

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**INGLÊS INSTRUMENTAL NA EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA: POSSIBILIDADES DE UM CURRÍCULO**  
**INTEGRADO**

**LÍSIA VENCATTO LORENZONI**

**2011**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**INGLÊS INSTRUMENTAL NA EDUCAÇÃO AGRÍCOLA:  
POSSIBILIDADES DE UM CURRÍCULO INTEGRADO**

**LÍSIA VENCATTO LORENZONI**

*Sob a Orientação da Professora*  
**Sandra Barros Sanchez**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ  
Outubro, 2011**

373.2463

L869i

T

Lorenzoni, Lísia Vencatto, 1963-  
Inglês instrumental na educação  
agrícola: possibilidades de um  
currículo integrado / Lísia Vencatto  
Lorenzoni - 2011.  
46 f. : il.

Orientador: Sandra Barros  
Sanchez.

Dissertação (mestrado) -  
Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro, Curso de Pós-Graduação  
em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 39-40.

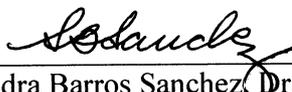
1. Ensino agrícola - Currículos  
- Brasil - Teses. 2. Língua inglesa  
- Inglês técnico - Teses. 3. Língua  
inglesa - Estudo e ensino - Teses.  
I. Sanchez, Sandra Barros, 1962-.  
II. Universidade Federal Rural do  
Rio de Janeiro. Curso de Pós-  
Graduação em Educação Agrícola.  
III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**LÍSIA VENCATTO LORENZONI**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 31/10/2011.



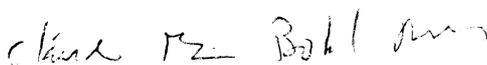
---

Sandra Barros Sanchez, Dra. UFRRJ



---

Elisa Lima Abrantes, Dra. UFRRJ



---

Cláudia Maria Bokel Reis, Dra. UFRJ

## AGRADECIMENTOS

Muito obrigada...

À Universidade Federal do Rio de Janeiro e aos professores e funcionários que abraçaram e assumiram o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), o qual me proporcionou a oportunidade de uma qualificação e crescimento humano.

Ao *Campus* São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha-RS, representado pelo Diretor Geral, Professor Luiz Fernando Rosa da Costa, Coordenadores, colegas e alunos que, sem os quais não teria sido possível meu afastamento e a realização da pesquisa.

Ao *Campus* Araquari do Instituto Federal Catarinense-SC, pela acolhida durante a realização dos Estágios e, de forma especial, à professora Sueli Regina Oliveira, pela atenção dispensada na co-orientação da dissertação.

À professora Sandra Barros Sanchez, pela orientação no delineamento da pesquisa e valiosa experiência repassada.

Aos amigos, colegas de trabalho, pelo constante incentivo e, em especial a minha colega e amiga Nadia pela grande ajuda e disponibilidade.

À minha família – meus pais Ivone e Alvino, meu filho Lucas, que me incentivaram, apoiaram e compartilharam todas as angústias e alegrias de forma sempre presente.

A Deus, por me permitir acreditar que vale a pena viver.

## RESUMO

LORENZONI, Lísia Vencatto. **Inglês Instrumental na Educação Agrícola: Possibilidades de um Currículo Integrado**. 2011. 46f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ. 2011.

A integração curricular entre Ensino Médio e profissional torna-se uma necessidade para a formação de alunos cidadãos e trabalhadores dentro da sociedade e do mundo globalizado em que vivem. Com o intuito de que se efetive essa integração no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do *Campus* São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha - RS buscou-se, como principal objetivo dessa pesquisa, conhecer os significados atribuídos pelos alunos do curso aos conteúdos e metodologias trabalhadas na disciplina de Inglês Instrumental, bem como, conhecer as percepções dos docentes da área técnica em relação à integração curricular da Língua Inglesa às suas disciplinas. Para alcançar esse objetivo foi realizada uma pesquisa qualitativa com questões abertas aplicadas a dois grupos distintos: alunos da segunda e terceira séries do Curso Técnico em Agropecuária, e docentes da área técnica que ministram aulas no curso. A pesquisa apoiou-se em uma revisão bibliográfica acerca de Concepções de Ensino Médio Integrado, Teorias de Currículo, Inglês Instrumental e Aprendizagem Significativa. A partir da análise das respostas, foi possível identificar que os conteúdos ministrados nas aulas de Inglês Instrumental ainda são fragmentados. No entanto, os alunos consideram importante a disciplina de Inglês Instrumental para entender materiais técnicos em inglês e sentem a necessidade de integração dessa disciplina à área técnica para conseguir estágios e propostas de trabalho. No que diz respeito às concepções dos docentes acerca da integração, percebe-se que há aceitação, porém, somente dois informantes já realizaram práticas integradas. Dessa forma, com base nas concepções apresentadas no referencial teórico e nas manifestações dos informantes, ressalta-se a importância e a urgência de ações pedagógicas integradas, as quais possibilitem a construção de um currículo menos fragmentado e mais significativo para a vida dos alunos.

**Palavras-chave:** Inglês Instrumental; Currículo Integrado, Ensino Profissional.

## ABSTRACT

LORENZONI, Lísia Vencatto. **English for Agricultural Education: Possibilities of an Integrated Curriculum**. 2011. 46p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ. 2011.

An integrated Curriculum encompassing basic and technical education has become a necessity for citizen and worker students's education within the society and the globalized world they live. In order to practice this integration in Integrated Basic Education into Technical Course of *Campus São Vicente do Sul* from Instituto Federal Farroupilha-RS, the present research aimed to know the meanings attributed by students of Technical Agriculture Course to the contents and methodologies used in the discipline of English For Specific Purpose, as well as to know the perceptions of teachers of the technical area of the same course in relation to curriculum integration concerning English Language with their disciplines. To achieve these objectives, a qualitative research was conducted. It contained open questions that were applied in two distinct groups: students of third and second grades of the Technical Agriculture Course, and teachers who teach in this course. The research was based on a literature review about Concepts of Integrated Basic Education, Curriculum Theories, (English for Specific Purposes) and Meaningful Learning. From the analysis of the informants' responses it was possible to verify that the contents taught in English classes are still fragmented, however, the students consider the discipline of English important to understand technical materials in English and they feel the need for integration of this discipline to the technical area to get internships and job offers. In relation to the conceptions of teachers about integration, it can be seen that there is acceptance, however, only two informants had already experienced. Thus, based on the theoretical concepts presented and on the informants' demonstrations, the importance and urgency of integrated pedagogical actions are highlighted, once that they allow the construction of a curriculum less fragmented and more meaningful to students' life.

**Key Words:** ESP (English for Specific Purposes); Integrated Curriculum; Professional Education.

## LISTA DE SIGLAS

|               |   |
|---------------|---|
| <b>LDB</b>    | Lei de Diretrizes e Bases   |
| <b>CNE</b>    | Conselho Nacional de Educação   |
| <b>CEB</b>    | Câmara de Educação Básica   |
| <b>LI</b>     | Língua Inglesa  |
| <b>PCN</b>    | Parâmetros Curriculares Nacionais   |
| <b>MEC</b>    | Ministério da Educação  |
| <b>LE</b>     | Língua Estrangeira  |
| <b>SEMTEC</b> | Secretaria da Educação Média e Tecnológica  |
| <b>IF</b>     | Instituto Federal   |
| <b>LSP</b>    | <i>Language for Specific Purpose</i>  |
| <b>PROEJA</b> | Programa de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| <b>Gráfico 1</b> - Faixa Etária dos Informantes da 2ª série .....  | 18 |
| <b>Gráfico 2</b> - Percentual de Alunos Quanto ao Gênero .....   | 19 |
| <b>Gráfico 3</b> - Percentual de Alunos Quanto ao Meio de Origem.....  | 20 |
| <b>Gráfico 4</b> - Escola de Origem dos Informantes .....  | 20 |
| <b>Gráfico 5</b> - Faixa Etária dos Informantes da 3ª série .....  | 21 |
| <b>Gráfico 6</b> - Percentual de Alunos Quanto ao Gênero .....   | 22 |
| <b>Gráfico 7</b> - Percentual de Alunos Quanto ao Meio de Origem.....  | 22 |
| <b>Gráfico 8</b> - Escola de Origem dos Informantes .....  | 23 |
| <b>Gráfico 9</b> - Contato do Aluno com Material Técnico em Inglês .....   | 23 |
| <b>Gráfico 10</b> - Para que serve a Disciplina de Língua Inglesa.....   | 24 |
| <b>Gráfico 11</b> - Atividades da Disciplina que Proporcionam Maior Aprendizagem, segundo os Alunos da 2ª Série.....           | 25 |
| <b>Gráfico 12</b> - Atividades Menos Importantes ou que não Contribuem para Aprender a LI, Segundo os Alunos da 2ª Série ..... | 25 |
| <b>Gráfico 13</b> - Alunos na Função de Professor: o que Ensinariam e como Avaliariam .....                                    | 26 |
| <b>Gráfico 14</b> - O que o Aluno aprendeu de LI no Curso Técnico em Agropecuária.....   | 27 |
| <b>Gráfico 15</b> - O Inglês é útil para Entender Aspectos das Disciplinas Técnicas?.....                                      | 27 |
| <b>Gráfico 16</b> - Contato do Aluno com Material Técnico em Inglês .....  | 28 |
| <b>Gráfico 17</b> - Para que serve a Disciplina de Língua Inglesa.....   | 29 |
| <b>Gráfico 18</b> - Atividades da Disciplina que Proporcionam Maior Aprendizagem Segundo os Alunos da 3ª Série.....            | 29 |
| <b>Gráfico 19</b> - Atividades Menos Importantes ou que Não Contribuem para Aprender a LI, Segundo os Alunos da 3ª série.....  | 30 |
| <b>Gráfico 20</b> - Alunos na função de professor: o que ensinariam e como avaliariam.....                                     | 31 |
| <b>Gráfico 21</b> - O que o aluno aprendeu de LI no curso Técnico em Agropecuária.....   | 31 |
| <b>Gráfico 22</b> - O Inglês é Útil para Entender Aspectos das Disciplinas Técnicas?.....                                      | 32 |

## SUMÁRIO

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>1</b>  |
| <b>2</b> | <b>REVISÃO DA LITERATURA .....</b>   | <b>6</b>  |
| 2.1      | Concepção de Ensino Médio Integrado.....                                       | 6         |
| 2.2      | Algumas Abordagens Sobre Currículo e Suas Teorias .....                        | 7         |
| 2.3      | Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa .....                                  | 10        |
| 2.4      | Aprendizagem Significativa .....   | 14        |
| <b>3</b> | <b>METODOLOGIA.....</b>  | <b>16</b> |
| 3.1      | O Contexto da Pesquisa.....  | 16        |
| 3.2      | Tipo de Pesquisa.....  | 16        |
| 3.3      | Informantes .....  | 17        |
| <b>4</b> | <b>ANÁLISE DE DADOS.....</b>   | <b>18</b> |
| 4.1      | Perfil dos Informantes na Categoria “Alunos” da 2ª Série.....                  | 18        |
| 4.2      | Perfil dos Informantes na Categoria “Alunos” da 3ª Série.....                  | 21        |
| 4.3      | Análise das respostas do questionário aplicado aos informantes da 2ª série.... | 23        |
| 4.4      | Análise das respostas do questionário aplicado aos informantes da 3ª série.... | 28        |
| 4.5      | Dados Obtidos pelo Questionário Aplicado aos Professores da Área Técnica       | 33        |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>36</b> |
| <b>6</b> | <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>39</b> |
| <b>7</b> | <b>ANEXOS .....</b>  | <b>41</b> |
|          | Anexo A.....   | 42        |
|          | Anexo B.....   | 45        |

## 1 INTRODUÇÃO

As mudanças profundas pelas quais o mundo vem passando produziram transformações na prática social e no trabalho e, conseqüentemente, a educação não pode mais ficar alheia a elas.

A globalização<sup>1</sup> trouxe consigo exigências, inovações e transformações e abriu novos caminhos e possibilidades para que todos busquem novos conhecimentos. Esse fenômeno não se restringe apenas às transações comerciais e econômicas, embora sejam esses aspectos os principais focos do processo de globalização. O fato é que, além das relações econômicas, esse processo envolve as demais áreas que integram as sociedades no âmbito cultural, social, político e aqui, ressaltando a sua repercussão, na educação.

Por isso verificamos uma grande inquietação nos meios ligados ao setor educacional que, por essa razão, provoca reformas que buscam sua adequação às novas exigências.

Sabe-se que a educação é apenas um dos aspectos afetados por esse processo de integração global que, se bem conduzido, tem o poder de gerar profundas transformações sociais.

Pode-se constatar que a ciência e a tecnologia foram responsáveis por mudar os hábitos dos estudantes. Milhões de pessoas têm computador, assistem à TV, ouvem músicas internacionais e compram produtos provenientes de diferentes países do mundo. Podemos ver o prestígio das novas tecnologias e a popularização de seus produtos não apenas na Educação como também na vida dos estudantes os quais sofrem forte influência com o processo de globalização. Isso implica em novos desafios para os professores e alunos. Avaliar os métodos e as práticas na sala de aula se faz necessário. Há, portanto, necessidade de se romper com os paradigmas tradicionais para que se alcancem objetivos propostos para a educação básica e para a educação profissional.

Em consideração a isso, Achcar (1986) afirma que as políticas públicas educacionais apontam para a construção de um currículo escolar com conhecimentos, habilidades e atitudes a serem ministrados aos estudantes a fim de que respondam às demandas sociais e culturais do mundo do trabalho em que irão fazer parte e da sua condição de vida nesse contexto.

Esse currículo dará conta disso?

A educação que corresponde ao Ensino Médio no Brasil é a grande questão com que se debatem atualmente os sistemas educacionais. Como conciliar os objetivos de preparação para o prosseguimento de estudos, de preparação para o trabalho e de desenvolvimento pessoal nos modelos contemporâneos? Que vínculos estão sendo estabelecidos entre a educação geral e a educação profissional? Os grandes desafios que esses sistemas enfrentam assumem, na realidade brasileira, características específicas de um país que está passando por grandes transformações.

Para que os sistemas educacionais não fiquem por muito tempo obsoletos, eles têm que ser construídos de forma bastante flexível para atender a diferentes situações no tempo e no espaço, considerando tanto as rápidas mudanças tecnológicas e as necessidades da vida cidadã bem como as exigências do mundo do trabalho dos sujeitos em formação.

Convém lembrar, nesse sentido, o que determina a LDB no seu parágrafo 2º do Art. 1º que a educação escolar, e conseqüentemente o Ensino Médio, deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Por isso, a necessidade de construir novas alternativas de

---

<sup>1</sup> O termo globalização designa um fenômeno de abertura das economias e das respectivas fronteiras em resultado do acentuado crescimento das trocas internacionais de mercadorias, da intensificação dos movimentos de capitais, da circulação de pessoas, do conhecimento e da informação, proporcionados quer pelo desenvolvimento dos transportes e das comunicações, quer pela crescente abertura das fronteiras ao comércio internacional. Definição dada em <<http://www.knoow.net/ciencconempr/economia/globalizacao.htm>>

organização curricular, comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, do outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para aprimorar-se no mundo do trabalho e na prática social.

A educação deve ter como perspectiva o desenvolvimento dos meios para uma aprendizagem permanente, que permita uma formação continuada, tendo em vista a construção da cidadania. Berger Filho (1999) traz a abordagem de que a legislação aponta para que a educação geral seja concebida como educação de base científica e tecnológica, onde conceito, aplicação e solução de problemas concretos sejam combinados.

Nesse contexto, é viável que a concepção curricular seja transdisciplinar<sup>2</sup> e contextualizada, sem fronteiras definidas e de forma que as marcas das linguagens, das ciências, das tecnologias, da história, da sociologia e da filosofia estejam presentes em todos os componentes, inter cruzando-se e construindo uma rede onde o teórico e o prático, o conceitual e o aplicado, estejam presentes em todos os momentos.

Etapa final da educação básica, o Ensino Médio precisa adquirir características quanto ao arranjo curricular no sentido de que seja voltada para a constituição de competências cognitivas, afetivas e sociais necessárias ao aluno, tanto para continuar estudando como para ingressar no mundo do trabalho, organizando-se de forma a superar a dualidade entre as duas alternativas.

O pressuposto dessa perspectiva é o de que competências gerais e comuns podem ser constituídas a partir da apropriação de conhecimentos diversificados, pois os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios para atender às necessidades que alunos heterogêneos têm de preparação para o trabalho, de acesso à cultura, de compreensão do mundo, de exercício da cidadania. O Ensino Médio, assim, deve propiciar ao mesmo tempo educação geral e preparação básica para o trabalho. (BERGER FILHO, 1999).

O parecer CNE/CEB nº 39/2004 reconhece a forma integrada com curso, matrícula e conclusão únicos, porém estabelece que os conteúdos do ensino técnico e da educação profissional são de naturezas distintas. Desse modo, o currículo integrado torna-se dicotômico ao ser organizado com base em concepções educacionais diversas e formação: cidadania, mundo do trabalho, trabalho intelectual e técnico-profissional.

Mesmo que o problema da separação entre a formação geral e a formação técnica não tenha sido resolvida com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, algumas tentativas de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional vêm sendo construídas.

O importante a ser destacado no Decreto é a continuidade do caráter de educação produtivista, que procurava atender à demanda social que requeria mão-de-obra específica e especializada, colocando em segundo plano a formação geral do indivíduo enquanto ser integral. Positivamente, destacava a reorganização do ensino médio e técnico como ensinos integrados. Assim, o Decreto previa que alunos dos cursos técnicos profissionalizantes, historicamente jovens de camadas pobres e menos favorecidas, tivessem uma formação que contemplasse aspectos técnicos, históricos e culturais, possibilitando avanços na busca de novos objetivos educacionais, atendendo ao artigo 3º:

Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento

---

<sup>2</sup> Como conceito de “transdisciplinaridade”, foi usada a definição dada por Sommermann, que assim a aborda: [...] à etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar ver sucedê-la uma etapa superior, que seria “transdisciplinar”, que não se contentaria em encontrar interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteira estável entre disciplinas. (SOMMERMAN, 2006, p. 44)

de aptidões para a vida produtiva e social. (BRASIL, Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, art. 3º).

