, é de utilidade, na concepção de Fogaça e Gimenez (2007), compreender a relação entre educação e sociedade. Procedemos, então, a descrever a trajetória das línguas estrangeiras ao longo da história brasileira, relacionando-a com as tendências educacionais predominantes em cada período.

### **2.1 As línguas estrangeiras na história brasileira**

É possível observar diferentes propostas pedagógicas adotadas nas últimas décadas no Brasil, cada uma abordando a educação e, conseqüentemente, o ensino de línguas estrangeiras de forma característica: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova, a pedagogia tecnicista e, ainda, a pedagogia neoliberal (SAVIANI, 1986, *apud* FOGAÇA; GIMENEZ, 2007). Tais propostas diferenciam-se pela marginalidade que combatem, pelos métodos que utilizam e



pelo tipo de relação entre professor e aluno que fomentam, e é possível observar, entre elas, variações na forma como as línguas estrangeiras são abordadas no sistema educativo à medida que o humanismo é mais valorizado em detrimento da técnica, ou vice-versa.

A pedagogia tradicional data, segundo enciclopedistas da Revolução Francesa, do início do século XIX e vê a educação como direito universal e dever do Estado, combatendo a ignorância que mantinha a opressão social do regime político anterior, a monarquia (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007). Durante o império colonial no Brasil (1822-1889), o grego e o latim (línguas clássicas) predominavam (FRANCA, 1952 *apud* LEFFA, 1999), sendo as línguas modernas mais prestigiadas o francês, o inglês, o alemão e o italiano.

Leffa (1999) ressalta que o ensino de línguas estrangeiras modernas possuía duas deficiências graves: a falta de métodos de ensino/aprendizagem adequados, uma vez que eram ensinadas como as línguas clássicas por meio de exercícios de tradução e análise gramatical; e sérios problemas administrativos. A escola passou, segundo Chagas (1967, p.88), a exercer a “burocrática rotina de aprovar e fornecer diplomas”, postergando a sua função do ensino e da educação. Ainda no império, observa-se uma redução significativa da carga horária curricular mínima dedicada às línguas estrangeiras. Registra-se uma redução gradual de 50 horas anuais em 1855 a 36 horas anuais em 1881. Contudo, apesar da decadência que o ensino de idiomas modernos sofria, o número de línguas estudadas permanecia o mesmo.

Na República (1890-1930), partiu-se de 76 horas em 1892, porém a redução foi ainda mais acelerada: o ensino do grego foi interrompido e o italiano passou a ser facultativo, deixando-se o francês junto ao alemão ou ao inglês como disciplinas obrigatórias. A carga horária mínima dedicada ao ensino de línguas modernas passou a ser de um total de 23 horas anuais em 1931, o que gerou notável desprestígio no ensino de línguas (CHAGAS, 1967). É necessário salientar que, no tempo de vigência dessa proposta pedagógica, as línguas estrangeiras eram exclusivas às classes mais altas, que precisavam estudar no exterior ou se desenvolver adequadamente no continente europeu.

A pedagogia, ou escola nova, passou a valorizar a inserção social por meio da aceitação e valorização do indivíduo, e aconteceu por meio da reforma Francisco de Campos, em 1931, democratizando a educação com vistas à formação integral do aluno e à sua preparação para a universidade (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007). Procurou-se equilibrar as disciplinas de letras e de ciências, “o clássico e o moderno, entre o humanismo e a técnica” (CHAGAS, 1967, p. 109). Diminuiu-se a carga horária para o latim, aumentando o espaço das

demais línguas estrangeiras no currículo. De acordo com Leffa (1999, p. 8), apesar do aumento da carga horária, a situação do ensino de LE deu-se em termos de metodologia: “Pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua.”

Com a introdução do método direto, enfatizou-se o ensino da língua por meio dela mesma, valorizando-se o contato com o idioma tal e como é utilizado no país de origem. A seguir, em 1942, a Reforma Capanema centrou-se do mesmo modo na questão metodológica, a fim de propiciar ao aluno, segundo o ministro Gustavo Capanema “uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” (CHAGAS, 1967, p. 115). Tal pensamento nacionalista, permeado pela Reforma Capanema, foi alvo de muitas críticas, porém, como descreve Leffa (1999), essa reforma foi a que deu mais importância ao ensino de línguas estrangeiras, e a grande maioria dos alunos, sem importar à sua área profissional, estudava latim, francês, inglês e espanhol, saindo do ensino médio com amplo domínio linguístico. Leffa (1999) ressalta, ainda, que “visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 1940 e 1950, sob a Reforma Capanema, foram os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil.”

