

TRABALHO ENCOMENDADO

AS ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E O ENSINO MÉDIO (INTEGRADO): RUMO À FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Daniella de Souza Bezerra¹

Resumo: Em face da publicação das novas diretrizes curriculares para a educação básica, para o ensino médio e para a educação profissional técnica, este trabalho resgata: 1) os fundamentos da concepção de formação humana integral que embasa a proposta da etapa final da educação básica brasileira bem como 2) os construtos filosóficos que orientam as práticas de ensino de línguas estrangeiras em contexto brasileiro, com o objetivo de entender suas aproximações e distanciamentos. Para tal, trataremos, primeiramente, dos fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação omnilateral e politécnica baseada na concepção de educação marxista, e, em seguida, das abordagens de ensino de línguas estrangeiras hegemônicas no Brasil, quais sejam, a formalista e a comunicativa e da abordagem contrahegemônica, a do letramento crítico, assumida nos documentos oficiais. A discussão teórica evidencia que a proposta de letramento crítico para o Ensino de Línguas Estrangeiras, integrada ou não às outras abordagens de ensino de línguas estrangeiras, está coerente com o princípio da formação humana integral em sua totalidade, em termos epistemológicos e pedagógicos. Levando em consideração que a maior parte dos professores de línguas estrangeiras em serviço em escolas de ensino médio (integrado à educação profissional técnica) não recebe(ra)m formação para materializar as dimensões de um ensino de uma língua estrangeira a partir de uma abordagem de letramento crítico, grandes esforços e investimentos terão que ser demandados pelo Estado (caso lhe convenha que essa abordagem passe de prescrita à adotada), pelas escolas e, principalmente, pelos professores para que se possa possibilitar de fato uma formação emancipatória que não dispense, mas que não se restrinja à preparação para o ingresso no ensino superior nem tampouco ao mundo do trabalho.

Palavras-chave: Ensino médio (integrado); formação politécnica; abordagens de ensino de línguas estrangeiras.

Introdução

Tendo em vista que o Estado assumiu, no âmbito das diretrizes curriculares, nos últimos anos, a formação humana integral como a concepção² fundante do ensino médio

¹ Professora do Instituto Federal de Goiás; Doutora em Educação pela USP, na linha de pesquisa Linguagem e Educação; daniella.bezerra@ifg.edu.br.

(integrado ao técnico), este trabalho faz, primeiramente, uma reflexão teórica a respeito dos construtos marxistas dessa concepção e, posteriormente, resgata as abordagens de ensino línguas hegemônicas e contrahegemônica com vistas a refletir como elas se aproximam ou se distanciam das bases fundantes de uma educação politécnica para o ensino médio no Brasil,

Para tal este texto se organiza em três partes. A primeira trata dos princípios almejados pelos estudiosos da área de Educação e Trabalho para o ensino médio (integrado à educação profissional técnica) e discute-se o porquê que uma educação politécnica e a integração entre ensino médio e educação profissional técnica são os horizontes para a superação da dualidade educacional brasileira. Na segunda parte, percorrem-se, brevemente, pelos construtos teóricos que subjazem às Abordagens de Ensino de Língua Estrangeira (AELE) hegemônicas no contexto das escolas de nível médio no Brasil bem como à AELE contrahegemônica prescrita nos documentos oficiais. No final, conclui-se alertando para necessidade de se trabalhar em prol dos princípios filosóficos e ético-políticos que sustentam a concepção oficial de formação humana integral de ensino médio (integrado à educação profissional técnica), para que ele não se enviesse para o economicismo e o pragmatismo, no caso das articulações com o técnico, e/ou para a preparação para o ingresso no ensino superior, furtando-se, portanto do compromisso para com uma educação emancipatória.

1 Ensino médio (integrado ao técnico) e seus fundamentos

Nesta seção trataremos dos fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação omnilateral e politécnica e de escola unitária baseados no programa de educação de Marx (e Engels), posto que é com base neles que se fundamenta a proposta de educação para o ensino médio integrado ao técnico dos especialistas da área de Educação e Trabalho do Brasil.

1.1 Em Marx: a educação omnilateral e politécnica

De fundamental importância para a reflexão em torno da questão da educação em Marx, o conceito de omnilateralidade remete a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação,

² Essa concepção curricular pode ser encontrada (hibridizada, ou não) nos seguintes documentos oficiais, quais sejam, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate: Texto para discussão (BRASIL, 2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2011) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012).

pelas relações burguesas entranhadas (SOUSA JÚNIOR, 2009).

Para Marx e Engels (2004), a educação no capitalismo se organiza de modo a separar a formação manual da intelectual, o que culmina no desenvolvimento das capacidades humanas de forma desigual e excludente e na ampliação do processo de exploração e dominação. Formar mão-de-obra barata e alienada é o objetivo da escola sob a lógica capitalista, pois não possibilita as condições de compreensão da realidade em que vivem os indivíduos, servindo, portanto, aos interesses do capital, não indo, portanto, além dessa condição unilateral.

