

ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO - A PRÁXIS DE UM IF

Norma Sueli Ferreira de Araújo¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

José Júlio César do Nascimento Araújo²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar o estado de conhecimento sobre o ensino de língua inglesa no Ensino Médio Integrado. A análise visou identificar as perspectivas e os desafios existentes no ensino deste idioma, desde o surgimento do ensino da Língua Inglesa no Brasil como língua estrangeira, por meio de uma breve contextualização histórica do ensino de inglês no país, as mudanças e as reformas no sistema educacional brasileiro e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados apontam que, apesar da relevância deste idioma no mundo contemporâneo, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para a consolidação do ensino e da aprendizagem da Língua Inglesa no Brasil, passando por políticas públicas que oportunizem a aprendizagem na escola, a formação de professores e as metodologias adequadas, de maneira a contribuir para o processo educacional e para o desenvolvimento crítico do discente.

Palavras-chaves: Ensino Médio. Aprendizagem; Língua Inglesa; Formação.

STATUS OF KNOWLEDGE ABOUT ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN INTEGRATED HIGH SCHOOL EDUCATION - THE PRACTICE OF AN IF

ABSTRACT

This article aims to present the state of knowledge about English language teaching in the integrated high school. The analysis aimed to identify how existing perspectives and challenges for teaching this language as a foreign language in Brazil, through the history of teaching in the country, such as changes and reforms in the Brazilian Educational system and their effects on the learning and teaching process. The results indicate that, despite the relevance of this language in the contemporary world, there are still many challenges to be faced in order to consolidate the teaching and learning of the English Language in Brazil, through public policies that provide opportunities for learning at school, teacher training and appropriate methodologies, in order to contribute to the educational process and critical development of the student.

Keywords: High school; Learning; English language; Training.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT-IFAC, Campus Rio Branco - Acre. Professora EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA Campus Euclides da Cunha, Bahia, Brasil. Rua E, casa 12 - Condomínio Reserva Baraúnas-Bairro Jeremias, Euclides da Cunha, Bahia, Brasil, CEP 48500-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1890-8175>. E-mail: norma.araujo@ifba.edu.br.

² Doutor em Educação (PPGE/UFAM). Professor EBTT no Instituto Federal do Acre. Líder do Observatório da formação dos professores em Institutos Federais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1045-3284>. Endereço para correspondência: Rodovia AC 10, 1528 - Bairro Alto Alegre, Bloco 5, apto 2 - Reserva do Bosque - Rio Branco-Acre, Brasil, CEP 69921-282, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1045-3284>. E-mail: jose.araujo@ifac.edu.br

ESTADO DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INTEGRADA - LA PRÁCTICA DE UN IF

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar el estado del conocimiento sobre la enseñanza del idioma inglés en la Escuela Secundaria Integrada. El análisis tuvo como objetivo identificar las perspectivas y desafíos existentes en la enseñanza de esta lengua, desde el surgimiento de la enseñanza del inglés en Brasil como lengua extranjera, a través de un breve contexto histórico de la enseñanza del inglés en el país, los cambios y reformas en el sistema educativo brasileño y sus efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados indican que, a pesar de la relevancia de este idioma en el mundo contemporáneo, aún quedan muchos desafíos por enfrentar para la consolidación de la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en Brasil, a través de políticas públicas que brinden oportunidades para el aprendizaje en la escuela, el profesorado. formación y metodologías adecuadas, a fin de contribuir al proceso educativo y al desarrollo crítico del estudiante.

Palabras clave: Escuela Secundaria. Aprendizaje; Idioma en Inglés; Capacitación.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem da língua inglesa (LI) como segunda língua se constitui como um saber relevante na formação de qualquer indivíduo, frente aos desafios propostos pelas grandes transformações econômicas, culturais e históricas. Esta valorização do aprendizado de LI deve-se à expansão do capitalismo em sua fase de financeirização e globalização, que impõe, de maneira hegemônica, a necessidade do aprendizado da LI como condição necessária para a inserção dos sujeitos nos circuitos do Capital e do mercado de trabalho. Assim, a escola precisa oportunizar, ao discente, o desenvolvimento de habilidades para além do conhecimento puramente linguístico, ampliando o seu horizonte de comunicação e a percepção em diferentes contextos sociais e culturais. No entanto, o ensino e a aprendizagem de LI ainda apresentam grandes desafios e dificuldades, tendo como principais fatores, a formação dos professores e as metodologias de ensino desconectadas da realidade das práticas sociais do aluno, sendo profícua a busca por novos enfoques teóricos e metodológicos que auxiliem neste processo.

Desse modo, diante das mudanças que vêm acontecendo nas formas de comunicação e interação, torna-se necessário discutir as dificuldades apresentadas no processo de ensino e aprendizagem da LI, no sentido de buscar abordagens que possibilitem o uso da língua como meio de acesso a saberes e conhecimentos diversos, numa perspectiva de formação humana ampla e integral, sem a dicotomia entre

educação e trabalho, intencionalidades e concepções, que, ao longo da história, vem interferindo no processo de aprendizagem do idioma e, conseqüentemente, no processo de formação do discente.