Durante as décadas de 1960 e 1970, passou-se à predominância da pedagogia tecnicista, centrada na formação de indivíduos produtivos e na qualificação profissional. Isso marcou, como explicado por Fogaça e Gimenez (2007), um declínio no ensino de línguas estrangeiras, uma vez que a aquisição de conhecimento linguístico resultava irrelevante caso a área de atuação do estudante, futuro profissional, não estivesse envolvida com o estudo de LE. Nesse período, as línguas estrangeiras passaram a ter carga horária mínima, e escolheu-se o inglês como língua predominante nas escolas. Tal escolha denota o enfoque tanto do país como da educação para o desenvolvimento industrial. Nas últimas décadas, a pedagogia neoliberal tem justificado as escolhas das línguas nas escolas com o discurso da globalização, colocando a língua inglesa como língua franca e requisito essencial no mercado de trabalho.

De acordo com Leffa (1999), as línguas estrangeiras vêm sofrendo um processo de revitalização, uma vez que a valorização do conhecimento cria um contexto favorável ao aprendizado de idiomas, visto que eles são os veículos necessários para divulgá-lo. Ainda, com a grande revolução do mundo da informação, prevê-se que as línguas passarão a ter maior importância como veículo de informação. No entanto, Castro (2010) observa que os

alunos estudam, apenas, para atingir o objetivo de aprovar as disciplinas escolares, sem se interessar por adquirir, de fato, uma língua estrangeira. Assim, essa falta de interesse é traduzida como falta de motivação decorrente do contexto social, que não exige o domínio de outras línguas alheias à portuguesa. Castro (2010) também salienta que a carga horária dedicada ao ensino de línguas nas escolas públicas é reduzida e limita, do mesmo modo, o trabalho do professor. Tal problema da falta de motivação é observado também por Celani (1993 *apud* Castro, 2010), que identifica uma situação desfavorável nas salas de aula das escolas públicas.

Uma vez que já temos um panorama do caminho das línguas estrangeiras e o seu papel na educação brasileira ao longo da história, procede-se com uma breve análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

## 2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Em 1998, são publicados os PCN pelo MEC. Estes são uma coleção de documentos que compõem a grade curricular de uma instituição educativa, e são úteis como orientação quanto ao cotidiano escolar, aos principais objetivos a serem perseguidos e aos conteúdos a serem trabalhados, a fim de auxiliar os educadores para que suas práticas pedagógicas sejam da melhor qualidade. Os PCN estão divididos a fim de facilitar o trabalho da instituição, principalmente na elaboração do seu Projeto Político Pedagógico. São seis volumes que apresentam as áreas do conhecimento língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física.

Conforme os PCN (1999), as línguas estrangeiras modernas são, atualmente, dotadas de importância que antigamente lhes foi negada ao serem consideradas disciplinas de pouca relevância. No documento, entende-se a função dos idiomas estrangeiros como veículos de informação e comunicação, imprescindíveis para a adequada interação social e aquisição de conhecimentos pelo homem. Explicita-se, também, a necessidade de “um caráter [na escola pública] que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação geral enquanto cidadão” (PCN, 1999, p. 26). No entanto, observa-se que a função das línguas estrangeiras na formação integral do cidadão se vê transferida da escola aos institutos de língua, fazendo com que, para aprender uma língua



adicional adequadamente, seja necessário inscrever-se em cursos extracurriculares, pois não está nas expectativas que a escola média cumpra essa função. Tal análise da situação do ensino de línguas, presente nos PCN, é condizente às pesquisas de Castro (2010), que explica que não é esperado que os alunos finalizem o ensino médio com domínio em alguma língua estrangeira.

Ainda, na análise dos PCN realizada por Naves e Vigna (2006), explica-se que a aprendizagem da língua estrangeira é necessária para compreender o mundo e conseguir inclusão social e valorização pessoal. Podemos considerar, também, o ensino de línguas estrangeiras como contato com o mundo e ampliação de horizontes culturais, ajudando na emancipação do profissional-cidadão ou do membro da comunidade externa ao IFRS como cidadão global.

### 2.3 Concepções e diretrizes dos Institutos Federais

Uma breve análise das Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais faz-se necessária para a compreensão do modelo pedagógico proposto pela educação profissional ofertada atualmente pela Rede Federal de Ensino no Brasil. Observa-se que, de forma aparente, os Institutos Federais se inserem nas características da pedagogia tecnicista, uma vez que valorizam o ensino técnico e a preparação para o mercado de trabalho. Contudo, com uma análise mais aprofundada, é possível o repensar sobre tal impressão. Segundo a proposta das Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais, estes devem:

[...] agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida. (BRASIL, 2010. p. 26)

Vê-se, então, que os Institutos Federais introduzem um novo modelo de educação profissional e tecnológica, no qual a mesma é contextualizada. O papel das línguas estrangeiras neste contexto se funda quando é citada a potencialização da ação humana, pois isso pode ser interpretado como ampliação do campo operacional do profissional-cidadão em relação a outras culturas. Assim, rompem-se as barreiras idiomáticas, tal e como o mundo globalizado exige, e como pode ser evidenciado em outro trecho das Diretrizes e Bases do Instituto Federal:

Considera-se que os Institutos Federais, na construção de sua proposta pedagógica, **façam-no com a propriedade que a sociedade está a exigir e transformem-se em instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural** e de preservação ambiental, o que estará traduzindo um compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado. (BRASIL, 2010. Grifo dos autores, p. 26)

Em suma, pode-se dizer que os Institutos Federais, articulando educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializados em oferecer educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor do desenvolvimento da sociedade. Tal proposta visa a romper com os paradigmas outrora estabelecidos quanto ao ensino técnico como funcionalista/tecnicista, e adotar outros de caráter social, por meio da criação de oportunidades e da redução das desigualdades.

### **3 A situação do aprendizado em línguas estrangeiras na educação profissional: o caso do IFRS – Câmpus Canoas**

Para se ter ciência sobre a situação do aprendizado em línguas estrangeiras no IFRS - Câmpus Canoas foram tabulados dados de 102 questionários, estes aplicados às turmas dos Cursos Técnicos em Administração e Informática Integrados ao Ensino Médio presentes no câmpus, de primeiro a terceiro ano, no ano de 2013. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os quatro docentes pertencentes à área de Línguas Estrangeiras (disciplinas de Inglês Técnico e Língua Espanhola).

O IFRS – Câmpus Canoas é uma instituição de ensino que visa, especialmente, à formação de técnicos e tecnólogos; entretanto será analisada a situação do ensino de línguas estrangeiras apenas nas turmas da modalidade Técnico Integrado ao Ensino Médio, pelo fato de esses cursos aglutinarem educação básica e formação profissional. Vale a pena mencionar que o câmpus oferece os cursos técnicos em informática e administração (nível médio) desde o ano de 2011, e o Curso Técnico em Eletrônica a partir de 2014, havendo duas matrizes curriculares vigentes. A primeira matriz curricular, referente aos cursos de 2011 e 2012, foi substituída a partir de 2013 para os novos discentes, mudando a abordagem tanto das disciplinas técnicas como básicas e, por conseguinte, das matérias de línguas estrangeiras, nos quatro anos de duração do curso.

O objetivo de um curso técnico é formar profissionais do fazer, que supram as necessidades produtivas do município, revelando-se a pedagogia empregada semelhante à

tecnicista das décadas de 60 e 70 (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007; LEFFA, 1999). A pedagogia tecnicista, como citada na seção anterior, visa a tornar o processo educativo objetivo e operacional, o que acarreta uma atribuição de relevância do ensino de LE abaixo do nível esperado em relação às outras disciplinas, taxadas como mais importantes num curso que não vise a formar um profissional envolvido com o estudo de LE. Assim, as disciplinas de línguas estrangeiras são reduzidas a duas: Inglês Técnico, que busca articular o conhecimento técnico em inglês com as quatro habilidades básicas (*reading, listening, writing e speaking*); e língua espanhola, escolhida de acordo com os PCN (Brasil, 1999, p. 27 por sua importância global e regional. De acordo com os PPC, a carga horária anual destinada a cada língua estrangeira é de 67 horas (80 horas/aula). As turmas da informática dos anos de 2011 e 2012 têm inglês técnico durante três anos e língua espanhola durante um, passando a ser dois anos para cada idioma a partir do ano de 2013. As turmas da administração têm, também, aula de cada idioma durante dois anos. São previstos dois períodos de 50 minutos semanais para o ensino de cada língua.

Pelo contexto histórico exposto anteriormente, o ensino de LE no Instituto Federal se encontra na situação a ser descrita. Sessenta e quatro por cento (64%) dos 102 alunos entrevistados se disseram insatisfeitos quanto à eficácia do ensino/aprendizado de línguas estrangeiras no câmpus; portanto, pode-se observar, com esses dados, que o corpo discente do câmpus Canoas não acredita que o ensino de línguas estrangeiras esteja sendo bem-sucedido. Tal constatação confirma-se pelos resultados das entrevistas, em que apenas uma professora entrevistada expressou sua satisfação total com o aprendizado dos alunos. Nas palavras da Entrevistada 1, professora de língua inglesa, frente à pergunta “está satisfeito/a com a eficácia do aprendizado por parte dos alunos?”, podemos observar que tal satisfação se deve principalmente ao perfil dos alunos, e aponta que a grade curricular não é a mais adequada:

Eu acho que sim, pelo diferencial e interesse dos alunos do Instituto Federal na questão do idioma, porque eles são, também, autodidatas. Nós passamos a matéria, eles vão atrás. Na outra semana eles trazem questões novas que não estão na grade do currículo. Estou satisfeita pelo interesse deles; se num outro contexto tivesse a mesma aplicação no currículo, não haveria esse retorno. (Dados coletados em entrevista)