Nesse sentido, Marx fala da necessidade da omnilateralidade, ou seja, do chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidade e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e gozo, em que se deve considerar, sobretudo, o usufruir dos bens espirituais, além dos materiais de que o trabalho tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. O homem, portanto, pode ser um Ser unilateral ou omnilateral, em outros termos, pode ser um ser parcial ou completo. No lugar da formação unilateral,

a indústria praticada em comum, segundo um plano estabelecido em função do conjunto da sociedade, implica homens completos, cujas faculdades são desenvolvidas em todos os sentidos e que estão à altura de possuir uma clara visão de todo o sistema de produção. (MARX; ENGELS, 1978, p. 109)

A compreensão do homem enquanto omnilateral pressupõe proporcionar condições para que ele possa, diante das atrocidades do capital, se sobressair de forma consciente e autônoma, como ser demandante de direitos e deveres, mas que compreende a ação praticada na sociedade capitalista. Segundo Sousa Júnior (2009), o homem omnilateral

não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades- as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre. (p.1)

Caberia, portanto, à educação dar aos homens as ferramentas de aglutinação social e escolar, o inter-relacionamento entre o pensar e o agir, possibilitando, inclusive, conhecimentos para além da estrutura dominante do capital, com vistas a emancipá-los em sua omnilateralidade. O princípio de uma teoria educacional marxista comporta um ensino omnilateral que leve o indivíduo multifacetado à humanização tendo no horizonte a

totalidade. Nas palavras de Assunção (2007),

para a reintegração ao homem de suas plenas capacidades, há que reunificar as estruturas da ciência com as da produção. Isso se traduziria em uma interligação entre ensino e produção que não significaria necessariamente escola-fábrica e nem a orientação praticista e profissional do ensino, a qual Marx atribuía ao próprio capital. É necessário fazer chegar às classes trabalhadoras as bases científicas e tecnológicas da produção e da capacidade de manejar instrumentos essenciais de várias profissões, ou seja, unir o trabalho intelectual e o trabalho manual. (p.360)

Nas obras em que Karl Marx abordou a temática pedagógica, em *O Capital*, particularmente no capítulo intitulado "A Maquinaria e a indústria moderna", em *A Ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 1987) e em *A Crítica ao Programa de Gotha* (MARX; ENGELS, s.d.), podemos encontrar o esboço do conceito de educação politécnica, o qual também é conhecido como a concepção marxista de Educação.

Partindo da afirmação de que a sociedade deve proibir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a não ser que se combine o trabalho produtivo com a educação, Marx e Engels entendem que a educação deva compreender a:

1. Educação intelectual
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (1983, p.60)

Para eles, a combinação de trabalho com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica possibilitará a ascensão da classe operária acima dos níveis das classes burguesas e aristocrática e a transformação radical da sociedade, numa etapa final, a qual será fruto do trabalho entendido como princípio educativo, "tema importante para os pedagogos e eixo principal da teoria educacional marxista a partir do surgimento da indústria e do aparecimento dos movimentos socialistas" (NOSELLA, 2007, p.138).

A educação politécnica, em Marx, não é utopia da criação de um indivíduo ideal, desenvolvido em todas as suas dimensões (omnilateralidade). Mas é antes, dialeticamente e ao mesmo tempo, "uma virtualidade posta pelo desenvolvimento da produção capitalista e um dos fatores em jogo na luta política dos trabalhadores contra a divisão capitalista do trabalho" (SOUSA JÚNIOR, 2009,p. 1).

Apesar do termo politecnia denotar, literalmente, múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas o que pode culminar no risco de compreender esse conceito como "a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas" (SAVIANI, 2003), politecnia está na literatura da área de Educação e Trabalho do Brasil para se referir ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.

1.2 Educação marxista para o ensino médio (integrado) brasileiro

No calor da Constituinte em 1937, entidades educacionais e científicas empreenderam forte mobilização pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). A bandeira defendida para a educação básica, principalmente pelos estudiosos que se detinham na relação entre trabalho e educação, era a de um tratamento unitário de inspiração nos pressupostos marx-gramscianos, explicitados na subseção anterior, que partisse da educação infantil e findasse no ensino médio. Desde então, "afirmava-se a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo" (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.35).

Partindo do entendimento de que o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho que se origina, o papel atribuído para a etapa final da educação básica brasileira deveria ser o de resgatar a relação entre conhecimento e a prática de trabalho, ou seja, o de explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. O alvo, portanto, não seria o adestramento em técnicas produtivas e sim a politecnia, em outras palavras, o domínio dos "fundamentos científicos que caracterizam o processo de trabalho moderno" (SAVIANI, 2003, p. 140). Ao ensino médio caberia a formação de politécnicos e não de técnicos especializados. Para tal, deveria centra-se nas modalidades que embasam a multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Posto que a noção de politecnia

está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por que? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão de seu caráter, sua essência. (SAVIANI, 2003, p.140)

Sob a égide da politecnia, o ensino médio não deveria ser profissionalizante na perspectiva do "adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto

do processo produtivo" (SAVIANI, 1989, p.40). O objetivo era o de escamotear a dualidade entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade, em termos epistemológicos e pedagógicos. Defendia-se um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, com vistas ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Nessa linha, caso o ensino médio tivesse também um objetivo profissionalizante a finalidade não teria um fim em si mesma e nem tampouco acenaria para os interesses do mercado, mas configurar-se-ia numa possibilidade a mais para a construção dos projetos de vida, socialmente determinados, dos estudantes, o que seria possível pela garantia de uma formação ampla e integral.

Revogando o Decreto nº 2.208/97, ao tratar da educação profissional técnica de nível médio, o texto do Decreto nº 5.154/2004 resgata a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de forma integrada de modo a possibilitar "a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas" (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.37). O horizonte para o ensino médio era a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrado no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediada com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino.