Foi a partir do referido decreto e do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado (2007), que o Ensino Médio assumiu, portanto, a concepção integrada entre a formação geral dos alunos e a sua formação profissional.

Com essa integração, possibilita-se ao aluno estudar os problemas de uma área profissional em suas múltiplas dimensões, tais como econômica, social, política, cultural e técnica. Isso implica conceber a transdisciplinaridade como necessidade e como princípio organizador do currículo.

A área educacional tem oferecido desafios para aqueles que se comunicam, tanto na língua portuguesa quanto em uma língua estrangeira, ou seja, o desafio não é meramente de domínio linguístico, mas também de constante atualização dos usuários da língua em questão para o domínio das novas tecnologias. Por exemplo, em áreas automatizadas, há uma demanda de domínio, por parte do trabalhador, das línguas estrangeiras, informática e outros conhecimentos práticos e teóricos. Assim, a língua utilizada nesse contexto ocupa o seu espaço para a inserção crítica do estudante no mundo do trabalho.

Ressalta-se aqui que a Língua Inglesa (doravante LI) tem um papel significativo neste paradigma, por fazer parte do currículo escolar do Ensino Médio Integrado aos Cursos Técnicos e por se constituir em uma ferramenta nas diversas áreas do conhecimento, as quais contribuem para a formação plena dos estudantes dentro de um panorama globalizado.

Por isso, convém discorrer brevemente sobre a LI na ótica dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – 9.394/96) iniciou o processo de reestruturação da educação nacional. Uma das ações foi definir a Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Isso trouxe uma nova significação ao Ensino Médio, que, em 1999, com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sofreu uma transformação substancial. Essa mudança possibilitou às escolas flexibilidade e autonomia para definir um projeto pedagógico e um currículo voltados à interdisciplinaridade e à contextualização:

(...) o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do *status quo* ao invés de cooperar para sua transformação. (BRASIL, 1998, p. 40)

A LI, desde então, começou a resgatar seu papel, enquanto peça curricular, a função de “ferramenta” das outras disciplinas, facilitadora da articulação entre as áreas e suporte para várias atividades e projetos (MEC, 2002).

Com isso, abre-se a possibilidade de relacionar o ensino de Língua Estrangeira (doravante LE) às demais disciplinas que integram a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Isso significa liberdade para adaptar os conteúdos ao contexto social, geográfico e econômico da comunidade escolar.

Por outro lado, alguns problemas enfrentados pela LE estão registrados nos PCNs (1997), quais sejam: o professor não é devidamente qualificado; o número de horas-aula é reduzido; o material não é de qualidade; e, por fim, a hegemonia do ensino de inglês. Com base nestas evidências, tem-se como desdobramento: aulas monótonas e repetitivas, baseadas no ensino de regras gramaticais; pouca valorização dos conteúdos relevantes à formação dos alunos; falta de interesse do professor na formação linguística de outras línguas estrangeiras.

Dessa forma, justifica-se a necessidade de as línguas estrangeiras assumirem a sua função de estabelecer comunicação entre os homens, Ao rever as metodologias do ensino da

LE, é viável trazer para o centro do processo a figura do aluno, ressignificando-se, assim, o papel do professor, que recebe, por designação, termos como facilitador, orientador, mediador, guia.

Propõe-se, ainda, um conteúdo centrado nas necessidades dos alunos, considerando a competitividade para a inserção no mundo do trabalho e a formação cidadã no processo de globalização. Essa forma de ver a LE trazida pelos PCNs demonstra o quanto a LI pode ser ressignificada no currículo.

Sua localização na área de Linguagens, Códigos e Tecnologias ratifica sua função de veículo de acesso ao conhecimento nas outras áreas do saber. Não se pode mais pensar a LI como disciplina isolada do currículo. Tampouco se pode conceber que alguém, ao terminar o Ensino Médio, inserindo-se no mundo do trabalho ou indo para a universidade, esteja impossibilitado de fazer uso da LI no dia a dia, ao acessar informações.

Portanto, já inserida nesse contexto e motivada a problematizar a relação LI numa abordagem instrumental e o curso Técnico em Agropecuária dentro da proposta de currículo integrado ao Ensino Médio, tem-se como objetivo verificar quais as perspectivas mais adequadas para integrar, de forma significativa, a disciplina de Inglês Instrumental no curso oferecido pelo *Campus* São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha, RS (doravante IF-Farroupilha).

Parte-se do pressuposto de que para o aluno se envolver com a disciplina de Inglês Instrumental ele precisa ver um significado, uma utilidade para a sua aplicação na prática profissional. Assim, instala-se o compromisso de promover a inserção da Língua Inglesa numa abordagem instrumental, a fim de que a mesma participe desse processo integrado sem ser um peso para o aluno do Ensino Médio, ou como mais uma disciplina isolada.

Os programas integrados favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, sua socialização e compreensão das relações entre os distintos saberes e a sociedade. Ajuda-os a refletir, compreender e criticar os valores e interesses promovidos e favorecidos por um determinado conhecimento, ou forma de conhecimento. (SANTOMÉ, 1998, p. 117)

Entende-se, portanto, que é urgente repensar o ensino do Inglês Instrumental como um dos componentes curriculares de integração, capaz de estar relacionado aos problemas cotidianos do curso Técnico em Agropecuária e de possibilitar aos estudantes reconhecerem e sentirem significatividade no que aprendem.

Diante disso, esse trabalho foi construído de forma a expor, ao leitor, uma pesquisa bibliográfica relacionada à aplicabilidade do Inglês Instrumental no contexto do ensino técnico, especificamente no curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Farroupilha, além do desenvolvimento de uma analogia baseada na coleta de dados através da aplicação de questionários semiestruturados.

O questionário foi aplicado a duas turmas, sendo uma de 2ª série e outra de 3ª série do Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária e a onze (11) professores da área de Zootecnia e Agricultura, todos do *Campus* São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha, RS, cujos resultados foram quantificados e analisados qualitativamente, com base nas respostas obtidas.

A estruturação do trabalho, a partir da introdução, conta com outros quatro capítulos, sendo que:

O primeiro capítulo refere-se à contextualização da temática escolhida e à descrição da estrutura do trabalho, apresentando a justificativa, situação problema, objetivo e natureza da pesquisa.

O segundo capítulo aborda aspectos relacionados a concepções de Ensino Médio integrado, currículo integrado, ensino da LI em uma abordagem instrumental e aprendizagem

significativa, essa baseada na teoria de Ausubel. (AUSUBEL et al., 1980)

Em seguida, o terceiro capítulo descreve o tipo de pesquisa realizada, bem como sua população e suas etapas.

A análise descritiva e a discussão dos resultados são apresentadas no quarto capítulo, que traz, ainda, os resultados da pesquisa.

No quinto e último capítulo, expõem-se as considerações finais, considerando o objetivo proposto.

Ressalta-se que a pesquisa buscou conhecer as percepções dos docentes da área técnica em relação à integração curricular da LI à(s) sua(s) respectiva(s) disciplina(s) ministradas. Da mesma forma, buscou verificar as percepções dos alunos sobre o processo de aprendizagem de inglês e suas implicações como elemento curricular integrado, a fim de identificar as possíveis relações dos conteúdos de LI às demais disciplinas do currículo. Consequentemente, poderá oferecer um diagnóstico quanto ao ensino da LI no Curso Técnico em Agropecuária que contemple as formas mais viáveis de torná-lo significativo.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 Concepção de Ensino Médio Integrado

A união entre ensino profissionalizante e educação básica deu-se com a edição das Leis 5.692/71 e 7.044/82, que buscaram a integração entre educação geral e formação técnica. Mais recentemente, a educação profissional teve seus objetivos descritos no Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que separava o Ensino Médio da educação profissional, subordinando essa última ao mercado de trabalho. Tal decreto foi revogado e substituído pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que instituiu a modalidade de Ensino Médio integrado à educação técnica de nível médio.

Em dezembro de 2007, foi lançado o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, com o fim de apresentar “os pressupostos para a concretização dessa oferta, suas concepções e princípios e alguns fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado” (BRASIL, 2007, p. 4). Esse documento possui como concepções e princípios os seguintes eixos: a formação humana integral; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; o trabalho e a pesquisa como princípios educativos; e a relação parte-totalidade na proposta curricular. Estes eixos, contudo, encontram-se articulados. Serão feitas algumas considerações apenas em relação ao último eixo citado, pois o mesmo embasa os pressupostos teóricos deste texto.

A relação parte-totalidade na proposta curricular, no Ensino Médio integrado à educação profissional, pode estar presente a partir dos problemas que advêm da área profissional para a qual se preparam os estudantes. Mesmo que os processos de produção dessas áreas se constituam em partes da realidade mais completa, é possível estudá-los em múltiplas dimensões, de forma que, para compreendê-los, torna-se necessário recorrer a conhecimentos que explicam outros fenômenos que tenham o mesmo fundamento.

A partir de questões específicas, pode-se necessitar de conhecimentos gerais e, assim, apreendê-los para diversos fins além daqueles que motivaram sua apreensão. Para que isto seja possível, entretanto, é preciso estudar os problemas de uma área profissional em múltiplas dimensões, tais como econômica, social, política, cultural e técnica. Estamos, assim, relacionando parte e totalidade, conhecimentos gerais e específicos, contemporaneidade e historicidade. A interdisciplinaridade aparece, aqui, como necessidade e, portanto, como princípio organizador do currículo e como método de ensino-aprendizagem, pois os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretendem compreender (BRASIL, 2007, p. 49-52).

A discussão sobre a concepção do Ensino Médio Integrado, segundo Marise Ramos, em seu artigo “Concepções do Ensino Médio Integrado”, deve girar em torno de uma análise do conceito de integração em três sentidos que se complementam, a saber: como concepção de formação humana (omnilateralidade<sup>3</sup>); como forma de relacionar Ensino Médio e educação profissional; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular.

A integração, no primeiro sentido, possibilita a formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que são o trabalho, a ciência e a cultura. O primeiro deve ser compreendido como realização humana inerente ao ser e como prática econômica; o segundo, compreendido como os conhecimentos produzidos pela

---

<sup>3</sup> A expressão foi utilizada no presente texto com o intuito de aderir à abordagem dada por Marx, que corresponde à concepção de que o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades, através de um processo educacional que leve em consideração a formação científica, a política e a estética, com vista à libertação das pessoas. Ver MARX, K. O Capital - Para a Crítica da Economia Política. 13a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

humanidade; e o terceiro, que corresponde aos valores éticos e estéticos responsáveis pelo comportamento de uma sociedade. (RAMOS, 2002)

A indissociabilidade entre educação profissional e educação básica baliza o segundo sentido de integração cujo objetivo é possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que garanta o direito à educação básica e também possibilite a formação para o exercício profissional. Para isso foram regulamentadas formas de realização de uma formação integrada mediante o Decreto nº 5.154/2004 que são definidas como integrada, concomitante e subsequente. Convém lembrar que a forma integrada só se efetivará sustentada por uma formação omnilateral, caso contrário, não corresponderá às necessidades e aos direitos dos trabalhadores. A garantia dessa forma de integração foi restabelecida pelo Decreto nº 5.154/2004 que pretende consolidar para o Ensino Médio uma formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura numa relação mediata com a formação profissional específica.

O terceiro sentido da integração refere-se à integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade, tomando a forma de uma totalidade curricular. Nessa perspectiva a herança da fragmentação das ciências nos seus respectivos campos geral e específico não tem mais lugar. Muitas situações práticas mostram que as duas formações são necessárias e dependentes. Uma teoria separada da realidade torna-se abstrata e vazia. A compreensão de saber para que e por que tal teoria ou regra é importante só advém das necessidades que se manifestam dentro de uma situação de produção, a qual possui múltiplas dimensões e, portanto, exige que se veja na sua totalidade. Isso exemplifica o trabalho como princípio educativo. O entendimento dessa lógica permite ao estudante ver-se como sujeito e não como objeto que desconhece o contexto ao seu redor. Por isso o Ensino Médio é uma etapa fundamental na formação de sujeitos os quais estão fazendo suas escolhas e dentre essas escolhas está a formação profissional.

Percebe-se que há possibilidades de realização dessa integração apresentada pela política nacional, porém essas possibilidades precisam fazer parte das práticas de ensino nas escolas. A integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura do professor de se dispor a pensar em sua atuação não somente como professor de formação geral, mas também da formação profissional sem somar, sobrepor ou subordinar conhecimentos, mas integrar dentro de uma perspectiva de totalidade.

## **2.2 Algumas Abordagens Sobre Currículo e Suas Teorias**

Quando discorre sobre as Teorias de Currículo, Tomaz Tadeu da Silva, em seu livro *Documentos de Identidade* (2007), faz-nos refletir a partir de uma retomada do que nos dizem os estudiosos acerca das principais teorias de currículo a fim de problematizar a noção de currículo. Por isso, torna-se difícil assumir um conceito geral de o que é currículo, uma vez que depende da teoria que estamos imersos. Então, considera-se necessário entender como ele foi e é visto agora. Para tanto, apresenta-se uma breve retrospectiva das abordagens feitas pelas diferentes teorias de currículo desde a década de 30 até hoje, (SILVA, 2007).

Etimologicamente, a palavra currículo vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”. (SILVA, 2007). Pode-se, assim, pensar em “percurso”, não apenas e necessariamente o percurso escolar, mas o percurso de uma vida inteira, que acaba por nos tornar o que somos. Sabe-se que somos a soma de todas as nossas vivências (familiar, social), experiências, conhecimentos, relacionamentos, alegrias, tristezas... Acredita-se que nossa personalidade forma-se a partir da interação de nossas características genéticas com o meio em que vivemos, especificamente da cultura e da sociedade que nos constitui, e tudo isso compõe nosso currículo, nosso percurso de vida.

Uma abordagem inicial, procurando conceituar currículo, foi proposta por Bobbit<sup>4</sup> como sendo “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados,” (SILVA, 2007, p. 12). Bobbit publica, em 1918, um livro sobre currículo – *The curriculum* – o qual apresenta uma visão conservadora de ensino, baseado no sistema fabril de Taylor (escola = fábrica).

As Teorias Tradicionais<sup>5</sup>, herdadas de Bobbit, tinham uma concepção tradicional e tecnicista em que o sistema educacional deveria ser eficiente como qualquer fábrica. Centrava-se na organização e transmissão de conhecimento, ou seja, na figura do professor, o qual buscava moldar a educação do povo de modo segmentado, de acordo com a visão das forças políticas e econômicas vigentes. Para essa perspectiva, teorizar o currículo resumia-se em discutir as melhores e mais eficazes formas de organizá-lo. Essa concepção neutra e desinteressada funcionou até a década de oitenta.

A partir dos anos oitenta, surgem as Teorias Críticas<sup>6</sup>, de desconfiança, questionamento e transformação radical dos conhecimentos e da própria organização curricular. O importante não era aprimorar técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz. Daí o questionamento quanto ao conhecimento corporificado no currículo da mesma forma que questiona por que alguns conhecimentos são considerados válidos e outros não. Surge uma pedagogia emancipatória e transformadora proposta por Paulo Freire e a preocupação com as desigualdades e injustiças sociais. Agora o currículo passa a ser uma seleção interessada de conhecimento. As teorias críticas ensinam que o currículo reproduz, culturalmente, estruturas sociais, que ele é um território político e também resultado de um processo histórico.

Seguindo essa trajetória de mudanças de concepções, vem uma abordagem, do início da década de 90 até hoje, composta por Teorias Pós-críticas<sup>7</sup>, que critica a noção de sujeito moderno e questiona o poder emancipatório da educação. Enfatiza não só a classe social, mas também as relações de gênero, etnia, raça e sexualidade, entre outras, colocando a diferença/alteridade em permanente discussão. Essa abordagem problematiza as relações que se estabelecem entre homens e mulheres na esfera social e sugere, assim, construir currículos que tratem de forma equilibrada, tanto as experiências masculinas como as femininas, pois, segundo essas teorias, o currículo está irremediavelmente envolvido nos processos de formação pelos quais nos tornamos o que somos.

A partir dessa breve retomada considera-se que o Currículo Integrado é concebido a partir da perspectiva das teorias críticas. Entretanto, antes delas já havia práticas curriculares que podemos perceber como integradas. Quanto às origens da Modalidade de Currículo Integrado, Santomé explicita que muitos vocábulos já traduzem filosofias bastante semelhantes como “interdisciplinaridade”, “educação global”, “centros de interesse”, “metodologia de projetos”, “globalização”. (SANTOMÉ, 1998, p. 9)

No entanto, o que mais importa não é a nomenclatura, mas a relevância do conhecimento escolar. O autor explica ainda que a denominação “currículo integrado” tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção.

Ressalta-se que a abordagem assumida neste estudo é a de que o currículo não deixa de ser um conjunto selecionado de conhecimentos, mas não é neutro, pois está envolvido

---

<sup>4</sup> John Franklin Bobbit foi um educador americano, professor universitário, escritor e especialista no campo do currículo.

<sup>5</sup> A teoria tradicional procura ser neutra, tendo como principal foco identificar os objetivos da educação escolarizada, formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população. (SILVA, 2007)

<sup>6</sup> As teorias críticas, por sua vez, iniciam um questionamento sobre as desigualdades e injustiças provocadas pela presença das teorias tradicionais no sistema de ensino, já que as ditas tradicionais não questionam o conhecimento em si, apenas valorizam o mecanismo de eficácia da reprodução desse conhecimento. (SILVA, 2007)

<sup>7</sup> As teorias pós-críticas que direcionam suas bases para um currículo no qual se vincula conhecimento, identidade e poder com temas como gênero, raça, etnia, sexualidade, subjetividade, multiculturalismo, entre outros. (SANTOS, 2007)

naquilo que os educandos são, naquilo que se tornarão, nas suas subjetividades, o que fará parte de sua identidade. Além disso, a construção de um currículo envolve outros aspectos inegáveis pelas teorias como questões de poder, ideologia, interesses, valores e política.

