

Projeto Trilíngue do Instituto Federal do Paraná – Campus Pinhais: uma discussão

The Trilingual Project of the Federal Institute of Paraná – Pinhais Campus: a discussion

Andrius Felipe Roque¹
Luciana Pereira Jasinski Vieira²
Thaís Wojciechowski³

Resumo: A educação bilíngue vem ganhando muita visibilidade no Brasil. Não raro se veem escolas oferecendo uma proposta que intitulam bilíngue, ou mesmo trilíngue, como recente caso na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (ECPT). Porém, o que pouco se discute é o que garante a uma escola tal título de bilíngue, em sua essência. Atento a esse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a proposta trilíngue do Campus Pinhais do Instituto Federal do Paraná - IFPR (português, inglês, espanhol), conforme apresentada em seus Projetos Pedagógicos de Cursos de Ensino Médio Integrado em Informática e em Administração, assim como examinar de que forma esse planejamento se efetiva no dia-a-dia do campus. Desse modo, constitui-se objeto de análise deste trabalho os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Ensino Médio Integrado em Informática e em Administração, o cotidiano da instituição e os perfis e concepções do corpo docente. Nessa empreita, apresentam-se como objetivos específicos i) discutir o referencial teórico sobre o ensino bilíngue-trilíngue, ii) apresentar a referida proposta da instituição e iii) realizar levantamento do perfil e das opiniões dos docentes a respeito do projeto. Diante disso, esta pesquisa se inscreve na metodologia de Estudo de Caso, que se aliará à pesquisa quantitativa e qualitativa, realizada por meio de formulário online de questões abertas e de múltipla escolha, respondidas pelos docentes das diversas áreas. Ao fim, espera-se contribuir de forma construtiva para a proposta, visando a tornar o campus uma referência no ensino de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: Educação bilíngue e trilíngue. Ensino de línguas estrangeiras. Instituto Federal do Paraná. *Campus* Pinhais.

¹ Mestrando em Literatura na Universidade Federal do Paraná. Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Paraná – *Campus* Pinhas. Contato: andrius.roque@ifpr.edu.br

² Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Paraná. Professora EBTT de Língua Inglesa e Língua Portuguesa no Instituto Federal do Paraná – *Campus* Pinhas. Contato: luciana.vieira@ifpr.edu.br

³ Mestre em Linguística pela Universidad de Santiago de Chile (reconhecido pela Universidade Federal de Santa Catarina). Professora EBTT de Língua Espanhola e Língua Portuguesa no Instituto Federal do Paraná – *Campus* Pinhas. Contato: thais.wojciechowski@ifpr.edu.br

Abstract: Bilingual education has received a lot of attention in Brazil. It is not rare to see schools that offer bilingual or trilingual education, such as at the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education. However, little is debated about what makes such school indeed bilingual, in its essence. Concerned with this context, the present article aims at analyzing the trilingual proposal of the Pinhais Campus of the Federal Institute of Parana (Portuguese, English, Spanish), as it is presented in its Pedagogical Projects of High School and IT or Administration Integrated Courses, and according to how this planning is effected on campus life. Therefore, this study analyzes the Pedagogical Projects of High School and IT or Administration Integrated Courses, the school routine, and the profile and considerations of faculty members. In this study, the specific objectives are: i) discuss theoretical framework about bilingual and trilingual education, ii) present the above mentioned proposal from the institution, iii) map teachers' profile and opinion about the project. In light of this, the present research makes use of Case Study methodology, which will combine qualitative and quantitative research made by an online form of open and multiple choice questions, answered by teachers from different areas. Ultimately, the objective is to contribute constructively to the proposal, aiming at making the campus a reference regarding foreign language teaching.

Key words: Bilingual and trilingual education. Foreign language teaching. Federal Institute of Paraná. Pinhais Campus.

1 INTRODUÇÃO

As dinâmicas assumidas no escopo das relações internacionais ao longo do século XIX, que deram contorno ao que se denominou globalização, intensificada e redefinida pelas novas tecnologias de informação e comunicação, deram novos ares às relações econômicas, políticas e culturais mantidas entre diferentes regiões do planeta. Termos como “cidadão do mundo”, “sem fronteiras” e “rede mundial” emergiram como representantes de um novo modo de interagir na contemporaneidade, passando a influir também no imaginário das concepções educacionais. Assim, o ensino de línguas estrangeiras assumiu espaço obrigatório nos currículos acadêmicos e profissionais, com especial destaque para o inglês, que tem sido considerado a língua mundial, utilizado nas relações comerciais internacionais, na Internet e no turismo. Além dele, no Brasil, destaca-se o espanhol, devido a sua prevalência na América Latina.

O contexto descrito acima tem motivado instituições de ensino, preferencialmente as privadas, mas também as públicas, a construir projetos pedagógicos rotulados “bilíngues”, ou mesmo “trilíngues”. Isso se consolidou como tendência entre as escolas, em especial as privadas, que utilizam tais propostas como atrativos comerciais para captação de novas matrículas. No caso da rede pública, essa vertente teria maior relação com a formação de um estudante mais apto às novas realidades dos ambientes profissionais (mercado de trabalho), acadêmico (ensino superior e cursos abertos) e do cotidiano (turismo e cultura).

Em 2015, inaugurou-se o *campus* Pinhais do Instituto Federal do Paraná (IFPR), que lançava na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnologia (EPCT) a ideia de um projeto educacional trilíngue, envolvendo, especialmente, seus dois primeiros cursos, Administração e Informática, na oferta integrada ao Ensino Médio.

Criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei 11.892 (BRASIL, 2008), o IFPR, que hoje possui 25 unidades em todo o Paraná, é voltado ao ensino superior, básico e profissional, especializado na oferta gratuita de educação profissional, científica e tecnológica em diferentes níveis e modalidades. Integra

a Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica (EPCT), que, atualmente com 107 anos, reúne, além dos 38 Institutos Federais em todo o Brasil, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Cefets Minas Gerais e Rio de Janeiro, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Dom Pedro II. São quase 600 unidades em todo o país.