Nesses termos, a perspectiva brasileira de uma educação politécnica³ para o ensino médio se inspira na perspectiva de educação politécnica marx-gramsciana por conter os princípios para a sua construção, constituindo-se, portanto, um projeto para o futuro, cuja travessia seria possibilitada pelo ensino médio integrado ao ensino técnico, posto que a conjuntura do real do Brasil não permite a construção imediata de um ensino médio unitário e politécnico.

³ O termo politécnico é mais adequado do que tecnológico, posto que a educação tecnológica está presente no campo da educação sob duas perspectivas. Uma que a identifica com a educação que aborda conhecimentos associados às tecnologias utilizadas nos processos de produção e, assim, para o manejo social dessas tecnologias para ocuparem um espaço específico na divisão social e técnica do trabalho. Essa perspectiva culminou em modalidades específicas voltadas para a formação imediata para o trabalho, tanto no ensino médio quanto no nível superior, principalmente nas escolas técnicas e CEFETs e, com o passar do tempo, também em outras instituições de formação profissional. Já a outra perspectiva fundamentou a defesa de uma nova LDB em 1980 que objetiva propiciar a superação da concepção educacional burguesa que se pautava na dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Essa perspectiva compreende uma formação política e conceitual que busca definir o caráter unitário e politécnico que deve ser perseguido para o ensino médio (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável- em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no ensino médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino- mas que potencialize mudanças, para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (...) Assim, voltamos a afirmar que a integração do ensino médio como ensino técnico é uma necessidade conjuntural-social e histórica- para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando à uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44-45)

A formação humana integral/omnilateral constitui o alvo do ensino médio integrado à educação profissional técnica. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos Ciavatta (2005), com o termo formação humana que o que se busca é "garantir ao educando o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política" (p.85). E por formação integral almeja-se superar a divisão histórica do ser humano pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar.

2. Abordagens de ensino de línguas (contra)hegemônicas para/no ensino médio (integrado)

Esta seção se destina a inventariar os estudos teóricos que tratam das Abordagens de Ensino de Língua Estrangeira (AELE) hegemônicas no contexto das escolas de nível médio no Brasil bem como da AELE contrahegemônica prescrita nos documentos oficiais endereçados às línguas estrangeiras, enquanto componentes curriculares. Para tal, falar-se-á, primeiramente, a respeito do construto teórico de abordagem de ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 1997). Na sequência, tratar-se-á sobre a AELE pelo letramento crítico e, no final, conclui-se aproximando-a da formação politécnica almejada para o ensino médio (integrado à educação profissional técnica).

2.1 Abordagens de ensino de línguas: das origens ao construto teórico

Neste trabalho adota-se o construto teórico de abordagem de ensino sintetizado por um linguísta aplicado brasileiro, qual seja, Almeida Filho (1997) por ser ele bem aceito junto à comunidade científica da subárea de ensino de línguas no Brasil pelo fato desse construto

abarcam o complexo processo de ensino e aprendizagem de LE. Não obstante ser o mais abrangente e dinâmico, seu modelo delega ao termo abordagem o *locus* de timoneiro da operação global de ensino. Para ele, a abordagem se refere ao

conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. A operação global do ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e do professor de uma outra língua. (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 13)

A orientação, portanto, de todas as decisões e ações do professor na construção do seu ensino longitudinalmente nas aulas de línguas pressupõe, conforme Almeida Filho (2002), a força (potencial) reguladora de uma *abordagem* básica de ensino desse professor. O fato de a abordagem ser caracterizada enquanto força potencial se justifica por ela ser ativada especificamente sob dadas condições de ensino. Sendo ainda, força porque é capaz de imprimir movimento/ação ao processo de ensinar a partir de energias advindas de motivações profissionais para produzir experiências de aprender a L-alvo.

2.2 Abordagens de ensino de línguas contra e em hegemonia

Ao me referir às AELEs estrutural, comunicativa e instrumental, adjetivo-las aqui como hegemônicas, pois concordo com Cox e Assis-Peterson (1999) que elas são discursos hegemônicos na área de ensino da Língua Estrangeira-Inglês (LEI), os quais se caracterizam pela crença na neutralidade da LEI, permitindo o acesso a bens culturais e materiais ao redor do planeta. Já a AELE pelo letramento crítico constitui um contradiscurso emergente que se confronta com os discursos hegemônicos em busca (in)direta pela hegemonia. O contradiscurso, por sua vez, problematiza a pretendida neutralidade e coloca a aprendizagem da LEI como um ato essencialmente político.

Esses aspectos relacionam-se também com as visões de linguagem, sujeito e cultura que estão implícitas em ambas as abordagens. De um lado está a ideia de que linguagem, sujeito e cultura são conceitos fixos e estáveis. De outro, a ideia de que

esses conceitos são dinâmicos e contingentes, construídos de acordo com o processo histórico, político e social. (ZACCHI, 2008, p. 2940)

Enquanto as AELEs hegemônicas se assemelham por serem discursos que integram e por ideologicamente, estarem relacionadas ao neoliberalismo, as AELEs contrahegemônicas se caracterizaram por serem discursos que visam ao empoderamento e por se firmarem na formação socialista e ética, o que desde já, nos permite apontar a propriedade de uma AELE pelo letramento crítico para a formação politécnica almejada pelos estudiosos da Educação e Trabalho para os alunos de ensino médio (integrado à educação profissional técnica).