As lutas políticas e ideológicas em favor de uma maior democratização da sociedade deram origem a movimentos pedagógicos a favor da globalização e da interdisciplinaridade. Assim como houve uma política de fragmentação dos processos de produção, conseqüentemente houve a reprodução dessa política no interior dos sistemas educacionais, com a fragmentação da cultura escolar. Essa fragmentação dos processos de produção se formou a partir da automação das fábricas em que operários só acompanhavam o ritmo e a cadência das esteiras, efetuando tarefas isoladas, concretas e fáceis, autômatas e repetitivas impedindo, dessa forma, que eles pudessem participar de um processo de tomada de decisão ou ter alguma iniciativa. Qualquer indivíduo, por menos escolarizado que fosse, realizaria tais atividades.

A referida fragmentação, então, negou aos operários a responsabilidade de intervir em questões tão importantes e humanas como o que deve ser produzido, por que, para que, como e quando. Tanto trabalhadores como estudantes viram negadas suas possibilidades de intervir nos processos produtivos e educacionais nos quais estavam inseridos.

Dewey, apontado por Santomé, afirmava que o resultado dessa fragmentação na escola é uma “sobrecarga de fragmentos sem conexão uns com os outros, que são baseados na repetição ou na autoridade”. (SANTOMÉ, 1998, p. 14).

Por outro lado, novas necessidades das economias geraram uma produção mais flexível, cuja característica marcante dos países desenvolvidos é o acelerado processo de intercomunicação e interdependência das suas economias. O processo de globalização caracteriza-se pela competitividade e para uma maior eficiência produtiva são necessários alguns requisitos: aumento da produtividade, redução dos custos, melhora da qualidade e flexibilização da produção, e, para isso, mudam-se as formas de gestão e organização do trabalho: surge a descentralização a fim de melhor atender interesses locais; ao contrário do trabalho desempenhado individualmente, surge o trabalho em equipe. Esses modelos refletem-se na organização e administração escolar. (SANTOMÉ, 1998).

Conforme afirma, ainda, Santomé (1998, p. 21), acredita-se que conceitos como “descentralização”, “flexibilidade dos programas escolares”, etc., têm sua correspondência na descentralização, autonomia, flexibilidade, melhora da produtividade das grandes corporações industriais.

Tomás Tadeu da Silva, em Documentos de Identidade (2007), reproduz a idéia de Louis Althusser no ensaio “A ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado” (1998), onde faz uma importante conexão entre educação e ideologia. Althusser argumentaria que a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições encarregadas de garantir que o *status quo* não fosse contestado e que isso pode ser obtido pela força ou convencimento, repressão ou ideologia, sendo esse último mecanismo responsabilidade dos aparelhos ideológicos de estado (a religião, a mídia, a escola, a família).

Dessa forma, a escola constitui-se num aparelho ideológico central, porque, conforme Althusser, no respectivo ensaio, atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo. Portanto, a escola, direta ou indiretamente, atua ideologicamente através de seu currículo.

Levando-se em conta esse processo histórico que contribuiu, de certa forma, para a formação dos currículos escolares, espera-se, por meio da proposta de currículos integrados, que aconteça uma educação comprometida com valores democráticos, solidários e críticos, a fim de formar cidadãos mais participativos, com capacidade de crítica e solidariedade.

Acredita-se que por meio de processos de formação e reflexão aliados com a vontade e o comprometimento de realizar práticas educacionais desfragmentadas e democráticas,

poderá instituir-se efetivamente uma integração curricular em que seres humanos não sejam discriminados e possam se qualificar para inserir-se no mercado de trabalho.

A partir dessas constatações é visível a não neutralidade desse instrumento - currículo - que, de certa forma, responde a pergunta: Por que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não? Que conhecimentos são válidos ou “considerados” válidos? Por que é dividido em disciplinas e em intervalos de tempo determinados?

Essas questões tornam-se importantes em uma discussão e tentativa de integração de conteúdos, pois um currículo integrado pressupõe que “as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas” e que essas escolhas precisam ser democráticas, sem esquecer que são pautadas por relações de poder (SILVA, 2007, p. 72).

Toda essa organização (intervalos de tempo, disciplinas, conteúdos) caracteriza, portanto, o currículo como uma construção social e histórica. Por isso o currículo não é ingênuo, não é neutro, e pode ser bem caracterizado metaforicamente através das palavras de Silva: “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso (...) O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 2007, p. 150).

Entende-se, dessa forma, que currículo é o lugar em que estamos inseridos – família, escola, sociedade, nosso país, nossa língua, nossa cultura que contribuem para ser o que somos. São todas as experiências pelas quais passamos individual ou coletivamente que compõem a nossa trajetória de vida e que proporciona uma identidade singular. Podemos ser apenas o que recebemos, ou transformar o que recebemos conferindo a nossa própria forma de atuar no mundo. Isso tudo é percurso, é currículo. O que se quer, agora, é que o espaço, lugar, o tempo desse percurso passe a formar indivíduos mais inseridos e participativos na sociedade em que vivem.

A proposta de integração é um grande desafio, pois a “organização pedagógica”, por vezes excludente, antidemocrática, repetitiva, científica e reprodutora de modelos dominantes, precisa contemplar, agora, a formação humana, o saber dos educandos aliada ao conhecimento científico e tecnológico, todos necessários para a melhoria das condições de vida desses estudantes. Essa proposta traz o pressuposto que todos os indivíduos têm acesso ao conhecimento, assim como à cultura e aos meios necessários para atuar profissionalmente, produzindo para a existência e riqueza social. (RAMOS, 2007).

### **2.3 Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**

O inglês tem assumido, por excelência, nos últimos tempos, o papel de língua eleita para a comunicação. Na sociedade moderna, a Língua Inglesa assume esse papel preponderante nas relações comerciais internacionais.

Para acompanhar as mudanças do mundo contemporâneo e fazer parte das negociações internacionais, o homem tem que se adaptar às novas formas de negociação e, caso a língua dominante não seja a sua língua materna, faz-se necessário aprender uma nova língua.

O mundo globalizado tem promovido a interação entre as mais diferentes nações e, para tal, é preciso que haja a compreensão e o uso de uma língua em comum, eleita historicamente, de acordo com as relações de dominação existente entre os povos.

É por intermédio do domínio de sua língua materna que o homem vai expressar opiniões e impor seus pontos de vista, mas é com o auxílio do inglês, na atualidade, que ele poderá romper as fronteiras da sua própria língua, principalmente, mas não exclusivamente, nos negócios, e se fazer conhecer, levando sua imagem e a imagem de seu país para o mundo, que cada vez mais se comunica e se globaliza.

Os “Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna” (PCN, 1997) para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - indicam que:

[...] as Línguas Estrangeiras Modernas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente [...] (p. 51)

É essencial, pois, entender a presença das Línguas Estrangeiras Modernas de uma maneira contextualizada permitindo a aproximação das situações de aprendizagem à realidade pessoal e cotidiana dos alunos e não mais como uma disciplina isolada no currículo.

Não se trata de defender ou priorizar uma ou outra habilidade (ler, escrever, entender, falar) no ensino da língua estrangeira, porque a metodologia mais adequada não impõe aos alunos essa ou aquela habilidade, especificamente. Mas, sim,

[...] parte da premissa de que a língua deve ser ensinada em toda a sua complexidade comunicativa, sem restringir seu estudo a uma tecnologia (leitura) ou a aspectos apenas formais (gramaticais). A língua deve fazer sentido para o aprendiz em vez de ser apenas um conjunto de estruturas gramaticais. (PAIVA, 2009, p. 32).

A abordagem comunicativa<sup>8</sup> e o Inglês Instrumental têm sido hegemônicos no cenário do ensino de línguas no Brasil. Na discussão sobre a eficácia e adequação desta ou daquela metodologia, em geral não se leva em consideração o fato de que o ensino de LI pode não apenas servir como um instrumento de integração e ajustamento ao poder estabelecido, mas também como uma instância de resistência a esse poder.

Daí surge o conflito entre o discurso hegemônico e o contra-discurso. Em outras palavras, são visíveis os dilemas do professor de LI perante a posição de hegemonia do idioma no mundo atual, cujos discursos classificam-se como hegemônicos à medida que buscam a manutenção de um poder dominante. Ou então possuem caráter contra-hegemônico, quando buscam transformar o estado vigente.

Os discursos hegemônicos, sendo eles também inacabados, deixam em aberto a possibilidade de transformação, através de um processo de ensino crítico, que se apresenta como uma forma de contra-discurso.

Para a elaboração do contra-discurso e a transformação do mundo, a conscientização crítica é fundamental, sendo que pode ser alcançada através do Inglês Instrumental, desde que fiquem explícitas as relações de poder subjacentes ao ensino de línguas, em vez de simplesmente considerar-se a língua como um mero instrumento de acesso ao mercado de trabalho.

O ensino de LI nos cursos técnicos (integrado, concomitante e subsequente) no IF-Farroupilha tem uma forte abordagem instrumental em relação a uma de suas habilidades: o texto escrito. Esse é concebido como uma das maneiras mais eficientes e práticas de colocar o aluno em contato com uma língua estrangeira de maneira crítica, já que permite o acesso a informações essenciais nas áreas de ciência, tecnologia e humanidades. É preciso, portanto, enfatizar o aspecto social da leitura, cuja prática, se trabalhada sob a forma de intenções conscientes e reflexivas por parte do professor, possibilita a desalienação e permite muito mais do que apenas transmitir conhecimento técnico.

---

<sup>8</sup> Na abordagem comunicativa, a unidade básica da língua, que requer atenção, é o ato comunicativo, ao invés da frase. A função se sobrepõe à forma, e significado e situações é que inspiram a planificação didática e a confecção de materiais. Texto disponível em <<http://www.sk.com.br/sk-comm.html>>.

Uma das maneiras de proporcionar uma maior reflexão crítica e ao mesmo tempo aumentar o conhecimento na área técnica é o uso de material autêntico<sup>9</sup>, pois esse material aproxima-se mais da realidade pelo fato de circular pelo cotidiano do aluno em revistas técnicas, artigos científicos, internet, manuais de instruções, bulas, etc. Dessa forma, ao mesmo tempo em que torna a aprendizagem estrutural mais interessante, também pode oferecer informações pertinentes a questões relacionadas a sua área de habilitação técnica.

Esses subsídios preciosos para uma prática envolvente e útil podem ser conseguidos, por exemplo, através de projetos curriculares integrados. O ideal seria se o aluno, ao se deparar com um material autêntico em língua estrangeira da sua área de habilitação técnica, já possuísse conhecimento do assunto. Dessa maneira, ele teria mais condições de acionar o seu conhecimento prévio, tornando, assim, essa leitura mais crítica e familiar. Para uma proposta de planejamento de currículo integrado, Santomé coloca:

Este deve servir para atender as necessidades de alunos e alunas de compreender a sociedade na qual vivem, favorecendo conseqüentemente o desenvolvimento de diversas aptidões, tanto técnicas como sociais, que os ajudem em sua localização dentro da comunidade como pessoas autônomas, críticas, democráticas e solidárias. Para chegar a conseguir essas metas é preciso, entre outras coisas, que esses alunos e alunas possam explorar as questões, temas e problemas importantes que se encontram além dos limites convencionais das matérias e áreas do conhecimento tradicionais (SANTOMÉ, 1998, p.187).

Logo, o que serve para proporcionar um saber integrado e com sentido é uma prática que permita ao aluno ampliar e reconstruir o conhecimento quando necessário, além de aplicá-lo em situações próprias do contexto de vida.

É com o foco nas necessidades específicas do aluno que surgiu o aspecto instrumental do ensino da Língua Inglesa, denominado língua para fins específicos (English for Specific Purpose – ESP), que se traduz, de forma correlata, ao conceito de “Inglês Instrumental”.

Então, afinal, o que é Inglês Instrumental? Vian Jr. (1999) explicita sete definições, dentre as quais se destacam duas consideradas mais pertinentes a esta pesquisa: Uma delas ele busca em Kennedy & Bolitho (*apud*, VIAN JR., 1999, p.1).

ESP has its basis in an investigation of the purposes of the learner and set of communicative needs arising from those purposes. These needs will then act as a guide to the designs of course materials. The kind of English to be taught and the topics and themes through which will be taught will be based on the interests and requirements of the learner.<sup>10</sup>

Percebe-se que o ensino do inglês nessa perspectiva será baseado no interesse e necessidades do aluno, da mesma forma que:

---

<sup>9</sup> De acordo com Carvalho (1993), alguns autores definem: “Por material autêntico entende-se todo aquele material que não foi adaptado, simplificado ou criado para ser ministrado a alunos de línguas” (BERWALD, 1986), ao contrário, “é um material que foi escrito ou gravado para um público comum e não especificamente para alunos” (KIENBAUM et al., 1986 e “reflete um contexto situacional e cultural próprio” (ROGERS e MEDLEY, 1988).

Texto disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/518/1/1993,6%282%29,117-124%28AnaAmeliaAmorimCarvalho%29.pdf>>

<sup>10</sup> Tradução desta autora: “Inglês para fins específicos tem sua base em uma investigação das finalidades do aprendiz e no conjunto de necessidades comunicativas nascentes destas finalidades. Essas necessidades, então, atuarão como um guia para projetar os materiais do curso. O tipo de inglês a ser ensinado e os tópicos e temas que serão ensinados serão baseados no interesse e exigências do aprendiz”

ESP should be seen as an approach not as a product. ESP is not a particular kind of language or methodology, nor does it consist of a particular type of teaching material. Understood properly, it is an approach to language learning, which is based learner need. (HUTCHINSON & WATERS, apud VIAN JR, 1999, p.1)<sup>11</sup>

Mais uma vez, entende-se que o Inglês Instrumental é uma abordagem para o ensino da língua que é baseado nas exigências do campo profissional do aluno. Porém, o ideal é que essa abordagem traga e desperte não só uma motivação instrumental, mas também uma motivação integrativa a qual está relacionada ao processo das interações sociais mediadas pela linguagem.

Convém ressaltar que o ensino de LE em uma abordagem instrumental deve privilegiar todos os tipos e gêneros textuais em seu sentido mais amplo, uma vez que o texto, escrito ou oral, faz girar todas as dimensões desse ensino: lexical, gramatical, semântica, estética, política e cultural.

Dessa forma, o objetivo do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio profissionalizante não seria apenas o de possibilitar a compreensão de textos técnicos na língua-alvo, utilizando-se estratégias de leitura, mas também possibilitar a compreensão dos discursos produzidos na língua em questão, sobre aspectos sócio-políticos referentes ao mundo do trabalho.

Revelam-se como uma alternativa produtiva para o trabalho com os gêneros, os “projetos de letramento”, nos quais “as práticas de letramento decorrem de um interesse real na vida dos alunos, servindo para atingir algum outro fim que vai além da mera aprendizagem da língua, no seu aspecto formal” (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Kleiman (1995, p. 81) define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Considera, ainda, que a leitura e a escrita fazem parte de atividades sociais, tais como ler um manual ou pagar contas. Daí a importância de se encarar a leitura e a escrita não só como atividades com um fim em si mesmas (como propõe o modelo autônomo de letramento), mas como atividades que servem a um propósito.

Para tanto, professores, alunos e outros “agentes de letramento” engajam-se em eventos de letramento, mobilizando recursos, conhecimentos e habilidades necessárias ao que se busca resolver. Nessa situação de ensino-aprendizagem, a sala de aula funciona como uma ‘comunidade de aprendizagem’ em que todos ensinam e todos aprendem, conciliando interesses, conhecimentos e sentimentos. O ensinar e o aprender nos projetos de letramento se efetivam por meio do trabalho com os gêneros, entendidos como instrumentos mediadores da ação humana no mundo – em termos didáticos, o eixo organizador das atividades com a linguagem. (KLEIMAN, 2006)

Assim, a prática de sala de aula deve estar pautada em teorias que possibilitem a reflexão do papel do aluno enquanto agente transformador, por meio do uso de textos que realmente sejam capazes de mudar ou romper crenças cristalizadas. Além disso, deve também promover novas reflexões para a vida e para o trabalho, assim como reativar o conhecimento prévio e o diálogo com outras áreas de conhecimento, o que se constitui uma necessidade diante da proposta do ensino integrado.

Para isso, uma prática pedagógica, como uma opção consciente, pode fazer essa integração caracterizando-se como geradora de novos conhecimentos para o aluno, pois,

---

<sup>11</sup> Tradução desta autora: “o Inglês para fins específicos deve ser uma abordagem não como um produto. Inglês para fins específicos não é um tipo particular de linguagem ou metodologia, não consiste de um tipo particular de material de ensino. Apropriadamente entendido, é uma abordagem para o aprendizado da língua, que é baseado na necessidade do aprendiz.”

nessa situação, o professor passa a ser mais um mediador, ao passo que o aluno mantém seu *status* de especialista em sua área de atuação.

## 2.4 Aprendizagem Significativa

A teoria de Ausubel (1980) apresenta uma aprendizagem que tem, como ambiente, uma comunicação eficaz, respeita e conduz o aluno a imaginar-se como parte integrante desse novo conhecimento, através de elos, de termos familiares a ele. Através da palavra, o educador pode diminuir a distância entre a teoria e a prática na escola, capacitando-se de uma linguagem que ao mesmo tempo desafie e leve o aluno a refletir conhecendo a sua realidade e os seus anseios.

O autor abordou essa teoria propondo que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz. Aprender através de mapas conceituais facilitaria detectar as relações que os alunos estabelecem entre os conceitos.

Conforme Moreira, (2006), em seu artigo “Aprendizagem significativa crítica”, esse processo caracteriza-se pela interação cognitiva entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio de uma forma não-arbitrária fazendo com que o novo conhecimento adquira significados para o aluno. Sendo assim, o conhecimento prévio fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados, e adquire mais estabilidade. O autor ainda enfatiza que o conhecimento prévio é, isoladamente, a variável que mais influencia a aprendizagem.

