



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

MESTRADO PROFISSIONAL

Instituição Associada

IFFluminense – *Campus Macaé*

THE DANGER OF A SINGLE STORY: PERSPECTIVAS CRÍTICAS DE
ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA ERA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

CAMILA FRANÇA BARROS MORAES

Macaé/RJ

2024

CAMILA FRANÇA BARROS MORAES

THE DANGER OF A SINGLE STORY: PERSPECTIVAS CRÍTICAS DE
ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA ERA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dr. Leonardo Salvalaio Muline.

Macaé/RJ

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M828d

Moraes, Camila França Barros, 1985-

The danger of a single story: perspectivas críticas de ensino de inglês como língua estrangeira na educação profissional e tecnológica na era das tecnologias digitais da informação e comunicação / Camila França Barros Moraes. – Macaé, RJ, 2024.

152 f.: il. color.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Salvalaio Muline, 1981-

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Macaé, RJ, 2024.

Referências: p. 128-134.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Educação profissional
3. Educação - Efeito das inovações tecnológicas. 4. Tecnologia da
informação. 5. Multiculturalismo. I. Muline, Leonardo Salvalaio,
1981, orient. II. Título.

CDD


371.334

23.ed.

Dissertação intitulada ***THE DANGER OF A SINGLE STORY: PERSPECTIVAS CRÍTICAS DE ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA ERA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO***, elaborada por Camila França Barros Moraes e apresentada publicamente perante a banca examinadora, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica, pelo programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Fluminense - IFFluminense, na área concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 30 de abril de 2024.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 LEONARDO SALVALAIO MULINE
Data: 08/05/2024 18:05:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Leonardo Salvalaio Muline


Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - IFFluminense

Orientador

Documento assinado digitalmente
 FERNANDA COSTA DEMIER RODRIGUES
Data: 08/05/2024 18:29:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Fernanda Costa Demier Rodrigues

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - IFFluminense

Documento assinado digitalmente
 ROBERTA PASQUALLI
Data: 09/05/2024 11:44:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Roberta Pasqualli

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC

Dedico esta dissertação ao meu filho, Heitor, que foi gerado durante o curso de mestrado e desde então se tornou minha maior motivação para concluir este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço primeiramente a Deus pela vida e por todo o cuidado que sinto, mas não posso explicar. Apesar de não ser religiosa, sou uma pessoa de muita fé. Quando penso em Deus, lembro da minha saudosa vó Helena e da relação tão íntima e nada convencional que ela nutria com Ele. Gosto de pensar que em outro plano ela continua cuidando de mim e me dando forças para continuar mesmo quando só penso em desistir. Obrigada, vó, por ter sido minha maior incentivadora na vida acadêmica. Eu ainda guardo na estante o *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* e *The Grammar Book*, livros que ganhei de presente da senhora no primeiro período da faculdade de Letras e que eram bastante caros na época. Você nunca mediu esforços para nos apoiar e sou muito grata por todo seu amor.

Minha gratidão às mulheres da minha vida que ainda cuidam de mim nesse plano. À minha mãe, que esteve ao meu lado nos momentos mais importantes da minha vida e me ensinou, a partir do exemplo, que era possível ser uma mãe presente, companheira e amiga sem deixar de ser um indivíduo com objetivos, sonhos e desejos para além da maternidade. Você é e sempre foi minha maior inspiração! Obrigada por ter me estimulado a estudar, trabalhar e ser independente. Quando olho para minha trajetória acadêmica e profissional, consigo ouvir sua voz e ver sua mão segurando a minha. À minha irmã Patrícia, por quem tenho um amor imenso e muita admiração. Ter crescido ao lado de uma geminiana como eu rendeu muitas brigas, eu sei, mas também rendeu muita história. Quando aos 9 anos planejei fugir de casa, arrumei a sua mochila te levar comigo; quando passei para o CEFET Macaé, você arrumou as suas malas e também se mudou de Campo Grande pra Unamar; quando você soube do concurso para o IFF, me chamou e nos inscrevemos juntas para a prova. Obrigada por nunca ter soltado a minha mão. Obrigada também por ter me presenteado com a Anna Luísa, que é seguramente uma das pessoas que mais amo nessa vida e de quem tenho muito orgulho de ser madrinha! Eu agradeço à minha madrinha Luísa, exemplo de educadora afetuosa e comprometida que tanto me inspirou. Ainda me lembro do cheiro do mimeógrafo, da sensação boa que era ir para a escola trabalhar com você, e do orgulho que senti ao estudar na escola onde você era a diretora. Agradeço também às minhas primas-quase-irmãs Anna Paula, Anna Gabriela e Anna Clara. Obrigada por serem rede de apoio e afeto, estejamos perto ou a quilômetros de distância. Nossa família é composta por muitas mulheres incríveis e admiráveis sem as quais eu jamais teria chegado até aqui. Obrigada por tanto!

Agradeço ao meu pai, o “amor do amor”. Obrigada por ser responsável pelas lembranças mais divertidas da minha infância; por todas as vezes que me levou no ponto de ônibus às 4 da manhã para que eu fosse pra UFRJ; por ter me ensinado a fazer o melhor arroz do mundo; e por ser esse pai sensível, carinhoso e amigo. Dizem que me pareço mais com a minha mãe, mas vejo muito de você na minha personalidade (vide

meu grande apreço por fofoca) e sinto um orgulho danado disso! “Vida da vida. Paixão da paixão. Razão do meu viver. Motivo de voltar para casa todos os dias”.

Minha gratidão ao Vitor, meu marido e melhor amigo. Obrigada por essa parceria que já dura mais de duas décadas e que foi essencial para que eu concluísse esse mestrado. Sou grata por cada passeio que fez com o Heitor enquanto eu estava em casa escrevendo, cada lanchinho - do iFood ou preparado por você - que alimentou também a minha alma, cada gráfico que me ajudou a fazer porque eu simplesmente não sei usar o Excel, e cada palavra de encorajamento. Te amo.

A vida me deu bons amigos, e a eles também agradeço. Aos amigos que fiz ainda na infância, aos que chegaram na adolescência, aos que fiz na Cultura e no IFF, e aos que fiz no mestrado. Obrigada por torcerem por mim, ouvirem meus desabafos, acolherem meus medos e angústias, me incentivarem a não desistir e celebrarem comigo cada etapa vencida deste processo. Obrigada por entenderem minhas ausências nos rolês e por fazerem questão de que eu soubesse o quanto fiz falta em cada um deles. Que privilégio ser cercada de tanta gente boa. Amo cês tudo!

Agradeço ao meu orientador Leonardo Salvalaio Moline por toda paciência, disponibilidade e pela forma acolhedora como me orientou do início ao fim. Obrigada por ter sido tão compreensivo quando precisei pausar as atividades acadêmicas para dar início ao projeto pessoal da maternidade, e por ter confiado no meu potencial quando eu mesma morria de medo de não conseguir dar conta da pesquisa. Sou grata também a todos os professores do programa ProfEPT por toda dedicação e suporte.

Por fim, agradeço ao Instituto Federal Fluminense pela oportunidade de cursar o Mestrado Profissional; à equipe de língua inglesa do *Campus Macaé* pela parceria e apoio, em especial durante minha licença maternidade sem professor substituto e na divisão de turmas que possibilitou que eu me dedicasse ao mestrado nessa reta final; e aos meus alunos por terem aceitado participar da pesquisa.

Para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela.

(bell hooks, 2017)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Três Momentos Pedagógicos	40
Figura 2 – IFF Campus Macaé	46
Figura 3 – tipos de atividades disponíveis no Educaplay	64
Figura 4 – atividades disponíveis da versão gratuita e padrão do Wordwall	66
Figura 5 – Slide com imagens que remetem ao tema do encontro 1	78
Figura 6 – Slide com as definições de <i>story</i> x <i>history</i>	79
Figura 7 – Atividade do tipo caça-palavras na plataforma <i>Wordwall</i>	80
Figura 8 – Nuvem de palavras “ <i>What kind of stories interest you the most?</i> ”	81
Figura 9 – Atividade do tipo encontre a combinação na plataforma <i>Wordwall</i>	82
Figura 10 – Slide <i>The ugly duckling</i> (O patinho feio)	82
Figura 11 – Slide com imagem da autora Chimamanda Adichie e perguntas	83
Figura 12 – Atividade do tipo <i>video quiz</i> na plataforma <i>Educaplay</i>	84
Figura 13– exemplos de respostas dos alunos na atividade <i>brainstorming</i>	85
Figura 14 – Histórias que são marginalizadas x amplificadas pela mídia	86
Figura 15 –Atividade do tipo combine os pares na plataforma <i>Wordwall</i>	93
Figura 16 – Slide sobre <i>hybrid genre</i>	94
Figura 17 – Atividade do tipo questionário na plataforma <i>Wordwall</i>	94
Figura 18 – Slide com cartaz <i>Que horas ela volta?</i>	95
Figura 19– Slide com sinopse <i>Que horas ela volta?</i>	96
Figura 20 – Slide perguntas <i>Que horas ela volta?</i>	98
Figura 21 – Adjetivos utilizados para descrever o filme <i>Que horas ela volta?</i>	100
Figura 22 – Slide <i>movie reviews</i> do site <i>Rotten Tomatoes</i>	101
Figura 23 – Atividade do tipo classificação em grupos no <i>Wordwall</i>	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil etário dos alunos	48
Gráfico 2 – Perfil de gênero dos participantes	48
Gráfico 3 – Pergunta 1 do questionário inicial	105
Gráfico 4 – Pergunta 2 do questionário inicial	106
Gráfico 5 – Pergunta 3 do questionário inicial	106
Gráfico 6 – Pergunta 4 do questionário inicial	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Noções de Linguagem	30
Quadro 2 – Síntese da Metodologia de Pesquisa	52
Quadro 3 – Estrutura da Sequência Didática	68
Quadro 4 – Cronograma de aplicação da SD	77
Quadro 5 – Reflexões contextualizadas do encontro 2	87
Quadro 6 – Respostas da atividade <i>class discussion</i> do Encontro 3	98
Quadro 7 - Propostas de roteiros dos alunos	103
Quadro 8 – Análise de Conteúdo da pergunta aberta do questionário inicial	108
Quadro 9 – Análise das propostas de roteiro.....	113
Quadro 10 – Análise de Conteúdo do questionário final.....	115

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

3MP	Três Momentos Pedagógicos
APNP	Atividades Pedagógicas Não Presenciais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLAC	Cursos de Línguas Aberto à Comunidade
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
EBTT	Educação Básica Técnica e Tecnológica
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional Tecnológica
EXPOCIT	Exposição de Ciência e Tecnologia
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFF	Instituto Federal Fluminense
LE	Língua Estrangeira
MA	Metodologias Ativas
NEABI	Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas
NLG	The New London Group (Grupo Nova Londres)
NUGEDIS	Núcleo de Gênero e Diversidade
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios
PP	Professora-pesquisadora
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SD	Sequência Didática
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNED	Unidade Descentralizada

RESUMO

O presente trabalho parte da noção de inglês como língua franca (Canagarajah, 2006) em um mundo globalizado e cada vez mais conectado e mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no qual dominar a Língua Inglesa representa poder e mobilidade (Bauman, 1999). Compreende-se linguagem como prática social (Moita Lopes, 1996; Lankshear, Syner e Green, 2000), e a escola como espaço socializador que tem como desafio abordar as diferenças e integrá-las no seu currículo (Candau, 2011; Rosa Suanno *et al.*, 2020; Freire, 2020; Coppete, Fleuri e Stoltz, 2013). Destaca-se também a Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996; Rojo, 2013) como possibilidade de se pensar práticas educativas que preparem os estudantes para utilizar a Língua Inglesa de forma crítica, reflexiva, autônoma e criativa, de modo que possam alcançar uma verdadeira mobilidade em um mundo global enquanto agem localmente para mudar suas realidades. Nesse sentido, este estudo investigou em que medida a implementação de uma Sequência Didática (SD) de ensino de inglês como língua estrangeira norteadas pelas perspectivas dos Multiletramentos e da Interculturalidade Crítica é capaz de fomentar a tomada de consciência de alunos do Ensino Médio no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) acerca das relações de poder que permeiam as relações culturais e o uso da língua a fim de que problematizem práticas sociais da linguagem que perpetuam preconceitos e desigualdades. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada com objetivos exploratórios e descritivos que utilizou métodos da pesquisa bibliográfica/documental na construção do arcabouço teórico e métodos da pesquisa-ação na fase de aplicação prática. A construção da SD baseou-se, principalmente em dois textos multisemióticos: o TED Talk da autora nigeriana Chimamanda Adichie intitulado *The danger of a single story* (O perigo de uma história única) e trailer do filme brasileiro *Que horas ela volta?*. Além dos textos, foram criadas atividades gamificadas por meio das plataformas *Educaplay* e *Wordwall*. A aplicação da pesquisa se deu no Instituto Federal Fluminense *Campus Macaé* - RJ em três turmas do 2º ano do Ensino Médio Integrado, dos cursos técnicos de automação industrial, eletromecânica e meio ambiente, nas quais a pesquisadora atua também como professora de inglês. Os instrumentos de coleta de dados foram dois questionários semiestruturados e a observação da professora-pesquisadora por meio de diário de campo e gravações de aula. Para a análise e discussão de dados, utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011) à luz dos referenciais teóricos do estudo. Os resultados obtidos indicam uma boa receptividade dos alunos em relação à SD. Ao proporem roteiros inspirados na temática do perigo de uma história única, os alunos demonstraram ter compreendido a problemática dos estereótipos que criam e reforçam preconceitos, e se implicaram de maneira dialógica e autônoma no processo de (re)pensar narrativas diversas que questionem as histórias únicas contadas sobre grupos marginalizados socialmente. Portanto, concluiu-se que a SD tem potencial de promover a consciência crítica acerca das relações de poder que permeiam as relações culturais e o uso da língua.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Ensino de inglês. Interculturalidade Crítica. Multiletramentos.