2.2.1 As abordagens de ensino de línguas hegemônicas no Brasil

Parto aqui da concepção de abordagem de ensino de línguas de Almeida Filho (1997, 2002), qual seja, força timoneira das decisões e ações do professor na construção do seu ensino, para considerar como exemplos de abordagens as duas vertentes de maior hegemonia no histórico das abordagens do ensino de línguas no Brasil, quais sejam, *a abordagem formalista*, ou gramatical e *a abordagem comunicativa*. Cada uma dessas filosofias impressas no processo de ensino manifestam-se, diferentemente, a partir de três de seus componentes constitutivos do núcleo duro de uma dada abordagem: concepções de língua(gem)/ língua estrangeira de ensinar e aprender uma nova língua, bem como nas suas quatro materializações, quais sejam, o planejamento, os materiais, o método e a avaliação, os quais, não obstante estarem em um plano secundário, estão subordinados à abordagem numa relação simbiótica.

No tocante a essas concepções, a abordagem formalista concebe a língua enquanto um sistema de formas organizadas em um número limitado de estruturas linguísticas e, como tal, entende o ensino-aprendizagem de línguas como apreensão desse sistema. Para Tudor (2001), uma abordagem de ensino baseada em uma visão de língua enquanto sistema oferece uma variedade de vantagens práticas em termos de organização dos programas de ensino e de preparação de materiais. Organizar um curso via aspectos do sistema linguístico apresenta um forte elemento de estudo de conteúdo no ensino da L-alvo, e ainda, diz que, em essência, a língua que está “lá fora” constitui um corpo de conhecimentos que podem ser organizados e estruturados para fins de aprendizagem. Apesar de não negar o uso da língua, há uma ênfase nos componentes linguísticos que podem ser isolados para ser apresentados, acessivelmente, aos aprendizes de uma forma pedagógica.

Além disso, Tudor (2001) apresenta mais uma vantagem para um processo de aprendizagem baseado nessa visão de língua. Para ele, em situações nas quais os aprendizes não estão em contato regular e orientadamente funcional com a língua, a abordagem formalista permite no mínimo uma amostra de língua para ser estruturada e apresentada a eles em forma de livros de curso ou programa de estudo, que podem ser um considerável suporte ao aprendizado.

A abordagem formalista deu origem a vários métodos de ensino, cujas características mais marcantes são o centralismo na gramática, a memorização e repetição das estruturas da língua, a manipulação de formas sem a preocupação com o contexto, atividades essencialmente gramaticais, sequenciadas e centradas na figura do professor. Dentre os métodos mais populares dessa abordagem encontram-se o gramática-tradução, direto e o audiolingual.

Diferentemente dessa abordagem, a abordagem comunicativa concebe a língua como um sistema de comunicação socialmente compartilhado, a partir do qual os aprendizes constroem conhecimentos. A abordagem comunicativa delega centralidade à natureza social e dialética da linguagem e entende o ensino-aprendizagem de línguas como um processo interativo no qual os aprendizes usam a língua-alvo de maneira significativa. Tal abordagem não apresenta métodos específicos no sentido convencional, mas caracteriza-se, conforme Almeida Filho (2002), por princípios norteadores baseados em teorias de aquisição/aprendizagem e ensino de línguas de base comunicativa.

A fim de elencar as características da abordagem comunicativa, apoiamo-nos em Almeida Filho (2002). Para ele, as práticas de ensinar línguas com base em uma abordagem comunicativa têm em comum “o foco no sentido, no significado, na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira”. Isso significa que o processo de ensino-aprendizagem que apoia essa abordagem reconhece a natureza social e dialógica da linguagem e tem como principal objetivo criar condições favoráveis para que os aprendizes possam usar a língua de maneira significativa na interação com outros falantes. O objetivo do ensino de língua para essa abordagem é o de desenvolver a “competência comunicativa” do aprendiz. Aprender línguas para AC significa “construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 81).

Para que isso ocorra, pressupõe-se que a L-alvo seja usada em atividades sociointerativas (tarefas, dramatizações, trabalhos em pares e/ou grupos etc.), que

desenvolvam não só a competência linguística do aprendiz, mas todas as demais competências necessárias para a comunicação entre as pessoas.

A sala de aula de um ensino baseado nessa abordagem deve refletir, com base em Mello (2005, p. 18), um ambiente natural e afetivamente positivo, a fim de garantir baixos filtros afetivos e situações sociointerativas autênticas que atendam às necessidades, interesses e desejos dos alunos. Esse processo de ensino-aprendizagem não visa à aprendizagem da língua pela língua, mas à aprendizagem de outros conhecimentos enquanto se aprende a L-alvo.

Ademais, a abordagem comunicativa encabeça o surgimento de uma taxonomia específica para descrever conteúdos e procedimentos novos para a adoção de uma postura mais positiva em relação aos erros dos aprendizes. Os erros, que antes eram encarados enquanto negativos e resultantes da formação de hábitos que deveriam ser evitados, passam a ser abordados como parte do processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

Para esse teórico, adotar uma abordagem comunicativa na sala de aula denota propiciar experiências de uso na nova língua, por meio de atividades e tarefas que contribuam tanto para a aquisição da proficiência na L-alvo como para a formação e desenvolvimento intelectual do aluno. Assim, o processo de ensino-aprendizagem de LE sob o prisma dessa abordagem corresponde àquele que “organiza as experiências de aprender em termos de atividades/ tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua” (ALMEIDA FILHO, 2002, p.113).