Ainda, quando perguntado especificamente sobre a estrutura curricular, ela confirma esse ponto de vista:

[...]Acho pouco tempo em quatro anos de curso técnico ter apenas dois anos de língua inglesa e dois anos de espanhol. O ideal seria, também, por volta de quinze a vinte alunos por turma; às vezes acontece de termos trinta em sala de aula. Não há como exigirmos que os alunos saiam proficientes, com as quatro habilidades: fala,

escrita, leitura e escuta, com as atuais condições em que nos encontramos no câmpus[...] (Dados coletados em entrevista)

As demais professoras disseram estar parcialmente satisfeitas ou não satisfeitas sobre as premissas vinculadas à motivação e ao comprometimento por parte dos alunos: “nossos alunos podem ir muito mais além do que eles aprendem, e acho que nós como docentes também podemos oferecer mais ainda.” (Entrevistada 2); [...] percebe-se “um pouco de falta de motivação, principalmente por aqueles que têm um nível de inglês mais básico” (Entrevistada 3); e “se houvesse maior comprometimento por parte dos alunos, o aprendizado seria mais eficiente.” (Entrevistada 4).

Segundo os alunos, para que haja uma maior eficácia nas aulas de línguas estrangeiras, tem de haver mais atividades de conversação e seria necessária a divisão das turmas por níveis de aprendizado. Foram propostas por eles aulas mais dinâmicas/práticas; trabalhos mais “concretos” e menos lúdicos; mais atividades de leitura de livros do idioma em questão; mais atividades de *listening*; turmas menores; e professores mais empenhados. Dois alunos citaram como solução horários extracurriculares, e quatro citaram a utilidade de ações de extensão com enfoque no aprendizado de línguas. Quando questionados sobre a proporção utilizada para língua espanhola e inglesa nas respectivas disciplinas, o espanhol ganhou destaque. Metade dos entrevistados alegou que a proporção de uso da língua nas aulas é mediana ou alta. Na disciplina de inglês, houve uma disparidade de respostas, o que nos traz de volta à questão dos desníveis de conhecimento dentro das turmas: 37% dos alunos alegaram usar o inglês em alta proporção nas aulas, e 33% alegaram usar o inglês em baixa proporção. A reflexão disto é que enquanto a aula, no ponto de vista do “uso da língua”, é satisfatória para uns, não o é para outros.

Quanto à estrutura curricular, as opiniões das professoras foram divididas, porém, mesmo as que se disseram satisfeitas tiveram sugestões para um maior aproveitamento do tempo disponibilizado. A Entrevistada 1 adiciona, ainda, à sua anterior constatação: “ Por o tempo ser limitado a dois períodos por semana, também há complicação para as aulas de *speaking*; nem todos os alunos conseguem exercitar a fala, formular um pensamento em LE, e não apenas frases curtas, em duas horas de aula.” (Dados coletados em entrevista).

Contudo, a Entrevistada 2 traz a questão da dificuldade de divisão da carga horária entre todas as disciplinas, chegando à conclusão de que as línguas estrangeiras resultam comprimidas dentro da matriz curricular:

[...] é um dilema nós conseguirmos dividir as disciplinas em geral, não só nas de línguas estrangeiras. A LE é uma das que acaba sofrendo essa compressão na matriz curricular, mas com uma imposição que o curso integrado em geral oferece; nós temos que oferecer disciplinas técnicas e básicas ao mesmo tempo, no mesmo ano, para os alunos, então é bem difícil [...]. (Dados coletados em entrevista)

Na opinião dos discentes, 56% dos entrevistados se disseram insatisfeitos, justificando pelo fato de acharem a estrutura curricular mal-organizada e por haver pouca carga horária destinada às línguas estrangeiras. Ambos, discentes e docentes, citaram a divisão dos alunos por níveis de conhecimento (nivelamento) como solução ao problema da estrutura curricular: o nivelamento permitiria aproveitar a carga horária disponível mais adequadamente, uma vez que grupos mais homogêneos facilitariam a identificação e a correção dos problemas. Também se daria ênfase às necessidades e dificuldades linguísticas da turma em questão. A carga horária foi citada como um problema desafiador por metade das professoras entrevistadas, e teve grande repercussão entre os alunos. Estes sugeriram estudo de línguas em todos os anos do curso, grupos de estudo e meios extracurriculares de aprendizagem, além da oferta de outras línguas de caráter facultativo.

Em uma análise do material didático oferecido pelo câmpus, a grande maioria das professoras citou o livro didático disponibilizado pelo MEC como fraco ou ruim. Foi preferida como alternativa a utilização de um material arrecadado ou formulado pelas próprias professoras, com casual ou nula utilização do livro didático. Destacou-se como uma vantagem perante as demais escolas públicas da região a disponibilidade de equipamentos de som, projetores e *notebooks*. A questão da infraestrutura é trazida à tona pela Entrevistada 1: “Temos também o problema da falta de infraestrutura; não temos uma sala só para o aprendizado de LE, onde haja fones para executar os materiais de escuta e uma acústica adequada.”.