A proposta de criação do *campus* Pinhais com um projeto trilingue, inserido no contexto da EPCT, gerou o interesse dos autores da presente pesquisa diante da pergunta-problema que motivou este trabalho: como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) entendem e promovem um ensino trilingue e de que maneira eles são implementados no cotidiano da instituição? A partir disso, este artigo tem por objetivo analisar a proposta trilingue (português, inglês, espanhol) do *Campus* Pinhais do Instituto Federal do Paraná (IFPR). O universo pesquisado é composto pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Ensino Médio Integrado em Informática e em Administração, pelo dia-a-dia do *campus* e pelos perfis e concepções do corpo docente. Assim, adotamos como metodologia a análise documental e o estudo de caso, apoiados pelo recurso da pesquisa quantitativa e qualitativa feita com os docentes. Norteará este trabalho a intenção em contribuir de forma construtiva para a proposta analisada, de modo promover o *campus* como uma referência no ensino de línguas estrangeiras, em especial na educação profissional.

Este trabalho seguirá dividido em quatro capítulos. O primeiro introduz o debate teórico sobre as concepções de educação e sujeitos bilíngues/trilíngues e como elas têm sido apropriadas pelo contexto brasileiro. No segundo, são apresentados os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Administração e Informática em seus entendimentos, abordagens e estratégias previstas para a configuração de cursos trilíngues na instituição. Em seguida, é apresentada a pesquisa feita com o corpo docente do *campus*, tanto em seus resultados quantitativos quanto nos qualitativos, obtidos por meio de questionário online, a fim de compreender melhor a recepção do projeto pela equipe. Por fim, nas Considerações Finais, são resumidas as carências e os sucessos da proposta

e discutidas algumas sugestões de alternativas para a consolidação do ensino de línguas estrangeiras.

2 O ENSINO BILÍNGUE

A educação bilíngue vem ganhando muita visibilidade no Brasil. Não raro se veem escolas oferecendo uma proposta que intitulam como bilíngue. Porém, o que pouco se discute é o que garante que uma escola possa mesmo ser bilíngue, em sua essência.

Definir o que é um sujeito bilíngue e uma escola bilíngue é uma tarefa não muito simples. O senso comum e a sabedoria popular tendem a caracterizar o sujeito bilíngue como aquele que é capaz de usar duas línguas perfeitamente. Em oposição à ideia da perfeição do falante, há estudiosos que, assim como propõe Macnamara, defendem que “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades lingüísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (MACNAMARA, 1967 *apud* HARMERS e BLANC, 2000). Um pouco mais ponderada mostra-se, por exemplo, a definição de Titone, para quem bilinguismo é “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua” (TITONE, 1972 *apud* HARMERS e BLANC, 2000). Na literatura, definições como essa sofrem variações ainda de acordo com o grau de proficiência dos falantes, o uso que é feito das línguas, a frequência com o que o falante alterna de uma língua para outra (*code-switching*), a interferência de uma língua na outra, a idade em que o falante é exposto às línguas, entre outros fatores.

Pela dificuldade em definir o termo, é possível ter uma noção do desafio de se caracterizar o que seria, de fato, a educação e o ensino bilíngue. Além disso, diferentes países caracterizam o que denominam ser escola bilíngue de formas distintas:

Escolas no Reino Unido nas quais metade das matérias escolares é ensinada em inglês são denominadas escolas bilíngües. Escolas no Canadá em que todas as matérias são ensinadas em inglês para crianças franco-canadenses são denominadas bilíngües. Escolas na União Soviética em que todas as matérias exceto o Russo são ensinadas em inglês são escolas bilíngües, assim como escolas nas quais algumas matérias são ensinadas em georgiano e o restante

em russo. Escolas nos Estados Unidos nas quais o inglês é ensinado como segunda língua são chamadas escolas bilíngües, assim como escolas paroquiais e até mesmo escolas étnicas de final de semana... [Conseqüentemente] o conceito de escola bilíngüe tem sido utilizado sem qualificação para cobrir tamanha variedade de usos de duas línguas na educação. (MACKEY, 1972, *apud* GROSJEAN, F. 1982, p. 213).

No Brasil, todas as escolas devem obedecer à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, além de determinações do MEC e dos conselhos estaduais de educação. Precisamos, por exemplo, compor nossos calendários com 200 dias letivos, seguir os Parâmetros Curriculares Nacionais e ofertar uma língua estrangeira como disciplina obrigatória e uma segunda em caráter optativo. Dessa maneira, se desejarmos oferecer mais aulas de uma segunda língua, devemos ampliar a carga horária. Segundo Selma Moura (2014),

o recomendável é que pelo menos 3 horas por dia sejam dedicadas ao ensino na segunda língua. Por isso as escolas bilíngües precisam funcionar em período integral ou semi-integral, garantindo ao aluno tempo para estudo nas duas línguas.

Ainda segundo a autora, nessas escolas as línguas devem ser trazidas “para a vida do aluno em sua forma falada e em sua forma escrita. Por isso, circulando por escolas bilíngües você verá cartazes, folhetos, trabalhos de alunos, legendas e todo tipo de comunicação nas várias línguas presentes na escola”, o que resultaria em um aprendizado “cercado de línguas por todos os lados, como de fato acontece no mundo.”

Ofelia Garcia, em sua obra “Bilingual Education in the 21st century”, afirma que no século XXI todas as escolas serão bilíngües. Uma das dificuldades atuais para que isso se torne verdade é relativa às divergências nas definições de conceitos como os vistos acima, e porque “escolhas e classificações errôneas têm sido realizadas e as conseqüências destas ignoradas ou subestimadas” (MEGALE, 2015, p.12). A reportagem do jornal Gazeta do Povo de 13 de abril de 2014, intitulada “Sem lei específica, escolas bilíngües exigem pesquisa”, chama atenção para aspectos característicos desse tipo de instituição. Primeiramente, constata o aumento da oferta de ensino bilíngüe em Curitiba, iniciando-se já na educação infantil. Segundo, aponta a dificuldade que as escolas enfrentam ao procurar professores

capacitados para lecionar na língua estrangeira. De acordo com a matéria, mesmo em metrópoles maiores como São Paulo, é difícil encontrar mão de obra habilitada. Também orienta os pais a tomarem cuidado com escolas que vendem “gato por lebre”, pois nem ao menos possuem professores proficientes no idioma estrangeiro.