2.2.1.1 Um enfoque comunicativo hegemônico no Brasil: o instrumental

No Brasil, o enfoque instrumental para o ensino de línguas adentrou na década de 70 com trabalhos nas áreas do ensino-aprendizagem de francês e, no final dela, de inglês (RAMOS, 2005). A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) foi a pioneira e a responsável (o que permanece até hoje) pela semente e os frutos do Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) .

Na década de 80, um grupo de professores do LAEL (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) da PUC-SP criou e abrigou por nove anos o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (doravante Projeto ESP), o qual contou com a colaboração de especialistas internacionais, tais como Anthony Deyes, John Holmes e Mike Scott. O objetivo do Projeto ESP era o de “melhorar o uso de inglês dos pesquisadores

brasileiros, professores e técnicos, especialmente no que diz respeito à leitura de publicações especializadas e técnicas” (CELANI et al., 2005, p.394). Ineditamente, formou,-se, em contexto brasileiro, uma "federação informal de parceiros interessados e não uma estrutura rígida, imposta de cima para baixo, por um Ministério ou por uma agência externa (CELANI et al. 1988, p.7). O Projeto ESP constitui-se, portanto, em uma comunidade de aprendizagem e de prática, na qual se partilhavam desde os resultados positivos até as limitações e dificuldades.

O pressuposto básico do ELFE, ou da Abordagem Instrumental de Ensino de Línguas (AIEL) como cunhou Celani (1997), é o de que "a língua não é o objeto de aprendizagem, mas sim o produto da atuação recíproca entre o aprendiz e o mundo grande e comum" (CELANI, 2009, p. 25). No que compete ao desenvolvimento do enfoque/abordagem instrumental no âmbito do Projeto ESP, Hutchinson e Waters (1989) avaliam que a quarta fase, a das estratégias e habilidades, o caracteriza.

Nos meados da década de 1990, sinalizações de mudanças ocorreram em função das demandas de cursos bem como do desejo de abordar os elementos metodológicos e pedagógicos vigentes, sob a égide das novas dimensões teóricas em evidência na "área de ensino-aprendizagem (em especial a visão sociointeracionista de Vygotsky) e de linguagem representada pelas teorias funcionalistas e de gêneros" (RAMOS, 2009, p. 41).

Nessa linha, partindo da lacuna de planejamentos de cursos de línguas baseados em gêneros, Ramos (2004) decidiu transformar o que já era uma preocupação de alguns trabalhos tais como, Von Staa (2003); Vian Jr.(2003), em uma proposta pedagógica, cujo objetivo era "a implementação de gêneros para cursos de língua estrangeira para fins específicos. Pelo fato das bases do enfoque instrumental não prescindirem de um levantamento preliminar de necessidades de alunos (HUTCHINSON; WATERS, 1987; DUDLEY- EVANS; ST. JOHN, 1998) no intuito de organizar os cursos para a promoção do desempenho de tarefas linguísticas específicas em contextos de atuação, a proponente, que hoje já possui quase trinta anos de atuação em instâncias de ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos, julgou que os construtos teóricos sobre gêneros textuais endossariam e seriam bem aplicáveis em desenhos de cursos de ELFE. Sua proposta era organizada em três fases de implementação, quais sejam, apresentação, detalhamento e aplicação, as quais eram exploradas tendo em vista a função social, o propósito comunicativo e a relação texto-contexto. O trabalho deveria partir das necessidades dos alunos e propiciar a "realização de atividades socialmente relevantes, utilizando a língua-alvo em uma situação real na qual o conhecimento linguístico, genérico e

social são construídos" (p.126). Em linhas gerais, o objetivo do ensino de línguas estrangeiras deveria ser o de propiciar ao aluno fazer uso da linguagem como prática social.

Outra empreitada a ser destacada, dentre as tantas implementadas pelo Grupo de Pesquisa Abordagem Instrumental e o Ensino-Aprendizagem de Línguas em Contextos Diversos (GEALIN), é o projeto ESPtec- Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de nível técnico (2004-2006), que contou com o patrocínio da VITAE. Partindo da justificativa da necessidade de formar professores de Inglês Instrumental para o Sistema em tela, o objetivo desse projeto era o de criar e implantar junto aos então CEFETs, seis centros de excelência que ficaram responsáveis por capacitar seus docentes (em suas respectivas regiões) de língua inglesa nessa abordagem, bem como pela multiplicação dessa formação para o sistema de educação profissional do país.

Os proponentes do projeto ESPtec partiram do entendimento de que a educação profissional na área de línguas tem demonstrado dificuldades para acompanhar as mudanças em curso, o que se torna mais perceptível quando se observa a latente inadequação da formação dos professores para lidar com as "demandas atualmente emergentes do mercado de trabalho" (p. 30). Por isso, então a proposição de um projeto de formação de professores na e para a Abordagem Instrumental.

Ainda sobre o projeto ESPtec, é oportuno pontuar que por levar em conta que os alunos da educação profissional de nível técnico cursam programas específicos atinentes às suas diferentes áreas de formação profissional, considerava-se essencial que o conteúdo da Língua Inglesa, contemplada nos currículos vigentes, fosse ao encontro das especificidades desse contexto profissional de atuação (RAMOS; FREIRE, 2009). O enfoque instrumental, portanto, foi considerado um "meio de aproximação adequado e uma ferramenta eficiente para a solução do que, muitas vezes, se mostra com um desafio" (p. 32).