A aprendizagem é muito mais significativa na medida em que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Caso contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado. Assim, o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva.

Através do estabelecimento de relações substanciais entre os conceitos que estão presentes na sua estrutura cognitiva e o novo conteúdo, mais próximo se está da aprendizagem significativa, ou seja, quanto mais se relaciona o novo conteúdo de maneira substancial e não-arbitrária com algum aspecto da estrutura cognitiva prévia que lhe for relevante, mais significativa será a aprendizagem. Quanto menos se estabelece esse tipo de relação, mais próximo se está da aprendizagem mecânica ou repetitiva. (AUSUBEL, 1980)

Quando o conteúdo escolar a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre o que Ausubel chama de “aprendizagem mecânica”, ou seja, quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Assim, a pessoa decora fórmulas, leis, mas esquece após a avaliação, torna-se, pois, necessário entender por que e como a nova informação tem relação com aquilo que já é conhecido.

Acredita-se que a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel já seja praticada por muitos docentes mesmo sem ter consciência de seu nome formal ou de seu autor. O que se quer, é fortalecer essa prática, por entender que vem ao encontro da proposta de integração dos conhecimentos com foco no ensino e aprendizagem da LI dentro do currículo do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária.

Também vêm ao encontro dessa teoria, algumas ideias de Santos:

Quanto mais contextualizado o ensino, maior a possibilidade de que ele resulte em uma aprendizagem significativa. Ao contextualizar, lança-se uma

rede polivalente, atingindo diferentes estilos cognitivos, mobilizando a motivação. (SANTOS, 2010, p. 90)

Entende-se, assim, que tornar a aprendizagem significativa é elemento essencial ao processo de aquisição do conhecimento do aluno, fundamental para o novo papel do professor e a função social da escola.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 O Contexto da Pesquisa

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, RS, foi criado mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, com suas respectivas unidades de ensino, fundamentada na Lei nº 11.892, de 29/12/2008. Os *campi* que ora constituem o Instituto Federal Farroupilha são: Alegrete, Júlio de Castilhos, Panambi, São Vicente do Sul, Santo Augusto, Santa Rosa, São Borja e *Campus* Avançado Jaguari, vinculado a São Vicente do Sul.

O *Campus* São Vicente do Sul, pertencente ao Instituto Federal Farroupilha, constitui-se o contexto da pesquisa. Possui uma longa trajetória na Educação Profissional e completa, em 2011, 57 anos de efetiva atuação e importante participação nas ações de desenvolvimento regional.

Atualmente, o *Campus* oferece cursos técnicos nas modalidades PROEJA, integrada e subsequente ao Ensino Médio, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas, bem como pós-graduação em nível de especialização.

Os cursos técnicos abrangem as áreas de Agropecuária (Agricultura e Zootecnia), Informática, Secretariado, Alimentos e o curso técnico em Biocombustíveis, implantado e desenvolvido na modalidade “fora de sede”, através de convênio firmado com a Prefeitura Municipal de Cachoeira do Sul, RS.

Já o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) é oferecido nas habilitações de Técnico em Informática e Técnico em Vendas.

Em nível superior, oferece os cursos de Tecnologia em: Irrigação e Drenagem, Análise e Desenvolvimentos de Sistemas, Gestão Pública, Licenciatura em Química e Biologia e, em nível de pós-graduação oferece os cursos de Especialização em PROEJA, em Ciências Agrárias e em Gestão Pública.

A partir de março de 2011, o *Campus* Avançado Jaguari, vinculado ao *Campus* São Vicente do Sul, iniciou suas atividades pedagógicas com a implantação dos cursos Técnico em Informática e Técnico em Agricultura, na modalidade de concomitância externa, e PROEJA em Vendas.

#### 3.2 Tipo de Pesquisa

Para atingir os objetivos traçados, foi realizada uma pesquisa qualitativa e quantitativa, através de análise documental e da aplicação de questionário semiestruturado aos informantes. Os resultados da pesquisa, pela consistência das informações registradas, poderão subsidiar efetivamente processos que visem à melhoria da qualidade do processo educacional, para amenizar possíveis ou eventuais distorções detectadas.

A pesquisa teve como intuito buscar caminhos para o aprimoramento das práticas pedagógicas no cotidiano escolar as quais envolvem aspectos como relações de sala de aula, aprendizagem, interações sociais, disciplinas e currículo, focalizando a investigação sobre os dois últimos aspectos, ou seja, buscando verificar as perspectivas de integração da disciplina de LI no âmbito do currículo do Curso Técnico em Agropecuária, a fim de torná-la significativa no contexto educacional do aluno da formação técnica.

Considera-se que a política de integração curricular é um grande desafio, e todos os subsídios que possam contribuir para essa prática tornam-se relevantes, visto que a proposta

de integração deve ser entendida como formadora de um cidadão que produza e que se transforme pelo seu trabalho. E, ainda, essa formação humana pode acontecer aliada ao conhecimento científico e tecnológico, de forma democratizada.

### **3.3 Informantes**

Os informantes da pesquisa constituem dois grupos distintos, sendo um grupo de alunos do Curso Técnico em Agropecuária formado por 45 estudantes. Destes, 23 estavam matriculados e frequentando as aulas na segunda série, e 22 estavam na terceira série, esta, a última da formação.

O segundo grupo foi composto por onze (11) professores atuantes nas áreas de Zootecnia e Agricultura, todos do *Campus* São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha, RS.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

O questionário aplicado aos informantes da categoria “alunos” teve o objetivo de configurar uma situação existente, no âmbito do Ensino Técnico Integrado ao Médio, cujo objetivo prioritário foi conhecer, na perspectiva dos estudantes, as possibilidades da disciplina de LI como elemento curricular contributivo para o melhor desenvolvimento do processo de aprendizado como um todo.

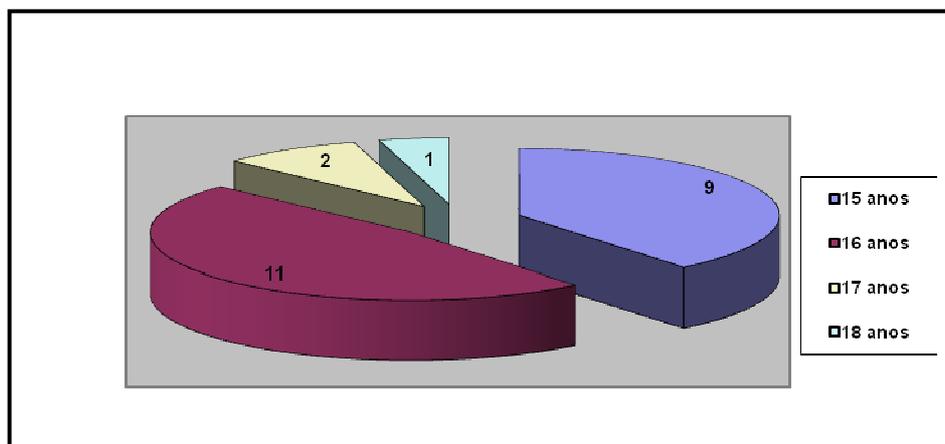
Nessa categoria, os informantes foram alunos da segunda série do Curso Técnico em Agropecuária da modalidade integrada ao Ensino Médio, tendo em vista que o Inglês Instrumental é trabalhado nesta etapa dos estudos. Foram 23 alunos respondentes.

No sentido de acrescentar informações, buscou-se uma visão mais abrangente, mediante a aplicação do mesmo instrumento de pesquisa aos alunos da terceira série, que tiveram a disciplina de Inglês Instrumental no ano anterior e poderiam apresentar condições de avaliar melhor as contribuições efetivamente criadas pela disciplina na sequência dos estudos. Foram 22 questionários respondidos.

As análises foram divididas em função da etapa de estudos, a fim de que se possibilite a visão do momento, na perspectiva dos alunos da segunda série, e da visão do passado, ou seja, daqueles que já viveram a experiência do aprendizado da LI e seguiram os estudos.

### 4.1 Perfil dos Informantes na Categoria “Alunos” da 2ª Série

O Gráfico nº 1, abaixo, apresenta a variação de idade dos alunos da 2ª Série do ano de 2011, do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Esses alunos, nessa etapa de estudos, cursam a disciplina de Língua Inglesa Instrumental com uma carga horária de duas (2) horas/aula semanais. É o segundo e último contato com a disciplina no período de formação da habilitação, fato este que denota, por si só, que a proposta de integração já tem uma barreira chamada “tempo de desenvolvimento”, pela reduzida carga horária que comporta na matriz curricular.



**Gráfico 1** - Faixa Etária dos Informantes da 2ª série

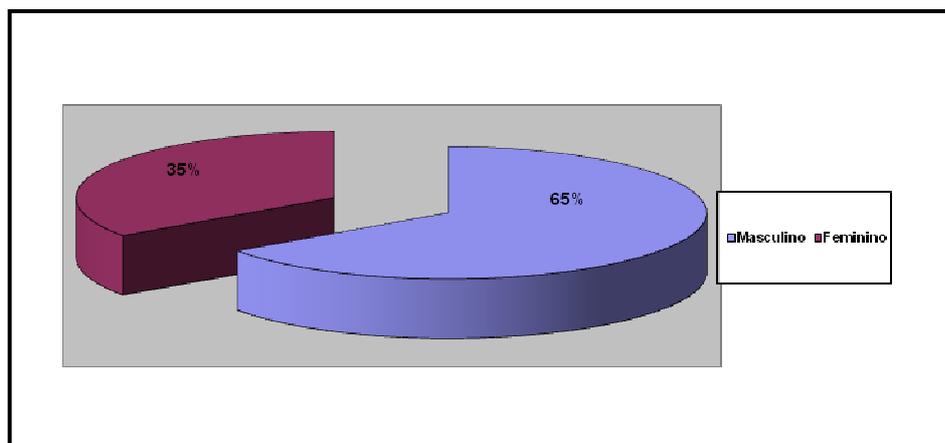
Dentre as variáveis sociais da pesquisa, a faixa etária apresenta-se como um dos parâmetros que podem ser considerados significativos no estudo, principalmente quando se reporta à construção de um entendimento qualitativo de um fenômeno. É importante conhecer o perfil dos informantes, para que se possa observar a percepção dessas pessoas, nesse caso, estudantes, pela emissão de opiniões confiáveis e amparadas na realidade contextual.

Verifica-se, de acordo com os dados do gráfico, que há uma faixa etária com baixa variação na turma, compreendendo estudantes de 15 a 18 anos, concentrada a maioria entre 15 e 16 anos de idade (20, dos 23 informantes). Nesse sentido, Ferreira (1978), ao citar Piaget, coloca:

Na adolescência maior, que é considerada fase de estabilização das características anteriores, definem-se as diferenças individuais, de acordo com o tipo de exercício intelectual que realiza, do trabalho que executa ou das experiências que tem. Há maior equilíbrio entre o pensar e o sentir. **Seu julgamento crítico é mais realista.** Ordena os pensamentos em imagem unitária do mundo, o que resulta em uma filosofia de vida (p. 129). – *grifo nosso.*

É isso que se buscou através do presente trabalho. Um julgamento, uma percepção, que seja, ao mesmo tempo, crítica e realista por parte da população definida, para que as conclusões, ao final do trabalho, estejam verdadeiramente fundamentadas numa situação existente no contexto da pesquisa.

O Gráfico nº 2, a seguir, representa a classificação dos informantes quanto ao gênero, ainda considerada a turma da 2ª Série de 2011 do Curso Técnico em Agropecuária. É conveniente ressaltar a prevalência de alunos do sexo masculino no curso, o que denota, ainda, que a formação técnica em agropecuária mantém, nos dias atuais, o velho paradigma, difícil de ser rompido, de que a atividade de técnico agrícola seria uma prerrogativa masculina.



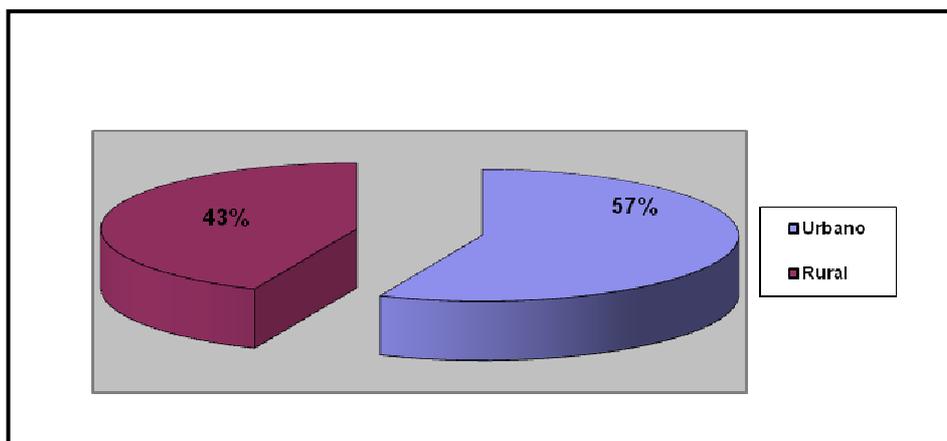
**Gráfico 2** - Percentual de Alunos Quanto ao Gênero

Dentre os alunos-informantes, os do sexo masculino representam 65% do total, enquanto apenas 35% são do sexo feminino, o que traduz uma preferência significativamente maior dos homens pela profissão de Técnico em Agropecuária, reafirmando que o ensino agrícola faz perdurar uma cultura conservadora e masculina em relação ao trabalho do campo.

Cabe ressaltar que “a incorporação feminina ao mercado de trabalho vem sendo uma tendência lenta e de longo prazo, marcada por contrastes, avanços e retrocessos, sem que se tenha produzido uma verdadeira ruptura com os processos e estruturas que geram as desigualdades de gênero” (ABRAMO, 2002, p. 33).

O Gráfico nº 3 foi construído para representar, no perfil dos informantes, a sua origem domiciliar. Esse aspecto é relevante, levando em consideração a natureza do curso Técnico em Agropecuária, ou seja, trata-se de uma formação voltada ao trabalho do campo ou em atividades relacionadas ao mesmo. A classificação entre origem urbana e origem rural pode surgir como elemento determinante nas considerações, visto que normalmente há, entre os

dois ambientes, uma diversidade cultural, relacionada ao conhecimento prévio sobre a atividade agropecuária.

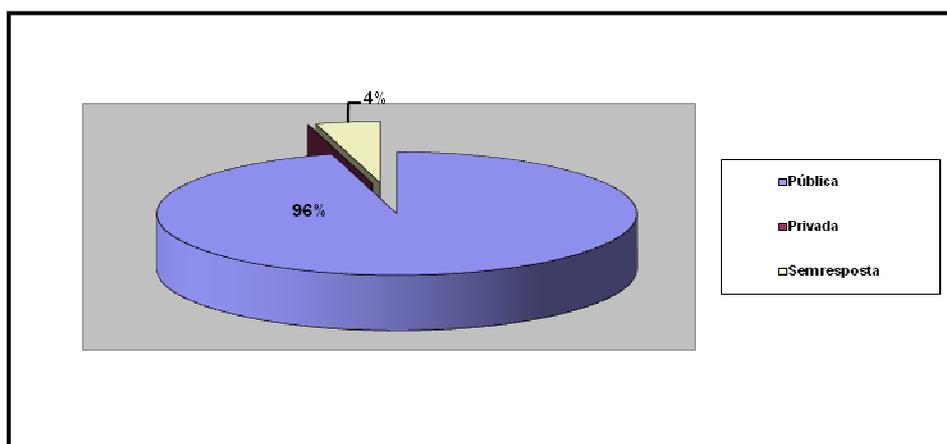


**Gráfico 3** - Percentual de Alunos Quanto ao Meio de Origem

Houve uma equivalência quanto ao meio de origem dos informantes. Porém, ao contrário do que se espera, pelas circunstâncias e características da habilitação, de acordo com a abordagem anterior, há uma prevalência, ainda que pequena, de alunos do meio urbano que frequentam o Curso Técnico em Agropecuária.

Aqui, percebe-se que o *Campus* São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha vem transformando sua história de formação profissional, antes voltada mais especificamente para atender o setor primário e alunos do meio rural. É possível que o fato de o *Campus* estar localizado próximo à zona urbana do município e no centro do estado do Rio Grande do Sul, faz com que se torne mais procurado, pela facilidade quanto à logística de acesso, além da reconhecida qualidade de seus cursos.

O Gráfico nº 4 é representativo da origem dos informantes no contexto educacional precedente ao seu ingresso no *Campus* São Vicente do Sul.



**Gráfico 4** - Escola de Origem dos Informantes

De forma determinante, o que consta, pela observação dos dados ora registrados, é o caminho “público para público”, ou seja, 96% dos informantes estudaram em escola pública antes do ingresso no *Campus* São Vicente do Sul. Apenas um dos alunos não respondeu à pergunta, ficando evidente que o público atingido, no âmbito do Curso Técnico em Agropecuária Integrado, ainda se concentra nos estabelecimentos públicos de ensino.

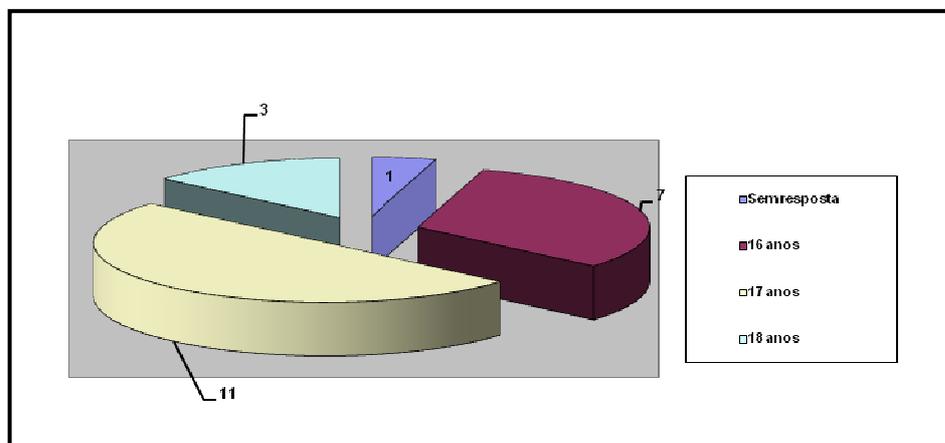
Nessa questão, considera-se importante uma breve abordagem do Art. 19 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o qual classifica, administrativamente, as instituições de ensino em escolas públicas e escolas privadas. Em relação à primeira, o governo se responsabiliza pela destinação de valores orçamentários aos serviços educacionais, determinado pela análise das necessidades a serem atendidas. Já as instituições privadas têm por característica a administração/manutenção por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

O que se pretende distinguir com essa abordagem, é o quanto a questão sócio-econômica influi na escolha das instituições de ensino, por parte das famílias dos alunos. Não se configuram em escolas “melhores” ou “piores”, mas sim em condições mais ou menos viáveis de acesso e permanência nos bancos escolares.