Por fim, é sabido que aprender línguas, bem como apreender outras culturas, é requisito essencial aos cidadãos globais do século XXI (MELLO, 2010, p. 137). Com relação ao projeto trilingue do *Campus* Pinhais do Instituto Federal do Paraná, é indiscutivelmente louvável a iniciativa de se propor o primeiro *campus* trilingue de uma instituição federal no Brasil. Porém, é necessário um conjunto de ações orquestradas para garantir que isso se efetive na prática. Caso contrário, corre-se o risco de se ter apenas uma escola com grande carga horária de componentes curriculares de línguas estrangeiras, mas que não forme efetivamente estudantes trilingues.

Não apenas a literatura da área de aquisição de línguas pode nos dar caminhos para que se rume na direção correta. Particularidades que são da essência do Instituto Federal devem também ser levadas em consideração. Somos, por definição,

(...) instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008).

Caberia, dentro disso, a proposição de um *campus* trilingue? Julgamos que tal ênfase ao ensino de idiomas se justifica, sim, no contexto do ensino médio técnico e tecnológico, pois é notória a relevância do conhecimento de línguas estrangeiras no mundo do trabalho e, mesmo sabendo que a educação não pode ser reduzida a necessidades dessa natureza, não se podem ignorar as demandas da produção econômica. Uma formação integrada presume que a educação geral seja indissociável da educação para o trabalho.

A idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão

na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador 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. (BRASIL, 2007, apud Ciavatta, 2005, p. 85)

Propiciar o domínio de línguas estrangeiras no ensino médio significa fornecer ao aluno acesso a uma leitura do mundo ampliada e permitir que sua atuação como cidadão aconteça de forma plena.

No que tange à educação plurilíngue, por se tratar de um tema ainda incipiente no Brasil, há falta de aporte legal para sua regulamentação. O *campus* Pinhais do Instituto Federal do Paraná, para seus cursos de Ensino Médio integrado, optou pelo ensino de ambas as línguas, propondo assim uma formação em três idiomas. As turmas, que são originalmente compostas por 40 alunos, são divididas nas aulas de línguas em grupos de 20 alunos e niveladas de acordo com o conhecimento prévio das línguas, o que indiscutivelmente facilita a interação e potencializa a aprendizagem. A carga horária nas línguas estrangeiras também é ampliada. Enquanto os cursos integrados costumam ofertar duas horas semanais para a língua estrangeira, os alunos do *campus* Pinhais contam com quatro horas de inglês e quatro horas de espanhol nos dois primeiros anos, três no terceiro ano e duas no quarto ano do Ensino Médio. Outras medidas, como a adoção de informes traduzidos nas duas línguas estrangeiras em locais como a biblioteca, banheiros e refeitório, também foram implementadas, com o propósito de favorecer a ambientação dos alunos às línguas. Em seguida, discorreremos sobre como a iniciativa trilingue é proposta nos Projetos Pedagógicos de Cursos e o que a experiência de dois anos de sua implantação nos permite sobre ela pronunciar.

3 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM INFORMÁTICA E EM ADMINISTRAÇÃO

O Projeto Pedagógico de Curso de Educação Profissional Técnica na forma de oferta integrada ao Ensino Médio (PPC) é um documento institucional que apresenta características do curso, assim como sua justificativa e seus objetivos, a organização curricular, os profissionais necessários para sua

execução, entre outros aspectos fundamentais para que o curso de efetive com sucesso.

Nos referidos documentos do *campus* Pinhais, após a apresentação das características dos cursos (integrados, diurnos, com número máximo de vagas 40), em suas justificativas são apresentadas análises de dados sobre o município e pesquisas que revelam a carência de qualificação profissional nas áreas administrativas e de informática, o que fundamenta a abertura dos cursos médios técnicos integrados nessas habilitações.

Ainda na seção Justificativa, os documentos iniciam suas referências às aulas de Línguas Estrangeiras⁴. Apresentada como uma inovação na rede dos Institutos Federais, o documento discorre sobre como a tendência trilingue deveria se efetivar. É mencionada a Lei 9.394/96, que estabeleceu que, além da oferta obrigatória de uma língua estrangeira moderna, deve haver a oferta de uma segunda, em caráter optativo⁵. E, então, o documento apresenta a inovação proposta pelo *campus* Pinhais: ambos os componentes curriculares Língua Inglesa e Língua Espanhola devem ser de oferta obrigatória, permitindo assim uma formação em três idiomas.

A argumentação que segue, porém, revela um ponto frágil da proposta, pois é traçado o perfil dos docentes que iniciaram o *campus* e feita a afirmação de que procurou-se formar um quadro docente com fluência em pelo menos uma língua estrangeira. Na ocasião (2014), o quadro docente do *campus* era composto inicialmente por quatro professores que, advindos de outros *campi* para formar o Instituto em Pinhais, possuíam domínio de pelo menos uma língua estrangeira e teriam capacidade de ofertar seus respectivos componentes curriculares nessas línguas. Porém, os professores selecionados depois disso foram admitidos por meio de concurso público em que o domínio de línguas estrangeiras não constava como pré-requisito. Esses docentes

⁴ Os PPCs dos Cursos Integrados em Administração e Informática possuem redação idêntica no que tange à proposta trilingue.

⁵ Em 2016, a Medida Provisória 746 incluiu à referida lei, em seu parágrafo 8º, que “Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.”.

tomavam conhecimento da proposta trilingue do *campus* Pinhais apenas após serem admitidos.

A proposta prossegue, relatando que, com o objetivo de familiarizar os alunos com os idiomas, a introdução das disciplinas em língua estrangeira deva acontecer de forma de gradativa, o que configura uma colocação sensata e sensível ao impacto que a mudança de tal magnitude possa causar nos alunos. Há, também, o incentivo para que os professores de demais componentes curriculares trabalhem paralelamente com eventuais atividades que incentivem o uso das línguas estrangeiras, tais como textos, livros e vídeos.

Já no segundo ano, segundo os PPCs, as aulas de História deveriam ser ministradas em língua espanhola e as de Geografia em inglês. Mais uma vez, essa escolha se deu por conta dos professores de que o *campus* dispunha no momento da redação do projeto e que estariam aptos para tal. O risco aqui é assumir que professores seriam sempre os mesmos do momento da implantação, além de outro entrave: nos editais de concurso para docentes do Instituto Federal, o conhecimento de línguas estrangeiras é requisito apenas para os professores da área de línguas, e não para os demais docentes.