Nascido da identificação da necessidade de um determinado momento histórico, qual era, o desenvolvimento da habilidade da leitura de textos científicos (em inglês) por parte dos alunos de graduação e pós-graduação, o ELFE acabou se enraizando no Brasil de tal sorte que o enfoque em uma habilidade linguística, a leitura, acabou por ser mitificado, por muito tempo, como sinônimo do próprio ensino em si. Quando se falava, por exemplo, em Inglês Instrumental no Brasil, logo se pensava na habilidade de leitura. Outros mitos que também surgiram, segundo Ramos (2005), foram: 1) nas aulas de ELFE deveria ser usado obrigatoriamente a língua portuguesa; 2) o ensino de gramática e do uso do dicionário

deveriam ser abolidos; 3) Inglês instrumental como sinônimo de Inglês técnico; 4) o ELFE somente era possível para os alunos que já dominavam o inglês básico.

Não obstante ter sido o ensino de leitura considerado como o mais útil para as necessidades do público brasileiro no final da década de 90, o PNELEFI tem sempre se desdobrado para atender às novas demandas do Brasil contemporâneo. Ramos (2005) sinalizava que em virtude da mudança de panorama de Ensino-Aprendizagem instrumental de inglês no Brasil, era necessário uma mudança para atender às necessidades, que já não são mais as mesmas. Exemplifica dizendo que os alunos da Educação Superior necessitam dessa língua para executar buscas na rede, ler resenhas e abstracts, compreender apresentações orais e palestras, dentre outras. Alunos de cursos, tais como turismo, hotelaria, relações internacionais, por sua vez, possuem necessidades, assim como o mercado de trabalho, mais específicas de uso da língua. Quanto aos alunos da Educação Básica, especialmente os do Ensino Fundamental e Médio, a autora sinaliza que eles precisam desenvolver a habilidade de leitura por meio de uma metodologia mais adequada para alunos do segundo milênio.

Celani (2009) endossa afirmando que o que está premente hoje é a redefinição que amplie o conceito de necessidade com vistas a focar a construção, de capacidades básicas para propósitos definidos, tendo como horizonte a função social da língua estrangeira, e particularmente do Inglês, no Brasil, o que implica eleger o contexto para a definição de necessidades e não mais a situação alvo. Ao refutar o argumento de que a inclusão social deslegitima a proposta dos PCN-LE acerca da ênfase no ensino de leitura para a educação básica brasileira, a autora argumenta que o conceito de necessidades:

precisa se expandir, deixando de ser voltado para um fim específico, mas ampliando-se para entender o contexto social como determinante das necessidades. No caso da língua inglesa, não se pode deixar de olhar para a função social dessa língua no contexto brasileiro, adotando, todavia, uma posição crítica, que leve conta as necessidades percebidas e os futuros imaginados. (CELANI, 2009, p. 25)

2.2.3 Abordagem oficial de ensino de línguas estrangeiras: o letramento crítico

Com vistas a alicerçar as reformas educacionais definidas pela LDB e regulamentadas pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação bem como a orientar o trabalho docente, foram publicados em 1999, sem intenção normativa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN) para o Ensino Médio. Em seguida, para complementá-los foram publicados,

em 2002, os PCN + Ensino Médio e, em 2006, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM).

Por serem as últimas manifestações oficiais para o Ensino de Língua Estrangeira no ensino médio, seja ele integrado ou não, à educação profissional técnica de nível médio bem como por terem sido publicadas após o Decreto nº 5.154, trataremos, nesta subseção, acerca da abordagem de letramento crítico contida na seção Conhecimentos de Línguas Estrangeiras das OCNEM (doravante, OCNEMLE), na qual está circunscrita a proposta de "educar por meio do aprendizado de Línguas Estrangeiras" (BRASIL, 2006, p. 113).

2.2.2.1 De uma visão de educação a uma nova visão de educação linguística

Em razão dos novos desafios postos à humanidade, os quais resultam das exponenciais mudanças tecnológicas, econômicas e sociais na sociedade contemporânea globalizada bem como da necessidade de enfrentamento de problemas sociais, a visão de educação enquanto instrumento "necessário para preparar os educandos a lidarem com os desafios como a sobrevivência social e econômica" (cf. UNESCO, [s.d.]) adentrou no discurso oficial das reformas curriculares do Brasil e de outros países, tais como China, Japão, Chile, Inglaterra, Finlândia, nos últimos quinze anos.

Para dar conta das exigências das sociedades cada vez mais multimodais, uma educação linguística que eleve o nível de letramento das pessoas constitui a proposta oficial brasileira para o ensino de línguas estrangeiras circunscrita nas OCNEMLE (BRASIL, 2006), cujos objetivos são:

- 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);
- dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (p.87)

Para dar conta dessa sociedade que ao mesmo tempo que (é) transforma (da) (pel)as linguagens, (pel)as formas de comunicação, interação e de construir conhecimentos, se faz necessária uma diversificação curricular e pedagógica. "Verifica-se, nesse processo, que o "ter domínio das metodologias" torna-se menos relevante nessa discussão, surgindo a necessidade

do reexame das práticas, retomando-se pedagogias e filosofias de ensino" (MONTE MÓR, 2007,p.26).