Quando questionados sobre o material didático utilizado nas aulas, os alunos, em sua maioria, citaram folhas de atividades (na ausência ou não de livro didático), livro didático oferecido pelo câmpus, letras de músicas, textos de vocabulário técnico, apresentações em *slides* e vídeos.

Entre os desafios de ser um professor de LE no Instituto Federal, foram mencionados pelas professoras a desmotivação dos alunos; a falta de atividades específicas de língua estrangeira; a busca por material de vocabulário técnico dos cursos (no caso da língua inglesa); a necessidade de “conquistar” os alunos; e a contextualização, ou seja, o trabalho com conteúdos que realmente sejam importantes na vida do aluno. Este último ponto também

é identificado por Castro (2010) como um desafio, já que os discentes muitas vezes não acreditam na utilidade real da língua estrangeira, embora esse caso não se aplique à grande maioria dos alunos do IFRS – Câmpus Canoas que, de forma unânime, estão interessados em aprender uma segunda língua e consideram o aprendizado de línguas estrangeiras importante.

Apesar da conduta dos alunos não ter sido vista como plenamente satisfatória pelas professoras, estes se dizem interessados em aprender LE (96%). Castro (2010) define o insucesso e aborrecimento quanto à eficácia do ensino de LE: “ Um problema que o ensino da língua adicional enfrenta é que pais e estudantes acreditam que o sucesso no aprendizado só é alcançado se o estudante obtiver fluência na língua, e este certamente não é o objetivo do ensino nas escolas de rede pública. ” (CASTRO, 2010, p.9).

Tal pensamento condiz, de certo modo, com a observação da Entrevistada 1, citada anteriormente: “Não há como exigirmos que os alunos saiam proficientes, com as quatro habilidades: fala, escrita, leitura e escuta com as atuais condições em que nos encontramos no câmpus[...]”

Quanto à afirmação de que o objetivo das disciplinas de línguas estrangeiras na rede pública não é centrado na formação de fluentes ou proficientes e, portanto, é inviável a exigência de níveis avançados de conhecimento em línguas estrangeiras, o questionamento apresentado é o seguinte: qual é, então, o objetivo do ensino de línguas na rede pública? Ou melhor, nos Institutos Federais? Isso nos leva às ementas das disciplinas “Inglês Técnico” e “Língua Espanhola”, que constam nos projetos pedagógicos dos cursos (PPC). Na disciplina de inglês técnico, respectivamente, dos PPC dos cursos técnicos em Administração e Informática, observa-se o seguinte:

Associação de vocábulos e expressões em Língua Inglesa a diversos usos textuais. Noções gramaticais básicas contextualizadas. Articulação entre comunicação técnica e noções gramaticais. Leitura, tradução e análise de textos diversos. Estudo de textos através das habilidades de *listening*, *writing*, *speaking* e *reading*. (IFRS, 2011a, p.38; IFRS, 2011b, p.41).

Na disciplina de Língua Espanhola, no PPC do Curso Técnico em Informática, está registrado o seguinte:

Ampliação do conhecimento através do estudo da língua espanhola aplicada, com especificidade, na área de Informática, através da associação de vocábulos e expressões da língua espanhola a diversos usos textuais; contextualização das noções básicas de gramática, bem como a análise de diversos textos e técnicas de tradução. ” (IFRS, 2011b, p. 46).



Ao analisar tais ementas, percebe-se que o ensino de línguas no IFRS – Câmpus Canoas é voltado, principalmente, ao próprio ensino técnico. Tal perspectiva sugere que o caráter de ampliação cultural inerente às línguas estrangeiras é ignorado, impondo o conhecimento técnico sobre o geral. Ainda, enfatiza-se a questão textual, a comunicação escrita, tecnicamente mais importante que a comunicação oral (fluidez no idioma), e são ressaltadas as atividades de tradução e análise gramatical, já vistas como problemas do ensino de língua durante o Império.

Contudo, ao considerar a ementa como uma síntese da disciplina, a ser detalhada nos planos de ensino, é possível interpretar os textos de forma contrária: a ênfase da comunicação escrita não explicita a abordagem dos textos, pressupondo um conjunto de elementos históricos e socioculturais que possibilitem a valorização do patrimônio artístico-cultural. Além disso, a tradução e a análise gramatical não têm, obrigatoriamente, que estar relacionadas à pedagogia tradicional, podendo constituir atividades em outros tipos de modelos pedagógicos.