Outras iniciativas envolvem um estímulo para que os trabalhos de conclusão de curso sejam apresentados em uma língua estrangeira e que projetos e atividades de extensão prioritariamente trabalhem também com inglês e/ou espanhol. Um exemplo de como isso foi colocado em prática nesses dois primeiros anos é o projeto Formação de Plateia, que em diversos momentos, em cooperação com os docentes de línguas, apresentou peças teatrais em inglês e espanhol. Além disso, é reportado que a biblioteca do *campus* possui 5% de seu acervo em livros escritos em língua inglesa ou espanhola e que são amplamente utilizados para pesquisa e leitura. Há, também, o incentivo ao uso das novas tecnologias para esses fins e o estímulo aos programas de intercâmbio. No quesito avaliações, o PPC afirma que devem acontecer em língua portuguesa, mas prega que seja oportunizado ao aluno que escolha realizá-las nas outras línguas.

Além dessas orientações, é proposta a criação de uma sala-ambiente que potencializasse e incentivasse a prática dos idiomas estrangeiros: a Sala

Esperanto. O propósito seria criar um espaço dinâmico, com disposição diferenciada de mobiliário e com recursos para que os alunos pudessem ouvir, acessar e ver documentos, assistir a filmes, participar de eventos culturais, entre outros usos que tivessem relação com a apropriação das línguas estrangeiras ensinadas do *campus*. Essa proposta se efetivou e hoje a Sala Esperanto figura como um elemento motivador entre os alunos, que com frequência pedem aos seus professores que as aulas sejam ministradas nesse ambiente. A Sala se tornou, de fato, o local em que os docentes de línguas utilizam-se de “estratégias diferenciadas e lúdicas (...) somadas às aulas em um ambiente motivador para a aprendizagem” (Projeto Pedagógico do Curso de Ensino Médio Integrado em Administração, p. 27). A título ilustrativo, seguem algumas fotografias desse ambiente de aprendizagem:





Fotos: Sala Esperanto - um espaço diferenciado para a aprendizagem de línguas. Fonte: autoria própria.

Podemos concluir, portanto, que a proposta trilingue para o *campus* Pinhais possui muitas iniciativas valorosas, sendo a mais nobre delas o objetivo final de formar um aluno egresso do ensino médio já capaz de se comunicar em língua inglesa e língua espanhola. Na efetivação disso, porém, afloram fragilidades que merecem atenção. As percepções dos docentes sobre o projeto, assim como nossas propostas de aperfeiçoamento dele, seguem nas próximas seções.

4 A COLETA DE DADOS – METODOLOGIA E DISCUSSÃO

O presente estudo, portanto, debruça-se sobre uma análise crítica e construtiva da proposta trilingue, tomando como base a literatura da área e os relatos dos próprios docentes, que apresentaram suas opiniões com relação à prática trilingue como é apresentada no *campus* Pinhais atualmente. Situações cotidianas do *campus* vêm mostrando, ao longo dos dois anos de sua implantação, que há necessidade de ajustes em sua proposta trilingue.

A coleta de relatos e opiniões foi feita por intermédio de formulário online criado a partir da ferramenta *Google Formulários*, que é disponibilizada gratuitamente. Esse questionário foi enviado a toda equipe de professores do *campus*, por um grupo de e-mail previamente existente, havendo, portanto, o

livre consentimento de cada servidor em responder ou não a tal pesquisa, que esteve disponível para preenchimento de 3 a 7 de dezembro de 2016.

Esse levantamento reforça a inscrição deste trabalho na metodologia de estudos de casos, somada à pesquisa quantitativa e qualitativa por meio de perguntas discursivas e de múltipla escolha. Nos casos quantitativos, vale dizer que a própria ferramenta do *Google* utilizada gerou os gráficos para análise.

O questionário preenchido pelos docentes foi composto de 11 questões, que serão descritas a seguir, juntamente com a apresentação e discussão de seus resultados.

Questão 1.

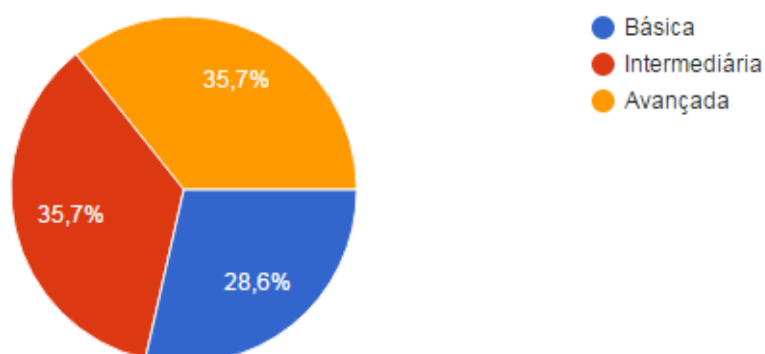
Qual (Quais) componente(s) curricular(es) você leciona? (questão aberta)

De um total de 25 professores do *campus*, houve 14 respostas ao questionário, correspondendo a 56% de participação. Afortunadamente, os dados coletados com as respostas a essa questão demonstraram que a porcentagem de participação foi representativa de todas as áreas, abrangendo a participação de docentes de diversos componentes curriculares

Questão 2.

Como você classifica sua competência linguística no idioma inglês?

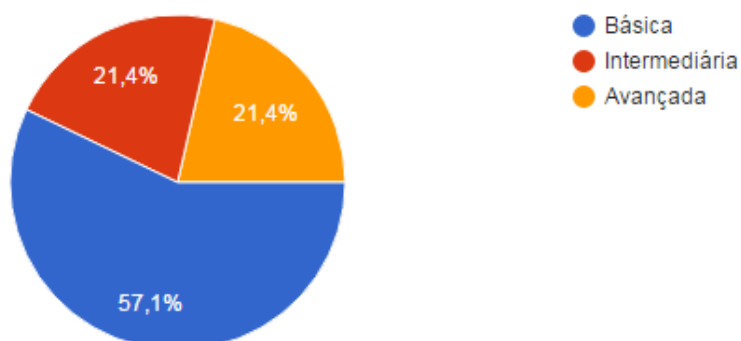
(14 respostas)



Questão 3.

Como você classifica sua competência linguística no idioma espanhol?