#### 4.2 Perfil dos Informantes na Categoria “Alunos” da 3ª Série

A arquitetura do Gráfico nº 5 vem representar a variação de idade dos alunos que frequentam a 3ª Série do ano de 2011, do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. A opção pela aplicação do questionário aos alunos dessa etapa do curso, que é a última da formação, objetivou buscar referências sobre a construção do conhecimento da LI nos dois primeiros anos de estudos e o aproveitamento de tais saberes na série seguinte. Como já foi colocado, a carga horária da disciplina na matriz curricular é baixa e dá-se em apenas duas etapas (séries).

No entanto, se observadas as finalidades e objetivos da proposta de integração curricular, espera-se que os resultados sejam permanentes, ou seja, que perdurem e sejam úteis ao longo de todo processo formativo e ao longo da vida.

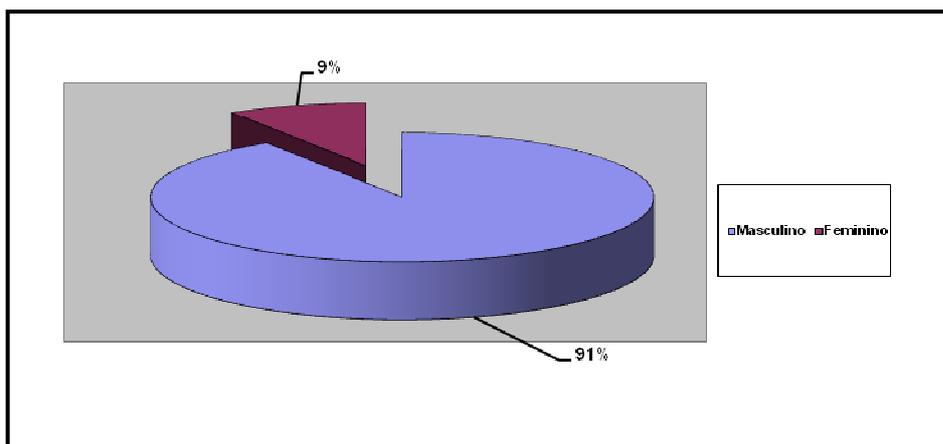


**Gráfico 5** - Faixa Etária dos Informantes da 3ª série

De acordo com os dados registrados no gráfico acima, verifica-se que a faixa etária dos estudantes da terceira série varia de 16 a 18 anos, concentrada a maioria em 17 anos de idade, não existindo disparidades em relação à variação das idades dos alunos. Pode-se afirmar que o ensino integrado (médio e técnico) possui clientela em idade escolar regular. Esse grupo de informantes, dada a sua experiência do contato com a Língua Inglesa Instrumental também no ano anterior e o prosseguimento do processo formativo, viabilizou, à pesquisa, uma análise diferente, mais reflexiva em relação aos resultados do aprendizado da LE.

Assim, considerada a faixa etária dos alunos, nota-se que eles atendem ao quesito da idade própria ao respectivo nível escolar, nesse caso, em conformidade com o previsto no Artigo 21 da LDB - Ensino Médio, dos quinze aos dezoito anos.

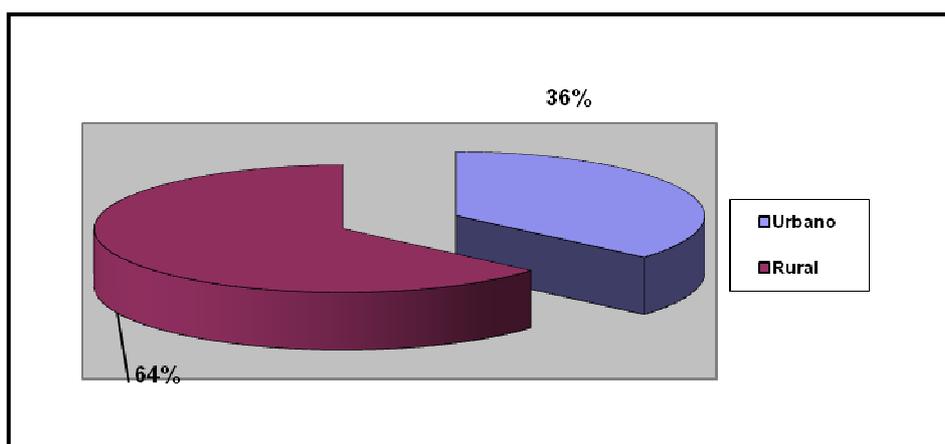
Com relação ao Gráfico nº 6, esse concentra informações relativas ao gênero dos informantes da turma da 3ª Série de 2011, do Curso Técnico em Agropecuária. Assim como a série anterior, foi constatada a prevalência de alunos do sexo masculino cursando a referida habilitação, mais uma vez denotando o fato de que a formação na área da agropecuária ainda comporta, em maior escala, o interesse masculino.



**Gráfico 6** - Percentual de Alunos Quanto ao Gênero

O sexo masculino representa 91% do total de alunos, ou seja, 22 alunos, enquanto apenas 9% representa o sexo feminino. Mais uma vez é possível denotar que esse paradigma vem sendo quebrado, com muita sutileza, nos últimos anos, mas ainda é persistente, no atual contexto educacional, a visão do trabalho agropecuário como prerrogativa masculina.

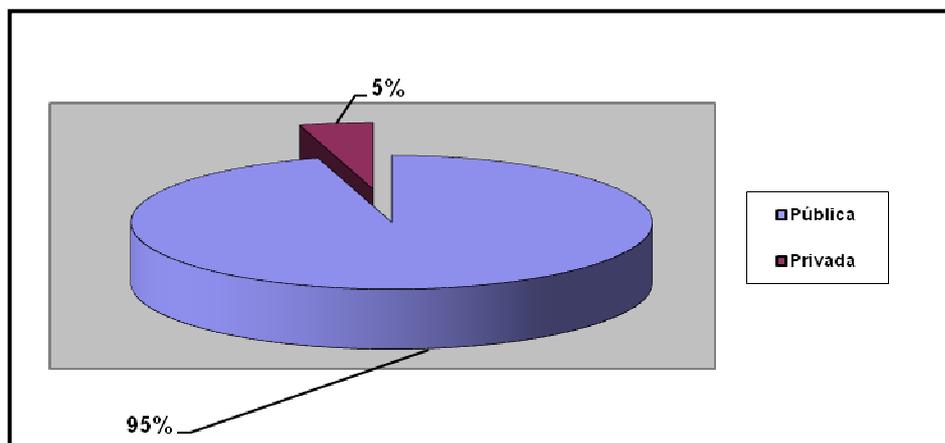
O Gráfico nº 7, abaixo, é representativo do perfil dos informantes da terceira série quanto ao meio de origem.



**Gráfico 7** - Percentual de Alunos Quanto ao Meio de Origem

Pode-se perceber nessa representação que houve um aumento do percentual de alunos oriundos do meio rural, e, acredita-se que em função desse aspecto, explica-se também o aumento, nessa série, de alunos do sexo masculino, conforme demonstra o Gráfico nº 6. Ressalta-se, novamente, que a formação técnica agrícola, pela natureza da atividade e por questões histórico-culturais, expõe um paradigma difícil de ser rompido, ou seja, a atividade de Técnico Agrícola é vista, ainda, como uma prerrogativa masculina.

Foi elaborado o Gráfico nº 8 com o objetivo de representar o tipo de estabelecimento de ensino de onde vêm os alunos da terceira série, que ingressaram no Curso Técnico em Agropecuária no *Campus* São Vicente do Sul. Também por esse gráfico estruturado, reforça-se a concepção anterior (Gráfico nº 4), que demonstra que a grande maioria estudou em escola pública.



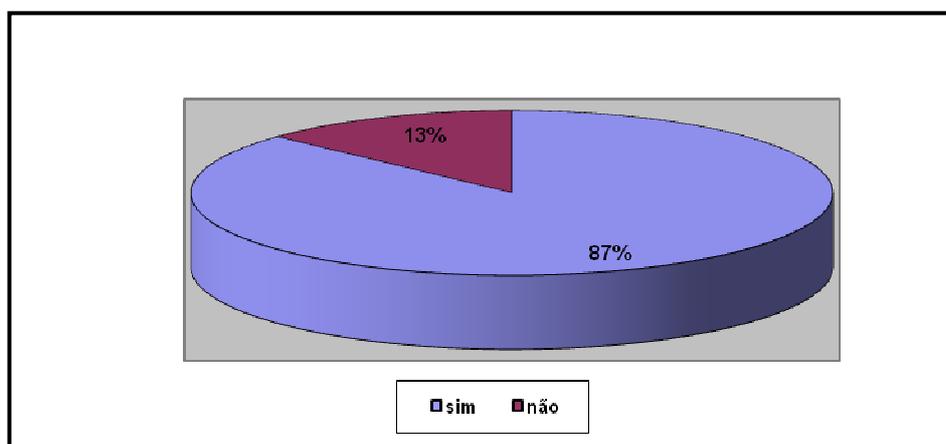
**Gráfico 8** - Escola de Origem dos Informantes

Assim, em uma consideração final sobre o perfil dos alunos da terceira série do Curso Técnico em Agropecuária, ratifica-se a trajetória já mencionada de escola pública para escola pública.

#### 4.3 Análise das respostas do questionário aplicado aos informantes da 2ª série

Os gráficos e respectivas análises que seguem, trazem o registro das respostas obtidas pela aplicação do questionário (ANEXO A) ao grupo de informantes constituído por alunos da 2ª série do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

O gráfico nº 9 representa as respostas dos alunos da segunda série em relação à questão nº 1 do questionário, assim elaborada: “Você já se deparou com algum material técnico relacionado ao seu curso (propaganda, manual, artigo, reportagem, bula...) escrito em inglês?” Mediante uma resposta afirmativa, foi solicitado aos informantes que registrassem as facilidades ou dificuldades quanto ao entendimento do material.

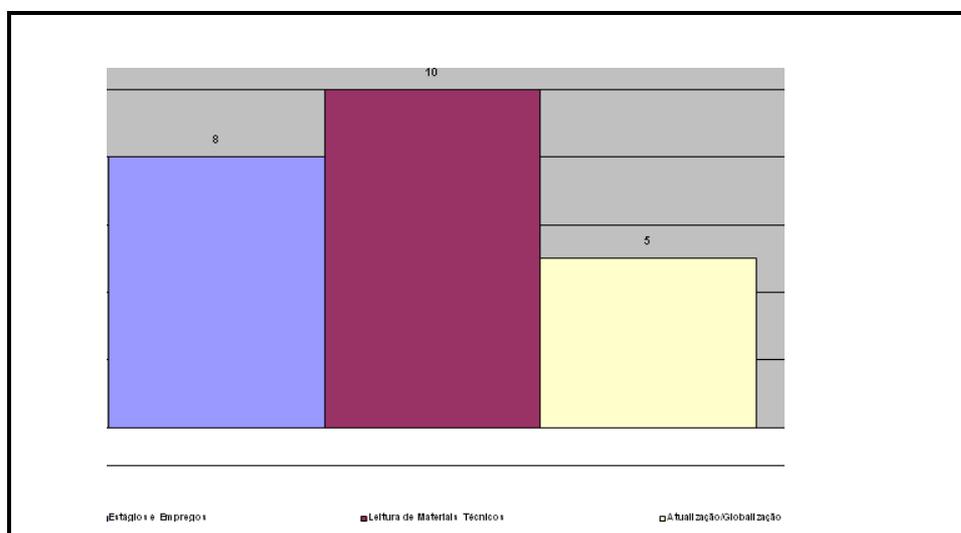


**Gráfico 9** - Contato do Aluno com Material Técnico em Inglês

Depreende-se, pelas respostas obtidas, que a maioria dos alunos da 2ª série já teve contato com materiais técnicos em inglês. Porém, foi significativa a resposta de quinze (15) alunos, os quais disseram não ter tido nenhum entendimento do que leram por “falta de vocabulário e reconhecimento de palavras-chave”. Isso aponta para a constatação de que, se o aluno tem consciência do que lhe falta e pontuou as possíveis causas, é porque, de certa forma, já foram apresentadas a ele e trabalhadas em algum momento do aprendizado.

Aqui, acredita-se que também haja falhas que podem ser tanto por parte do professor como por parte do aluno, pois conhecimento de vocabulário não se constrói de um dia para o outro, bem como o hábito da leitura usando estratégias como ferramenta para atingir os objetivos.

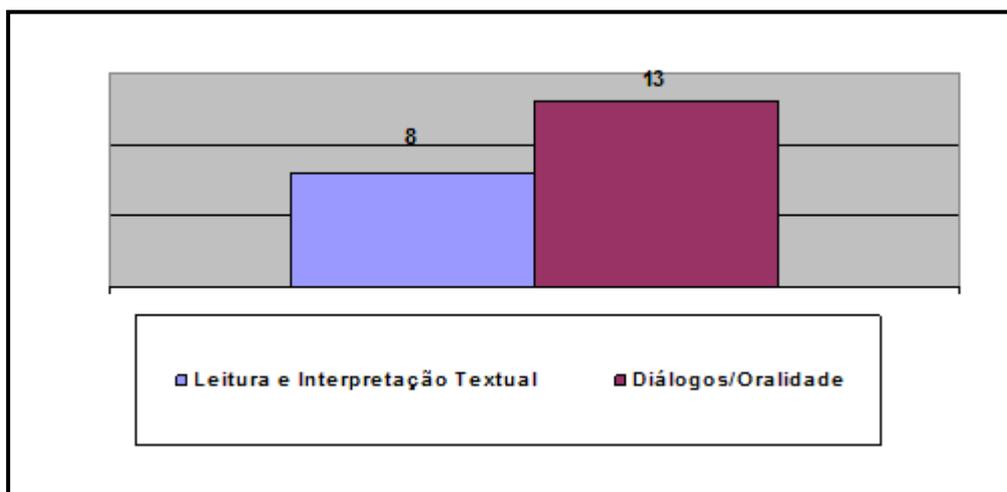
O gráfico seguinte, de nº 10 expressa as respostas informadas pelos alunos a respeito da questão 2, que se reporta à opinião do informante sobre a utilidade do aprendizado da Língua Inglesa:



**Gráfico 10 - Para que serve a Disciplina de Língua Inglesa**

Quando perguntados para que serve a disciplina de LI, no seu curso, as respostas se equivaleram às dos alunos da 3ª série, ou seja, o inglês serve para poder “se virar” na área técnica em questão e conseguir estágios fora do país, o que representa uma perspectiva positiva em termos de crescimento profissional e pessoal.

A pergunta de nº 3 quis saber dos alunos “Que atividades da Disciplina as quais proporcionam maior aprendizagem”, cuja representação está no gráfico 11, a seguir.

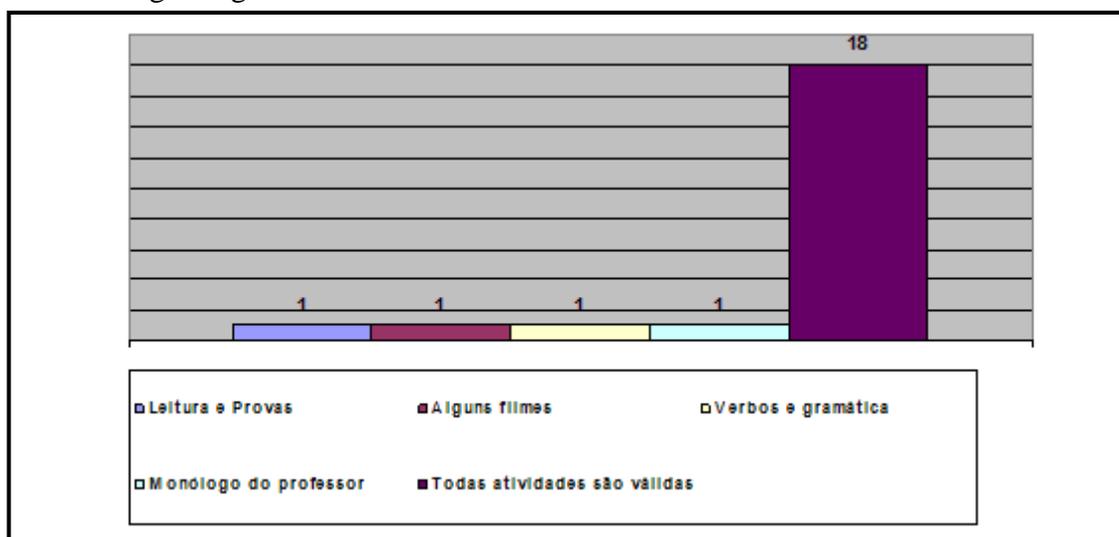


**Gráfico 11** - Atividades da Disciplina que Proporcionam Maior Aprendizagem, segundo os Alunos da 2ª Série

As duas preferências representadas no gráfico acima têm relação com a questão anterior, visto que, a partir das respostas registradas, o interesse pela oralidade também é motivado para possibilitar futuros estágios no exterior (faz parte do desejo de aprender a falar uma língua estrangeira, no caso o inglês) e a proficiência em leitura vem ao encontro de aquisição de conhecimento técnico. Certamente, essa última é uma porta aberta para a realização de práticas integradas com outras áreas do conhecimento.