O mesmo acontece com o caráter globalizador, também inerente às línguas estrangeiras, ressaltado somente na ementa da disciplina de Língua Espanhola, no PPC do Curso Técnico em Administração:

A crescente globalização e a necessidade de estabelecer comunicação com países de toda a América Latina além de países europeus, é um forte indicativo para que cada vez mais os brasileiros busquem conhecer e se identificar com o idioma espanhol ou castelhano. No caso específico do curso técnico em administração, permite que se amplie ou aperfeiçoe o conhecimento da língua, na compreensão auditiva, na leitura, na escrita e na fala. Ampliação do conhecimento através do estudo da língua espanhola aplicada, com especificidade, na área de Administração como a associação de vocábulos e expressões em Língua Espanhola a diversos usos textuais. Noções gramaticais básicas contextualizadas. Articulação entre comunicação técnica e noções gramaticais. Leitura, tradução e análise de textos diversos. (IFRS, 2011a, p. 48)

Assim, observa-se que os PPC não explicitam a abordagem metodológica a ser perseguida nas disciplinas de língua estrangeira, ao mesmo tempo em que dão liberdade à criação de planos de ensino adequados aos PCN e à própria proposta geral dos Institutos Federais. Com os resultados da pesquisa de campo e a breve análise dos documentos de cursos existentes no câmpus em relação às línguas estrangeiras, conclui-se esta seção para passar às considerações finais.

#### 4 Considerações Finais

Como visto ao longo deste trabalho, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem passado por um longo histórico que remonta à época do Império, pelo qual tem sofrido diversos altos e baixos em função das prioridades da educação e de sua adaptação às demandas políticas, econômicas e sociais nos diferentes períodos da história brasileira. Esse histórico pode ser organizado e apresentado em propostas pedagógicas, que variaram por diversas reformas da educação e acompanham grande parte das mudanças nos contextos educacionais do Brasil e do mundo.

Dividimos, então, a história brasileira em três períodos pedagógicos: a) pedagogia tradicional; b) pedagogia nova e 3 c) tecnicista e neoliberal. A primeira, própria do século XIX, foi a proposta pedagógica adotada durante o Império Colonial no Brasil (1822-1889), período em que predominavam as línguas clássicas, incluindo como línguas modernas mais importantes o francês, o inglês, o alemão e o italiano. Durante a pedagogia tradicional, as línguas modernas eram ensinadas do mesmo modo que as línguas clássicas, através de tradução e análise gramatical, marcando uma deficiência grave no ensino das mesmas. No decorrer do tempo, a carga horária dedicada às línguas estrangeiras foi sendo gradualmente reduzida, apesar de o número de línguas permanecer o mesmo.

Na República, período no qual o ensino de línguas era exclusivo às classes mais altas, que vislumbravam a possibilidade de estudar no exterior, a carga horária foi ampliada novamente, mas a redução gradual foi ainda mais acelerada. O italiano passou a ser facultativo, e o grego foi excluído do currículo. A carga horária mínima reduziu-se um 68% (53 horas) em 39 anos. Houve, então, notável desprestígio no ensino de línguas.

Durante a pedagogia nova, a escola foi democratizada e passou a visar à formação integral do aluno, preparando-o para a universidade. Equilibraram-se as disciplinas de letras e ciências, diminuindo carga horária do latim e abrindo mais espaço para as demais línguas; introduziu-se o método direto de ensino de línguas, consistindo em aprender a língua com a língua, tal e como ela é usada no país de origem. Na reforma de Capanema, a metodologia também foi valorizada e deu-se muita importância ao ensino de línguas estrangeiras. Assim, marcaram-se os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil, uma vez que grande parte dos alunos estudava latim, francês, inglês e espanhol, com grande domínio desses idiomas, sem importar a sua área de atuação no mundo profissional.



Durante a pedagogia tecnicista, houve o declínio do ensino de línguas, já que se valorizou o aprender a fazer e a preparação exclusiva para o mundo profissional. Por isso, o ensino de línguas estrangeiras resultava irrelevante para qualquer profissional cuja área não requeresse ou fosse relacionada a idiomas estrangeiros. A carga horária passou a ser a mínima possível, e o inglês foi instituído como língua predominante, dada a situação política e socioeconômica, bem como o fenômeno da globalização que, inevitavelmente, convertiam a língua inglesa em língua franca.

Atualmente, na era da informação, as línguas estrangeiras vêm sendo revitalizadas ao serem veículo de conhecimento e, mais ainda, de informação de um modo geral. Ainda, ao se analisarem os parâmetros curriculares nacionais (PCN), viu-se que a importância das línguas estrangeiras foi restaurada pelo mesmo motivo. Contudo, certas pesquisas observam desmotivação, falta de comprometimento e falta de dedicação dos alunos do ensino médio no que se refere às matérias de línguas estrangeiras, uma vez que, de forma aparente, elas não são imprescindíveis para o cotidiano do adolescente brasileiro comum.