ABSTRACT

The present work is based on the notion of English as a lingua franca (Canagarajah, 2006) in a globalized and increasingly interconnected world mediated by Information and Communication Technologies (ICT), in which mastering the English language represents power and mobility (Bauman, 1999). Language is understood as a social practice (Moita Lopes, 1996; Lankshear, Syner, & Green, 2000), and school as a socializing space that faces the challenge of addressing differences and integrating them into its curriculum (Candau, 2011; Rosa Suanno et al., 2020; Freire, 2020; Coppete, Fleuri, & Stoltz, 2013). The Pedagogy of Multiliteracies (NLG, 1996; Rojo, 2013) is also highlighted as a possibility to think about educational practices that prepare students to use the English language critically, reflectively, autonomously, and creatively, so that they can achieve true mobility in a global world while acting locally to change their realities. In this sense, this study investigated to what extent the implementation of a Didactic Sequence for teaching English as a foreign language guided by the perspectives of Multiliteracies and Critical Interculturality is capable of fostering critical thinking among High School students in the context of Professional and Technological Education about the power relations that permeate cultural relationships and language use so that they can problematize language social practices that perpetuate prejudices and social inequalities. For this purpose, a qualitative research of applied nature with exploratory and descriptive objectives was carried out, using methods of bibliographic/documentary research in the construction of the theoretical framework and methods of action research in the practical application phase. The construction of the DS was based mainly on two multisemiotic texts: the TED Talk by the Nigerian author Chimamanda Adichie entitled *The danger of a single story* and the trailer of the Brazilian film *Que horas ela volta?* (*The Second Mother*). In addition to the texts, gamified activities were created through the platforms Educaplay and Wordwall. The research was conducted at the Fluminense Federal Institute (IFF) *Campus Macaé* - RJ, in three classes of the 2nd year of Integrated High School, in the technical courses of industrial automation, electromechanics, and environment, where the researcher also works as an English teacher. The data collection instruments were two semi-structured questionnaires and the observation of the teacher-researcher through field diary and class recordings. For the analysis and discussion of data, the content analysis methodology of Bardin (2011) was used in the light of the theoretical frameworks of the study. The results obtained indicate a good receptivity of the students towards the Didactic Sequence. By proposing scripts inspired by the theme of the danger of a single story, the students demonstrated to have understood the problem of stereotypes that create and reinforce prejudices and engaged in a dialogical and autonomous manner in the process of (re)thinking diverse narratives that question the single stories told about socially marginalized groups. Therefore, it was concluded that the Didactic Sequence has the potential to promote critical awareness about the power relations that permeate cultural relationships and language use.

Keywords: Professional and Technological Education. English Language Teaching. Critical Interculturality. Multiliteracies.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	OBJETIVOS.....	19
1.1.1	OBJETIVO GERAL	19
1.1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	19
1.2	PROFESSORA-PESQUISADORA: UM BREVE MEMORIAL.....	20
1.3	JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	24
2	REVISÃO DA LITERATURA	26
2.1	MULTILETRAMENTOS E O USO DAS TDIC	26
2.2	A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....	30
2.2.1	ESTEREÓTIPOS E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	34
2.3	EDUCAÇÃO, TRABALHO E SOCIEDADE	37
2.4	A ESTRATÉGIA DOS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS	39
3	METODOLOGIA DE PESQUISA	43
3.1	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	43
3.2	CONTEXTO DE PESQUISA.....	45
3.2.1	O LOCAL.....	45
3.2.2	ALUNOS PARTICIPANTES.....	46
3.3	CRITÉRIOS ÉTICOS	48
3.3.1	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DA AMOSTRA	49
3.3.2	RISCOS E BENEFÍCIOS	49
3.4	ETAPAS DA PESQUISA	50
3.4.1	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL	50
3.4.2	A PESQUISA-AÇÃO	50
4	SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	55
4.1	TEXTOS MULTISEMIÓTICOS.....	55
4.1.1	<i>THE DANGER OF A SINGLE STORY</i>	55
4.1.2	QUE HORAS ELA VOLTA?	59

4.2	METODOLOGIAS ATIVAS E RECURSOS TECNOLÓGICOS	61
4.2.1	PLATAFORMA EDUCAPLAY	64
4.2.2	PLATAFORMA WORDWALL.....	65
4.3	ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	67
4.4	APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	77
4.4.1	ENCONTRO 1: <i>STORYTELLING</i>	78
4.4.2	ENCONTRO 2: <i>THE DANGER OF A SINGLE STORY</i>	83
4.4.3	ENCONTRO 3: <i>TALKING ABOUT CINEMA</i>	92
4.4.4	ENCONTRO 4: <i>TELLING OUR OWN STORIES</i>	102
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	105
5.1	QUESTIONÁRIO INICIAL	105
5.2	OBSERVAÇÃO DO ENCONTROS	111
5.3	QUESTIONÁRIO FINAL.....	115
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS	128
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PARTICIPANTE	135
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - RESPONSÁVEL	140
	APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) - PARTICIPANTE ...	145
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO INICIAL	150
	APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO FINAL	151
	APÊNDICE F – PERGUNTAS DO <i>VIDEO QUIZ</i>	152

1 INTRODUÇÃO

A expansão do inglês no mundo se deve a dois processos históricos: a colonização do século XVI nas colônias inglesas; e a globalização, quando o inglês se tornou a principal língua da comunicação global (Canagarajah, 2006). Em seu livro “Ensinando a transgredir”, bell hooks – e aqui escrevemos em letras minúsculas por ser uma escolha da autora ser referenciada dessa maneira – nos remete aos impactos desse primeiro momento da expansão da Língua Inglesa quando relata sua impressão sobre o poema “The burning of Paper Instead of Children” (Queimar papel em vez de crianças), de Adriene Rich:

Um verso desse poema que comoveu e perturbou algo dentro de mim: “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você” (...). Então, quando li essas palavras pela primeira vez e quando as leio agora, elas me fazem pensar no inglês padrão, em aprender a falar de modo contrário ao vernáculo negro, de modo contrário à fala quebrada, despedaçada, de um povo despossuído e desalojado (Hooks, 2017, p.223).

O segundo e mais recente processo de expansão da Língua Inglesa - a globalização - é, segundo Bauman (1999), um processo irreversível que afeta a todos, e que traz consequências sociais: “tanto divide como une; divide enquanto une” (p.8). Compreende-se, portanto, que tornar-se de fato global confere prestígio àqueles que podem usufruir da mobilidade impulsionada por este processo; ao passo que “ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social” (p.8). Deste modo, observamos que, mais uma vez, existe uma relação de poder intrínseca a este processo. Num mundo globalizado, quem são aqueles podem se dizer verdadeiramente globais? Conforme Paulo Freire, “o discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões” (Freire, 2020, p. 122), isto é, ampliando ainda mais as desigualdades sociais.

É nesse contexto de mudanças profundas nas formas como nos relacionamos uns com os outros que emerge o conceito de “Pedagogia dos Multiletramentos”, em 1996, a partir dos trabalhos de um grupo de pesquisadores conhecido como *The New London Group* ou Grupo de Nova Londres (NLG) (Mattos, 2015). Já no final do século passado, os pesquisadores do NLG destacavam que os textos estavam em processo de mudança,

deixando de ser essencialmente escritos e passando a ser multimodais (Rojo; Moura, 2019). Segundo Lankshear e Knoble:

A pedagogia dos multiletramentos se concentra fortemente em como a diversidade cultural e linguística e o impacto crescente das novas tecnologias de comunicação estão mudando as demandas dos alunos em termos do que identificamos aqui como as dimensões operacionais e culturais dos letramentos. Os alunos precisam de novos 'conhecimentos' operacionais e culturais para adquirir novas linguagens que proporcionem acesso a novas formas de trabalho, práticas cívicas e privadas em suas vidas cotidianas (Lankshear; Knoble, 2006, p. 16. **Tradução nossa**).

Apesar de o conceito surgir antes da era dos *smartphones* e da Web 2.0, a perspectiva dos Multiletramentos permanece atual na medida em que, cada vez mais, as relações são mediadas pelo uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), de modo que é preciso preparar os estudantes para lerem e escreverem esse mundo digitalizado de forma crítica.

No que tange à Educação Profissional Tecnológica (EPT), destaca-se ainda a importância da superação da dualidade que separa a formação intelectual da formação profissional e o fato de que o processo educativo deve aliar teoria e prática, considerando a omnilateralidade que caracteriza o homem (Saviani, 2007).

Para Castaman, Vieira e Pasqualli:

[...]uma aula da EPT inovadora deve fundamentalmente considerar o estudante como protagonista no processo de construção de conhecimentos, propiciando-lhe condições para que aprenda a conhecer, a compreender o mundo que o cerca, a desenvolver competências e habilidades necessárias à aplicabilidade dos conhecimentos aprendidos, e a conviver e a viver com os outros despertando a consciência da participação e construção social e, principalmente, a ser pleno, capaz de agir com autonomia, de posicionar-se e tomar suas decisões.(2019, p.107)

Nesse sentido, são consideradas práticas inovadoras na EPT aquelas que colocam os estudantes no centro do processo de ensino e aprendizagem, como sujeitos ativos e não meros receptores passivos de conteúdos, treinados exclusivamente para o mercado de trabalho. Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2020, p. 47) vai dizer que "saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção", chamando nossa atenção para o fato de que o papel do professor é o de mediar o processo no qual o aluno deve ser o protagonista.

O papel do ensino profissional e tecnológico ultrapassa, assim, os anseios formativos para o mundo do trabalho e as demandas científicas e tecnológicas. Mais do que uma educação propedêutica e uma formação técnica e profissional de ponta, é necessário, diante de um mundo globalizado cada vez mais rico em desafios e problemas cada vez mais complexos, formar uma população crítica e cidadã, com as habilidades e competências necessárias não apenas para um mundo a cada dia mais tecnológico e inovador, mas para lidar com os emergentes desafios sociais de um mundo mais competitivo. Como bem salienta Ciavatta (2014, p. 188):

[...] não se trata, pois, de mera adaptação às mudanças no mundo da produção e do trabalho, tais como adaptar-se à flexibilização produtiva, à “sociedade da incerteza”, às relações de trabalho desregulamentadas, ao empreendedorismo, aos programas breves de aprendizagem, aos programas paliativos da tensão social. Há condições de vida que permeiam as opções das pessoas. E estas passam pela forma histórica como produzem a própria vida [...]

É crucial, portanto, que o ensino de inglês na EPT esteja alicerçado em perspectivas que fomentem a criticidade dos estudantes em relação ao mundo em que vivem, e em relação à própria Língua Inglesa, tão marcada por processos de dominação cujas consequências ainda reverberam.

Para além da Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996), uma educação de abordagem intercultural pode contribuir significativamente para a construção de uma sociedade plural e democrática (Coppete; Fleuri; Stoltz, 2013). Essa abordagem preconiza a promoção da diversidade, o diálogo, a busca pela redução de preconceitos e estereótipos entre grupos culturais diversos e a reflexão crítica a cerca de questões sociais e culturais. Segundo os autores:

A perspectiva intercultural compreende que as relações culturais são construídas historicamente e se encontram fortemente atravessadas por relações hierarquizadas e de poder; relações cujo preconceito e cuja discriminação são fortemente demarcados, principalmente no que se refere a determinados grupos sociais. Essa perspectiva não desvincula as questões da diferença e da desigualdade que se dão a ver de maneira tensa e conflitiva na atualidade, tanto no âmbito mundial, quanto em cada sociedade em particular; daí sua perspectiva crítica focada na descolonialização do saber, do poder, do ser e do viver. (Coppete; Fleuri; Stoltz, 2013, p.250)

A perspectiva intercultural crítica, portanto, se apresenta como uma abordagem que não somente reconhece e denuncia a existência das desigualdades, mas

problematiza a estrutura dessa sociedade que promove a inferiorização e desumanização de alguns grupos em detrimento de outros, propondo uma ruptura com o modelo vigente e a construção de uma nova sociedade.