O gráfico 12 indica o percentual das respostas à pergunta de nº 4 a qual indaga:

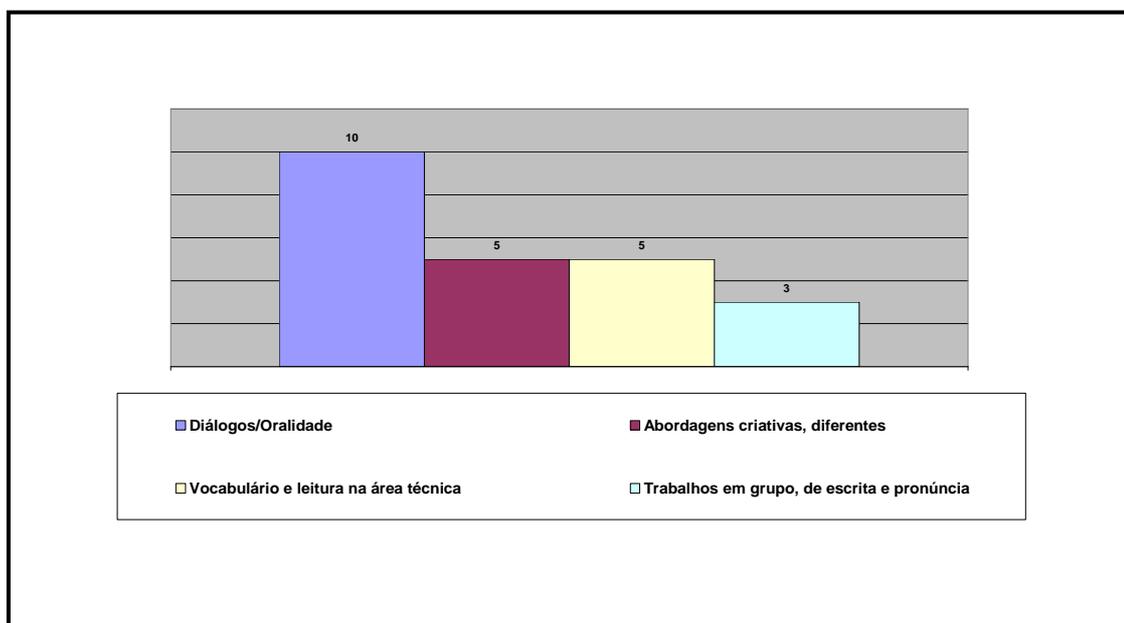
“Quais atividades você considera menos importantes ou que não contribuem para aprender a Língua Inglesa?”



**Gráfico 12** - Atividades Menos Importantes ou que não Contribuem para Aprender a LI, Segundo os Alunos da 2ª Série

Pela conclusão de que todas as atividades são boas para aprender, é oportuno que essa informação seja aproveitada na construção do Plano Pedagógico do Curso (PPC) e atividades integradas. Porém, deve-se ter o cuidado de escolher atividades com a perspectiva de transformá-las em práticas sociais, envolventes e úteis.

O gráfico a seguir, de nº 13 expressa as respostas da questão 5 a qual instiga o aluno a pensar na seguinte situação: “Se você fosse professor de inglês, que conteúdos ensinaria e como faria para saber se o aluno aprendeu?” O objetivo desse questionamento foi no sentido de conhecer como o aluno idealiza o processo de ensino e aprendizagem e o processo avaliativo que é tão polêmico e controverso.



**Gráfico 13** - Alunos na Função de Professor: o que Ensinariam e como Avaliariam

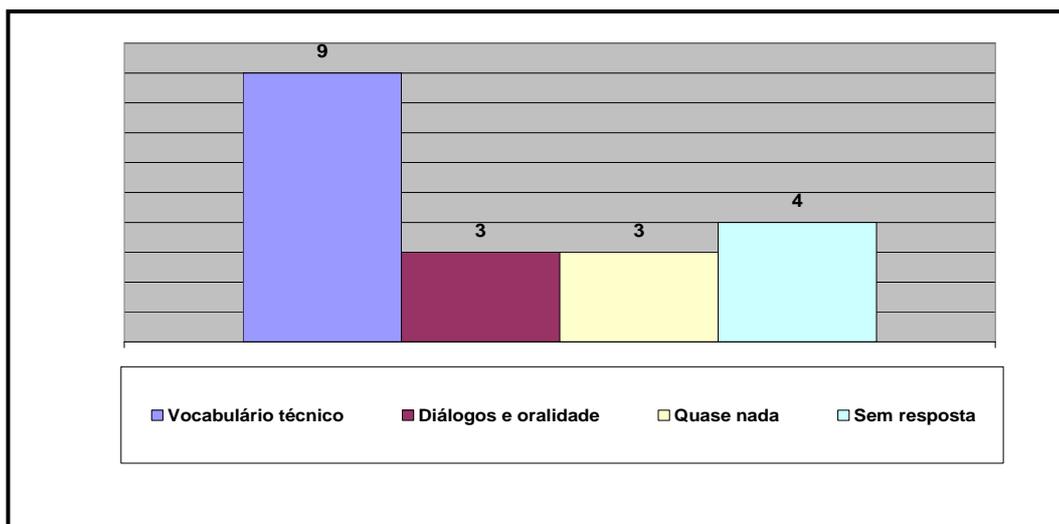
Confirma-se, aqui, mais uma vez, o interesse pela oralidade. Os alunos sabem que falar uma LE confere-lhes *status*, considerando que o domínio da língua pode ser uma demonstração de habilidade, ainda mais se essa língua está na mídia, na música, nos filmes ou na internet, situações, portanto, em que há a necessidade de dialogar com um mundo sem fronteiras.

Partindo-se dessa habilidade, todas as outras podem ser trabalhadas, pois se deve ter a “consciência de que se o aluno precisa aprender a língua inglesa e o mundo globalizado requer certa fluência na língua, isso significa ser capaz de ler, escrever, ouvir e falar.” (OLIVEIRA, 2009, p. 143)

Pensa-se que as quatro habilidades podem e devem ser trabalhadas em sala de aula. Porém, deve-se levar em conta aspectos como o objetivo do curso e o interesse dos alunos, sem esquecer que, para aprender as quatro habilidades, teria que haver um contato intensivo entre o professor e o aluno, e isso demandaria maior carga horária.

No que diz respeito à avaliação, três alunos sugeriram “provas e trabalhos” enquanto que dez alunos sugeriram “prova oral”, denotando preferência pelo trabalho da oralidade em aula.

O gráfico de nº 14 refere-se às respostas de nº 6 do questionário em anexo a qual quis saber “O que você conseguiu aprender de Língua Inglesa no Curso Técnico em Agropecuária?”



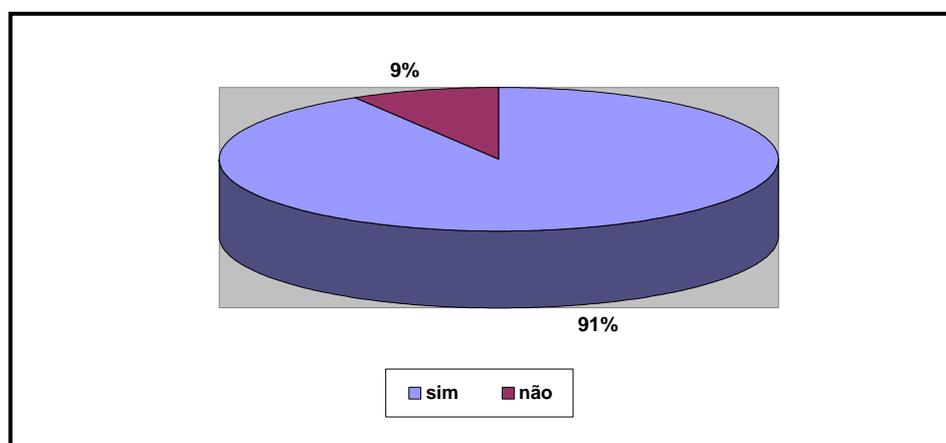
**Gráfico 14** - O que o Aluno aprendeu de LI no Curso Técnico em Agropecuária

Essas respostas corroboram as informações da 3ª série. Pode-se relacionar o pensamento dos alunos que responderam “quase nada” ao fato de que, para eles, seria mais importante aprender somente a falar. Também seria uma hipótese, o seu interesse estar focado mais no Ensino Médio a fim de, no futuro, fazer algum curso que não seja da área de agropecuária, o que é muito comumente observado nos egressos quando retornam, por algum motivo, ao ambiente escolar e expõem suas realidades pós- formação técnica.

Vale ressaltar, aqui, que dentre os alunos que responderam “vocabulário técnico e coisas relacionadas ao curso”, um aluno expressou uma observação muito significativa: “ainda não está bem madura a idéia de integração”. Essa percepção nos mostra que ainda há muito que percorrer na construção de um currículo integrado.

Essa prática ainda está sendo experimentada, seja por meio de projetos, aulas interdisciplinares, semanas científicas, entre outros eventos. Dialogar sem superioridade entre todas as áreas é fundamental, pois a formação integrada não pode ser efetivada com autoritarismo, mas com respeito às áreas de conhecimento de cada um.

A última questão do questionário aplicado aos alunos, nº 7, cujas respostas foram representadas pelo gráfico 15, pergunta: “O inglês é útil para entender aspectos das disciplinas técnicas?”; e, em caso afirmativo, foi perguntado: “De que forma”?



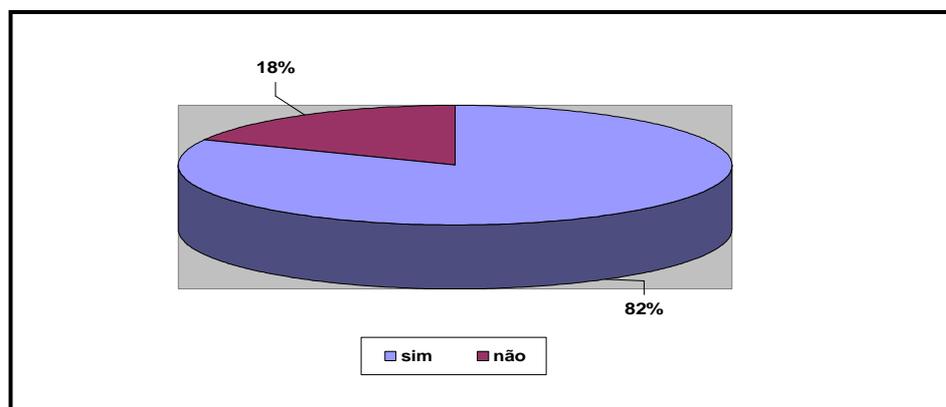
**Gráfico 15** - O Inglês é útil para Entender Aspectos das Disciplinas Técnicas?

Quanto à utilidade da disciplina de inglês dentro do curso Técnico em Agropecuária, a visão dos alunos da série em questão é otimista. Nessa mesma pergunta, foram questionados ainda “de que forma a disciplina seria útil?” Do total, dezesseis alunos responderam: “através de textos sobre agropecuária, como artigos de pesquisa, rótulos de agrotóxicos, bula, manuais, sites estrangeiros”.

Dessa forma, o objetivo da inclusão de línguas estrangeiras no Ensino Médio Profissionalizante não seria apenas o de possibilitar a compreensão de textos técnicos na língua-alvo, em aulas sobre estratégias de leitura, mas sim pautar a prática da sala de aula em teorias que possibilitem a reflexão do papel do aluno enquanto agente transformador do meio em que se insere. A utilização de textos significativos, que realmente possam promover reflexões para a vida e para o trabalho, assim como resgatar o conhecimento prévio e o diálogo com outras áreas de conhecimento, se constitui uma necessidade diante da proposta do Ensino Médio integrado.

#### 4.4 Análise das respostas do questionário aplicado aos informantes da 3ª série

O gráfico nº 16 refere-se às respostas informadas pela primeira pergunta do questionário realizado com os alunos da terceira série do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio (ANEXO A). A questão era: “Você já se deparou com algum material técnico escrito em inglês relacionado ao seu curso?”, para a qual deveriam escolher Sim ou Não e, em caso afirmativo, deveriam responder: Você conseguiu entender, se não entendeu, o que lhe faltou?”

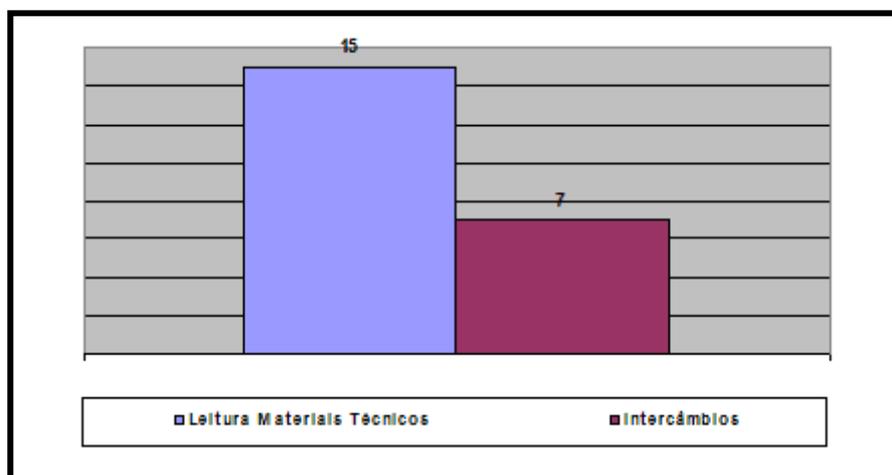


**Gráfico 16** - Contato do Aluno com Material Técnico em Inglês

Em consonância com as respostas obtidas pelos informantes da 2ª Série, em torno de 80% dos informantes que responderam afirmativamente, salientaram que foi possível, na visualização do material gráfico técnico em Língua Inglesa, detectar palavras-chave e ideias principais do conteúdo. Porém, não conseguiram entender o material na sua totalidade. Os demais informantes, alegando que não houve qualquer compreensão do teor do material, ressaltaram a “falta de maior trabalho em vocabulário, leitura e mesmo o próprio conhecimento técnico”.

Essa última colocação vai ao encontro dos objetivos da pesquisa, que se reporta à integração curricular.

O gráfico 17 vem representar o que os alunos responderam em relação à questão de nº 2 do questionário em anexo a qual indagava: “Para você, no seu curso, para que serve a disciplina de Língua Inglesa?”

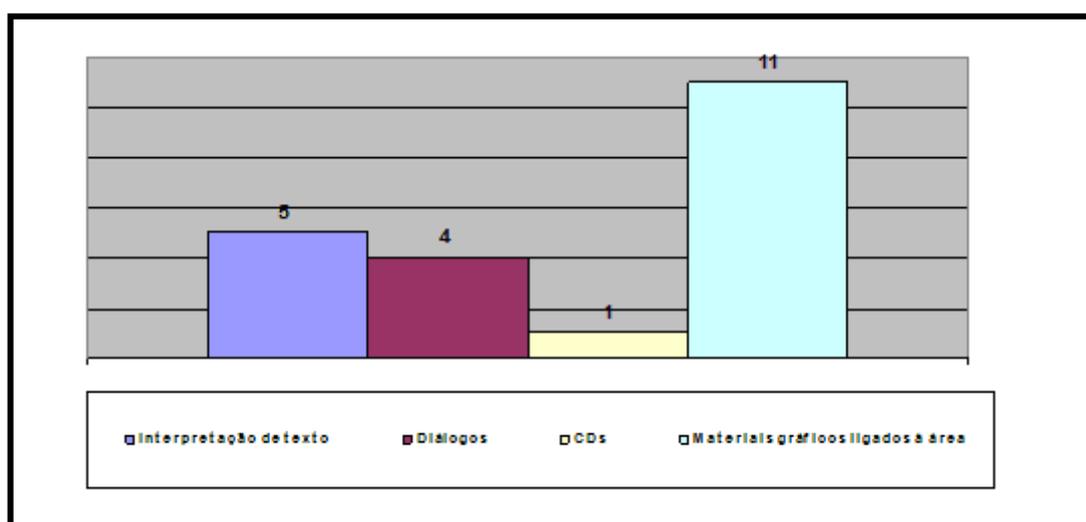


**Gráfico 17** - Para que serve a Disciplina de Língua Inglesa

Quinze (15) alunos responderam que, no seu curso, a disciplina de LI ajuda a “ler manuais, bulas, artigos e revistas técnicas da área”.

Confirma-se, nessas respostas, a expectativa de que a importância da aprendizagem da Língua Inglesa está voltada para sua qualificação e em canalizá-la para a parte profissional, ou seja, para o seu mundo do trabalho. Cabe, então, a essa política de integração e ao envolvimento e vontade do professor, mediar a vinculação entre educação e trabalho, atendendo, assim, ao que diz o artigo 39 da LDB: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.”

O gráfico 18 mostra o percentual das respostas dadas à pergunta de nº 3 do questionário em anexo, que é a seguinte: “Que atividades trabalhadas pelo professor você considera que aprendeu bastante com elas?”