Quanto à situação específica dos Institutos Federais, apresenta-se o caso do IFRS - Câmpus Canoas. Nesta pesquisa de caráter descritivo, que utilizou, para a realização do estudo de caso, das técnicas de questionário e entrevista com professores e alunos do câmpus, chegou-se a diversas conclusões que definem a situação do ensino de línguas nesta amostragem. Observa-se que, aparentemente, os Institutos Federais lembram a pedagogia tecnicista e suas características, porém, podemos afirmar, após a análise da sua proposta, que introduzem um novo modelo pedagógico de educação tecnológica e profissional, visando à formação integral do profissional-cidadão.

Na perspectiva do discente, percebeu-se que a maioria dos alunos se diz insatisfeita com a eficácia do ensino. Comprovou-se, também, que os alunos utilizam as línguas estrangeiras em proporções muito variáveis, dando a entender que há um aproveitamento diferente: poucos alunos falam na língua estrangeira, provavelmente inibindo os outros que têm menos habilidade. Mais da metade dos discentes considera a estrutura curricular mal organizada e a carga horária destinada às línguas estrangeiras muito pequena. Os alunos relatam utilizar raramente o livro didático disponibilizado pelo MEC, predominando as folhas de exercício e outros tipos de materiais, como apresentações de slides, músicas e vídeos.

Na perspectiva do docente, só uma professora se considera completamente satisfeita com a eficácia do ensino de línguas estrangeiras, atribuindo tal contentamento ao perfil dos

alunos e não à organização imposta pelo câmpus, enquanto as outras entrevistadas identificam falta de motivação e comprometimento por parte dos alunos, além de apontar que tanto os professores como os alunos poderiam se dedicar mais. Quanto à estrutura curricular, a visão docente resulta mais crítica e realista, apontando que o tempo é muito limitado, mas que é um desafio dividir a carga horária de modo satisfatório para todas as disciplinas, não só as de línguas estrangeiras, mais ainda numa instituição que oferece, simultaneamente, disciplinas básicas e técnicas. As professoras concordam que o livro didático sugerido pelo MEC é fraco ou ruim, preferindo optar por material didático próprio, destacando-se a vantagem da disponibilidade de recursos como o som, os projetores e os *notebooks*.

Ainda, as docentes identificam como desafios do professor de línguas estrangeiras no câmpus Canoas a falta de atividades específicas de língua estrangeira; a busca por material de vocabulário técnico dos cursos; a necessidade de gerar interesse por parte dos alunos; e, ainda, a importância de observar o contexto dos mesmos, a fim de que eles se sintam mais motivados. Embora a contextualização seja difícil pelo costume de os discentes não acreditarem na utilidade real da língua estrangeira, já que ela não é imprescindível para o dia a dia, ponto reforçado por Castro (2010), os alunos do câmpus acreditam, quase na totalidade, que o aprendizado de línguas estrangeiras é importante e dizem ter interesse em aprender uma língua adicional.

Para além desses problemas, observamos que os objetivos das disciplinas de línguas estrangeiras na rede pública são diferentes da fluência e proficiência, elementos utilizados normalmente para medir o sucesso do aprendizado de idiomas, criando a impressão de que o ensino não está sendo eficaz. Porém, analisando as ementas das disciplinas “inglês técnico” e “língua espanhola” presentes nos projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de Informática e Administração (técnicos integrados ao ensino médio), observa-se que o ensino de línguas e a abordagem das disciplinas de idiomas não é limitada por esses documentos, comprovando que eles não pré-condicionam a situação estudada.

Tendo em base o caso do Câmpus Canoas e a pesquisa bibliográfica, pode-se definir, então, a situação do ensino de línguas estrangeiras no IFRS como fruto de diversos problemas pedagógicos e estruturais que comprometem a sua eficácia, e não como projetada pelos documentos vigentes, como as concepções e diretrizes dos Institutos Federais e os PCN. Ainda que as disciplinas sejam, de uma forma ou outra, voltadas à área técnica, vemos que o ensino/aprendizado de línguas na área é, também, descrito como dificultoso e ineficaz por alunos e professores.



Como alternativas viáveis para a melhoria da situação atual do ensino de línguas no IFRS, apresenta-se a reorganização das turmas por níveis, apontada por discentes e docentes, permitindo um melhor aproveitamento da carga horária disponível, bem como a disponibilização de alternativas extracurriculares complementárias à sala de aula, a exemplo de ações de extensão que reforcem o ensino ou de aulas optativas. Ainda, é vista como importante a utilização de novas metodologias e processos de ensino/aprendizagem de línguas, a fim de renovar e adaptar os métodos aos diferentes perfis sociais e níveis de conhecimentos presentes no IFRS – Câmpus Canoas.