Paulo Freire propõe uma educação que parta de um “método ativo, dialogal, crítico e criticizador” (Freire, 2020, p. 141). Para o autor, é necessário modificarmos o conteúdo programático para que o diálogo com os estudantes de fato possa acontecer em uma “relação horizontal de A com B” (p.141), isto é, Essa abordagem preconiza a promoção da diversidade, o diálogo, a busca pela redução de preconceitos e estereótipos entre grupos culturais diversos e a reflexão crítica a cerca de questões sociais e culturais. Nesse sentido, para que os alunos possam de fato exercer o que Freire vai chamar de “o seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto” (p.143), é preciso esse estudante seja protagonista não apenas na forma como planejamos que a aula aconteça, mas também nas temáticas abordadas.

Esta dissertação de mestrado nasce da inquietação de uma professora-pesquisadora que busca compreender em que medida uma Sequência Didática (SD) norteada em perspectivas críticas de ensino (NLG, 1996; Coppete; Fleuri; Stoltz, 2013; Freire, 2020; Candau, 2011) e com o suporte de textos multimodais (Rojo; Moura, 2019) e das TDIC é capaz de fomentar a criticidade, o diálogo e a autonomia dos estudantes nas aulas de língua inglesa em turmas do Ensino Médio Integrado no contexto da EPT. Para isso, partimos da escolha de uma temática atual e relevante tanto no contexto global quanto no contexto local dos estudantes, de modo a fazer não só com que reflitam, mas principalmente com que atuem na sociedade na qual estão inseridos. Paralelamente à questão temática, buscamos construir uma SD que superasse a dimensão operacional da linguagem, trabalhando também as dimensões culturais e críticas (Mattos, 2015), partindo do entendimento de que língua é prática social (Lopes, 1996; Lankshear, Syner e Green, 2020).

Quanto à organização textual, esta dissertação está dividida em 6 capítulos, a começar por este capítulo introdutório. Na sequência, apresentamos nosso referencial teórico no segundo capítulo, que está subdividido em 4 seções: Multiletramentos e uso das TDIC; Educação Intercultural; Educação, trabalho e sociedade; A estratégia metodológica

dos três momentos pedagógicos. No terceiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, incluindo: sua classificação; critérios de seleção da amostra; riscos e benefícios; as etapas da pesquisa; os instrumentos de coleta de dados utilizados; o contexto da pesquisa; e todos os procedimentos empregados ao longo da aplicação. No quarto capítulo, detalhamos o processo de elaboração e aplicação da Sequência Didática. No quinto capítulo, apresentamos a análise e discussão dos resultados obtidos por meio dos instrumentos de coleta de dados e da aplicação da sequência didática. Por fim, apresentamos nossas conclusões no capítulo de considerações finais.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 OBJETIVO GERAL

Propor uma abordagem de ensino de inglês como língua estrangeira em turmas do Ensino Médio Integrado¹ no Instituto Federal Fluminense (IFF) Campus Macaé que seja norteada pelas perspectivas críticas dos Multiletramentos e da Interculturalidade Crítica de modo a fomentar a tomada de consciência dos alunos a cerca das relações de poder que permeiam as relações culturais e o uso da língua a fim de que problematizem práticas sociais da linguagem que perpetuam preconceitos e desigualdades.

1.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as expectativas e fatores de (des)motivação dos alunos do Ensino Médio Integrado do IFF *Campus* Macaé sobre o papel do ensino de língua inglesa;
- Planejar, elaborar, aplicar e avaliar uma Sequência Didática baseada nos três momentos pedagógicos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) que privilegie o uso de textos multimodais, as perspectivas críticas dos Multiletramentos e da Interculturalidade;

¹ Ensino Médio Integrado refere-se a um modelo educacional no qual os estudantes cursam simultaneamente disciplinas do ensino médio comum e uma formação técnica ou tecnológica específica. Esta abordagem visa integrar teoria e prática desde o início do ensino médio.

- Promover o trabalho colaborativo e autoral dos estudantes, por meio de metodologias e ferramentas que os coloquem no centro do processo de construção do conhecimento e que façam uso das TDIC;
- Descrever se os alunos foram capazes de aplicar os conhecimentos problematizados inicialmente.

1.2 PROFESSORA-PESQUISADORA: UM BREVE MEMORIAL

Peço licença para escrever esta seção em primeira pessoa do singular e apresentar o caminho que percorri até desembocar nesta pesquisa, e que contribuiu para que eu me tornasse uma professora-pesquisadora em Educação Profissional e Tecnológica.

Minha trajetória acadêmica começa na década de 1990, em Campo Grande, bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro, onde cursei todo o Ensino Fundamental na rede pública municipal. Foi no chão da Escola Pública que me formei desde o princípio, e foi para ele que voltei como professora mais tarde. Por isso, é impossível narrar a minha história sem voltar no início.

Em 1999, quando cursava a então 8ª série (correspondente ao atual 9º ano do ensino fundamental), estimulada pelo meu professor de matemática e incentivada pelos meus pais, me preparei para processos seletivos para ingressar no Ensino Médio Técnico na Rede Estadual (Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC) e Federal (Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET). Na época, minha avó havia acabado de se mudar para Barra de São João, uma cidadezinha do interior do estado, então, além dos processos seletivos para as escolas da cidade do Rio de Janeiro, me inscrevi também para a seleção do então CEFET Campos Unidade Descentralizada (UNED) Macaé. E foi essa inscrição que mudou definitivamente o curso da minha vida acadêmica, pessoal e profissional.

Passei para a UNED Macaé e me mudei para o interior do estado porque, para minha família, a garantia de que eu teria uma educação pública, gratuita e de qualidade com formação técnica era uma prioridade. Naquele tempo, o ensino técnico era concomitante, isto é, ainda era possível cursar apenas o Ensino Médio no CEFET se

assim desejasse, o que acabava sendo a opção de boa parte dos meus colegas, mas não foi a minha. Iniciei o curso técnico em Informática, depois migrei para Turismo.

Cabe ressaltar aqui que a escola pública que encontrei em Macaé era completamente diferente daquela que eu havia frequentado minha vida inteira. A UNED era uma instituição muito elitizada e branca. A princípio, tive dificuldades para me identificar com aquelas pessoas, que em sua maioria haviam saído de uma escola privada e feito cursinho preparatório para ingressar na “Escola Técnica”, como era conhecida a UNED na região. A falta de diversidade que me incomodava no início da década de 2000 iria ser parcialmente solucionada mais tarde com o advento das políticas de ação afirmativa implementadas no governo Lula. Foi na UNED Macaé, entretanto, que fiz alguns dos meus melhores amigos, fui inspirada por professores que me marcaram profundamente, e conheci aquele que viria a ser meu marido no futuro. Mas essa é uma outra história.

Sempre gostei muito de ler, me comunicar e conhecer outras culturas. Comecei a estudar inglês aos 11 anos, em um curso livre de idiomas, porque queria muito entender as séries e as letras de música das minhas bandas favoritas. Naquela época, não vislumbrava a possibilidade de usar a língua para viajar e conhecer o mundo.

Após concluir o Ensino Médio, passei no vestibular para cursar Letras Português- Inglês na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e iniciei o curso no primeiro semestre de 2004. Na graduação, diferente de alguns colegas que seguiram o caminho da Iniciação Científica, o que naturalmente os levou a fazer Mestrado e Doutorado na sequência, optei por fazer ser monitora do CLAC (Cursos de Línguas Aberto à Comunidade), um Projeto de Extensão cujo objetivo era (e ainda é) oferecer cursos de línguas para a comunidade ministrados por graduandos da faculdade de Letras da UFRJ e orientados por docentes da instituição.

No CLAC tive meu primeiro contato com a sala de aula e me apaixonei pelo Ensino de Língua Estrangeira. Ter iniciado minha atuação profissional neste projeto me proporcionou ter um olhar crítico e reflexivo sobre minha prática docente mesmo antes de me formar. Foi no CLAC que me descobri professora, pude experimentar diferentes

metodologias e formas de avaliação, aprendi a produzir material autêntico, fiz minhas primeiras pesquisas em sala de aula para apresentar na semana de extensão.

Me formei na UFRJ em 2007 e já em 2008 fiz um curso de especialização em “Linguística Aplicada: inglês como língua estrangeira” na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Fui aprovada com a defesa do trabalho de monografia “*The nature and use of rewards in language teaching*”, uma pesquisa que já anunciava meu interesse em práticas educativas.

Alguns colegas da especialização emendaram o curso em um programa *stricto sensu*. Eu, porém, já estava trabalhando de segunda a sábado em um curso de línguas e não me enxergava abdicando da sala de aula para seguir uma vida acadêmica. Apesar de gostar muito de estudar, a vida havia me levado para o lado da prática profissional, e era difícil para mim naquela época conciliar os dois mundos.

Em 2015, cheguei a iniciar o Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica no Colégio Pedro II, o qual não pude concluir por questões pessoais. A experiência, apesar de frustrada em certa medida, me trouxe um novo olhar para a possibilidade de prosseguir meus estudos sem abandonar aquilo que mais amo: a sala de aula. Entendi que era um caminho não só possível, mas desejável. Aquele só não era o melhor momento ainda.

Minha vida profissional se mistura com minha vida acadêmica, de modo que é preciso voltar um pouco na linha do tempo para que a história seja contada de forma completa. Comecei a trabalhar na iniciativa privada ainda como estagiária em 2006. Assim que me formei, fui efetivada e passei a ser professora da instituição, onde atuei até o final do ano de 2013. Devo muito do meu amadurecimento profissional e aprimoramento da língua inglesa aos anos que trabalhei como professora nesta empresa. Lá, pude dar aulas para todos os níveis, do básico ao avançado, e tive turmas das mais variadas faixas etárias, desde crianças ainda não alfabetizadas até adultos e idosos que desejam aprender inglês.

Paralelamente à minha atuação na iniciativa privada, em 2010 iniciei minha atuação na esfera da educação pública como professora da Rede Municipal da cidade do Rio de Janeiro dando aula de inglês para turmas de 1º ao 5º ano no Ensino

Fundamental. Em 2011, após nova aprovação em concurso, fui convocada para ser professora da FAETEC, uma instituição pública fluminense de ensino médio, superior e técnico profissionalizante. Em 2012, fui convocada para trabalhar na prefeitura da cidade de Macaé dando aula de inglês para turmas do 6º ao 9º ano, e então optei por exonerar a matrícula da prefeitura do Rio de Janeiro.

Em setembro de 2014, fui aprovada no concurso para o Instituto Federal Fluminense e convocada para assumir a vaga de professora de inglês em regime de dedicação exclusiva no Campus Macaé, exatamente na mesma escola onde anos antes havia sido aluna no ensino médio. Nessa ocasião, exonerei as demais matrículas e passei a ser Professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) em tempo integral.

Ser professora do IFF me proporcionou experiências de crescimento pessoal, profissional e acadêmico de muita importância na (re)construção da professora que tenho me tornado ao longo de mais de 15 anos de carreira.

Para além do ensino, entre os anos de 2017 e 2019, coordenei o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), e tive pela primeira vez a oportunidade de orientar alunos bolsistas e voluntários em um projeto de extensão. Participamos de mostras de extensão, feiras de ciências internas e externas, chegando inclusive a ser premiados. Além disso, estabeleci parceria com o Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGEDIS) do meu campus, no qual contribuo até os dias de hoje. Minha participação nos núcleos contribuiu substancialmente para o meu crescente interesse nos estudos de gênero, raça e decolonialidade – caminhos que me trouxeram até o tema desta pesquisa.

Durante muito tempo, eu priorizei minha vida profissional por não dispor de tempo e até mesmo condições financeiras, estruturais e emocionais para me dedicar à vida acadêmica. Entretanto, ser professora do IFF me proporcionou bagagem e condições para avançar e preencher o que eu acredito ser uma lacuna na minha formação.

Em toda minha trajetória a sala de aula foi meu maior *locus* de interesse e atuação. Escolhi o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) como programa de mestrado com o objetivo de me especializar na área de Educação Profissional e Tecnológica e aprimorar a minha prática docente de modo a contribuir para a Rede Federal, da qual faço parte.

1.3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Ao longo de 16 anos de prática docente, dos quais 12 anos na educação básica da rede pública de ensino, sendo os últimos 9 anos dedicados exclusivamente à EPT no Instituto Federal Fluminense *Campus Macaé*, tenho observado que um dos grandes desafios do ensino de língua inglesa na escola pública está na desmotivação que muitos alunos sentem ao estudar uma língua que acreditam: não serem capazes de aprender; não ter qualquer relação com suas vidas. Percebo, portanto, que é necessário que os estudantes se vejam como donos dessa língua que acreditam pertencer ao outro – o tal falante nativo idealizado.