Como forma de identificar as perspectivas e os desafios existentes no ensino da LI como língua estrangeira no Ensino Médio Integrado, será realizada uma busca do estado de conhecimento das pesquisas sobre o assunto.

O artigo é composto de quatro partes, esta primeira, de caráter introdutório; a segunda, na qual se descreve brevemente a metodologia; a terceira, em que se apresenta um histórico do ensino de LI no Brasil e a quarta, onde se analisa o ensino de língua inglesa no Ensino Médio Integrado.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho é resultado parcial da pesquisa em desenvolvimento sobre o ensino de LI com gêneros multimodais no Ensino Médio Integrado e tem como orientação a pesquisa bibliográfica da literatura da área como forma de suporte teórico para o conhecimento e análise das principais contribuições teóricas existentes para a pesquisa que nos propomos.

Para realizar uma pesquisa, é necessário um trabalho intenso e profundo, e haver um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre o assunto e o conhecimento teórico sólido adquirido no processo de investigação. O presente estudo tem caráter exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa dos aspectos referentes às atividades que visam o ensino-aprendizagem de Inglês.

Luke e André (1986) descrevem as características básicas da pesquisa qualitativa, enfatizando que a utilização do ambiente natural como fonte direta para obtenção de dados, sendo o pesquisador seu principal instrumento de busca de informações. No que tange aos dados coletados, estes são predominantemente descritivos, isto é, ricos em transcrições de pessoas, situações, acontecimentos, entrevistas e depoimentos que subsidiarão os esclarecimentos dos pontos de vista.

Na busca por um referencial de pesquisas sobre o ensino LI no Brasil, foi feita uma investigação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para

apresentar alguns dados do que se tem pesquisado sobre o assunto. As dissertações e as teses analisadas são situadas entre os anos de 2017 e 2022, nas diferentes universidades brasileiras, conforme o quadro demonstrativo abaixo:

Quadro 1: Demonstrativo das ocorrências registradas no levantamento bibliográfico.

Combinação dos termos de busca	Dissertações	Teses	Trabalhos utilizados após análise
Search: (resumo português: ensino de língua inglesa and resumo português: gêneros multimodais and resumo português: análise crítica do discurso)	5	0	3
Search: (Resumo Português: Língua inglesa AND Resumo Português: sequência didática AND Resumo Português: análise crítica do discurso)	3	0	3
Search: (All Fields: ensino de língua inglesa or all fields: gêneros textuais)	9	6	10

Fonte: BDTD (2017-2022). Elaborado pelos autores.

Foram encontrados, ao longo desses cinco anos, 21 trabalhos acerca da temática, sendo seis teses de Doutorado e 15 dissertações de Mestrado, após a leitura dos resumos e objetivos, foram selecionados 16 trabalhos que tinham relação com os objetivos desta pesquisa.

Na próxima seção, será apresentada uma breve exposição do ensino da LI no Brasil, mostrando as principais políticas públicas e metodologias para o ensino do idioma.

3. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DO HISTÓRICO AO ESTADO DE CONHECIMENTO

Logo, discutiremos as transformações políticas e estruturais ao longo da história e os desafios para a efetivação e as finalidades do ensino desta disciplina no currículo do ensino médio integrado a fim de que estas consolidem o seu compromisso de uma educação pautada na articulação e na integração entre conhecimentos gerais e específicos, sem dualidades, com vistas a uma formação integral e humana em sua totalidade.

3.1. O debate inconcluso do ensino de línguas estrangeiras no Brasil: Da análise histórica

O processo de ensinar e aprender línguas no Brasil passou por um percurso histórico com significativas transformações no contexto político e social, tendo como marco o século XIX, especificamente o ano de 1809, quando D. João VI decretou a implantação do ensino de duas línguas estrangeiras, a inglesa e a francesa, com o objetivo principal a internacionalização da economia brasileira e as relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra e a França.

Nesse período, o processo de ensino se dava pelo Método Clássico, tendo como habilidades a leitura e a escrita, utilizando a tradução de textos para estudar as regras gramaticais, sendo as aulas ministradas na língua materna. Em sua dissertação, Scaglione (2019) explica que foi a partir da abertura dos portos para o comércio estrangeiro, em 1808, que aumentou a necessidade de se utilizar as línguas modernas, notadamente o inglês, para fins comerciais práticos entre o Brasil e a Inglaterra.

Jucá (2017) assinala que, não obstante ao grande prestígio das línguas clássicas durante o Império, ainda naquele mesmo período houve o seu declínio, em decorrência de problemas relacionados à administração escolar e às metodologias utilizadas, corroboradas por mudanças constantes através de leis, decretos e portarias, gerando, assim, a descontinuidade no ensino.

A educação formal brasileira inicia-se no período do Brasil colônia, em 1549, com a vinda dos jesuítas, que tinham como objetivo a instrução e a catequização, permanecendo até o ano de 1759, quando o Marquês de Pombal os expulsou e implantou as Reformas Pombalinas, que, por sua vez, tinham o propósito de criar o ensino laico, desvinculado dos aspectos religiosos e público.