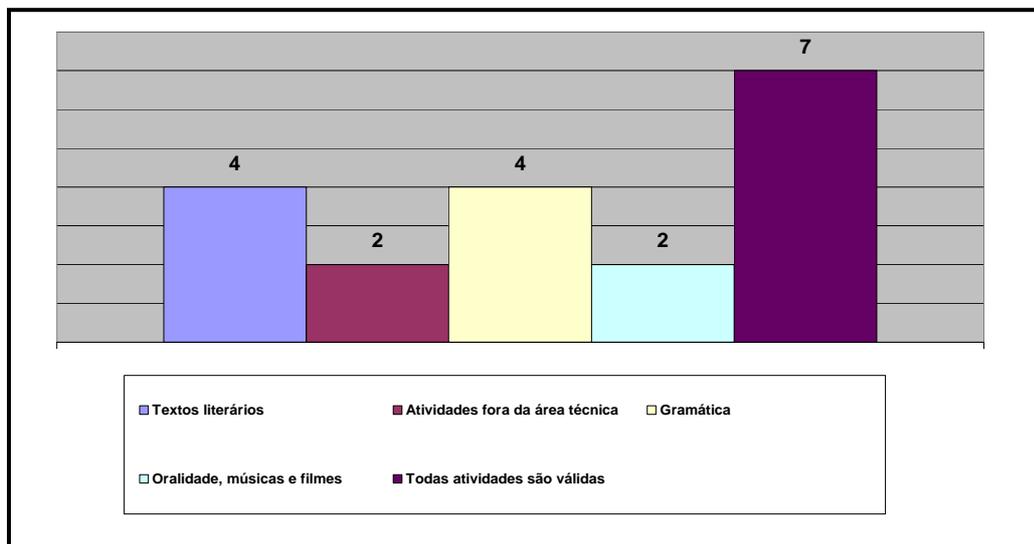


**Gráfico 18** - Atividades da Disciplina que Proporcionam Maior Aprendizagem Segundo os Alunos da 3ª Série

Constata-se, nessa resposta, que as atividades envolvendo materiais e temas voltados para agropecuária despertam o interesse dos alunos, envolvendo-os cognitivamente e emocionalmente nas atividades propostas. Dessa forma, eles se apropriam do conhecimento e

não se sentem tão impotentes diante do desconhecido (a língua estrangeira). Isso, conseqüentemente, aumenta a autoestima dos alunos, pois são entendedores do texto. Assim sendo, podem interagir com mais autonomia e as aulas passam a ter mais sentido.

As respostas à pergunta de nº 4 estão aqui representadas pelo gráfico 19. Nessa questão indagou-se: “Quais atividades você considera menos importantes ou que não contribuem para aprender a Língua Inglesa?”

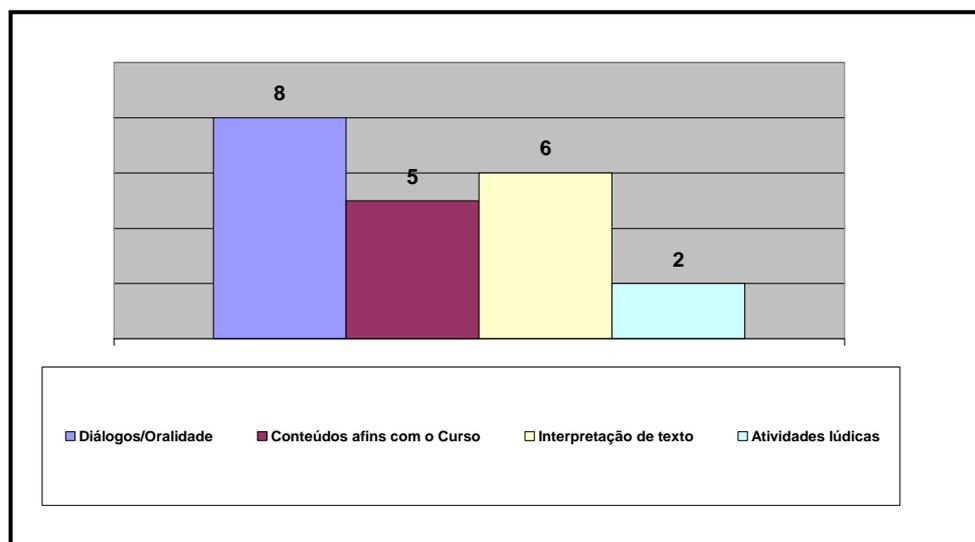


**Gráfico 19** - Atividades Menos Importantes ou que Não Contribuem para Aprender a LI, Segundo os Alunos da 3ª série

Por um lado, uma boa perspectiva se apresenta por parte dos alunos, uma vez que a maioria respondeu que todas as atividades são válidas, o que facilitaria o trabalho do professor. Por outro lado, permite refletir que parece existir uma aceitação passiva de que qualquer atividade é boa. Porém, é importante ressaltar, que atividades as quais não se relacionam com a área técnica não são, segundo os informantes, as melhores para aprender, mesmo que em um número pouco expressivo.

Atividades como gramática pela gramática, a música e o filme por eles mesmos nunca serão atividades que instiguem (talvez) um aprendizado crítico, aquele que envolve o aluno em alguma necessidade e/ou comprometimento. Esses aspectos, geralmente descontextualizados, podem estar presentes de uma forma mais integrada, funcionando como meio e não como fim em si mesmos.

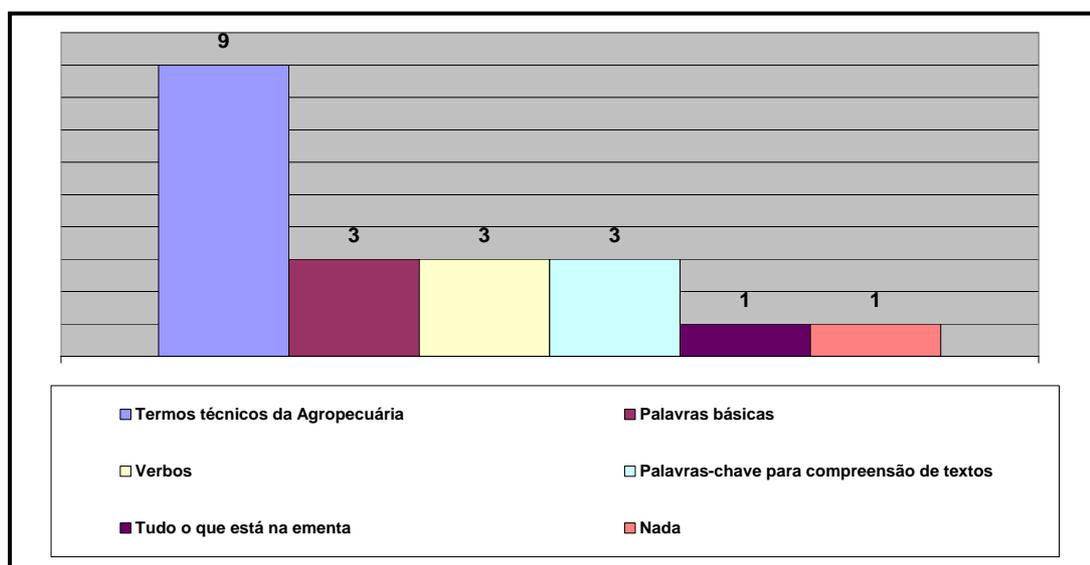
O gráfico 20, a seguir, mostra as respostas da pergunta de nº 5, a qual sugeria ao aluno que se colocasse no lugar de um professor de inglês, a fim de expressar o que realmente gostaria que fosse ensinado e como gostaria de ser avaliado. A pergunta é: “Se você fosse professor de inglês, que conteúdos ensinaria e como faria para saber se o aluno aprendeu?”



**Gráfico 20** - Alunos na função de professor: o que ensinariam e como avaliariam

Em relação a essa pergunta, observa-se que o destaque seria para atividades orais e de leitura. A escolha por atividades de leitura relaciona-se à utilidade da disciplina, conforme já respondido na questão 2, para entender os materiais ligados à área de habilitação técnica os quais se apresentam, na grande maioria, em LI (manuais, bulas, artigos, resumos, anúncios, etc.). Apesar de vários alunos (8) sugerirem atividades como diálogos e oralidade, a sugestão para serem avaliados foi a realização de “provas e trabalhos”.

O gráfico 22 reporta-se às respostas da questão de nº 6 do questionário em anexo, a qual pergunta: “O que você conseguiu aprender de Língua Inglesa no Curso Técnico em Agropecuária?”



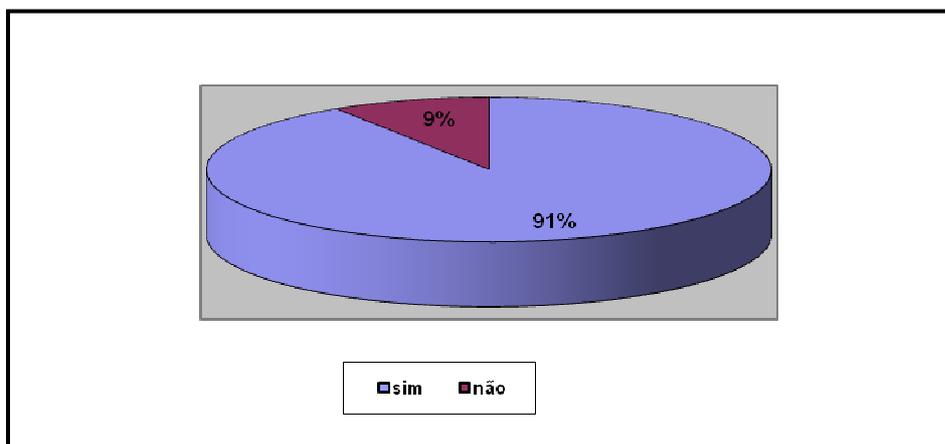
**Gráfico 21** - O que o aluno aprendeu de LI no curso Técnico em Agropecuária

Dos 22 alunos entrevistados na 3ª série, nove (9) disseram ter aprendido “termos técnicos da área de Agropecuária”.

Observa-se, nessas respostas, a constatação de que o ensino de inglês já está caminhando ao encontro de uma prática mais integrada com a habilitação técnica. Significa que algo a mais foi agregado ao conteúdo e funcionou. No entanto, as respostas “nada” e “tudo que está na ementa”, apesar de representar apenas dois alunos, mostram a fragilidade

ainda presente na tentativa de envolvimento de todos os alunos, que se justifica pelo contexto de sala de aula, com numerosos alunos, todos diferentes em relação a aspectos como conhecimento prévio, subjetividade e objetivos.

O gráfico 22 sintetiza o que foi respondido em relação à última pergunta do questionário a qual se caracteriza por uma questão fechada (sim ou não) que respondia a seguinte indagação: “O inglês é útil para entender aspectos das disciplinas técnicas?”; e, em caso afirmativo, foi perguntado: “De que forma”?



**Gráfico 22** - O Inglês é Útil para Entender Aspectos das Disciplinas Técnicas?

Percebe-se, aqui, que a maioria dos alunos da 3ª série (91%) respondeu que o inglês é uma disciplina útil para o entendimento de alguns aspectos das disciplinas técnicas da área de Agropecuária. O fato de os alunos valorizarem a Língua Inglesa é positivo e aponta bons caminhos para trabalhos integrados.

As formas sugeridas pelos alunos de como o inglês pode ser útil na área técnica recorrem a atividades de leitura e tradução de textos técnicos, como forma de aprimoramento do aprendizado. Foi bastante salientada, também, a ideia de que a disciplina de LI permite a compreensão de conceitos internacionais na área tecnológica, conhecimento das marcas e produtos utilizados na Agropecuária, especialmente produtos importados com rotulagem em inglês.

Evidencia-se, com essa constatação, a importância, para os alunos, da abordagem instrumental voltada para a habilidade de leitura, a fim de que facilite o trânsito dos alunos leitores na sua área específica de habilitação e a todas as outras disciplinas do Ensino Médio as quais dão suporte, da mesma forma que a LI, para a concretização de práticas integradas.

Vale explicitar o que Tomitch coloca a respeito da aquisição de leitura em LI:

[...] proponho que a aula de leitura seja vista como um momento de busca de novos conhecimentos e de novas perspectivas culturais, por meio da língua estrangeira, nesse caso, por meio da língua inglesa. Dessa forma, tornamos a leitura uma ferramenta para que os nossos alunos possam exercer sua cidadania com mais propriedade e passamos a colocar a compreensão leitora na LE como objetivo principal a ser atingido. A partir daí, buscamos meios para instrumentar o nosso aluno para compreender textos em LE. Nessa perspectiva, o ensino de estratégias de leitura, e/ou ensino de gramática e/ou de vocabulário são vistos apenas como “ferramentas” ou como “meios” para atingir o objetivo final e não como “fins” em si mesmos. (TOMITCH, 2009, p. 193)

O que a autora coloca é consoante com as respostas dos alunos da 3ª Série, registradas no Gráfico 17, quando se reportam à utilização de materiais gráficos como uma das atividades que proporcionam maior aprendizagem da LI, especialmente quando se tratarem de temas voltados para agropecuária.

#### 4.5 Dados Obtidos pelo Questionário Aplicado aos Professores da Área Técnica

Foi aplicado, aos professores da área técnica do Curso técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, um questionário composto por sete (7) questões abertas (ANEXO B), pois, considera-se fundamental e indispensável saber o que pensam os docentes que atuam no referido curso, a respeito das possibilidades de integração da(s) sua(s) disciplina(s) com a disciplina de Inglês Instrumental, com o intuito de levantar subsídios para a construção de um currículo integrado.

A fim de se obter essas informações foram entrevistados onze (11) docentes dos quais oito (8) atuam na área de Agricultura, e três (3) são da área de Zootecnia.

Foi solicitado, primeiramente, que os docentes informassem: a) Área técnica de atuação; e b) Tempo de exercício como docente da área técnica.

O tempo de exercício dos onze (11) docentes entrevistados no *Campus* São Vicente do Sul, varia de 03 meses a 26 anos de experiência. Dos professores entrevistados, oito pertencem ao quadro efetivo, e três encontram-se na condição de professores substitutos pelo período de dois anos.

A primeira e a segunda perguntas (fechadas) são respectivamente: “Você acha que a disciplina de Língua Inglesa pode contribuir para o aprendizado das disciplinas técnicas?” e “Na sua opinião, existe a possibilidade de integrar a disciplina de Língua Inglesa à(s) sua(s) disciplinas técnica(s)?”. Ambas as perguntas ofereciam as alternativas “sim” e “não”.

As respostas obtidas nesses dois primeiros questionamentos foram afirmativas no sentido de contemplar as diretrizes do ensino técnico integrado, ou seja, os professores acreditam na viabilidade de integração da LI com suas disciplinas.

Complementando, em resposta à terceira pergunta: “Caso você veja alguma possibilidade de integração, de que forma ela pode acontecer?” todos os onze (11) informantes sugeriram leitura de textos técnicos de diferentes gêneros (artigos, resumos, *sites* da internet). Uma das respostas sugere a “análise de *sites* sobre temas da área em nível internacional, a fim de que seja realizada a análise do discurso de empresas multinacionais”, o que se caracterizaria como um discurso hegemônico.

Pode-se perceber, aqui, a preocupação com uma formação crítica. Essa sugestão mostra que é possível associar o aprendizado da língua estrangeira com formação de opinião a respeito de temas e aspectos da área técnica na qual está inserido o aluno, o que contribui de forma efetiva durante o curso e posteriormente será levado para o mundo do trabalho.

No momento em que o aluno apropria-se de informações do seu interesse e forma opinião, ele estará realizando uma interpretação crítica das ideologias que estão presentes nos discursos, pode-se então pensar que abordagem do letramento crítico no ensino de línguas seria muito adequada para atingir este objetivo. Aqui cabe registrar as concepções de Soares, quando afirma que “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 1998, p. 72).

Os informantes do grupo docente pensam, portanto, que é possível trabalhar de forma integrada com a LI, segundo algumas respostas como: “interpretação de textos técnicos”, “análise de artigos e resumos em inglês”. Porém, verifica-se um isolamento que ainda perdura na modalidade do Ensino Médio integrado entre docentes da área técnica e da área geral.

Essa constatação se estabelece a partir das respostas da questão quatro (4) a qual pergunta: “Você conhece os conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Inglesa do curso Técnico em Agropecuária Integrado?” Em resposta a essa questão somente um (1) professor respondeu afirmativamente, de sua parte, para a realização de uma prática integrada com o inglês?.

A questão de nº 5, perguntava: “Já houve tentativa(s) de realizar uma prática (aula) integrada com a disciplina de Inglês Instrumental?”. De acordo com as respostas da referida questão, apenas dois (2) professores responderam afirmativamente.

Em relação à sexta pergunta: “Que ações (integradas) trouxeram resultados positivos?” ressalta-se que apenas dois professores referidos anteriormente, os quais já tentaram uma prática integrada, responderam que “houve melhoria na compreensão do processo de globalização e sua influência na agricultura e em algumas cadeias produtivas a partir da discussão de temas de agricultura baseados na leitura e entendimento dessas informações em inglês”.

Entende-se, assim, que por meio de uma abordagem desse gênero, o aluno pode adquirir uma experiência de linguagem voltada para a comunicação, ampliando a prática de uso da língua para outras áreas.

Isso vem ao encontro do que diz Green no sentido de que “as práticas integradas levam ao letramento, porque passam a ser práticas de caráter social. Green defende o ensino por meio do letramento crítico. Para ele, “letramento crítico conduz ao aprofundamento de idéias e conhecimentos em todas as áreas dos estudos curriculares” (GREEN, 2001, apud POZZO e BIASI, 2010, p. 01).

Nesse sentido, retoma-se a proposta sugerida por Widdowson, que é a de “vincular o ensino de língua estrangeira a outras disciplinas do currículo escolar, ampliando o conhecimento dos alunos e fundamentando e seu ensino”. (WIDDOWSON, 1991, apud OLIVEIRA, 2007, p. 114)

Pode-se verificar nos depoimento dos docentes os quais tentaram uma integração (apenas dois) que seus alunos encontraram mais significado e apropriação dos conhecimentos propostos.

Com o intuito de verificar o motivo pelo qual algum docente não tenha tentado as práticas integradas (se fosse o caso), perguntou-se na sétima e última questão: “O que você considera barreira/obstáculo/dificuldade para a efetivação de uma prática integrada?”

Foram relatados como obstáculos pelos docentes: “a dificuldade que eu encontro na língua inglesa”, “falta de interesse dos alunos” (duas respostas).

Além disso, outras dificuldades apontadas como significativas foram: “A distância entre os professores da parte técnica e os professores da área básica”, “Uma aproximação maior entre os professores do Ensino Técnico com os professores do Ensino Médio (inglês)”, bem como a falta de “conscientização dos professores envolvidos”.

Outro aspecto apontado na resposta de um docente foi expresso da seguinte forma: “... para que ocorresse uma prática integrada teríamos que mudar de atitude, e qualquer alteração gera desconforto”.