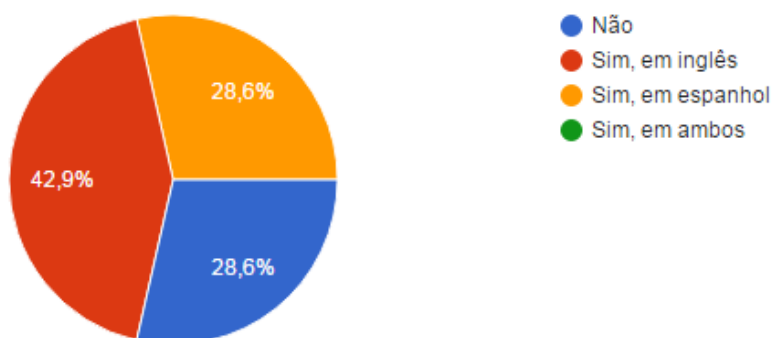
(14 respostas)



Questão 4.

Você se julga capaz de oferecer seu componente curricular em inglês ou espanhol?

(14 respostas)

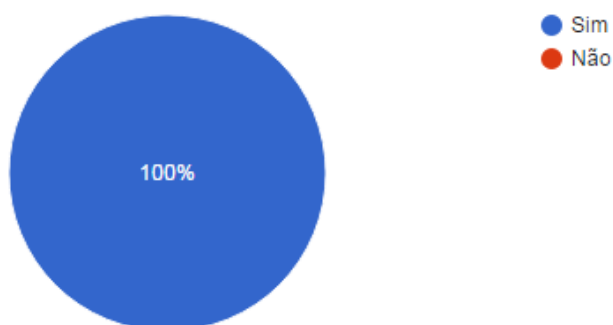


Com base nas respostas das perguntas 2, 3 e 4, poderíamos apressadamente concluir que 71,5% dos professores se julgam capazes de lecionar valendo-se de uma língua estrangeira como meio de comunicação. Porém, dos 14 respondentes, seis possuem formação em Letras Português e Inglês ou Português e Espanhol, restando quatro professores de outras formações que se consideram aptos a tal tarefa. Aqui, entramos em um ponto polêmico, o de julgar a capacidade de professores com outras licenciaturas ensinarem por meio de uma língua estrangeira. Apesar de muito frutífera (e justamente por esse motivo), essa discussão ultrapassa do escopo do presente trabalho e será preterida aqui.

Questão 5.

Você concorda com a afirmação: "Profissionais bilíngues e trilingues aumentam suas oportunidades de ingresso no mundo do trabalho e novas portas se abrem quando ampliam sua capacidade de comunicação"?

(15 respostas)



Os professores em sua totalidade concordam com essa afirmação, que consta dos PPCs dos cursos e que embasa a iniciativa trilingue do *campus*.

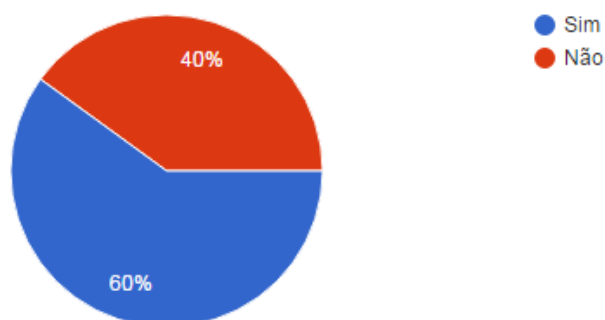
A título de ilustração, uma pesquisa do portal Catho Empresas, de 2006, aponta o conhecimento de idiomas estrangeiros como um trunfo no ambiente corporativo. O estudo verificou o domínio dos profissionais nos idiomas inglês e espanhol e apontou diferenças salariais significativas entre ocupantes de cargos similares, que dominavam ou não uma língua estrangeira. Quando testados na fluência verbal e escrita, os profissionais de alta direção que dominam inglês e espanhol chegam a receber salários 68% acima daqueles que não possuem o referido domínio. E mesmo para a entrada no mercado de trabalho, a pesquisa relata que “muitas empresas exigem hoje de seus executivos e profissionais o domínio de um segundo ou mesmo de um terceiro idioma” (Portal Catho, 2006).

Questão

6.

Você concorda ser essencial que alunos do egresses do Ensino Médio com domínio nas línguas inglesa e espanhola?

(15 respostas)

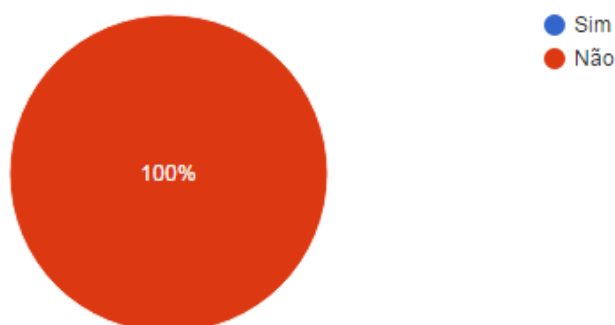


Aqui, há um indicativo do motivo pelo qual alguns docentes podem se opor ao projeto trilingue do *campus*: eles não veem como primordial que os alunos se dediquem às línguas estrangeiras e tenham como um de seus objetivos no ensino médio o domínio desses idiomas.

Questão 7.

Você acha apropriado que a carga horária de línguas estrangeiras seja ampliada, em detrimento de outras disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática?

(15 respostas)



De forma unânime, os informantes responderam “não” a essa pergunta. Isso demonstra que o conceito de “detrimento” na carga horária das demais disciplinas não é bem visto quando o assunto é a ampliação da carga horária de disciplinas de línguas estrangeiras. Assim, a proposta trilingue do *Campus*

Pinhais tem a ganhar buscando caminhos alternativos para ter uma carga horária eficaz em línguas estrangeiras, dentro de uma proposta trilingue, sem a necessidade de utilizar uma carga horária que é requisitada por outras disciplinas.

Atualmente, os docentes responsáveis pelos componentes curriculares Português e Matemática, ambas com duas aulas semanais em cada série do ensino médio, solicitam que a carga horária de suas disciplinas seja ampliada para três aulas semanais, sugerindo assim que seja cedida uma aula de cada língua estrangeira, Inglês e Espanhol, no 1º e no 2º ano.