O período 1808 a 1821 foi marcado pela mudança da corte portuguesa para a colônia, em 1808, com a vinda do regente D. João, sua família e um contingente de quase 15 mil pessoas, entre funcionários e pessoas ligadas à corte, inaugurando, assim, o chamado Período Joanino, que conduziu importantes modificações na colônia, visando o desenvolvimento econômico e intelectual, como a abertura dos portos para o

comércio da colônia com outras nações, a criação de instituições públicas, as faculdades de medicina em Salvador e no Rio de Janeiro e a construção de museus e bibliotecas. D. João VI retornou para Portugal em 1821, em função das pressões que passou a sofrer da burguesia portuguesa a partir de 1820, que reivindicavam mudanças para a recuperação da economia de Portugal.

No que tange à educação, nesse período, houve uma valorização do Ensino Superior, sem, no entanto, ser criada nenhuma política pública nacional de ensino que contemplasse a todos os graus e modalidades, estabelecendo o caráter classista da educação.

Mesmo após a independência de Portugal, em 1822, ainda não havia demonstrações do governo brasileiro em construir um sistema educacional ou uma política pública que viabilizasse o acesso à educação para a maioria da população. Apesar da primeira Constituição Brasileira, em 1824, garantir a instrução primária, conforme seu Art. 179, o aspecto econômico ainda era priorizado em detrimento do educativo.

A Constituição de 1891 atribuiu à União a incumbência da educação superior e secundária e, aos estados, a educação elementar e profissional, afirmando o processo de descentralização do ensino e o caráter elitista da educação secundária, que até então era restrita às elites e tinha caráter propedêutico, enquanto a educação elementar era dirigida às classes menos favorecidas economicamente.

Nesse período, embora a educação tenha se tornado um direito constitucional de todos os brasileiros, na prática, não havia mecanismos de garantia pela ausência de uma política pública nacional de educação que orientasse as diretrizes gerais e a ela subordinasse os sistemas estaduais e municipais, delegando à iniciativa privada a incumbência de atender a demanda educacional.

Reforçando essa ação, em 1892, a Reforma de Fernando Lobo implantou a redução da carga horária de 76 para 29 horas semanais e a frequência livre, que desobrigava o aluno das aulas, contribuindo ainda mais para a decadência do ensino de línguas.

No período de 1911 a 1930, denominado Primeira República, conhecido como República Velha, República dos Coronéis ou República do Café com Leite, cujo poder estava nas mãos dos coronéis de São Paulo e Minas Gerais, com o objetivo de acalmar as tensões e as revoltas sociais e ideais liberais em prol da ampliação dos direitos de voto, foram criadas no Brasil as primeiras instituições públicas.

Passados quase 30 anos desde a assinatura do decreto que oficializou o ensino da Língua Inglesa no Brasil, o Colégio D. Pedro II, fundado em 1837, no Rio de Janeiro, incluiu, em seu currículo, como disciplinas obrigatórias, as línguas inglesa, francesa, o latim e o grego, sendo que, nesse período, a língua francesa desfrutava de maior prestígio por ser considerada como “língua universal” e requisito impreterível para o ingresso nos cursos superiores ofertados no país. Sobre o ensino de Inglês nesse período, Souza (2020, apud Violante (2011, p. 23), afirma que:

[um] exemplo pontual de tal estrutura foi observado no ensino de Língua Inglesa oferecido pelo Colégio Pedro II, fundado no Rio de Janeiro em 1837, no qual se ensinava Inglês e Francês assim como o Latim e o Grego e, apesar das diferenças notáveis em seu uso, a Língua Inglesa e francesa (consideradas línguas vivas) eram ensinadas da mesma forma, através da tradução de textos e análise gramatical.

No que concerne ao conteúdo e às metodologias de ensino de Inglês no Colégio D. Pedro, Santos (2019) ressalta que o ensino de inglês era focado na abordagem instrumental da língua, ou seja, nos conhecimentos gramaticais para interpretação e escrita, pois seu objetivo era atender a exames acadêmicos.

A partir de 1931, a Reforma de Francisco Campos estabeleceu a modernização do Ensino Secundário brasileiro, com a fixação de uma série de medidas, dentre elas, o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal.

Vale ressaltar que esta reforma ocorreu em um contexto histórico, político e social em que o Brasil passava por grandes transformações, com a saída da Primeira República para o governo de Getúlio Vargas, marcado pelo totalitarismo, autoritarismo e um nacionalismo exacerbado sob a influência religiosa e militar.

Sobre o ensino das línguas vivas, o Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931, afirma que:

Art. 1º - O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão, terão caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas.

Esta reforma trouxe mais ênfase ao ensino das línguas modernas, francês, inglês e alemão, estabelecendo o Método Direto como metodologia específica para o ensino de línguas, que consiste em desenvolver o processo de ensino-aprendizagem na língua alvo, ensinando a gramática de forma indutiva, evitando o uso da língua materna, seguindo uma lógica de compreender, falar, ler e escrever, se opondo, assim, ao ensino estanque da gramática e da tradução, passando a valorizar a língua como veículo de comunicação.