No que tange ao ensino médio integrado, o desafio também está em contribuir para a “construção de uma sociedade na qual as injustiças sociais e humanas sejam enfrentadas” (Araújo; Silva, 2017, p. 9). Segundo Araújo e Silva (2017), o modelo de “Ensino Médio hegemônico” no Brasil é caracterizado por um “currículo fechado e pouco flexível com um viés centrado no conteúdo e nas disciplinas” (p.11), enquanto o Ensino Médio Integrado que a Rede Federal propõe está voltado para uma “formação que gere, nos indivíduos, um apreço pelo pensamento filosófico, pela criticidade, pela audácia e pela ação política” (p.10). De acordo com os autores:

O Ensino Médio Integrado, modelo que, não obstante a polissemia que lhe é inerente, se configura como uma proposta de enfrentamento às chagas históricas que marcaram profundamente a estrutura da sociedade brasileira: a desigualdade econômica, as injustiças sociais e a intolerância de classe e cultural. O enfrentamento desses desafios tem início na escola, mas não se limita a ela. Isso porque uma formação integral, que considera a dimensão social e humana da realidade e não desvincula o “saber fazer” do “saber pensar”; que fortalece a necessidade de uma educação “no” mundo e não apenas “para” o mundo; que não se cansa de se inconformar com as mazelas de uma realidade e que avança e recua em termos de humanismo e de humanidade; é, sem dúvida, uma formação que toma a pessoa humana como fim em si mesma e não como meio para qualquer outro fim humanamente ilegítimo. (Araújo; Silva, 2017, pp.9-10)

Nesse sentido, a presente pesquisa se torna relevante uma vez que buscou-se investigar em que medida uma abordagem de ensino de língua inglesa pautada em perspectivas críticas de ensino e no uso das TDIC, na qual os alunos sejam protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, é capaz de fomentar a criticidade desses alunos

em relação ao papel da língua inglesa no contexto local e global. A pesquisa se mostra atual e pertinente ao contexto da EPT, de modo a contribuir para a formação integral (Zabala, 1998) dos estudantes do Ensino Médio Integrado.

2 REVISÃO DA LITERATURA

No presente capítulo, apresentamos as bases teóricas que fundamentam este trabalho a partir da pesquisa bibliográfica e documental realizada em livros, artigos, dissertações de mestrado, teses de doutorado e documentos oficiais. Iniciamos com uma seção sobre multiletramentos e uso das TDIC no ensino de língua inglesa. Em seguida, dedicamos uma seção aos estudos sobre educação intercultural e o reconhecimento do “outro”. Na terceira seção, trazemos as contribuições teóricas de Demerval Saviani, Maria Ciavatta e Paulo Freire a cerca da relação entre educação, trabalho e sociedade. Por fim, concluímos o capítulo com uma seção sobre estratégia metodológica dos três momentos pedagógico, que dá suporte à construção da nossa Sequência Didática.

2.1 MULTILETRAMENTOS E O USO DAS TDIC

Conforme apresentado na introdução deste projeto, partimos dos pressupostos teóricos de Canagarajah (2006) de que o inglês se torna uma língua franca a partir de dois processos históricos: a colonização britânica no século XVI e, mais recentemente, a globalização iniciada no século XX, sendo este último profundamente marcado por avanços tecnológicos. De modo que se torna imperativo, segundo o autor, se discutir de que forma identidades, interesses e valores locais são negociados a partir desse novo papel que a língua inglesa passa a desempenhar de forma global.

Os trabalhos de Moita Lopes (1996) e Lankshear, Syner e Green (2000) apontam para o entendimento de que a língua(gem) é prática social, uma vez que é nas relações sociais que negociamos sentido. Isto implica dizer que a língua(gem) está em constante movimento, sendo modificada a cada novo contexto no qual é colocada em uso. Segundo Leite *et al.*:

(...) a língua franca é modificada a partir de elementos identitários e culturais do sujeito que é constituído e a constitui. Dessa forma, surge a língua inglesa com sotaque brasileiro, com sotaque japonês, entre outras, haja vista que ela é reinventada, ressignificada, reinterpretada localmente (Leite et al., 2020, p.4).

Essa perspectiva crítica de letramento nos interessa especialmente no ensino de inglês como Língua Estrangeira (LE) na medida em que compreendemos que seja

necessário “empoderar os alunos a fim de que tomem a língua como sua” (Leite et al., 2020, p.12). Ao se apropriarem da língua, os alunos passam a ser também donos dela, rompendo com o mito de que devemos buscar um modelo de falante nativo para que a habilidade comunicativa se cumpra. Assumimos, então, que “a língua tem dono e seu dono é cada um que se dispõe a tomá-la, colori-la com as cores de sua individualidade, de sua cultura e utilizá-la nos mais diversos contextos, para os mais diversos propósitos.” (Leite et al., 2020, pp. 12-13).

Nesse sentido, ser letrado implica ser capaz de analisar as práticas e os diversos significados contidos nos textos, cada vez mais multissemióticos, aos quais temos acesso. Ler, portanto, não é sinônimo de decodificar textos, sejam eles verbais ou não verbais. Lankshear, Syner e Green (2000) destacam ainda a indissociabilidade entre letramento, tecnologias e aprendizagem.

A pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelo NLG (1996), coaduna com uma perspectiva crítica do ensino de língua inglesa, que tem por base: a compreensão de que o inglês é uma língua franca/global; que língua é prática social; e que é crescente a necessidade de se pensar em práticas pedagógicas mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em um mundo de nativos digitais (Tezani, 2017). Ser multiletrado implica ser capaz de ir além da decodificação linguística, mas saber lidar com “maneiras de trabalhar em novas ou transformadas formas de emprego, novas maneiras de participação como cidadão em espaços públicos, e mesmo talvez novas formas de identidade e personalidade” (Cope; Kalantzis, 2009 p. 169). Rojo (2013) também destaca a relevância dos Multiletramentos para o contexto escolar e a preparação para o mundo do trabalho atual, no qual os textos multimodais já fazem parte do cotidiano dos profissionais das mais diversas áreas.

A partir da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, é estabelecida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a divisão do currículo por itinerários formativos, dentre os quais figura linguagens e suas tecnologias, que engloba o ensino de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Nesse documento, a Língua Inglesa é definida como “língua franca”, isto é, uma “língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na

contemporaneidade” (Brasil, 2018, p.484). O documento destaca ainda o caráter crítico do ensino de inglês e sua contribuição da formação integral do estudante ao ampliar “sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento, aprofundar sua compreensão sobre o mundo” (Brasil, 2018, p. 485).

No que tange às competências específicas previstas na BNCC para a área de Linguagens e Suas Tecnologias no Ensino Médio, fica explícito o reconhecimento de que o papel do ensino de línguas vai muito além da decodificação linguística. O documento destaca como objetivo, por exemplo:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p.490).

Não é possível falar em Multiletramentos sem levar em conta o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) que permeiam a (re)produção de discursos nas mais variadas práticas sociais de linguagem do mundo atual. A comunicação hoje é cada vez mais multimodal, isto é, acontece por meio da linguagem verbal (escrita/oral) e não verbal (visual), mediada pelas TDIC. A própria BNCC destaca entre as habilidades a serem desenvolvidas na área de linguagens e suas tecnologias:

Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos; Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital; Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais; Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede (Brasil, 2018, p.494).

Sobre o papel da educação frente às novas tecnologias, Kenski (2008) salienta que esse pode ser o de formador de usuários/consumidores, o de formador de desenvolvedores, ou o de formador de cidadãos. Observa-se, portanto, uma

preocupação com o uso crítico das TDIC a fim de que se possa formar cidadãos críticos e reflexivos em uma sociedade onde as relações, sejam elas pessoais, acadêmicas e até mesmo de trabalho, acontecem cada vez mais on-line e mediadas pelo uso dessas tecnologias. Conforme Arruda (2013, p.236):

Ensinar para a criticidade social continua sendo o papel da escola; entretanto, é necessário reorganizar o seu interior para que ela seja mais identificada com a sociedade atual e não um espaço de resistência simplista que opera mais no âmbito de se opor ao técnico do que compreender a cultura oriunda das tecnologias.

Mendes e Lima (2020) nos chamam a atenção para o fato de que “na perspectiva de uma escola pública transformadora, a aprendizagem de inglês vai além da compreensão de língua enquanto código linguístico” (p.73), nos levando a refletir sobre o papel do ensino de inglês na educação básica. Para os autores, as práticas de ensino de línguas devem “incorporar atividades que prestigiam a multimodalidade e a multiculturalidade dos textos, sem discriminação ou marginalização” (p.74). Tal perspectiva se torna ainda mais necessária em tempos nos quais:

Muitos estudantes e comunidades têm que lutar não apenas contra a pobreza, desemprego e desigualdade, mas também contra os efeitos gritantes da autocracia e plutocracia, racismo e sexismo renovados, distorções ideológicas e relações e condições sociais injustas, questões fundamentais em torno da liberdade, segurança pública, controle e vigilância. Agora, mais do que nunca, escolaridade, educação e literatura têm que ser sobre ler e escrever o mundo - parafraseando Freire. Vidas e futuros estão em jogo (Garcia; Luke; Seglem, 2018, **tradução nossa**).

Ao adotarmos perspectivas críticas, o ensino de língua inglesa no contexto da educação pública torna-se relevante não apenas do ponto de vista da aprendizagem de uma língua que possibilita mobilidade social em uma sociedade globalizada, mas principalmente na formação de sujeitos multiletrados e capazes de agir na sociedade de modo a transformá-la.

Sobre o ensino de inglês, Lima (2006) vai dizer que a principal diferença entre a adoção de uma perspectiva que parta do Letramento Crítico e outras perspectivas tradicionais de ensino da língua diz respeito à forma como a linguagem é concebida, como é possível observar no Quadro 1:

Quadro 1 - Noções de Linguagem

Noção Dominante de Linguagem	Noção segundo o Letramento Crítico
A linguagem traduz ou representa a realidade.	Linguagem e realidade se constroem mutuamente.
A linguagem é um meio de comunicação.	A linguagem constrói a comunicação pela negociação. Ela não comunica ideias e valores, mas sim cria ideias e valores.
A linguagem é transparente e neutra.	A linguagem nunca é neutra ou transparente. Ela sempre é culturalmente “tendenciosa”.
A linguagem é fixa e definida por normas sociais (ex.: gramáticas e dicionários)	A linguagem é sempre estruturada, mas suas estruturas não são fixas ou estáveis. Elas mudam dinamicamente de acordo com o contexto.

Fonte: LIMA, 2006 – apud MATTOS, 2015, p. 267

Nesse sentido, adotar perspectivas críticas de ensino de línguas passa por entender as relações de poder que permeiam o uso dessa língua. Essa compreensão da linguagem é fundamental para que se desenvolva consciência crítica.

2.2 A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Vivemos numa sociedade profundamente desigual no que diz respeito a questões de raça, classe, gênero, entre outros. Sabemos que preconceito e discriminação não são comportamentos inatos, mas sim práticas sociais construídas histórica e culturalmente e que vão se naturalizando ao longo do tempo. O modelo de sociedade atual apresenta em suas raízes processos discriminatórios que alimentam desigualdades sociais e favorecem práticas de exclusão e violência. Estas práticas estão presentes em todas as esferas da sociedade, sendo a escola uma delas.

A escola enquanto espaço socializador tem como desafio abordar as diferenças de forma a integrá-las no seu currículo sem anulá-las, visando promover a

desnaturalização de preconceitos e discriminações enraizados na sociedade. As diferenças de gênero, grupos socioculturais, raça, cor, orientação sexual, entre outros são negadas e usadas para a exclusão e discriminação. Colocar essas diferenças em questão é o foco da perspectiva da Interculturalidade Crítica, que trata de questionar as diferenças e as desigualdades construídas ao longo da história. Candau (2011, p. 27) afirma que:

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Segundo Rosa Suanno *et al.* (2020), a escola é um espaço propício para que “os padrões estipulados socialmente sejam questionados, problematizados, refletidos” (p.155) desde que haja conscientização crítica no percurso formativo desses estudantes. De acordo com a perspectiva de Paulo Freire, é papel do professor estimular a reflexão sobre a realidade social, política e cultural na qual estamos inseridos:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 2020, p.47).

Freire nos provoca a romper com o paradigma tradicional de educação, marcado por uma relação hierárquica entre aquele que supostamente detém o conhecimento (professor) e aqueles a quem esse conhecimento deverá ser transmitido (alunos), e assumir a postura de facilitadores por meio de uma postura dialógica. Segundo o autor:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (Freire, 2020, p. 83).

É fundamental, portanto, que busquemos novas abordagens de ensino. Abordagens que coadunem com o objetivo de formar cidadãos críticos e agentes transformadores de sua realidade; sujeitos epistemologicamente curiosos e indagadores, capazes de reconhecer e questionar as relações de poder que estruturam nossa sociedade; sujeitos que tenham um olhar atento para o outro e para si mesmos.

Nessa perspectiva, a educação intercultural - ou interculturalidade crítica - se apresenta como uma abordagem que propõe uma mudança de paradigma educacional interessante. Segundo Coppete, Fleuri e Stoltz (2013, p.244):

O objetivo maior dessa abordagem consiste em auxiliar as pessoas a se apropriarem do código que possibilita acessar o universo do outro, ou seja, os valores, a história, a maneira de pensar, de viver, entre outros. **Uma vez que tenha acesso a esse código, poderá voltar ao seu próprio código, e seu universo pessoal estará mais enriquecido pela troca empreendida.** Assim, é possível inferir que a educação intercultural sugere que as pessoas aprendam e se habituem a olhar, mediados por uma ótica diferente. Propõe mudanças cognitivas e emocionais que as levem a compreender como os outros pensam e sentem; e nesse processo retornem a si mesmos mais conscientes de suas próprias raízes culturais (grifo nosso).