Ao problematizar a tradição de definição de objetivos para o ELE no ensino médio brasileiro, as OCNEM criticam 1) a restrição aos objetivos linguísticos ou instrumentais, e 2) a tentativa, muitas vezes frustradas, de importar objetivos e metodologias usadas em cursos livres de idiomas, posto que subjacente a essas práticas reside uma concepção de educação que:

concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses. A concentração em tais objetivos pode gerar indefinições (e comparações) sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina no currículo escolar e sobre a justificativa desse no referido contexto. (BRASIL, 2006,p.90)

Com base em propostas epistemológicas que contemplam as disciplinas do currículo escolar enquanto meios (por exemplo, MORIN, 2000), as OCNEMLE pinçam o objetivo da educação circunscrito nos documentos oficiais (de até então), qual seja, formar os indivíduos de modo a desenvolver sua "consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo" (BRASIL, 2006,p.90). Tal objetivo, segundo Monte Mór (2007) deve ser perseguido por todas as disciplinas do currículo escolar, e dentre elas, a Língua Estrangeira-Inglês.

Nessa linha, o objetivo do ELE na escola é o de "ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais" (BRASIL, 2006, p.91). Esse objetivo se sustenta em uma concepção epistemológica contemporânea que entende que o conhecimento não é natural nem neutro; é sempre baseado nas regras discursivas de uma determinada comunidade e, por isso, é ideológico, não devendo, portanto, "ser apreendido de maneira fragmentada ou compartimentada", e sim deve ser integrador, reconhecendo as linguagens e os fenômenos multidimensionais; ser compreendido das partes para o todo e do todo para as partes" (BRASIL, 2006, p.113).

Da mesma forma que os objetivos estritamente gramaticais, os objetivos comunicativos sozinhos não dão conta dos objetivos educacionais de formação de indivíduos, de cidadãos, prescritos pelas OCN para o ELE no nível médio. Para tal, é necessário uni-los às "sugestões feitas em outros parâmetros curriculares, os temas transversais podem ser de

grande valia. As atividades de leitura (mas não apenas essas) e concepções como letramento, multiletramento, multimodalidade aplicadas ao ensino podem contribuir igualmente" (p.92).

Não obstante ter sua necessidade defendida, por professores, alunos (BRASIL, 2006) e até por alguns especialistas da área de ensino-aprendizagem de LE, em função da globalização, da inserção no mundo do trabalho e demandas tecnológicas, a língua inglesa no currículo escolar deve transcender essa perspectiva parcial de objetivo educacional, e abraçar também o compromisso com a inclusão social e digital, posto que o mundo contemporâneo, em transformação ininterrupta, se torna exponencialmente mais e mais, conseqüentemente as novas tecnologias trouxeram a necessidade de se adquirir novas habilidades, ou melhor, “novos letramentos”, na terminologia cunhada por Lankshear e Knobel (2003).

Sendo, portanto, a inclusão social e digital inseparáveis de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística, concepções de língua e cultura como totalidades abstratas, fixas, estáveis e homogêneas vão de encontro ao projeto de inclusão prescrito.

As OCNEMLE partem, então, do entendimento de que o ELE, apesar de sozinho não dar conta de todas as dimensões de um projeto de inclusão social e digital, deve trabalhar em prol dele. Ao focar objetivos culturais e educacionais, sem se abster dos objetivos linguísticos e instrumentais, o ELE "poderá realizar uma outra contribuição valiosa – porque propõe trabalhar no âmbito da formação de indivíduos, de cidadãos – se focalizar um aspecto já mencionado anteriormente: o de trabalhar em prol de uma “alfabetização” dos alunos (indivíduos, cidadãos)" (BRASIL, 2006,p.97).

Em resposta ao projeto de inclusão social e digital e ao propósito educacional de desenvolvimento do senso de cidadania, as OCNEMLE propõem para o ELE, um projeto de letramento crítico, o qual visa a: 1) trabalhar os modos culturais de usar a linguagem, tanto em língua materna quanto em línguas estrangeiras; 2) contemplar, pedagogicamente, as várias modalidades da leitura, quais sejam, a visual (mídia, cinema); a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades); e 3) desenvolver leitores que entendam que o que leem é uma representação textual, sob a qual deve incidir sua posição ou relação epistemológica no que tange aos valores, ideologias, discursos, visão de mundo.

Com esse pressuposto, ensinar requer compreender esses conceitos, e também compreender: 1) como as pessoas utilizam a leitura (e para quê) em sua vida ou no cotidiano; 2) que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade; 3) que o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor (LUKE; FREEBODY,1997 apud BRASIL, 2006,p.99).

O projeto em questão pode ser, segundo Monte Mór, perfeitamente realizado na aprendizagem de línguas estrangeiras, no desenvolvimento das habilidades (letramentos) de leitura, da comunicação oral ou da prática escrita" (2007, p. 27). As OCNEMLE apostam que proposta de letramento crítico para o ELE poderá reverter a impressão de que a Língua Inglesa é um apêndice do currículo escolar bem como fará com que o aluno estude um idioma estrangeiro segundo uma perspectiva que aproxime do que ele aprende na sua vivência social. Nessa linha, o "letramento crítico e o uso das novas tecnologias e novos letramentos na escola podem contribuir para a conscientização de educandos e de professores pela reflexão crítica e pelo questionamento das práticas dominantes de leitura e escrita no ambiente escolar" (MATTOS, 2011,p.41-42).

Em síntese, por meio de uma proposta pedagógica que se alicerça nos construtos teóricos, sobre os quais trataremos na próxima subseção, de letramento crítico e nas ideias advindas das teorias de multiletramentos e multimodalidade, as OCNEMLE vislumbram estar colaborando para a reconstrução identitária do aluno como cidadão.