Nessa abordagem, a língua não é mais vista apenas como um sistema de códigos e sinais (por meio da gramática), mas como um meio de comunicação, favorecendo o ensino das habilidades orais da língua. Castro (2020) aponta que o Método Direto foi introduzido no ensino e as instruções em sala de aula eram somente na língua-alvo, tendo como finalidade formar os jovens brasileiros em cultura geral, conhecimentos científicos e o uso da língua estrangeira para fins utilitários e de caráter prático.

Sobre a década de 1930, Gomes (2019) reitera que, além de ser um marco nas mudanças do regime político, também se destacou pela institucionalização do Método Direto no ensino das línguas e pela adoção de uma política americana diferenciada (GOMES, 2019, p. 19).

Em 1942, a Reforma Capanema trouxe como uma de suas contribuições o estabelecimento de 35 horas semanais para o ensino das LE e, embora as políticas de ensino de línguas, nesse período, estivessem subordinadas aos interesses políticos e econômicos do país e não levassem em consideração a formação de professores para as especificidades e exigências do novo método e a precariedade estrutural das escolas

secundárias do país, esta reforma foi a que mais contribuiu para o ensino de LE, pois o ensino foi dividido em ciclos (Ginásio, Clássico e Científico) e o MEC passou a ser responsável pela educação.

O Brasil passou por diversas mudanças com relação ao ensino de LE nas escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 e a de 1971 retiraram a obrigatoriedade do ensino de línguas no Ensino Médio, apesar da grande importância atribuída ao ensino da LE pela sociedade da época, ficando facultativa e de incumbência dos estados a decisão de incluir ou não a disciplina no currículo, o que representou um retrocesso para o ensino de línguas.

Santos (2019), em sua dissertação, sustenta que o ensino das LE estaria, sim, recomendado, mas a escolha da língua mais adequada a ser ensinada seria uma decisão dos conselhos estaduais, tomando como base o contexto local, o que acaba por manter o caráter de desobrigatoriedade do ensino da LI.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em 1996, em sua parte diversificada do currículo, retoma a obrigatoriedade do ensino de uma LE no 1º e 2º graus, que passaram a se chamar Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com referência ao Ensino Médio, a LDB, no seu Art. 36, inciso III, determina que:

Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, p. 107).

A garantia do ensino da LE no currículo escolar proposta pela LDB além de traduzir-se como um avanço na Educação Básica, representa uma quebra da descontinuidade do ensino de idiomas ao longo dos últimos 35 anos da história da educação no Brasil.

Em 1998, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras, que, apesar de não se caracterizarem como um conjunto de leis, como as LDBs (Leis de Diretrizes e Bases), funcionam como diretrizes para o ensino de disciplinas, incluindo a LI. Embora não aponte uma metodologia de ensino de línguas, os PCNs sugerem uma abordagem sociointeracional por meio do desenvolvimento da leitura. Segundo o documento:

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira (BRASIL, 1998, p. 19).

Os PCNs, portanto, entendem a aprendizagem de uma LE como uma possibilidade de desenvolver no aluno a sua compreensão de ser humano e cidadão de maneira que possa agir na sociedade.

Em 2006, surge como instrumento norteador do ensino de LE nas escolas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), que têm como objetivos principais:

[...] retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (BRASIL, 2006, p. 87).

As OCNEM (2006) reconhecem as demais habilidades linguísticas (ouvir, falar e escrever) que ficaram em segundo plano nos PCN (1998), que priorizaram a habilidade de leitura. O documento propõe:

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

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) são documentos que organizam o Ensino Médio se diferenciando dos PCNs por serem leis. Vale ressaltar que,

mesmo com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as diretrizes continuam valendo, pois os documentos são complementares. Ao passo que as diretrizes dão a estrutura, a base curricular está voltada para o detalhamento de conteúdos e competências.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino médio (BRASIL, 1999) recomendam a integração e a articulação dos conhecimentos por meio de uma organização curricular em três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, apresentando a utilização de competências, tendo como justificativa a concretização da interdisciplinaridade.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estabelecem mais uma política pública educacional para o Ensino Médio, modalidade marcada por inúmeras reformulações em sua organização, estrutura, objetivos e currículo.

Na próxima seção, será apresentado um panorama sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, que tem como objetivo definir as aprendizagens essenciais da Educação Básica no Brasil, suas finalidades, alterações, avanços, implicações e contradições com as bases da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e, conseqüentemente, no ensino e aprendizagem da LI no Ensino Médio Integrado.

3.1.1 O debate e os apontamentos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento norteador, de caráter normativo, que busca regulamentar, por meio de diretrizes e alinhamentos, as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nas escolas brasileiras, públicas e privadas, de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, com o objetivo de garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. Sobre a aprendizagem de inglês, a BNCC determina que seu ensino deve ser obrigatório desde os anos finais do ensino fundamental, sendo a aprendizagem construída por habilidades e competências. Sobre estes aspectos, a BNCC estabelece:

competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2016, p. 8).