Educar por uma perspectiva intercultural exige abraçar a diversidade; exige compreender a falácia por trás do discurso de que “somos todos iguais”; exige reconhecer as diferenças; e, nas palavras de Paulo Freire, “exige disponibilidade para o diálogo”. É nesse sentido que Candau (2016) propõe uma abordagem intercultural que não somente tolere as diferenças, mas que as incorpore como elementos enriquecedores do processo educativo. Para a educadora:

Relações étnico-raciais, diversidade sexual, questões de gênero, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, saberes curriculares, entre outros, são temas que provocam tensões, reações de intolerância e discriminação, assim como suscitam diversas iniciativas orientadas a trabalhá-los numa perspectiva orientada à afirmação democrática, ao respeito mútuo, à aceitação da diferença e à construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs (Candau, 2016, p. 7).

No que tange à prática docente, a educação intercultural vai ao encontro da perspectiva Freiriana ao preconizar tanto conteúdos quanto metodologias que coloquem o aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Conforme Coppete, Fleuri e Stoltz:

No âmbito das ações docentes, e mais precisamente no terreno dos conteúdos escolares e das metodologias, a perspectiva intercultural inclui os processos de interação em sala de aula, onde a participação é dialógica e dinâmica, reflexiva e pró-ativa; onde os conflitos são entendidos como mobilizadores do processo de aprendizagem; a tomada de decisões não se dá arbitrariamente pelo professor e a professora; elas decorrem de processos de negociação entre os estudantes mediados pelos docentes; decisões potencializadoras do enriquecimento intercultural, ajustadas aos distintos interesses e capacidades, as quais podem ser aplicadas a outros contextos. A crítica e o aperfeiçoamento são favorecidos progressivamente; a cooperação é potencializada assim como a planificação de ações e o seu desenvolvimento. **Nessa abordagem é fundamental que os sujeitos sintam-se pessoalmente comprometidos na análise das próprias atitudes e valores, na busca de novas perspectivas compartilhadas** (Coppete; Fleuri; Stoltz, 2013, p.252-253 grifo nosso).

Rosa Suanno *et al.* (2020), ressaltam que o caminho para que se alcance a interculturalidade crítica passa pela “necessidade de criar alternativas, ter novos olhares, ter a abertura e a ousadia de experimentar outros conteúdos em sala de aula” e destacam ainda a necessidade de que as escolas adotem novos posicionamentos e novas práticas pedagógicas a fim de que se estabeleça “uma nova cultura escolar em que as diferenças também sejam valorizadas; que mais identidades sejam destacadas, que haja diálogo, questionamentos, novas posturas nas relações interpessoais” (p.160).

Do mesmo modo, Zabala (1998) sugere que para formar cidadãos conscientes, críticos e éticos, devemos considerar não apenas os conhecimentos teóricos e práticos, mas também as atitudes dos alunos como parte integral do processo educativo. O autor classifica os conteúdos como: factuais, que abarcam “o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados, fenômenos concretos e singulares (p.41); procedimentais, definidos como “um conjunto de ações (...) dirigidas para a realização de um objetivo” (p.43); e atitudinais, que “engloba valores, normas e atitudes” (p.43). Apesar da tipologia de conteúdos proposta por Zabala parecer fragmentada, o autor esclarece que eles na verdade se encontram imbricados na nossa prática, isto é, “todo conteúdo, por mais específico que seja, sempre está associado e, portanto, será aprendido junto com conteúdos de outra natureza” (p.40)

O autor defende que "conteúdos atitudinais" sejam integrados ao currículo, proporcionando oportunidades para que os alunos reflitam sobre suas próprias atitudes, valores e ações. De acordo com Zabala:

A aprendizagem dos conteúdos atitudinais supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação (Zabala, 1998, p. 48).

Partindo dos pressupostos de Zabala, Freire e dos autores até aqui discutidos, que defendem a perspectiva da interculturalidade crítica enquanto abordagem de ensino, compreendemos que, se desejamos superar as práticas educativas que ainda transmitem e valorizam uma cultura hegemônica, então é necessário repensar a prática docente tanto no que diz respeito à forma quanto aos conteúdos. Precisamos de uma educação verdadeiramente inclusiva que apresente práticas que aprofundem a questão das diferenças culturais na pluralidade de suas manifestações.

2.2.1 ESTEREÓTIPOS E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Em seu artigo “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”, Christine Revuz (1998) afirma que “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”. Nesse sentido, aprender uma língua estrangeira envolve não apenas adquirir novas palavras e estruturas linguísticas, mas também requer uma mudança interna, um processo de reinvenção do próprio sujeito. Segundo a autora, “falar é sempre navegar à procura de si mesmo”, de modo que aprender outra língua abre “um novo espaço potencial para a expressão do sujeito” a medida em que a “língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua.” (Revuz, 1998, p.220). Ao comparar a aquisição da nossa língua materna e a aprendizagem de uma língua estrangeira, a autora sinaliza que:

Contrariamente ao que se passou na língua materna, o aprendiz não tem a cabeça repleta de frases feitas por outros. Para falar, ele deve, em sentido estrito, fazer frases. Ele se encontra compelido a um verdadeiro trabalho de expressão, a um questionamento permanente sobre a adequação daquilo que diz àquilo que quer dizer (Revuz, 1998, p.227).

Revuz (1998) reflete sobre as razões que podem levar ao fracasso na aprendizagem de línguas estrangeiras e conclui que é preciso “superar uma concepção

puramente instrumental da língua” posto que um dos obstáculos para que essa aprendizagem aconteça satisfatoriamente é “a dificuldade que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença, mas de explorá-la, de fazê-la sua” (p.230), isto é, o aprendiz de uma nova língua precisa, antes de tudo, estar aberto para desconstruir suas ideias pré-concebidas sobre língua – lembrando que língua e cultura são indissociáveis nessa perspectiva. De acordo com a autora:

A língua estrangeira não recorta o real como faz a língua materna. Essa constatação que se impõe desde os primeiros momentos da aprendizagem provoca com frequência surpresa e escândalo. Que haja somente uma palavra em russo para dizer braço e perna, que o sol seja feminino em alemão, que os ingleses digam “eu sou frio” e os russos “a mim, 25 anos”, é desconcertante, e muitos são os que ficarão fiéis a suas faltas de gênero ou de sintaxe antes de adotar uma outra maneira de ver as coisas. **O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas**, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o descolamento do real e da língua. O arbitrário do signo lingüístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação...ou no desânimo (Revuz, 1998, p.223, grifo nosso).

Portanto, para além de facilitar o acesso ao mercado de trabalho, possibilitar a comunicação com pessoas de diferentes partes do mundo, ou até mesmo ampliar nosso acesso à informação, aprender uma língua estrangeira tem o potencial de nos tornar mais conscientes sobre aspectos da nossa própria cultura e da nossa identidade, ao mesmo tempo em que nos coloca em direto contato com o “outro”.

Segundo Baccega (1998, p.7), “quando o homem aprende a falar, ele aprende também a pensar, ou seja, passa a relacionar-se com o mundo através predominantemente de palavras, as quais transportam conceitos e estereótipos”. A diferença entre conceito e estereótipo está no fato de que o primeiro é uma “descrição da realidade, que se obtém através de um processo cognitivo”, ao passo que no último “encontraremos a predominância dos aspectos valorativos, dos juízos de valor, com suas bases emocionais” (Baccega, 1998, p.7-8). Tal diferenciação é importante para sinalizar, segundo a autora, que estereótipos geralmente são imbuídos de uma “carga negativa de preconceitos e pré-juízos”, apesar de muitas vezes essa característica passar despercebidas e confundirmos estereótipos com conceitos.

Baccega destaca o papel dos meios de comunicação na perpetuação dos estereótipos na nossa cultura. Afinal, na impossibilidade de vivenciarmos todos os fatos, tomamos conhecimento deles por meio de relatos que, invariavelmente, são impregnados de “valores e estereótipos da cultura de quem relata” e se espalham “ou no boca-a-boca, ou através das mais sofisticadas tecnologias usadas pelos meios de comunicação” (p.9). Segundo a autora:

Vivemos num mundo que nos chega editado pelos meios de comunicação, que nos contam a "realidade" através de relatos impregnados de estereótipos que no mais das vezes nos são desfavoráveis. São esses os relatos que recebemos cotidianamente e que vão preencher nossa visão de mundo não apenas sobre os fatos de que não participamos, mas, muitas vezes, também sobre os fatos do universo em que vivemos (Baccega, 1998, p. 10).

Diante do exposto, Baccega (1998) defende que “se estabeleça nas escolas um processo continuado de reflexão sobre os estereótipos de nossa cultura” (p.10). A autora acrescenta que esse é um dos caminhos “para se concretizar um processo educativo que, aberto ao diálogo com o outro, com o diferente, preserve identidades, formando cidadãos” (p.11).

Se no final da década de 1990, recorte temporal do artigo de Baccega, já vivíamos num mundo editado pelos meios de comunicação, atualmente “os desafios à escola têm aumentado com a ampliação dos acessos e usos da TDIC” (Arruda, 2013, p. 233).

Acreditamos que o ensino de língua inglesa ancorado na perspectiva intercultural crítica seja capaz de problematizar os mais variados estereótipos presentes em nossa cultura de modo que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam questionar a origem dos estereótipos e as relações de poder por trás da construção de narrativas discriminatórias: quem produz esses discursos, como e por que são reproduzidos, e, por fim, de que forma podemos desconstruí-los. Freire nos lembra que:

[...]a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (Freire, 2020, p.96).

Sabemos que a promoção de uma educação intercultural pode não ser suficiente para a erradicação do preconceito e da discriminação arraigados na sociedade. Contudo, é fundamental que se reconheça a importância de se pensar em propostas pedagógicas na perspectiva intercultural pois ela "permite desenvolver mecanismos pedagógicos e axiológicos úteis para a interação dialógica entre as pessoas de culturas distintas, num ambiente democrático respeitador da diversidade" (Martins, 2002, p.98).

Destacamos, assim, o potencial de transformação social de práticas pedagógicas inovadoras que rompam com o paradigma tradicional e sejam norteadas por perspectivas críticas que visem a formação de sujeitos integrais, críticos, capazes de intervir na sociedade, promovendo mudanças significativas da realidade.

2.3 EDUCAÇÃO, TRABALHO E SOCIEDADE

No capítulo de introdução desta dissertação, trouxemos brevemente uma citação de Demerval Saviani a fim de situar nossa pesquisa no campo da EPT. Saviani é um professor e filósofo da educação cuja vida e obras são marcadas pela luta por transformação social e por seu comprometimento com uma educação crítica e emancipadora para todos, em especial para a classe trabalhadora/operária e marginalizada. Conforme Marsiglia e Cury (2017), "um intelectual a serviço de uma política educacional que mira o futuro, tendo um olhar crítico sobre o passado e o presente." (p.503). Nesta seção, iremos nos aprofundar nas discussões que o autor tece acerca da relação entre trabalho, educação e sociedade, costurando suas ideias às de outros autores.

Segundo Saviani (2007), a relação entre educação e sociedade é dialética, isto é, a educação transforma a sociedade, que por sua vez transforma a educação. Nesse sentido, para o autor, se a educação tem origem no processo histórico de desenvolvimento humano, a compreensão deste processo é indispensável para se pensar a problemática das questões educacionais na nossa sociedade. Assim, para Saviani, o caminho para uma educação revolucionária, capaz de promover transformações sociais, está na ruptura com o paradigma da transmissão de conhecimento presente na pedagogia tradicional. Do mesmo modo, Freire (2020)

entende a educação como “uma forma de intervenção no mundo” que “implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto seu desmascaramento.” (p. 96).

A partir das reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, Saviani (2007) busca esboçar de que forma o sistema de ensino brasileiro se organiza a fim de suprir as necessidades da sociedade capitalista atual. A nova configuração social que se impõe exige que a classe trabalhadora domine conhecimentos sistemáticos básicos sobre a linguagem escrita, a matemática, as ciências naturais e as ciências sociais a fim de que possa exercer sua cidadania e entender o mundo em que se vive. No sistema de ensino brasileiro atual, a escola unitária corresponderia ao que chamamos de educação básica, que se divide em: ensino fundamental e ensino médio.

Saviani (2007) destaca que é no nível da educação fundamental que se instrumentaliza o homem para que possa minimamente se inserir na sociedade. Nesta fase, a relação entre educação e trabalho se dá de maneira implícita e indireta. Entretanto, no Ensino Médio a relação entre trabalho e educação é retomada e acontece de forma explícita e direta. Nesta etapa do ensino, os alunos associam a teoria à prática, de modo a agirem no mundo em que vivem por meio do trabalho. Nesse sentido, a escola em nível médio torna-se *locus* de desenvolvimento da autonomia dos estudantes, daí a visão de educação como mediação.