A solicitação de ampliação da carga horária de Português e Matemática já não apresenta como solução a cessão de aulas de línguas estrangeiras no 3º e no 4º ano, pois nesses anos as línguas estrangeiras já contam com carga horária reduzida em comparação aos anos iniciais. Esse fato demonstra que a demanda de ampliação de carga horária de algumas disciplinas do núcleo básico transpassa a questão do uso da carga horária pelas línguas estrangeiras, chegando a questões mais amplas, como a conciliação de carga horária entre disciplinas básicas e técnicas, a construção de uma grade horária que respeite os limites de horas de estudo diários e semanais estipulados legalmente e, principalmente, que demonstre ser eficiente e produtiva.

Alguns caminhos a serem estudados para uma melhoria na distribuição da carga horária são:

a) a curto prazo, ceder uma aula de cada língua estrangeira no 1º e no 2º ano para as disciplinas de Português e Matemática.

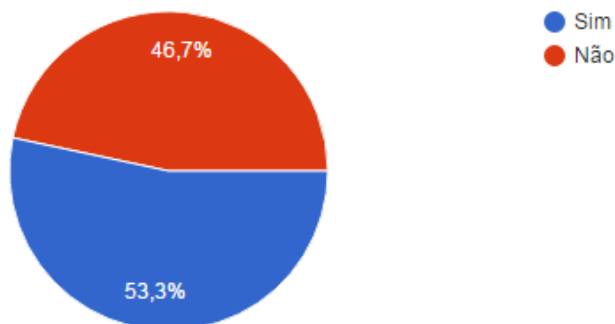
b) a médio prazo, estudar alternativas como passar a concentração de aulas de línguas estrangeiras com maior carga horária nos dois primeiros anos do EM para nos dois últimos, com os alunos já precisando mais de prática que de instrução nesses componentes, e trabalhar esse aspecto com atividades extra-classe, seja em projetos de extensão ou em um possível centro de línguas.

c) a longo prazo, dar atenção à discussão do ensino modular, que de forma promissora pode apresentar soluções a problemas como distribuição de carga horária e sobrecarga dos estudantes que atualmente contam com até 16 disciplinas ministradas de forma concomitante durante o ano letivo.

Questão 8.

Você acha viável que as avaliações do seu componente curricular sejam feitas na língua portuguesa, mas que se dê a oportunidade da escolha para que os alunos as realizem em outro idioma, inglês ou espanhol?

(15 respostas)

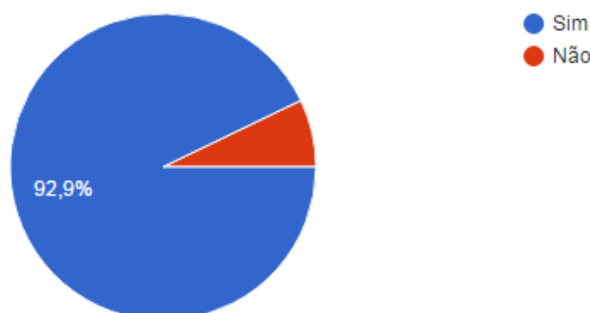


O dado curioso levantado por essa questão é: se há 10 professores que se julgam capazes de ministrar suas aulas valendo-se da língua estrangeira (questão 4), quando questionados sobre a oportunidade de realização de avaliação na língua estrangeira, apenas oito consideram a opção viável. Infelizmente, os professores não justificaram o motivo dessa escolha na oportunidade que lhes foi oferecida na última questão aberta (questão 11). Podemos supor que a razão possa ser a ideia de que a avaliação, por ser um instrumento formal e um documento institucional, deva ser realizada em língua oficial.

Questão 9.

Você acha interessante e produtivo que os docentes de idiomas tenham em seu plano de trabalho até quatro horas semanais disponíveis para orientação aos demais docentes, no que se relaciona a atividades a serem propostas em língua estrangeira?

(14 respostas)



Dessa questão, pode-se concluir o interesse expressivo dos professores em ter o apoio da equipe de línguas para as atividades que possam propor em língua estrangeira. O ponto crucial, aqui, seria institucional: a necessidade de ter professores de línguas estrangeiras para suprir a demanda de carga horária tanto em sala de aula, quanto em momento de apoio e capacitação aos demais docentes.

Questão 10:

Qual é a sua opinião sobre a Sala Esperanto? (questão aberta)

Conforme descrita em nosso PPC, trata-se de uma sala diferenciada para a aprendizagem das línguas. Quando questionados sobre o referido espaço, os professores diferem em suas opiniões, alguns salientando as utilidades do local e outros evidenciando suas debilidades. Entre as fragilidades foram mencionados: o tamanho da sala, que é acessível apenas para um número restrito de alunos (aproximadamente vinte); o mobiliário, devido ao tamanho do quadro ser insuficiente e à falta de conforto para algumas atividades acadêmicas que exijam, por exemplo, toma de notas; a falta de ventilação; a preferência que ela indicaria, dando mais relevância às disciplinas de línguas em detrimento de outras e o questionamento sobre a relevância da sala para o aprimoramento de conteúdos e desenvolvimento do “saber pedagógico”. Por outro lado, seus defensores elogiam o espaço, a decoração, o acesso a equipamentos multimídia, o conforto e seu formato não tradicional e multidisciplinar. Uma das opiniões ressalta que a sala “é um espaço que nos possibilita sair do tradicional, o que é extremamente necessário, pois no século XXI nossos alunos não são tradicionais e suas formas de aprender são extremamente dinâmicas e interligadas às novas tecnologias.”

Questão 11:

Utilize o espaço abaixo para, se desejar, deixar sua opinião sobre a proposta trilingue do *Campus* Pinhais. Aproveite para escrever sobre as ideias que lhe ocorreram sobre o tema enquanto respondia às perguntas, mas não teve a oportunidade de relatar nas perguntas de múltipla escolha. O que você pensa sobre o modelo ofertado hoje, com 4 horas semanais de cada língua, com turmas divididas em 20/20 alunos? Em sua opinião, qual seria o modelo ideal para a abordagem das línguas estrangeiras no *campus*? Como você enxerga a execução do modelo apresentado nos PPCs levando em consideração as condições de infraestrutura e pessoal do *Campus*? Você vê necessidade de alteração? (questão aberta)

Essa pergunta buscava soluções alternativas, junto ao corpo docente, para questões-chave do projeto trilingue, e seguem aqui as sugestões compiladas:

- Professor(a) 1: afirma que as aulas de línguas devem continuar com 20 alunos, mas a carga horária semanal passaria para três horas por semana, em vez de 4 horas, nos dois primeiros anos. Sugere, também, que os docentes recebam capacitação para as línguas estrangeiras, com o incentivo da direção.
- Professor(a) 2: acredita na eficácia das turmas menores e da carga horária ampliada, porém acha a proposta irreal porque os alunos não recebem base no ensino fundamental. O objetivo deve ser preparar os alunos para desafios profissionais. Clama por reflexão sobre o “*campus* trilingue” e questiona se não estamos “vendendo” algo que não podemos entregar.
- Professor(a) 3: concorda com a carga horária ampliada e com a divisão 20/20. Porém, crê que disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática precisam ter suas horas ampliadas. Chama atenção para a falta de espaço físico e para a alta carga horária dos professores de língua estrangeira, o que, segundo sua opinião, compromete a qualidade da instrução.
- Professor(a) 4: concorda com o número de aulas de línguas, mas propõe que as turmas tenham 40 alunos. Sugere que a carga horária dos alunos seja ampliada para que sejam inseridas mais aulas de Língua Portuguesa e Matemática.

- Professor(a) 5: chama a atenção para que o ensino seja voltado à multiculturalidade e interdisciplinaridade. Sugere que a carga de línguas não seja tão grande e que o foco não deva ser a realização de exames formais. Deve-se pensar nas metodologias a serem usadas e não na carga horária, sendo que esta última, segundo ele(a), é responsabilidade da direção.
- Professor(a) 6: aponta para as diversas formas de execução de um projeto trilingue, sendo uma das possibilidades a que está em vigência no *campus* hoje. Sugere que os professores de outras disciplinas façam uma abordagem instrumental com os idiomas, por meio de textos, e os professores de línguas prestariam auxílio a eles. Chama atenção para a importância da clareza nos PPCs quanto aos níveis de ensino a serem atingidos com o ensino de línguas e sugere o uso do padrão do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Recomenda a realização de testes internacionais no último ano, para que haja comprovação da eficácia do programa trilingue.
- Professor(a) 7: considera a proposta interessante, mas afirma não funcionar. Diz que a postura dos alunos não permite o trabalho aprofundado e que há uma desvalorização do ensino de línguas. Relata que os alunos faltam muito às aulas, mas que mesmo assim, considera possível que eles atinjam um nível intermediário/avançado do idioma. Sugere a diminuição da carga horária obrigatória nos dois primeiros anos para duas horas semanais e cursos de conversação e escrita nas duas línguas estrangeiras, com adesão opcional dos alunos, de acordo com seu interesse.
- Professor(a) 8: Julga os PPCs inviáveis hoje e nos próximos anos. Diz que o modelo é interessante, mas que a passividade dos alunos é a base do problema. Sugere certificação do aluno ao final do progresso, podendo ela ser um padrão criado internamente. Sugere imersão na língua, tanto de professores quanto de alunos, mas afirma que não funcionaria por falta da existência dessa cultura.

- Professor(a) 9: recomenda um equilíbrio entre as disciplinas de línguas e as demais. Sugere a criação de um centro de línguas que oferecesse teste de proficiência aos alunos ou convênios com universidades que já possuam esse sistema. Alternativamente, propõe a criação de projetos sólidos para preparar os alunos nos idiomas.
- Professor(a) 10: alega que o ensino dos idiomas deve ser feito por profissionais muito bem formados e que poderia não haver o mesmo comprometimento de professores que não fossem da área. Questiona a ênfase nas línguas, visto que a missão do Instituto é promover educação profissional e tecnológica. Questiona se o ensino técnico não é preterido por conta da carga horária elevada das línguas.
- Professor(a) 11: crê que o corpo docente de outras áreas pode não ser capacitado o suficiente para lecionar em outro idioma. Alega que fluência em um idioma não significa capacidade de ensiná-lo. Julga o PPC vigente como frágil, alegando que não há justificativa pedagógica para o fato de outras disciplinas terem de ser ministradas na língua estrangeira.
- Professor(a) 12: alega incompatibilidade do modelo trilingue com o projeto institucional, por conta do objetivo de formar egressos aptos a atuar como técnicos. Segundo ele(a), seguindo a proposta trilingue, na finalização da contratação dos 60 professores previstos para o *campus*, ¼ deverá ser de línguas estrangeiras. Esse número inviabilizaria outros projetos como a oferta de outras modalidades de ensino, pois poderia haver falta de docentes para as outras áreas. Sugere que a capacitação em línguas possa acontecer sob forma de projetos, o que ajudaria a nivelar alunos que ingressam na instituição com níveis muito diferentes. Segundo esse(a) professor(a), o projeto do *campus* fere as orientações das diretrizes nacionais e institucionais.
- Professor(a) 13: considera importante a oferta das línguas no *campus*, mas reconhece falta de recursos (infraestrutura e pessoal) para que se atinja o formato ideal - segundo ele(a), o padrão ofertado pelas escolas privadas. Sugere, também, o formato de centro de idiomas.

- Professor(a) 14: não registrou comentários adicionais.

Com base nesses apontamentos e nas crenças dos autores do presente artigo, partimos para as conclusões, onde apresentaremos nossas considerações finais sobre a questão das línguas estrangeiras do *campus* Pinhais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de um centro de línguas, sugerida por alguns professores, pode botar em risco as características do ensino trilíngue e tirá-lo da posição de destaque no *campus*. É possível uma descaracterização e desvalorização da proposta, tornando-a algo opcional e não constitutiva da reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos. Por esse motivo, os autores do presente artigo optaram por sugerir soluções intermediárias, como a presença de características trilíngues tanto no horário regular das aulas quanto em atividades realizadas fora desse núcleo, por exemplo, por meio de projetos, o que aliviaria a carga horária de línguas estrangeiras do núcleo regular, sem prejuízo à proposta.

Temos que concordar com os professores que apontam a carência de recursos - espaço físico e de pessoal - com que o *campus* se depara para a consolidação do projeto trilíngue já no terceiro ano de sua implantação. Estima-se que a partir de 2018, quando o *campus* passará a oferecer as quatro séries dos cursos de Ensino Médio Integrado em Informática e em Administração, serão necessários docentes para ministrar 16 horas/aula de Português⁶, 52 horas/aula de Espanhol e 52 horas/aula de Inglês, considerando a carga horária tal qual está prevista hoje e a divisão das turmas de línguas estrangeiras em 20/20 alunos, o que dobra a carga horária do docente, apesar de não influenciar a carga horária do aluno. Acrescendo a esse número a quantidade de horas necessárias destinadas às dependências, que realizam-se com duas horas presenciais semanais em cada série (e duas a distância), de Português, Espanhol e Inglês, há uma necessidade ainda maior de recursos humanos para os componentes curriculares de línguas.