Fonseca (2018) argumenta que o ensino de inglês na BNCC apresenta alguns avanços, se comparado aos documentos tratados anteriormente, pois é abordado em uma perspectiva de valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira, contribuindo e estimulando o respeito às diferenças.

No componente Linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio, na BNCC, estão inseridas as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física. Segundo o documento, a área deve propiciar oportunidades para o desenvolvimento de habilidade de uso e reflexão sobre as linguagens artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita). Sobre os objetivos propostos para a Língua Inglesa, o documento afirma:

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais (BRASIL, 2017, p. 484).

A BNCC, além de modificar o conceito da LI como língua estrangeira, para língua franca, defende que o idioma deve servir como um meio de acesso ao mundo, de exercício da cidadania e de interação em contextos variados, tendo como eixos a oralidade, a leitura, a escrita, os conhecimentos linguísticos e a dimensão intercultural.

Ainda de acordo com a BNCC, o ensino de inglês deve colaborar para desenvolver competências que vão além de ler, interpretar e resolver problemas. Nesse contexto, o eixo da oralidade é bastante ampliado e envolve as práticas de linguagem com foco na compreensão (escuta) e na produção oral (fala). No eixo Leitura e Escrita, são abordadas práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito e as práticas de produção de textos, respectivamente. Nessa perspectiva, os conhecimentos linguísticos estão relacionados à análise e à reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita. A orientação para o ensino também sofreu mudanças, tendo como

objetivo a construção de significados baseados na compreensão e na interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade.

Nesse novo ajuste, o ensino da LI destaca o caráter formativo, concebendo uma educação linguística consciente e crítica por meio das práticas sociais do mundo digital, e uma concepção de multiletramentos do aluno numa abordagem real da língua, com textos autênticos variados e diferentes gêneros, numa dinâmica de uso real da língua, considerando as necessidades específicas de cada contexto.

O documento é muito bem escrito, articula bem os seus objetivos e apresenta, em sua teoria, avanços metodológicos significativos, especialmente quando preconiza uma formação crítica e a perspectiva do uso de multiletramentos, mas, como todas as outras políticas públicas que a antecede e como um documento normativo, indica o que deve ser feito, e, não, como será feito, quais os ajustes necessários para a operacionalização do plano, já que desenha um panorama distante da realidade, pois não prevê e não reconhece as dificuldades e as particularidades dos diferentes lugares do país, a estrutura física, os materiais didáticos e, singularmente, a formação dos professores, caracterizando, assim, uma educação precarizada, excludente e novamente com um viés para o trabalho produtivo e para os interesses mercadológicos imediatos.

A BNCC traz também como mudança o status de ensino do inglês, que passa de língua estrangeira para língua franca, ou seja, a língua que várias pessoas, que falam idiomas diferentes, adotam para se comunicarem entre si. O documento afirma que:

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2016 p. 241).

Na nova lógica, a língua perpassa o modelo ideal de falante para um modelo real, considerando a diversidade cultural e as variações linguísticas resultantes das situações

práticas e efetivas de uso, admitindo, dessa maneira, a existência de diferentes repertórios linguísticos dentro e fora da sala de aula, assumindo o seu papel de veículo de acesso aos multiletramentos e aos conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania de maneira crítica, reflexiva e ética. Sobre o ensino da LE, o documento afirma que:

[...] Considerando a natureza da aprendizagem de uma língua estrangeira, que demanda oportunidades continuadas de uso da língua em interações significativas e relevantes para os/as estudantes nas etapas da Educação Básica e apropriação de recursos linguístico- discursivos e culturais no uso e para o uso, é importante destacar que tanto a metodologia de ensino, quanto às práticas de avaliação formativa, seja coerente com essa perspectiva. Cabe à comunidade escolar construir oportunidades para aprendizagens exitosas e procedimentos para incentivar a liberdade de gerir, sistematizar, monitorar e (auto) avaliar conhecimentos, criando espaços formativos para o protagonismo dos/das estudantes e dos/das professores e professoras nos seus percursos de aprendizagem (BRASIL, 2016, p. 130-131).

Ao delegar à comunidade escolar, a responsabilidade de “construir oportunidades para aprendizagens exitosas e procedimentos para incentivar a liberdade de gerir, sistematizar, monitorar e (auto) avaliar conhecimentos” (BRASIL, 2016, p. 131) sem explicar de maneira clara e sistematizada como este objetivo deverá ser cumprido, abre espaço para interpretações equivocadas e pouco colaborativas no ensino e na aprendizagem do componente curricular língua inglesa.

No entanto, a BNCC, assim como a maioria das políticas públicas educacionais que regulam e orientam os sistemas de ensino no Brasil, parece não avançar ao longo de sua história ao promover mudanças curriculares sem levar em consideração a formação dos professores e o aparelhamento das escolas, uma vez que as modificações propostas nos documentos impactam na didática e na forma de abordagem dos conteúdos disciplinares em sala de aula.

Mais uma vez observa-se que as intervenções na educação, no cenário brasileiro, não trazem, como objetivo fundamental, a resolução de problemas que melhorem, de fato, a qualidade do ensino, mas parecem estar sempre a serviço de interesses políticos e às exigências econômicas, sustentando, assim, os entraves que dificultam a superação da dualidade no acesso ao conhecimento científico e, por consequência, uma formação emancipadora.