É assim que ele [Gramsci] entendia a escola ativa, e não na forma como essa expressão aparecia no movimento da Escola Nova, isto é, a escola única diferenciada preconizada pela burguesia. E, para ele, o coroamento dessa escola ativa era a escola criativa, entendida como o momento em que os educandos atingiam a autonomia. Completava-se, dessa forma, o sentido gramsciano da escola mediante a qual os educandos passariam da anomia à autonomia, pela mediação da heteronomia (Saviani, p. 161, 2007).

A relação educação-trabalho fica ainda mais explícita quando pensamos no contexto da EPT. Saviani propõe que a oferta de uma educação voltada para o trabalho seja politécnica, isto é, uma educação que possibilite aos alunos que dominem os fundamentos das técnicas utilizadas na produção. Essa concepção se contrapõe à ideia de um ensino médio profissionalizante, no qual os alunos são meramente treinados/adestrados em uma determinada habilidade. Na mesma direção, Freire (2020) afirma em *Pedagogia da Autonomia* que “formar é muito mais do que treinar o educando

no desempenho de destrezas” (p.16). Ciavatta (2008) por sua vez destaca o papel da formação integrada na superação da dualidade entre o ensino geral/propedêutico e a educação profissional. Segundo a autora:

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido 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. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2008, pp. 2-3).

Saviani (2007) propõe uma organização que não restrinja o desenvolvimento cultural apenas àqueles que, após completarem o ciclo da educação básica, sigam pelo caminho da especialização universitária. Para o autor, é importante que aqueles que passem a participar do processo produtivo após o ensino médio também tenham condições de participar de forma igualitária de todas as questões sociais de modo a “evitar que os trabalhadores caiam na passividade intelectual” (Saviani, 2007, p.160) após sua entrada no mercado de trabalho.

Assim como Saviani, Freire e Ciavatta, acreditamos na escola pública, gratuita e de qualidade para todos, e em uma Educação Profissional e Tecnológica voltada para a formação integral dos estudantes, de modo que possam exercer plenamente sua cidadania.

2.4 A ESTRATÉGIA DOS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS

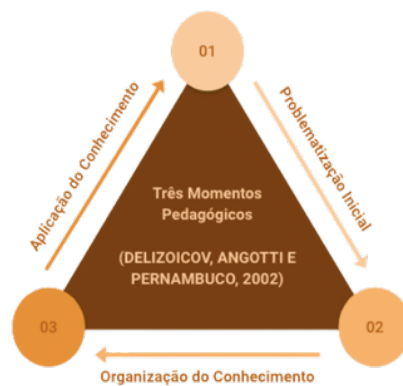
A inovação no contexto educacional parte de uma teoria, mas depende da prática para acontecer. Por isso, é preciso pensar metodologias de ensino que estejam em consonância com nossos objetivos pedagógicos (Moran, 2018). Nesse sentido, consideramos a estratégia didático-pedagógica dos Três Momentos Pedagógicos (3MP) (Delizoicov, Angotti e Pernambuco, 2002), adequada para o desenvolvimento de uma

Sequência Didática (SD) que tenha como objetivo fomentar a criticidade nas aulas de Língua Inglesa.

Nessa dinâmica, a organização da SD deverá acontecer em três momentos, a saber: a problematização inicial, a organização do conhecimento e a aplicação do conhecimento (figura 1), conforme explica Muenchen (2010, p.15):

Problematização Inicial: apresentam-se questões ou situações reais que os alunos conhecem e presenciam e que estão envolvidas nos temas. Nesse momento pedagógico, os alunos são desafiados a expor o que pensam sobre as situações, a fim de que o professor possa ir conhecendo o que eles pensam. Para os autores, a finalidade desse momento é propiciar um distanciamento crítico do aluno ao se defrontar com as interpretações das situações propostas para discussão e fazer com que ele sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém. **Organização do Conhecimento:** momento em que, sob a orientação do professor, os conhecimentos necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são estudados; **Aplicação do Conhecimento:** momento que se destina a abordar sistematicamente o conhecimento incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo quanto outras que, embora não estejam diretamente ligadas ao momento inicial, possam ser compreendidas pelo mesmo conhecimento.

Figura 1 – Três Momentos Pedagógicos



Fonte: elaboração própria

Muenchen (2010) destaca ainda que problematizar é diferente de perguntar. Problematizar implica diálogo, perspectiva de mudança, estimula a curiosidade ingênua, propicia uma leitura crítica do mundo e estimula o exercício de ouvir o outro e respeitar sua opinião; por outro lado, perguntar muitas vezes é um monólogo no qual apenas o professor fala e a participação do aluno fica restrita a responder ou não, sem se colocar

como sujeito ativo. É, portanto, papel do professor mediar esse primeiro momento de problematização através de estratégias didáticas que podem envolver, por exemplo, uma roda de conversa/debate ou outra estratégia que possibilite que os alunos reflitam criticamente sobre o conteúdo apresentado e se sintam confortáveis para expressarem suas opiniões, que, ainda que baseadas no senso comum, não devem ser desconsideradas.

Para que a superação da curiosidade ingênua aconteça, é preciso que o professor atue como mediador do processo em um segundo momento pedagógico de modo a complexificar os conhecimentos que estão sendo construídos. Cabe ao professor oferecer aos estudantes as condições para construir novos conhecimentos sobre o tema problematizado anteriormente através da seleção de recursos didáticos e planejamento de atividades que possibilitem essa consolidação.

O uso de metodologias ativas pode ser muito proveitoso nesse momento, afinal:

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos em que trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-la (Moran, 2018, p.1).

Para que a prática seja verdadeiramente inovadora, não podemos perder de vista a importância de formar sujeitos integrais, que sejam autônomos e críticos. Para isso, é imprescindível que as aulas sejam pensadas de modo que os estudantes sejam ativos no processo de aprendizagem, que trabalhem colaborativamente, e que façam uso crítico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Muenchen destaca a importância do terceiro momento pedagógico, que é aquele no qual é possível "analisar se o aluno adquiriu a capacidade de argumentar e de participar de forma crítica das decisões que envolvem os temas/problemas contemporâneos (Muenchen, 2010, p.128-129). Esse é um momento propício para que os alunos utilizem diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais na produção coletiva e colaborativa de projetos autorais, conforme previsto na BNCC. Ao se trabalhar na perspectiva dos Multiletramentos, é possível que essas produções sejam em formato

de vídeos, jogos, memes, podcasts, etc, possibilitando o uso crítico das TDIC e o uso da Língua Inglesa como prática social.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os métodos empregados na condução da pesquisa, delineando as estratégias e procedimentos utilizados para alcançar os objetivos propostos no primeiro capítulo. Em termos de organização textual, o capítulo está dividido em 4 partes: classificação da pesquisa, contexto de pesquisa, critérios éticos e etapas da pesquisa.

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Segundo Gil (2010, p.25), classificar a pesquisa é importante a medida em que possibilita melhor organização e compreensão dos fatos e torna possível “reconhecer as semelhanças e diferenças entre as diversas modalidades de pesquisa”. A partir do sistema proposto por Gil (2010), classificaremos nossa pesquisa levando em conta os seguintes aspectos: finalidade, objetivos gerais e os métodos empregados.

Quanto à sua finalidade, a presente pesquisa adota uma abordagem metodológica que se enquadra na classificação de pesquisa de natureza aplicada. De acordo com Gil (2010) pesquisas dessa natureza abrangem “estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem” e são direcionadas à obtenção de “conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica” (p.27).

No que tange aos objetivos gerais, classificamos a presente pesquisa como exploratória e descritiva. Gil (2010) afirma que “pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (p. 27), abarcando, por exemplo, pesquisas bibliográficas e levantamento de campo. Moreira e Caleffe (2008) ressaltam que pesquisas exploratórias “constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla” (p.70). Segundo os autores:

Quando o tema escolhido é bastante genérico, torna-se necessário seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto desse processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados. (Moreira; Caleffe, 2008, p.70)

As pesquisas classificadas como descritivas têm entre suas finalidades “levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população” (Gil, 2010, p.28) ao identificar e buscar determinar a natureza da relação entre variáveis. Conforme Moreira e Caleffe (2008), pesquisas descritivas são amplamente utilizadas no campo da educação e das ciências comportamentais e “seu valor baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos se as práticas melhoradas”. (p.69).

Quanto aos métodos empregados, classificamos a presente pesquisa como uma pesquisa-ação de natureza qualitativa. De acordo com Gil (2010), a classificação de uma pesquisa como qualitativa ou quantitativa leva em conta a natureza dos dados obtidos na pesquisa. Segundo Moreira e Caleffe (2008), uma pesquisa pode ser descrita como qualitativa quando “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser descritos numericamente” (p.73) e frequentemente possui dados coletados “pela observação, descrição e gravação” (p.73).

Segundo Gil “praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica” (p. 290. Moreira e Caleffe (2008) salientam que “pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros, artigos, jornais, monografias, dissertações, teses, material cartográfico etc” e tem como principal objetivo “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que já foi produzido na área em questão”, enfatizando que não se trata de “mera repetição do que já foi dito e escrito sobre um determinado assunto” e “exige do pesquisador a reflexão crítica sobre os textos consultados e incluídos” (p.74). Já a pesquisa documental é muito semelhante à bibliográfica, diferindo apenas em relação à natureza das fontes, que nesse caso são documentos (Moreira; Caleffe, 2008; Gil, 2010).

Gil (2010) descreve pesquisa-ação como aquela cuja metodologia é voltada para a “intervenção, desenvolvimento e mudança”. Trata-se de um tipo de pesquisa que para além da contribuição teórica, “conduz à ação social”. (p.42). Situando esse tipo de pesquisa no contexto escolar, Moreira e Caleffe (2008) destacam a pesquisa-ação como um meio de “introduzir abordagens adicionais e inovadoras no processo ensino-

aprendizagem e aprender continuamente em um sistema que normalmente inibe a mudança e a inovação” (p.92). Segundo os autores, a pesquisa-ação se apresenta como uma alternativa apropriada em situações nas quais objetivamos, por exemplo, “substituir um método tradicional por um método progressista”, “incentivar atitudes mais positivas”, “modificar o sistema de valores dos alunos em relação a alguns aspectos da vida” ou até mesmo aperfeiçoar nossa prática docente ao “melhorar habilidades de ensino, desenvolver novos métodos de aprendizagem, aumentar a capacidade de análise” (p.93).

Portanto, consideramos que o presente trabalho se classifica como uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada com objetivos exploratórios e descritivos que utiliza métodos da pesquisa bibliográfica/documental na construção do arcabouço teórico e métodos da pesquisa-ação no que tange à fase de aplicação prática.

3.2 CONTEXTO DE PESQUISA

Nesta seção, apresentaremos o contexto da pesquisa. Para fins de organização, subdividimos o texto duas partes: o local e os alunos participantes.

3.2.1 O LOCAL

Por se tratar de uma pesquisa fruto de um Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, era necessário que o local de aplicação estivesse inserido no âmbito da EPT. Nesse sentido, a seleção do local se deu de forma muito natural, uma vez que a professora-pesquisadora (doravante PP) atua como docente concursada em regime de Dedicção Exclusiva no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) *Campus Macaé* desde outubro de 2014.

Os Institutos Federais foram criados em 2008 por meio da Lei 11.892/2008. Entretanto, a história do *Campus Macaé* começa ainda em 1993, quando a Unidade Descentralizada de Ensino (UNED) é inaugurada, ainda ligada ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos dos Goytacazes (Instituto Federal Fluminense, 2018). Segundo informações disponibilizadas no portal do Instituto Federal Fluminense (2019), o IFF tem como missão:

Promover a Educação Profissional e Tecnológica nacional e suas relações com a educação básica e superior a partir das regiões noroeste, norte e baixadas litorâneas do estado do Rio de Janeiro, na perspectiva da formação integral dos jovens e trabalhadores e do desenvolvimento regional, articulando os atores socioeducacionais e econômicos, assumindo protagonismo na definição e execução de políticas de educação e trabalho” (Instituto Federal Fluminense, 2019).

Localizado no interior do estado do Rio de Janeiro, o IFF *Campus Macaé* (figura 2) oferta cursos que vão do ensino médio até a pós-graduação. Na presente pesquisa, nos concentramos em turmas do Ensino Médio Integrado dos cursos técnicos de automação industrial, eletromecânica, e meio ambiente.

Figura 2 – IFF Campus Macaé



Fonte: Instituto Federal Fluminense (2018)

Todos os encontros aconteceram nas salas de aula das turmas, não havendo necessidade de qualquer alteração nos espaços. As salas já são equipadas com projetor, cabendo à PP levar seu próprio computador e cabos para conectar os aparelhos.