3. Abordagens de ensino de línguas e a formação politécnica no ensino médio (integrado)

Tendo em vista o exposto nesta seção a respeito das abordagens de ensino de línguas hegemônicas e contrahegemônica e a formação humana integral/omnilateral/politécnica almejada pelos estudiosos da área de Educação e Trabalho e pelos documentos oficiais do ensino médio (integrado à educação profissional técnica), pode-se afirmar que a proposta de letramento crítico para o Ensino de Línguas Estrangeiras, integrada ou não às outras abordagens de ensino de línguas (tais como a comunicativa, como proposto por Mattos e Valério (2010) com base nas OCNEMLE), atende muito bem ao princípio da formação humana em sua totalidade, em termos epistemológicos e pedagógicos.

Sob o horizonte da politecnicidade, vislumbra-se um Ensino Médio que 1) integre ciência, cultura, humanismo e tecnologia, com vistas ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas; 2) garanta "ao educando o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política" (CIAVATTA,2005 p.85) e 3) ajude a superar a divisão histórica do ser humano pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar.

Sob o horizonte da abordagem de ensino de línguas pelo letramento crítico das OCEMLE, firma-se o compromisso de colaborar com a formação dos alunos como cidadãos críticos, sem, no entanto, negligenciar (sem se restringir a) o mercado de trabalho. Nessa direção, podemos dizer que essa abordagem por contribuir com a formação humana integral dos alunos, torna-se uma abordagem politécnica de ensino de línguas estrangeiras.

Levando em consideração que a maior parte, pressupomos, dos professores de línguas estrangeiras em serviço em escolas públicas de ensino Médio (integrado à educação profissional técnica) não recebe(ra)m formação para materializar as dimensões de um ensino de uma língua estrangeira a partir de uma abordagem de letramento crítico, grandes esforços, como o que já está sendo feito pelo *Projeto Nacional Novos letramentos e multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras*, e investimentos terão que ser demandados pelo Estado (caso lhe convenha que essa abordagem passe de prescrita à adotada), pelas escolas e, principalmente, pelos professores.

Prósperas pesquisas poderão, portanto, abarcar propostas interventivas nas várias dimensões da operação global de ensino de línguas, quais sejam, planejamento, produção de materiais, método e avaliação, com vistas a sincronizar os objetivos de formação politécnica do ensino médio (integrado) com os objetivos linguísticos, instrumentais e educacionais a serem alcançados pelo componente curricular língua estrangeira via integração entre suas tradicionais abordagens de ensino de línguas com a abordagem de letramento crítico.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Parâmetros Atuais para o ensino de Português/ LE*. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes Editores & Arte Língua, 2005.

ASSUNÇÃO, V.F. A educação tecnológica e o homem omnilateral em Marx (resenha) *Projeto História*, São Paulo, n.34, p. 357-361, jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CELANI, M.A.A. et al. *The Brazilian ESP Project: an evaluation*. São Paulo: EDUC, 1988.

CELANI, M.A.A. et. al. *ESP in Brazil: 25 years of Evolution and Reflection*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2005.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Critical pedagogy in ELT: images of Brazilian teachers of English. *Tesol Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 433-452, 1999.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M.J. *Developments in English for Specific Purposes: a multidisciplinary on English for Academic Purposes*. New York: Cambridge University Press, 2001.

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

HUTCHINSON, T.; WATERS, A., *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: changing knowledge and classroom learning*. Open University Press. Buckingham, UK, 2003

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. São Paulo. Martin Claret. 2004.

_____. Crítica do programa de Gotha. In. MARX, K.; ENGELS, F. (Orgs.) *Obras Escolhidas*. São Paulo: Alfa e Ômega, s.d. v.2., 1978.

MATTOS, A.M.A. Novos Letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. In. JORDÃO (org.) *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. Revista X, vol.1, 2011.

MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. [Letramento Crítico e Ensino Comunicativo: lacunas e interseções](#). *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MELLO, H.A.B. de. O que está por trás da ação do professor em sala de aula? In: MELLO, H.A.B. de. ; DALACORTE, M.C.F. (Orgs.) *A sala de aula de Língua Estrangeira*. 2. ed. Goiânia: UFG, 2004.

MONTE MÓR, W. ; MORAES, A. C. . Projeto político-pedagógico e metodologias. *Cultivar. Grandes Culturas*, v. 16, p. 18-27, 2007.

NOSELLA. P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

RAMOS, R,C,G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In. FREIRE, M,M.; ABRAHÃO, M,H,V.; BARCELOS, A,M,F. (orgs.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005, p.109-124.

RAMOS, R. C. G. R.; FREIRE, M. M. ESPTEC: Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico. In: Telles, J. A. (Org.) *Formação Inicial e Continuada de Professores de*

Línguas: Dimensões e Ações na Pesquisa e na Prática. Campinas: Pontes Editores, 2009, p 29-40.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

_____. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1), p. 131-152, 2003.

SOUSA JÚNIOR, J. Omnilateralidade .In: PEREIRA, I.B. e LIMA, J.C.F. (Org.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. 2 ed.Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <
<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>. Acesso em: 20/08/2012.]

TUDOR, I. *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: CUP,2001.

ZACCHI, V.J. Inglês instrumental, abordagem comunicativa e propostas para um ensino crítico de inglês. In: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, L. C. (Org.). *Múltiplas perspectivas em linguística*. Múltiplas perspectivas em linguística. 1ed.Uberlândia: EDUFU, 2008, v. 1, p. 2940-2946.