Ao propor uma aprendizagem ou o que deve ser ensinado aos estudantes do Brasil pelas escolas de Educação Básica, construída por habilidades e competências, a BNCC deixa a entender que a transmissão do conhecimento ao aluno não tem como princípio basilar a compreensão da realidade e o desenvolvimento de uma consciência crítica e comprometida com a transformação social, mas, sim, absorver as “competências” e as “habilidades” exigidas pelo mercado de trabalho, refletindo, dessa forma, a intencionalidade de mais um arranjo político para adaptar a educação aos interesses do capital, com vistas à instrumentalização e à formação de mão de obra de um sujeito produtivo. Sobre a aprendizagem e a educação, Barbieri (2019) declara que:

De uma forma geral, entendo que quando educamos para o Saber Fazer, estamos instrumentalizando para desempenhar funções e aplicar conhecimentos já produzidos, e não com a preocupação do desenvolvimento mais amplo dos sujeitos que deveriam saber pensar, produzir, criar e também aplicar. O Saber Fazer pode vir a ser um componente de desumanização no sentido de diminuir a dimensão da ação social da formação humana (BARBIERI, 2019, p. 33).

Quando a BNCC possibilita a flexibilização da organização curricular por meio dos itinerários formativos e a divisão dos conhecimentos por área, de maneira isolada, sem a articulação dos saberes, contraria as bases da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, ou seja, intelectual, física, emocional, social e cultural, em uma formação geral integrada à formação profissional, com um currículo composto por disciplinas do Ensino Médio e disciplinas específicas do curso técnico, tendo como princípios os eixos articulados entre si: a formação humana integral, trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Para Frigotto *et al.* (2005), a educação profissional técnica articulada ao Ensino Médio centra-se em “propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 35).

Corroborando com este pensamento, pode-se dizer que “a ideia de formação integrada supera o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Na próxima seção, será feita uma reflexão sobre o ensino da LI no Ensino médio Integrado, buscando compreender suas finalidades e objetivos no contexto desta modalidade de ensino, que tem como propósito a superação da dualidade entre a formação humana integral e as demandas do mercado por meio de uma formação integrada com a formação profissional, tendo como eixos o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, contrariando, assim, a formação unilateral, originada da divisão social e da alienação no trabalho. Dessa maneira, a formação *politécnica e omnilateral apresenta-se como um caminho para a emancipação humana* em todas as dimensões da vida.

3.2 O ensino de língua inglesa no Ensino Médio Integrado: O caminho da formação omnilateral e politécnica?

O Ensino Médio Integrado é uma modalidade de ensino ofertada pelos Institutos Federais, através da qual o estudante realiza a formação técnica e, ao mesmo tempo, cursa o Ensino Médio. A grade curricular mescla as disciplinas gerais ou propedêuticas, que compõem a base curricular do Ensino Médio tradicional, com as matérias técnicas e teóricas do curso técnico, visando uma formação diversificada a partir da articulação dos saberes científicos com o mundo do trabalho.

Assim, o ensino profissional deve estar comprometido com uma formação para além do mercado de trabalho na formação de cidadãos críticos e conscientes do seu lugar na sociedade. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) rejeitam a ideia do dualismo entre a educação geral e a educação profissional e defendem uma formação *omnilateral*, se referindo a uma formação humana que se realiza pelo trabalho produtivo e pela experiência de vida em sociedade, oposta à formação unilateral, que tem como objetivo apenas a preparação do homem para o trabalho.

Desse modo, o ensino profissional no Ensino Médio Integrado deve estar comprometido com uma formação humana ampla para além do mercado de trabalho, numa concepção de ensino que contribua, essencialmente, para a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu lugar na sociedade, sem divisões, contraposições e embates excludentes entre formação geral e profissional. Sobre as finalidades da formação, Santos, Lima Filho e Novaes (2021, p. 20) afirmam que:

O Estado, por natureza reformista, cuida com bastante atenção da educação escolar destinada aos trabalhadores e seus filhos. A intenção estatal é ajustar a formação dos trabalhadores, de forma mais adequada possível, às demandas do capital. A organização estrutural e curricular da educação em sentido restrito é determinada, em última instância, pelo modo de produção capitalista, assim como ocorreu com os modos de produção que o antecederam, embora nas formas anteriores de reprodução social a educação escolar não fosse acessível à classe trabalhadora.

A educação brasileira, ao longo de sua história, esteve sempre marcada pela divisão entre educação e trabalho, formação humana e formação profissional, teoria e prática, em um arranjo hierárquico que produz desigualdades, alienação e distinção de classes de maneira a atender às necessidades dos meios de produção e ao capital, fragmentando o processo formativo do homem em suas múltiplas dimensões. Nesse contexto, como forma de superação da dicotomia em torno da formação humana, é que surge o termo politecnicidade, conforme afirma Saviani (2003):

A noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. A sociedade moderna, que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, é marcada por uma contradição: como se trata de uma sociedade alicerçada na propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem é acionada em benefício da parcela que detém a propriedade dos meios de produção, em detrimento da grande maioria, os trabalhadores, que possuem apenas sua força de trabalho. Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante (SAVIANI, 2003, p. 137).