Da organização atual, observa-se que, com a heterogeneidade excessiva de níveis de conhecimento entre os alunos de uma mesma turma, resulta difícil adotar uma metodologia capaz de atender a todos - situação agravada pelo fato de haver poucos alunos com níveis intermediários de línguas, podendo haver grandes desníveis entre o domínio da língua de cada um. Foi definida, então, a divisão vigente dos alunos nas suas turmas como um regime ineficaz e ineficiente, que não consegue atender satisfatoriamente a turma como um todo: aqueles alunos com níveis mais altos resultam desmotivados pelo pouco aproveitamento das aulas, e aqueles com níveis mais baixos têm vergonha e falta de autoconfiança ao praticar a língua ou expressar suas dúvidas. Isso causa, também, pontuais complicações na tentativa de solucionar problemas daqueles alunos que estejam com dificuldades.

Como mencionado, a alternativa proposta para este caso viria a ser a reorganização das turmas por níveis de conhecimento. Tal medida teria como objetivo principal a homogeneização dos níveis de domínio linguístico dos alunos, fazendo com que seja preferível, também, que as turmas sejam de pequeno porte (até 20 alunos). A preferência por turmas menores se deve à maior facilidade de personalizar as metodologias e os processos de ensino/aprendizagem em função dos alunos, além de quê, em turmas menores, há menos dispersão e menor probabilidade de heterogeneidade de conhecimentos. As vantagens desta organização se mostram, portanto, com um melhor aproveitamento da carga horária, uma maior facilidade de escolha metodológica e mais praticidade ao resolver problemas pontuais que os alunos possam apresentar no processo de aprendizagem.

Das ações de extensão relacionadas às línguas estrangeiras, existem no câmpus ações referentes à valorização cultural e ampliação de horizontes linguísticos, tópicos aos quais os idiomas estrangeiros são inerentes. Tais ações procuram, de forma geral, inserir o discente em novos contextos, a fim de contribuir para sua formação integral como profissional-cidadão e complementar as atividades curriculares.

Ainda assim, não há ações de extensão e pesquisa em andamento diretamente relacionadas às línguas estrangeiras e ao reforço do ensino das mesmas. Em 2014, ações foram propostas pelos discentes por meio dos projetos “Língua Estrangeira e Estudos de Metodologias Educacionais” (LEEME), de pesquisa, e “Estudos e Práticas para o Aprendizado por Níveis em Grupos de Línguas Estrangeiras” (ESPANGLES), de extensão, os quais se caracterizam pelo trabalho sistemático com diferentes idiomas estrangeiros, especialmente Espanhol e Inglês. Tais ações auxiliam na prática da língua em todas as suas dimensões, disponíveis para todos os níveis de conhecimento, servindo de alternativa complementar tanto ao ensino curricular como ao extracurricular.

Além das mudanças estruturais, foram propostas outras mudanças metodológicas sobre a forma como os idiomas são trabalhados em sala de aula. Isso faz com que seja necessário, também, que haja o investimento em pesquisa e desenvolvimento de metodologias de ensino/aprendizagem, bem como em novas tecnologias e espaços multimídia adequados aos diferentes perfis sociais encontrados no IFRS – Câmpus Canoas. Investimentos estruturais, inserção de novas tecnologias e aportes metodológicos, além de ações integradas de ensino, pesquisa e extensão, podem contribuir para o redimensionamento do fazer linguístico e cultural na educação profissional tecnológica no Brasil do século XXI.

#### **EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO-CULTURAL Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EXTRANJEROS EN LOS INSTITUTOS FEDERAIS**

**Resumen:** El presente artículo tiene como objetivo analizar la situación y las perspectivas para la enseñanza de idiomas extranjeros en la educación profesional, buscando definir y caracterizar la situación actual de la enseñanza de idiomas en el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Así, se utiliza como objeto de estudio la educación lingüístico-cultural en la formación profesional, con enfoque en el aprendizaje de idiomas extranjeros por parte de alumnos de educación básica de nivel medio (secundaria), teniendo como estudio de caso el campus Canoas del IFRS. Se partió de la investigación bibliográfica, llegando a la síntesis de las perspectivas de docentes y discentes sobre la situación a definir. Se presentan, también, los problemas identificados en tales perspectivas y se proponen alternativas de posibles cambios que puedan mejorar la situación de la enseñanza de lenguas en el campus.

**Palavras-chave:** Idiomas extranjeros. Aprendizaje de idiomas. Campus Canoas del IFRS.



## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e diretrizes.** Brasília: PDE, 2010.

CASTRO, A. P. **A motivação na aprendizagem de língua adicional.** Porto Alegre, UFRGS, 2010.

CHAGAS, R. V. C. **Didática especial de línguas modernas.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. N. **O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Minas Gerais, v. 7, n. 1, 2007.

IFRS. **Projeto pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio.** Canoas: IFRS – Câmpus Canoas, 2011a.

IFRS. **Projeto pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.** Canoas: IFRS – Câmpus Canoas, 2011b.

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

NAVES, R. R.; VIGNA, D. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil.** Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília, 2006.