3.2.2 ALUNOS PARTICIPANTES

Segundo Mattos (2004) “uma das características principais da Pesquisa-ação é que ela é realizada pelos próprios professores em suas salas de aula, ao invés de advirem de um pesquisador externo, alheio ao contexto de ensino” (2004, p.4). Sobre quem pode fazer pesquisa-ação nas escolas, Moreira e Caleffe (2008) reforçam que

Primeiro, o professor trabalhando sozinho com a sua turma. Ele sentirá a necessidade de algum tipo de mudança ou melhora na sua prática pedagógica e na organização e estará em uma posição de traduzir suas ideias em ação na sua própria sala de aula. Nesse caso, ele se torna praticante e pesquisador e tentará integrar as orientações teóricas e práticas em seu trabalho. (p.92)

A princípio, a ideia era aplicar a pesquisa em todas as turmas da PP, o que representaria uma amostra composta por cerca de 104 alunos. No entanto, optou-se por reduzir a amostra uma vez que, conforme Moreira e Caleffe (2008) orientam, “sempre é melhor optar por um projeto de pesquisa de pequena escala que possa ser concluído do que por um delineamento muito amplo que não possa ser realizado devido às várias atribuições do professor.” (p.96)

Deste modo, a PP selecionou três de suas cinco turmas do segundo ano do Ensino Médio Integrado (EMI) para realização da pesquisa: 2001A (Automação Industrial), 2004B (Eletromecânica) e 2008 (Meio Ambiente). A escolha das turmas foi feita com o objetivo de ter alunos de cursos diferentes participando. É importante salientar que no IFF Macaé os alunos não passam por qualquer tipo de nivelamento de língua inglesa, o que resulta em turmas bastante heterogêneas no que tange ao conhecimento linguístico na Língua Estrangeira alvo.

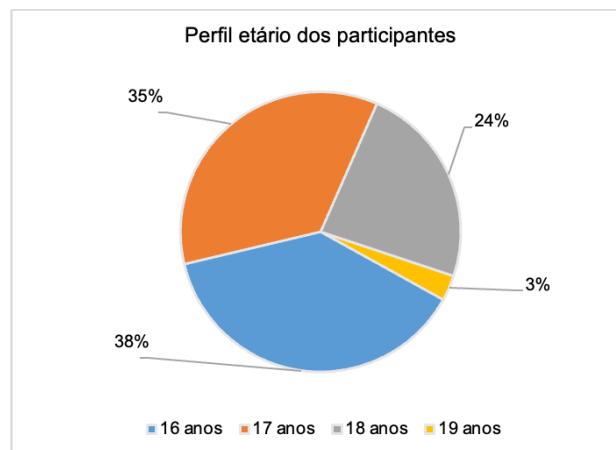
Ao todo, a população convidada a participar da pesquisa era composta por 57 alunos². Entretanto, consideramos para fins de análise de dados apenas os 34 alunos que:

- entregaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), obrigatórios para alunos maiores de 18 anos, e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido do responsável (APÊNDICE B) e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C), obrigatórios para alunos menores de 18 anos, previstos pelo Comitê de Ética em Pesquisa;
- estiveram presentes nos quatro encontros previstos para a aplicação da SD.

² Esse número corresponde ao total de alunos matriculados nas três turmas. Entretanto, apesar da matrícula ativa, alguns alunos não frequentam as aulas ou já abandonaram o curso.

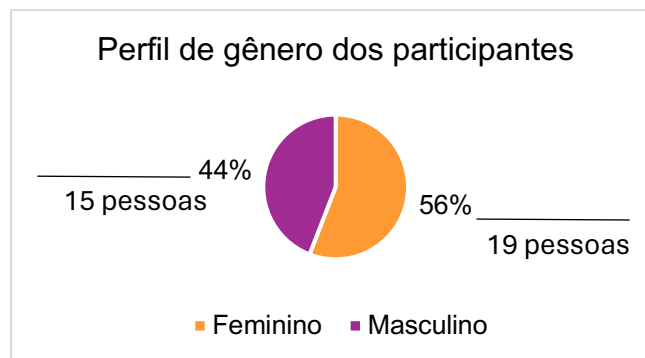
A idade dos alunos participantes varia de 16 a 19 anos, conforme gráfico 1. Quanto ao gênero, o perfil dos alunos participantes é majoritariamente feminino, com 56% de mulheres e 44% de homens, conforme gráfico 2.

Gráfico 1 – Perfil etário dos alunos



Fonte: elaboração própria

Gráfico 2 – Perfil de gênero dos participantes



Fonte: elaboração própria

3.3 CRITÉRIOS ÉTICOS

Apresentaremos nesta seção os aspectos éticos da pesquisa em duas subseções: critérios de inclusão e exclusão da amostra e riscos e benefícios.

3.3.1 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DA AMOSTRA

Para a seleção da amostra, foram elencados o seguinte critério de inclusão: estudantes com matrícula ativa das turmas 2001A, 2004B e 2008 do 2º ano do EMI do IFF *Campus* Macaé. Foram excluídos da amostra os participantes que por quaisquer motivos não compareceram a uma ou mais aulas destinadas à aplicação da pesquisa.

3.3.2 RISCOS E BENEFÍCIOS

Os participantes foram informados de que no decorrer da pesquisa poderiam ser expostos a uma série de riscos potenciais, tais como: desconforto emocional ao discutir questões sensíveis e/ou compartilhar opiniões, experiências e relatos pessoais; timidez e dificuldade de participação das atividades em grupo; desmotivação com as atividades propostas; dificuldades com a interpretação dos textos em língua inglesa; dificuldade/falta de acesso a dispositivos eletrônicos (celular, computador) e internet para realização de parte das tarefas propostas. Além disso, poderiam ser feitos registros fotográficos e de áudio da realização das atividades e haveria risco de divulgação em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Como forma de mitigar os riscos supracitados, a pesquisadora se comprometeu a propiciar aos participantes da pesquisa um ambiente seguro e acolhedor, estando atenta a qualquer sinal de desconforto e intervindo sempre que necessário. No que tange à possível desmotivação com a realização das atividades, a pesquisadora reitera que o planejamento das atividades propostas foi feito levando-se em conta a necessidade de diversificar os estímulos a fim de reduzir esse risco. Sobre as dificuldades linguísticas, a pesquisadora se comprometeu a disponibilizar acesso a glossário com palavras-chave dos textos e estar sempre disponível para tirar dúvidas. Quanto ao acesso a dispositivos eletrônicos e internet, a pesquisadora se comprometeu a permitir o compartilhamento de equipamentos entre os participantes e deixar a rede de internet *wi-fi* aberta para que todos pudessem utilizar caso necessário. Em relação a utilização de dados/imagens, a pesquisadora se preocupou em não fotografar o rosto dos participantes da pesquisa.

A pesquisa prevê benefícios como a contribuição para a melhoria das práticas de ensino de inglês como Língua Estrangeira na Educação Profissional Tecnológica; reflexão e aprendizagem: participar da Sequência Didática proposta pode promover a reflexão crítica, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades analíticas e aprimorar sua compreensão da Língua Inglesa; desenvolvimento de maior autonomia no uso da Língua Inglesa e das TDIC; produção de material didático de apoio que poderá ser replicado por outros professores da EPT; propiciar integração entre os alunos por meio de atividades colaborativas.

3.4 ETAPAS DA PESQUISA

O percurso metodológico do presente trabalho pode ser dividido em 2 fases principais: 1- a pesquisa bibliográfica e documental; 2- a pesquisa-ação. Trataremos de ambas as fases separadamente em duas subseções.

3.4.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

A primeira fase da pesquisa está ligada aos seus objetivos exploratórios e foi iniciada desde o início da escrita do projeto. Nessa fase, foi realizada a revisão de literatura a partir de livros, artigos, dissertações e teses publicadas e a pesquisa documental a partir de alguns documentos oficiais. As buscas foram feitas, a partir de um recorte temporal, em bases de dados como o Periódicos CAPES, Scielo e Scopus, além de repositórios de dissertações e teses, e livros digitais e físicos de acervo pessoal. O objetivo aqui foi levantar o estado da arte do tema de pesquisa, que envolveu: a perspectiva dos Multiletramentos; Interculturalidade Crítica; Globalização e o ensino de Língua Inglesa; Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC); Educação, trabalho e sociedade; e Os Três Momentos Pedagógicos (3MP).

3.4.2 A PESQUISA-AÇÃO

Por tratar-se de uma pesquisa com seres humanos, é preciso aguardar a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) antes de iniciar qualquer

tipo de aplicação, garantindo que essas pesquisas estejam em conformidade com princípios éticos e normas regulatórias. O CEP assegura a proteção dos participantes da pesquisa, avaliando aspectos éticos e metodológicos dos estudos propostos.

Seguindo os trâmites, o projeto foi submetido na Plataforma Brasil pela primeira vez no dia 22 de junho de 2023 e teve seu parecer liberado para a PP somente no dia 10 de agosto de 2023 com a solicitação de alterações no projeto. No dia 21 de agosto de 2023, a PP submeteu novamente o projeto, que retornou no dia 18 de setembro de 2023 com novas solicitações de alteração. Por fim, no dia 26 de setembro, enviamos o projeto novamente e ele foi aprovado no dia 28 de setembro de 2023, conforme parecer número 6.331.301.

De acordo com Gil (2010), é difícil se pré-determinar a ordem temporal das etapas de uma pesquisa-ação, o que se dá em função de seu caráter flexível e da dinâmica imposta pelo “relacionamento entre os pesquisadores e a situação pesquisada” (GIL, 2010, p. 151). É possível, entretanto, apresentar as etapas da pesquisa, levando-se em conta que não aconteceram necessariamente na ordem descrita, e que ajustes podem ter sido feitos. Mediante a aprovação do projeto pelo CEP, a pesquisa percorreu o seguinte percurso:

- Recrutamento dos participantes realizado a partir de um encontro presencial em sala de aula, no qual a proposta da pesquisa foi apresentada pela PP para o grupo de alunos participantes, as etapas e todos os procedimentos necessários para a realização do estudo foram detalhados;
- Entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) em duas vias originais em encontro presencial. A importância dos termos foi explicada e os termos foram lidos integralmente com todos os que demonstraram interesse em participar da pesquisa. Os participantes receberam um prazo para devolução dos termos assinados, caso desejassem participar da pesquisa;
- Início da fase exploratória / pesquisa de campo;
- Coleta de dados mediante os seguintes instrumentos: a) questionário inicial semi-estruturado com 4 perguntas fechadas e 1 aberta; b) observação das aulas

registradas em diário de campo pela pesquisadora e registradas em gravações de áudio; c) questionário final com perguntas majoritariamente abertas aplicados aos alunos após a aplicação da SD;

- Análise e interpretação dos dados feita com base nos referenciais teóricos e através do método de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), método de pesquisa qualitativa utilizado para analisar o conteúdo de diferentes tipos de dados que se divide em três etapas: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material, categorização ou codificação; 3) Tratamento dos resultados, inferências e interpretação;
- Organização final do Produto Educacional.

Sintetizamos todo o percurso metodológico da pesquisa apresentado neste capítulo no Quadro 2.

Quadro 2 – Síntese da Metodologia de Pesquisa

Metodologia da pesquisa		
Classificação	Finalidade	Pesquisa de natureza aplicada
	Objetivos gerais	Exploratória e descritiva
	Métodos	Quanto à natureza de dados: qualitativa
		Quanto ao delineamento: pesquisa-ação
Contexto	Local de aplicação	IFF <i>Campus</i> Macaé
	Sujeitos envolvidos	Professora-pesquisadora (docente de língua inglesa)
		34 alunos do 2º ano do EMI dos cursos de automação industrial, eletromecânica e meio ambiente
Crítérios éticos	Crítérios de inclusão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudantes com matrícula ativa das turmas 2001A (automação), 2004B (eletromecânica) e 2008 (meio ambiente)

	Critérios de exclusão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alunos que não participaram de uma ou mais aulas da SD
	Riscos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desconforto emocional ao discutir questões sensíveis e/ou compartilhar opiniões, experiências e relatos pessoais; ▪ Timidez e dificuldade de participação nas atividades em grupo; ▪ Desmotivação com as atividades propostas; ▪ Dificuldades com a interpretação de textos em língua inglesa; ▪ Dificuldade/falta de acesso a dispositivos eletrônicos (celular, computador) e internet para realização de tarefas propostas; ▪ Risco de registros fotográficos e de áudio da realização das atividades; ▪ Risco de divulgação em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.
	Medidas de mitigação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criação de um ambiente seguro e acolhedor; ▪ Intervenção imediata diante de qualquer sinal de desconforto; ▪ Planejamento de atividades diversificadas para reduzir a desmotivação; ▪ Disponibilização de glossário com palavras-chave dos textos; ▪ Assistência constante para tirar dúvidas linguísticas; ▪ Permissão para compartilhamento de dispositivos eletrônicos entre participantes; ▪ Disponibilização da rede de internet wi-fi para acesso; ▪ Não fotografia do rosto dos participantes.
	Benefícios	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribuição para a melhoria das práticas de ensino de inglês na EPT;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promoção da reflexão crítica e desenvolvimento de habilidades analíticas; ▪ Aprimoramento da compreensão da Língua Inglesa; ▪ Desenvolvimento de autonomia no uso da Língua Inglesa e das TDIC; ▪ Produção de material didático de apoio replicável por outros professores da EPT; ▪ Integração entre os alunos por meio de atividades colaborativas.
Etapas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisão de literatura; ▪ Delineamento da metodologia; ▪ Aprovação no comitê de ética e pesquisa (parecer número: 6.331.301); ▪ Recrutamento dos participantes a partir de um encontro presencial com leitura conjunta dos termos de consentimento e assentimento; ▪ Aplicação de questionário inicial; ▪ Aplicação da sequência didática em 4 encontros; ▪ Aplicação do questionário final; ▪ Construção do produto educacional.