Para Ramos (2008), somente com o acesso de todos a uma educação unitária de qualidade é que será possível travar a luta contra-hegemônica. O autor afirma ainda que:

Uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida (RAMOS, 2008, p. 2).

Sobre a educação na forma integrada, Ramos (2008) argumenta que deve promover o direito de todos ao conhecimento por meio de uma educação politécnica,

que se traduz no acesso à cultura, à ciência, ao trabalho através de uma educação básica e profissional.

Na seção a seguir, será feita uma breve análise sobre o ensino da LI no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal pesquisado, buscando entender as práticas e as abordagens do idioma no cenário da EPT - Educação Profissional e Tecnológica, suas contribuições e dificuldades a serem superadas para que a aprendizagem do idioma sirva como um meio de acesso a conhecimentos variados e à formação de indivíduos críticos e aptos a compreenderem as relações de poder presentes em qualquer língua.

3.2.1 O ensino de língua inglesa no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal pesquisado

O Ensino Médio Integrado, diferentemente do ensino profissionalizante, se propõe a uma formação não só técnica, para o trabalho, mas com uma formação politécnica, compreendida por Saviani (2003) como o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Sobre o ideário da politecnicidade, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) afirmam que:

O ideário da politécnica buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2010, p. 35-36).

Nesta lógica de formação humana em sua totalidade, destaca-se a relevância das disciplinas propedêuticas, dentre elas, a língua inglesa. Farias (2018) defende que, apesar da grande importância e da exigência de se aprender a língua inglesa, o ensino do idioma ainda se apresenta de forma ineficaz aos estudantes de todas as esferas da educação brasileira; o autor ainda aponta a formação de professores como alternativa para minimizar o problema.

Nesse viés, a prática pedagógica no Ensino Médio Integrado deve oportunizar o desenvolvimento de aptidões variadas, tão necessárias nas relações sociais da contemporaneidade. A respeito das metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas nas escolas de Educação Básica no Brasil, Souza (2020) pontua que este aspecto sempre se apresentou com certo atraso, se comparado às tendências da época, limitando-se ao método gramatical e à tradução.

Isto posto, as abordagens na prática de ensino de LI precisam avançar no sentido de propiciar ao aluno a possibilidade de expandir seu conhecimento pela aprendizagem de um segundo idioma, assim como desenvolver a competência crítica frente à cultura disseminada pela língua, privilegiando não só os seus aspectos formais, mas também o seu uso efetivo no contexto social em que está inserido. Puttin (2019) considera que:

Portanto, o ensino da língua deve ser entendido como uma forma de expandir as fronteiras do conhecimento no sentido de valorizar as identidades locais e descobrir novas identidades, deixando de lado a ideia de homogeneização que tenta colocar todos os falantes da língua como iguais sem perceber e considerar suas particularidades e identidades (PUTTIN, 2019, p. 95).

Sobre o ensino da LI, D'Ambrosio (2017) salienta que esta prática tem se transformado ao longo do tempo com o intuito de atender às necessidades e às demandas socioeducacionais, contextuais, culturais e históricas de cada época, trazendo à tona discussões significativas para o aperfeiçoamento do ensino do idioma. Sobre a aprendizagem de uma LE, Oliveira (2017) reitera que:

Os interesses em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira sempre existiram, seja por razões profissionais, seja por motivação de inserir-se em culturas diferentes. Conhecer uma língua estrangeira é uma condição já defendida na maioria dos países, inclusive com destaque para presenças da disciplina em programas curriculares de educação básica. Motivar os aprendizes nesse processo de aprendizagem e incentivá-los a prosseguir os estudos da língua pela qual optaram é o papel dos professores (OLIVEIRA, 2017, p. 16.).

A importância da LI no mundo é indiscutível, por ser a língua internacional da comunicação, das viagens, dos negócios, da ciência e da cultura, possibilitando o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo. Ao aprender um idioma de maneira eficiente, o aluno se qualifica de modo a se comunicar e atuar no mundo, compreender as diferentes culturas e utilizar novas tecnologias, linguagens e múltiplas

formas de interação e posicionamento na sociedade, caracterizando, assim, o uso prático da língua não se restringindo meramente ao estudo de sua estrutura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstrados pelos pesquisadores aqui elencados mostram que, apesar da evidente importância atribuída à língua inglesa no cenário mundial, quando se considera o ensino e a aprendizagem do idioma no Brasil e seu percurso histórico desde o Decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal, é possível afirmar que ainda se trata de um debate inconcluso a fim de que possa proporcionar ao aluno a aquisição de uma língua em atendimento às necessidades de comunicação, participação e interação em sociedade.

Refletindo numa perspectiva histórica, percebe-se que as políticas públicas de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil sempre foram marcadas e influenciadas por questões políticas, sociais e de poder, caracterizadas por escolhas e caminhos que, muitas vezes, não levaram em consideração o contexto, as especificidades estruturais das escolas brasileiras, a formação de professores e a organização curricular.