Observa-se, pelas respostas, dentre os nove que responderam a questão, que não haviam tentando práticas integradas, e, que dessa forma, a falta de atitude nesse sentido mantém a distância entre os docentes. Além disso, considerou-se que esse último problema é consequência da falta de um engajamento efetivo no processo de construção de práticas pedagógicas integradas, pois, no momento em que o aluno se envolve e percebe a utilidade social das aulas integradas, o seu interesse pode aumentar.

Mais uma evidência de que a integração ainda não passou de nomenclatura e da matrícula dos “cursos integrados” é respondida por um professor, que disse “nunca ter

pensado no assunto”, porém completou que, depois de ter respondido o questionário, muitas ideias surgiram.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa proporcionou reflexões acerca de algumas inquietações em relação à prática docente de LI dentro de uma proposta de integração curricular com as demais disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária.

De acordo com o que foi discorrido no segundo capítulo sobre o currículo e suas teorias, percebe-se a importância das relações de poder que denotam a necessidade de escolha de uma ou outra seleção de conhecimentos, os quais têm a pretensão de formar (moldar) alunos de um determinado curso.

Percebe-se que a proposta de integração dos cursos técnicos em agropecuária ao Ensino Médio está levando os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a algumas tentativas de mudança de atitudes em relação às práticas pedagógicas pela parte dos professores, e de diferentes exigências pela parte dos alunos. Os conhecimentos, as relações e o mundo estão globalizados, assim, o contexto em que esses atores estão inseridos não permite isolamento. Porém, essas mudanças demandam tempo, visto que é preciso romper com tradições e comportamentos cristalizados.

É, portanto, baseado nesses pressupostos, que esse trabalho tem a intenção de visualizar novos caminhos, levantar possibilidades e propiciar discussão acerca de uma perspectiva de integração da Língua Inglesa com disciplinas profissionalizantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e, conseqüentemente, com outras disciplinas que compõem a área geral do currículo do referido curso.

O objetivo que guiou a presente investigação foi verificar as perspectivas de integração da disciplina de Língua Inglesa no âmbito do currículo do Curso Técnico Agrícola que a conduzem a um processo de aprendizado significativo. Para isso, procurou-se conhecer as percepções dos alunos e professores da área técnica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

As percepções dos informantes da categoria alunos da terceira série, em que não mais é ministrada a disciplina, apontam para uma maior valorização conferida à LI em relação a sua utilidade para ler materiais (textos, bulas manuais) da área técnica. Porém ainda se percebe uma deficiência de conhecimento vocabular mais específico, que proporcione a identificação de idéias principais e entendimento do que é lido.

Verificou-se, também, que a necessidade mais expressiva apontada por esses alunos foi a de mais “diálogos, oralidade do dia-a-dia e conversa individual”, o que significa um atendimento mais personalizado na parte oral, e ainda, que fossem trabalhados conteúdos integrados ao curso. Essas respostas podem ser consideradas bastante significativas para a perspectiva de integração.

A partir dessas constatações, sente-se que ainda há um isolamento dos conteúdos ministrados nas aulas de inglês.

Quanto aos alunos da segunda série, que estão tendo o último ano de contato com a disciplina de Língua Inglesa no curso, constatou-se que existem muitas dificuldades quanto ao entendimento de materiais técnicos em inglês. Foi considerada de forma significativa a oralidade, ou seja, o aprendizado de uma linguagem coloquial, bem como a sugestão de provas orais.

A maioria não deixou de considerar que todas as atividades trabalhadas pelo professor são importantes, principalmente textos relacionados à área de agropecuária. Houve, porém, uma resposta bastante significativa que define a situação presente: “ainda não está bem madura a idéia de integração”.

Sobre a utilidade da LI no currículo, apontaram a importância de tê-la para entender materiais técnicos e para conseguir estágios e propostas de trabalho, implicando na

valorização da língua estrangeira como um requisito para inserção no mundo do trabalho. Essa constatação revela-se muito positiva para realizar práticas integradas, aproveitando, assim, o interesse e a importância atribuída pelos alunos à Língua Inglesa.

Acredita-se que haja uma “luz” nas respostas dos alunos sobre qual forma seria mais interessante aprender e como evitar certas maneiras de passar conhecimento que não provocam transformação. Tem-se a convicção de que essas informações extraídas da pesquisa servirão de subsídios para o grupo de professores de Inglês Instrumental e aos da área técnica, bem como para os demais professores que se dispuserem, juntos, fazer tentativas de construção de um currículo integrado, mais democrático e eficaz.

É através da integração que os alunos verão a disciplina de uma forma mais significativa e útil inserida em todas as outras. Essa tarefa não será conseguida apenas de um lado, com apenas um elemento curricular, mas com aceitação e vontade de participação de várias áreas.

Pensando em uma participação mais efetiva da área técnica e atendendo aos objetivos propostos, procurou-se saber as percepções dos docentes acerca de práticas integradas com a Língua Inglesa no Curso Técnico em Agropecuária Integrado.

As respostas dadas pelos docentes são otimistas em relação à disciplina de LI poder contribuir para o aprendizado das disciplinas técnicas e se eles veem alguma possibilidade de integração, visto que todos os informantes responderam afirmativamente.

A forma pela qual essa integração poderia ser realizada foi sugerida pelos docentes da seguinte maneira: trabalhar com textos técnicos, artigos científicos, resumos, análise de sites sobre temas da área com o intuito de analisar o discurso de empresas multinacionais. Vê-se de forma positiva essas sugestões, pois levam as aulas a uma maior criticidade. Por outro lado, somente um professor conhece que conteúdos são trabalhados nas aulas de Língua Inglesa do Curso Técnico em Agropecuária e apenas dois já realizaram alguma prática integrada, cujas ações trouxeram melhoria na compreensão do processo de globalização e sua influência na agricultura.

Verifica-se, então, o quanto é possível e positivo um trabalho conjunto quando há a pré-disposição dos professores para tal. Todos as dificuldades elencadas pelos docentes para efetivar uma prática pedagógica integrada como deficiência no domínio da língua, falta de interesse dos alunos, tornam-se pequenos obstáculos diante da dificuldade de mudança de atitude, conforme foi constatado por um informante. Essa ainda é a maior barreira a qual estabelece a distância entre os docentes da área técnica e da área geral.

No entanto, houve uma significativa aceitação de integração com sugestões de encontros semanais, e de que a partir desse questionário muitas idéias surgiram.

Isso traz a certeza de que se trata de uma caminhada, de uma construção, de que não há receita para a integração curricular e, mesmo que houvesse, ela tem que ser aceita e testada pelos sujeitos envolvidos, os quais também têm direito a uma formação que mostre caminhos possíveis. Sacristán abordou essa questão, ao registrar que “o currículo acaba numa prática pedagógica... pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores” (SACRISTÁN, 2000, p. 26).

Dentro dessa perspectiva, projetos futuros já podem ser visualizados na continuidade dessa proposta envolvendo outros professores e outras áreas do conhecimento, a fim de entender também como, por que e quais conhecimentos são eleitos para a formação dos alunos. Só assim se poderá saber onde se está e de onde se pode partir para fazer com que se efetive a proposta de um currículo integrado mais útil e formador.

O presente trabalho não esgota todas as possibilidades de integração da LI com as demais disciplinas técnicas do curso/habilitação em estudo, mas caracteriza a viabilidade de aprofundamento de estudos nas questões mais relevantes, abordadas no contexto.

Por fim, é cabível considerar que a integração curricular entre as disciplinas técnicas e a base comum do Curso Técnico em Agropecuária é uma conquista diária, onde é fundamental superar a visão fragmentada e vislumbrar, em cada disciplina, a possibilidade de relação com as demais.

Nesse contexto, o ensino da LI para um uso específico – no nosso caso do profissional de nível técnico – pressupõe, por outro lado, um envolvimento e uma dedicação maior e mais constante do professor da disciplina. Isso ocorre porque, normalmente, esse profissional, durante a sua formação no curso de Graduação em Letras, não recebeu uma formação adequada para atuar nessa modalidade de educação.

Complementando o presente trabalho, registram-se, a título de sugestões de práticas pedagógicas integradas, algumas atividades possíveis de serem desenvolvidas durante o curso Técnico em Agropecuária.

1. Dramatizações de situações reais, como por exemplo, entrevistas para emprego em empresas multinacionais da área de Agropecuária (Agricultura ou Zootecnia), preferencialmente com matriz em países que tenham a LI como língua oficial;
2. Leitura e exposição de textos de diferentes gêneros textuais (folhetos, guias e formulários) em trabalhos das demais disciplinas técnicas do curso, porém escritas em LI;
3. Seminários sobre temas técnicos da área em questão;
4. Atividades lúdicas para fixar o léxico específico;
5. Produções escritas em LI (Ex: elaboração de orientações técnicas básicas sobre o uso de determinados produtos agropecuários ou EPIs);
6. Uso da internet nas aulas de Informática, com acesso a chats e sites internacionais em LI, relacionados a temas da Agropecuária;
7. Adoção do método de projetos, que consiste na realização de trabalhos, em sala de aula, que incluem a exploração de temas ou de problemas de interesse dos alunos, os quais podem ser explorados ou resolvidos em equipe e com a utilização de conhecimentos específicos de outras disciplinas.

Sobre o método de projetos, sua viabilidade está centrada principalmente na duração da atividade, que é variável e, conforme as perspectivas e demandas que surgem no decorrer de seu desenvolvimento, pode ser prorrogada por períodos letivos distintos.

Por meio dessas atividades, verifica-se o favorecimento do desenvolvimento das quatro habilidades em LI (leitura, oralidade, escrita e audição). É dessa maneira que o professor poderá estimular a participação do aluno nas atividades e transformar a sala de aula num cenário de aprendizagem integrada, certamente muito mais significativa para ambos.

## 6 REFERÊNCIAS

- ABRAMO, L. **Diversidade: Avanço Conceitual para a Educação Profissional e o Trabalho.** Ensaios e Reflexões, 2002.
- ACHCAR, I. **Capacitação de instrutores de escolas técnicas federais agrícolas em conteúdos didático-pedagógicos.** São Paulo, CENAFOR, 1986. (manuscrito).
- ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- AUSUBEL, D. P. et al. **Psicologia Educacional.** Rio Janeiro: Interamericana, 1980.
- BERGER FILHO, R. L. Artigo: Educação Profissional no Brasil: novos rumos. In: **Revista Ibero Americana de Educación**, Nº 20 – Maio/Agosto 1999.
- BRASIL. Leis e Decretos. **Decreto Federal nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.
- BRASIL. Leis e Decretos. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional** (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 02/06/2011.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base.** Brasília, 2007. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)> Acesso 02.06.2011.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** (v. 1). Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>> Acesso em: 12/06/2011.
- FERREIRA, Berta Weil. **Adolescência: teoria e pesquisa.** Porto Alegre: Sulina, 1978. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>> - Acesso em 12/04/2011.
- KLEIMAN, Angela & SIGNORINI, Inês (Org.). **Os significados do letramento.** Campinas - SP: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- KLEIMAN, Angela B. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social.** Revista Filologia e Lingüística Portuguesa, nº 08, 2006.
- LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas.** São Paulo, Parábola, 2009.

MARX, K. **O Capital** - Para a Crítica da Economia Política. 13a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa crítica**. Artigo disponível em <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf> - Acesso em 12/04/2011.

OLIVEIRA, Adelaide P. de. **Abordagens alternativas no ensino de inglês**. In: LIMA, D. C. de (org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa*. São Paulo: Parábola, 2009.p.141-149.

OLIVEIRA, Sueli Regina. **O desenvolvimento da habilidade da leitura instrumental em inglês no ensino técnico agrícola**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Instituto de Agronomia - UFRRJ, 2007. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/>>. Acesso em: 14/07/2011.

PAIVA, Vera Lúcia M. de O. e. O ensino da língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D.C. de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**. São Paulo: Parábola, 2009.p.31-38.

POZZO, Bryan Rafael Dall e BIAZI, Terezinha Marcondes Diniz. **Estudos do Letramento: Discussão de Conceitos**. Artigo disponível em: <[http://web03.unicentro.br/pet/pdf/2010/Artigo\\_BRYAN\\_PET\\_2010.pdf](http://web03.unicentro.br/pet/pdf/2010/Artigo_BRYAN_PET_2010.pdf)>. Acesso em 15/07/2011.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio integrado à formação profissional**. Seminário sobre Ensino Médio, Natal, SEE-RN, 2007. Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: O Currículo Integrado**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. 2ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2006.

VIAN JR., Orlando. **Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios**. DELTA, São Paulo, v. 15, 1999. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501999000300017&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300017&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 18/08/2011.

## **7 ANEXOS**

## Anexo A

### UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE AGRONOMIA - PPGEA

#### Curso de Mestrado em Educação Agrícola

##### **Entrevista semiestruturada**

**Público-alvo:** alunos da 2ª e 3ª séries do curso Técnico em Agropecuária Integrado

Caro(a) aluno(a)

Este questionário integra a Pesquisa: *Inglês Instrumental na Educação Agrícola: possibilidades de um currículo integrado*”, a qual visa verificar as perspectivas de integração da disciplina de Língua Inglesa no âmbito do currículo do Curso Técnico em Agropecuária que a conduzem a um processo de aprendizado significativo. Para isso é fundamental conhecer as percepções dos alunos sobre o processo de aprendizagem da Língua Inglesa e suas implicações como elemento curricular integrado.

Sua participação nessa pesquisa é muito importante e indispensável, pois os dados obtidos através do questionário trarão subsídios para a construção e organização dos conteúdos e métodos que poderão fazer parte do currículo de Inglês Instrumental numa proposta integrada para o referido curso. Uma vez que o questionário não é identificado, sua participação não implicará qualquer prejuízo.

Esse trabalho é coordenado pela pesquisadora Lísia Vencatto Lorenzoni, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

A fim de esclarecer qualquer dúvida após a pesquisa, você poderá entrar em contato com o endereço eletrônico: [lisialorenzoni@yahoo.com.br](mailto:lisialorenzoni@yahoo.com.br).

**Obrigada pela sua atenção e colaboração, a qual é relevante para que os objetivos propostos sejam alcançados.**

## Questionário Alunos

### Dados do Informante:

- a) Idade: .....
- b) Sexo:                    ( ) M            ( ) F
- c) Origem:                ( ) Urbana    ( ) Rural
- d) Escola anterior:      ( ) Pública    ( ) Privada

1) Você já se deparou com algum material técnico relacionado ao seu curso (propaganda, manual, artigo, reportagem, bula...) escrito em inglês?

( ) sim    ( ) não.

1.1) Você conseguiu entender, ou, se não entendeu, o que lhe faltou?

.....

.....

.....

2) Para você, no seu curso, para que serve a disciplina de Língua Inglesa?

.....

.....

.....

3) Que atividades trabalhadas pelo(a) professor(a) você considera que aprendeu bastante com elas?

.....

.....

.....

4) Quais atividades você considera menos importantes ou que não contribuem para aprender a Língua Inglesa?

.....

.....

.....

5) Se você fosse professor de inglês, que conteúdos ensinaria e como faria para saber se o aluno aprendeu?

.....

.....

.....

6) O que você conseguiu aprender de Língua Inglesa no curso Técnico em Agropecuária?

.....  
.....  
.....

7) O inglês é útil para entender aspectos das disciplinas técnicas?

( ) Sim ( ) Não

7.1.) Em caso afirmativo, de que forma?

.....  
.....  
.....

## Anexo B

### UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE AGRONOMIA – PPGEA

#### Curso de Mestrado em Educação Agrícola

##### **Entrevista semiestruturada**

**Público-alvo:** professores das disciplinas técnicas do curso Técnico em Agropecuária Integrado

Caro(a) Professor(a)

Este questionário integra a Pesquisa: *Inglês Instrumental na Educação Agrícola: possibilidades de um currículo integrado*”, a qual visa verificar as perspectivas de integração da disciplina de Língua Inglesa no âmbito do currículo do Curso Técnico em Agropecuária do *campus* São Vicente do Sul. Para isso é indispensável conhecer as percepções dos docentes da área técnica em relação à integração curricular da Língua Inglesa à(s) sua(s) disciplina(s);

Sua participação nessa pesquisa é muito importante, pois os dados obtidos através do questionário oferecerão um diagnóstico capaz de contribuir para a construção e organização de formas mais efetivas de tornar o ensino de inglês significativo e inserido na proposta integrada do referido curso.

Uma vez que o questionário não é identificado, sua participação não implicará qualquer prejuízo.

Esse trabalho é coordenado pela pesquisadora Lísia Vencatto Lorenzoni, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e também professora de inglês e português do Instituto Federal Farroupilha - *Campus* São Vicente do Sul.

A fim de esclarecer qualquer dúvida após a pesquisa, você poderá entrar em contato com o endereço eletrônico: [lisialorenzoni@yahoo.com.br](mailto:lisialorenzoni@yahoo.com.br).

**Obrigada pela sua atenção e colaboração, a qual é relevante para que os objetivos propostos sejam alcançados.**

## Questionário Docentes

a) Área técnica de atuação: \_\_\_\_\_

b) Tempo de exercício como docente da área técnica: \_\_\_\_\_

1) Você acha que a disciplina de Língua Inglesa pode contribuir para o aprendizado das disciplinas técnicas? ( ) Sim ( ) Não

2) Na sua opinião, existe a possibilidade concreta de integrar a disciplina de Língua Inglesa à(s) sua(s) disciplina(s) técnica(s)? ( ) Sim ( ) Não

3) Em relação à pergunta anterior, caso você veja alguma possibilidade de integração, de que forma ela pode acontecer?

.....  
.....  
.....

4) Você conhece os conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Inglesa do curso Técnico em Agropecuária Integrado? ( ) Sim ( ) Não

5) Já houve tentativa(s), de sua parte, para a realização de uma prática integrada com o inglês? ( ) Sim ( ) Não

6) Em caso afirmativo, que ações trouxeram resultados positivos?

.....  
.....  
.....

7) Em caso negativo, o que você considera barreira/obstáculo/dificuldade para a efetivação de uma prática integrada?

.....  
.....  
.....