⁶ Os professores de língua estrangeira também são professores de Português.

Com relação à disponibilidade de salas de aula, estima-se que sejam necessárias oito salas de aula para as turmas regulares e como número adequado mínimo quatro salas de aula disponíveis para comportar os 20 alunos que precisam deslocar-se da sala regular, dessa forma poderia haver até quatro aulas de línguas estrangeiras simultâneas no *campus*.⁷ Sendo necessárias 12 salas a partir do ano letivo de 2018, atualmente o campus conta com 6 salas (além de uma sala diferenciada destinada às disciplinas de Artes e Educação Física).⁸

Se for optado por trilharmos definitivamente o caminho de consolidação de um *campus* trilingue, faz-se imperativo, devido à necessidade ampliada de professores de línguas estrangeiras e da disponibilidade de salas de aula para a divisão das turmas, que se assuma que o *campus* Pinhais tem suas características e necessidades específicas. Caso contrário, apesar de esforços de sua equipe, será impossível concretizar esse projeto.

Apesar de todas as adversidades encontradas, acreditamos que a proposta trilingue tem se mostrado benéfica à vida acadêmico-científica, profissional e social dos estudantes. Como visto na literatura específica, não existe uma receita pronta para o bilinguismo ou o trilinguismo. Portanto, sugere-se, por fim, que o projeto trilingue seja analisado com acolhimento e que os problemas enfrentados até o momento sejam encarados como desafios a serem superados com união de esforços, paciência e afeto de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

BEARDSMORE, H. B. **Bilingualism**: Basic principles. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1986.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20.12.1996.

⁷ O impedimento da existência de aulas de língua estrangeira simultâneas devido à limitação de salas inviabiliza a construção do horário das aulas.

⁸ Para o ano letivo de 2017, não será possível concretizar o estipulado na proposta trilingue dos PPCs devido à indisponibilidade de salas de aula para 20/20 alunos, assim, em caráter temporário, em 2017, as aulas realizar-se-ão com turmas de 40 alunos.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05.08.2005.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29.12.2008.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22.05.2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento base da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEPT, 2007.

CAVALCANTI, M. **Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil.** DELTA, vol.15, 1999.

COX, M.; ASSIS-PETERSON, A. **Cenas de sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras. 2001.

DATTA, M. **Bilinguality and literacy.** Londres, Nova Iorque: Continuum, 2001.

CRAWFORD, J. **Bilingual education: history, politics, theory and practice.** 4. Ed. Estados Unidos: Crane Publishing Co, 1989.

DATTA, M. **Bilinguality and literacy.** Londres; Nova Iorque: Continuum, 2001.

FÉLIX, R. **Sem lei específica, escolas bilíngües exigem pesquisa.** Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/sem-lei-especifica-escolas-bilingues-exigem-pesquisa-92hyqlis379krf8fh2mt3q53i>>. Acesso em: 22 de agosto de 2016.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective.** Malden e Oxford: Basil/Blackwell, 2009.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: An Introduction to Bilingualism.** Cambridge: Harvard University Press, 1982.

HARMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MACHADO, C. G. **Multiculturalismo**: muito além da riqueza e da diferença. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

MACKEY, W. The Description of Bilingualism. In: Li Wei, **The Bilingualism Reader**. Londres; Nova York: Routledge, 2000.

MEGALE, A. H. **Bilingüismo e educação bilíngüe** – discutindo conceitos. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso em: 12 de julho de 2016.

MOURA, S. de A. **O que é uma escola bilíngüe?** Disponível em: <http://educacaobilingue.com/2014/10/01/o-que-e-uma-escola-bilingue/>. Acesso em: 14 de setembro de 2016.

MOURA, S. de A. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngüe. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOURA, S. de A. **Educação bilíngüe no Brasil**: possibilidades e desafios rumo a uma sociedade linguística e culturalmente plural. Anais da VI Semana de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MOURA, S. de A. O que é fluência? In: TROVÓ, Carol Olival. (Org.). **Ensinando inglês para executivos brasileiros**. 1 ed. São Paulo: Editora do Autor, 2011, v. 3, p. 29-38.

MELLO, Heloísa. A. B. **Educação bilíngüe**: uma breve discussão. Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/243247/mod_resource/content/1/MELLO%2C%20H.%20A.%20B.%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20bil%C3%ADngue%2C%20uma%20breve%20discuss%C3%A3o%20%282010%29.pdf. Acesso em: 19 de setembro de 2016.

Portal Catho. **O domínio de outro idioma, mais que um atributo pessoal**. Disponível em: http://www.catho.com.br/salario/action/artigos/O_dominio_de_outro_idioma_mais_que_um_atributo_pessoal.php. Acesso em: 12 de dezembro de 2016.

Projeto Pedagógico de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma de Oferta Integrada ao Ensino Médio. **Projeto Pedagógico do**

Curso de Ensino Médio Integrado em Administração. Instituto Federal do Paraná – *Campus Pinhais*. Pró-reitoria de Ensino – PROENS, 2014.

PROJETO Pedagógico de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma de Oferta Integrada ao Ensino Médio. **Projeto Pedagógico do Curso de Ensino Médio Integrado em Informática.** Instituto Federal do Paraná – *Campus Pinhais*. Pró-reitoria de Ensino – PROENS, 2014.

SENSÊVE, B. **Duas línguas, muitas habilidades.** *Correio Braziliense*, Brasília, p. 22, 09 set. 2012.

ULYENO, E. Y.; CAVALLARI, J. S. (orgs.). **Bilinguismos:** Subjetivação e Identificações nas/ pelas Línguas Maternas e Estrangeiras. Campinas: Pontes, 2011. 9 v.

WEI, Li. Dimensions of Bilingualism. In: Li Wei, **The Bilingualism Reader.** 13 Londres, Nova Iorque: Routledge, 2000.

Enviado em: 01 maio 2017

Aceito em: 07 jul. 2017

Editores responsáveis: Alysson Ramos Artuso