Embora a legislação e os documentos oficiais assegurem a valorização das línguas estrangeiras no currículo escolar, na prática, ainda não garante as condições necessárias e os recursos para a efetividade de um ensino de LI com qualidade, característica marcante desde a sua implantação como língua estrangeira, dada a contradição entre o ensino oficialmente oferecido ou o que está previsto nas inúmeras legislações, e as reais necessidades e particularidades dos aprendentes.

As sucessivas reformas em torno da valorização, desvalorização e exclusão da LI no currículo educacional brasileiro sempre se mostraram subordinadas à educação para o trabalho nos moldes exigidos pelo regime capitalista e neoliberal, o que deixa evidente a dualidade da formação técnica e a formação *omnilateral*, tornando imprescindível uma reflexão mais aprofundada sobre o ensino do idioma como um caminho para a superação das dificuldades estruturais e, essencialmente, pensado não só para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas para uma formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Como resultado, o ensino da LI no contexto do Ensino Médio Integrado deve ter como propósito a articulação e o diálogo integrado das diferentes áreas do conhecimento, presentes em seu currículo, possibilitando, portanto, uma formação integral do sujeito de maneira a se apropriar das práticas discursivas veiculadas pela língua, tendo como consequência a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Simone Côrte Real. **Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC**. 2019. 156f. Tese (Doutorado em educação). Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTRO, lane Isabelle de Oliveira. **O uso de comic books como textos multimodais em aulas de Língua Inglesa: estudo de caso com alunos do Ensino Médio Técnico do IFRN (Campus Apodi) / lane Isabelle de Oliveira Castro**. – Recife, 2020.

D'AMBROSIO, Izabel Silva Souza. **História em quadrinhos digital como estratégia de desenvolvimento da escrita em inglês**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

SANTOS, José Deribaldo Gomes; LIMA FILHO, Domingos Leite; NOVAES, Henrique Tahan (orgs). **Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas**. vol. 1. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. Ebook disponível em: https://www.academia.edu/49777459/Educao_C3%A7%C3%A3o_profissional_no_Brasil_do_s%C3%A9culo_XXI_pol%C3%ADticas_cr%C3%ADticas_e_perspectivas_Vol_1

FARIAS, Michele da Fonseca Silva. **Importância da língua inglesa:** uma análise do ensino nas escolas das zonas urbana e rural de Mossoró-RN. 2018. 45 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistemas Agroindustriais), Programa de Pós-graduação em Sistemas Agroindustriais, Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar, Universidade Federal de Campina Grande – Pombal – Paraíba – Brasil, 2018.

FONSECA, Ana Lúcia Simões Borges. **A imposição do inglês como política linguística:** Na contramão do plurilinguismo. 110f. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.) **Ensino Médio integrado:** concepção e contradições. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Rodrigo Belfort. **Americanismo e antiamericanismo:** o ensino de inglês no Brasil de 1931-1951. 2019. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

JUCÁ, Leina Claudia Viana. **Das histórias que nos habitam:** por uma formação de professores de inglês para o Brasil. 2017. 286f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Acesso em: 2022-01-28.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986

MARTINS, Ronei Ximenes; RAMOS, Rosana. **Metodologia de pesquisa:** guia de estudos. Lavras: UFLA, 2013, p. 8-21. Não está nem no projeto, nem no artigo
OLIVEIRA, Albéris Eron Flávio de. **A utilização de readers em aulas de língua inglesa no ensino médio.** 2017. 204f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

PUTTIN, Andressa Biancardi. **O ensino de inglês como língua adicional e os currículos:** um estudo na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos. 2019. 204 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado à educação profissional. In: **O Ensino Médio integrado à educação profissional:** concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba, SEED/PR: 2008.

SANTOS, E. S. DE S. E. O Ensino da língua inglesa no Brasil . **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 1, n. 1, p. 39-46, 10 dez. 2012.

SANTOS, Luana Inês Alves. **Da (des)obrigatoriedade do ensino de línguas no Brasil: o caso do inglês (1961-1971)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, 2019.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde** [online]. 2003, v. 1, n. 1 [Acessado 1 Abril 2022] , pp. 131-152. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>>. Epub 06 Nov 2012. ISSN 1981-7746. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>.

SCAGLION, Luiz Fernando. **Políticas Nacionais sobre o ensino da língua inglesa no Brasil: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares.** / Luiz Fernando Scaglioni, 2019

SOUZA, Taynara Maria Mendonça de. **O ensino de inglês como língua estrangeira na educação básica: uma análise de abordagens e metodologias** / Taynara Maria Mendonça de Souza.- 2020.

HISTÓRICO

Submetido: 29 de Set. de 2021.

Aprovado: 08 de Nov. de 2022.

Publicado: 27 de Dez. de 2022.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

Araújo, Norma, s, f; Araújo, Jose, J, C, N; Estado de conhecimento sobre o ensino de língua inglesa no ensino médio integrado – a práxis de um if. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 52 2022, eISSN: 2526-8449.