Fonte: elaboração própria

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

No presente capítulo, abordaremos todos os aspectos teórico-metodológicos da elaboração e aplicação da nossa Sequência Didática. O capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira, apresentamos alguns textos multisemióticos utilizados como material para a elaboração da SD; no segundo, as Metodologias Ativas e recursos tecnológicos implementados; por fim, apresentamos a organização da SD na terceira seção e sua aplicação na quarta e última seção.

4.1 TEXTOS MULTISEMIÓTICOS

Em sua tese de doutorado intitulada “Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública”, que mais tarde veio a ser publicada como livro, Andréa Machado de Almeida Mattos discorre sobre o papel crucial que o professor desempenha na seleção dos textos que serão utilizados nas aulas de inglês. Segundo Mattos (2015, p. 219):

[...] para a sala de aula de inglês como língua estrangeira, vemos que o professor encontra-se no centro do embate entre o local e o global, pois é ele quem geralmente escolhe os textos, sejam eles escritos ou orais, que serão usados pelos alunos como material linguístico para a aprendizagem da língua alvo, ou seja, são esses textos que estarão no centro das práticas de letramento usadas em sala de aula. O professor, assim, tem um papel primordial na escolha desses textos. **Se, por um lado, uma escolha desatenciosa poderá gerar alunos tanto sentimentos de aversão à língua alvo quanto desejos de substituir suas experiências e culturas pessoais pelas novas culturas e experiências com que têm contato através da língua estrangeiras, por outro lado, uma escolha bem informada e crítica permitirá que os alunos se apropriem da língua estrangeira e a utilizem para seus próprios objetivos [...]** (grifo nosso)

Nesta seção, abordaremos a seleção dos textos multisemióticos selecionados como para a elaboração da nossa SD.

4.1.1 *THE DANGER OF A SINGLE STORY*

Iniciaremos apresentando o texto multisemiótico que figura como parte do título dessa dissertação e do produto educacional produzido a partir dela: a palestra da escritora nigeriana Chimamanda Adichie intitulada *The danger of a single story* (em

português, O perigo de uma história única), disponível na plataforma digital *TED*³ e no YouTube, além de ter tido sua transcrição posteriormente publicada no formato de livro.

Adichie (2009) narra sua experiência pessoal com a literatura e compartilha como, ainda na infância, sua escrita foi fortemente influenciada pelos livros britânicos e americanos aos quais tinha maior acesso como leitora, e o quanto sua visão de mundo mudou a medida em que entrou em contato com histórias escritas por autores africanos:

Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Mas tudo mudou quando descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de ser encontrados quanto os estrangeiros, mas, por causa de escritores como Chinua Achebe e Camara Laye, minha percepção da literatura passou por uma mudança. Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura. Comecei, então, a escrever sobre coisas que eu reconhecia (Adichie, 2009).

Ao longo de sua palestra de cerca de 18 minutos, a autora problematiza a questão dos estereótipos criados a partir da histórica única que é contada sobre um determinado povo, cultura, religião etc., e que desencadeia em uma série de percepções e preconceitos difundidos na sociedade. Para Adichie (2009), "o problema com estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história". Segundo Maria Aparecida Baccega (1998) o estranhamento leva ao estereótipo na medida em que:

[...]quando não conhecemos alguma coisa que se coloca em nosso mundo já estruturado, nós a vemos como um borrão, uma mancha, a qual preenchemos com nossos significados. Procuramos distinguir os elementos de que ela se compõe, ou seja, recortamos e damos significado às partes, de acordo com a visão de mundo que carregamos. Assim é que os brasileiros eram "estranhos" para os japoneses, e os japoneses eram "estranhos" para os brasileiros, construindo-se, desse modo, em cada um desses pólos, uma visão muitas vezes distorcida do outro, que era apenas o diferente (Baccega, 1998, p.10).

³ TED é uma organização sem fins lucrativos dedicada a disseminar ideias por meio de palestras curtas e inspiradoras, conhecidas como TED Talks. Fundada em 1984, o nome TED significa "Tecnologia, Entretenimento, Design". A organização realiza conferências anuais e disponibiliza gratuitamente as gravações dessas palestras em seu site oficial, <https://www.ted.com/>.

Adichie também chama nossa atenção para as relações de poder que estão por trás da construção dos estereótipos, que ela chama de histórias únicas. Para ela “poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa” (Adichie, 2009). Nesse sentido, a autora acredita que seja necessário reconhecer e desafiar as narrativas de poder dominantes que perpetuam desigualdades e injustiças, e buscar a diversidade de vozes e histórias. É preciso contar a história a partir de outras perspectivas, de modo que não se reduza a existência de grupos, em geral minorias sociais, a estereótipos estigmatizantes.

Corrêa e Barbosa (2022) destacam uma tensão crítica no discurso de Chimamanda “em relação ao – não – lugar que ocupa determinadas sociedades, geralmente oriundas de países terceiro-mundistas”, pois “essas comunidades terminam subalternizadas histórico-socialmente a partir de uma narrativa oficial, que circula de maneira hegemônica em distintos espaços de saber (p.193). As autoras traçam um paralelo entre a obra de Adichie (2019) e o contexto brasileiro e dizem que:

nesse território é muito comum ainda se deparar com discursos que reduzem a representação estereotipada de algumas etnias, no caso dos povos indígenas, perpetuam a imagem dessa comunidade como pessoas não habituadas ao trabalho, inferiores culturalmente e socialmente, assim como o histórico apagamento que sofreram na formação da sociedade brasileira, de acordo com os discursos oficiais. De maneira semelhante, os afrodescendentes sofrem com reflexos do período colonial, seguem marginalizados, menosprezados e subalternizados. Contudo, mantém-se a hegemonia das heranças europeias, revelando a desigualdade que existe nesse país (Corrêa; Barbosa, 2022, p.194).

Mattos (2015) define o papel do professor na seleção dos materiais a serem utilizados em sala de aula como práticas de globalização e localização. A autora se utiliza dos pressupostos teóricos de Brandt e Clinton (2002) para diferenciar movimentos localizantes e conexões globalizantes. Podem ser considerados movimentos localizantes: a valorização dos saberes locais com a incorporação de elementos da cultura local dos alunos; a contextualização relacionando o conteúdo do ensino de inglês com situações cotidianas do aluno; a inclusão de materiais autênticos que reflitam a diversidade cultural e linguística dos contextos dos alunos e promovendo maior identificação e engajamento. Em contrapartida, são consideradas conexões

globalizantes: a interculturalidade, ao promover a interação entre culturas diferentes por meio de atividades colaborativas; o uso da tecnologia ao integrar recursos tecnológicos e mídias digitais no ensino de inglês a fim de ampliar as possibilidades de comunicação e acesso a informações globais; a exploração de temas atuais e globais como meio ambiente, direitos humanos e diversidade cultural, possibilitando a expansão da consciência dos alunos sobre a interconectividade do mundo e promovendo a reflexão crítica.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) estabelece que é “finalidade do Ensino Médio o aprimoramento do educando como pessoa humana” (Brasil, 2018, p.466), e que a escola deve ser possibilitar aos alunos “combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença” (Brasil, 2018, p.467). O documento também especifica para a área de Linguagens e suas tecnologias a seguinte competência a ser desenvolvida:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p.490).

The danger of a single story (Adichie, 2009) se apresenta como um excelente texto multisemiótico a ser utilizado como fio condutor na construção de uma SD ancorada na pedagogia dos multiletramentos (NLG, 1996; Rojo 2019) e da Interculturalidade Crítica (Candau 2011) com potencial localizante e globalizante (Mattos, 2015) a medida em que se trata de um material autêntico bem contextualizado, que relaciona o conteúdo de língua inglesa com a vivência dos alunos; que explora temas atuais e globais; e que promove a reflexão crítica dos alunos acerca de conteúdos tais como cultura, identidade, diversidade, práticas sociais da linguagem, etc, por meio do debate sobre a construção de estereótipos, colocando os estudantes como sujeitos do processo de construção de novos conhecimentos e fomentando o desenvolvimento de competências previstas na BNCC do Ensino Médio para a área de Linguagens e suas tecnologias.

4.1.2 QUE HORAS ELA VOLTA?

Que horas ela volta? (2015) é um filme brasileiro de longa-metragem do gênero drama escrito, dirigido e protagonizado por mulheres. O filme conta a história de Val, uma empregada doméstica pernambucana que trabalha há mais de dez anos na casa de Bárbara, em São Paulo, e que durante todo esse tempo esteve longe de sua filha, Jéssica, que continuou morando em Pernambuco. A narrativa se desenrola a partir da chegada de Jéssica, que vai para São Paulo prestar vestibular, e passa a morar com a mãe na casa de seus patrões e questionar as relações de poder que antes eram veladas dentro daquela estrutura familiar.

Segundo Kracauer (1960), filmes não são apenas uma forma de entretenimento, mas também reflexos da sociedade e suas condições políticas, culturais e sociais, e podem ser usados como uma ferramenta para análise e compreensão do contexto sócio-histórico no qual são produzidos:

O filme torna visível o que não vimos, ou talvez não pudéssemos, ver antes de seu advento. Ele efetivamente nos ajuda a descobrir o mundo material com suas correspondências psicofísicas. Nós literalmente resgatamos este mundo de seu estado adormecido, seu estado de existência virtual, esforçando-nos para experimentá-lo através da câmera. E somos livres para experimentá-lo porque estamos fragmentados. O cinema pode ser definido como um meio particularmente equipado para promover a redenção da realidade física. Suas imagens nos permitem, pela primeira vez, levar conosco os objetos e ocorrências que compõem o fluxo da vida material (Kracauer, 1960, p.300, tradução nossa).

Em *Que horas ela volta?* a configuração de personagens e suas interações revela as disparidades sociais e econômicas presentes na sociedade brasileira, destacando as complexidades das relações de poder, afeto e identidade em um contexto de desigualdade estrutural. Os conflitos entre Val, Jéssica (mulheres pobres pernambucanas/nordestinas) e a família de classe média (paulistana/sudestina) escancaram as desigualdades da nossa sociedade para além das quatro paredes da obra cinematográfica (Negri; Tietzmann, 2022).

Negrini e Tietzmann (2022) destacam que o contexto histórico no qual se situa o lançamento da obra de Anna Muylaert (2015) foi marcado por algumas conquistas importantes do ponto de vista das políticas públicas voltadas para o combate à desigualdade social no Brasil. Os autores citam a implementação da Lei Complementar

150, que regulamenta o trabalho doméstico no Brasil; o decreto 6.096/2007, que marca o início do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI; e a lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial. Portanto, a narrativa de *Que horas ela volta?* (2015) dialoga perfeitamente com as discussões sociais latentes na época e que ainda são muito atuais e relevantes quase uma década depois:

(...) parece urgente o pensamento crítico e as obras — artísticas ou acadêmicas — que observem a transfiguração das dinâmicas coloniais e escravocratas que persistem impregnadas em nosso tecido social, desvelando sua manifestação nefasta e seu enviesamento de gênero e de raça até o presente momento (Negri; Tietzmann, 2022, p.2013).

Essa análise ressalta a importância de utilizarmos filmes como *Que horas ela volta?* como ferramenta para análise, compreensão e enfrentamento das estruturas históricas de opressão e desigualdade que influenciaram a sociedade brasileira, buscando promover a conscientização e promover a transformação social em busca da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nas palavras de Chimamanda Adichie:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adichie, 2009).

A princípio, a seleção de um filme brasileiro como material didático para uma SD de inglês pode parecer equivocada. Contudo, apesar do áudio original do filme ser em língua portuguesa, a opção por apresentar a versão legendada em inglês se faz muito oportuna e possibilita que os alunos ampliem vocabulário, por exemplo, ao comparar o que ouvem em português com o que leem em inglês. Além disso, a utilização de uma produção audiovisual brasileira como fomento para discussões acerca de problemas característicos da nossa sociedade se apresenta como uma estratégia interessante para que se faça um movimento localizante (Mattos, 2015) em sala de aula por meio de um texto multisemiótico que está contextualizado e dialoga com a realidade cotidiana dos alunos de uma maneira que nenhuma produção Hollywoodiana jamais poderia alcançar.

Conforme Pereira *et al.* (2023) “a compreensão e análise sobre as desigualdades socialmente estabelecidas possibilitam uma tentativa de ensaiar algo capaz de nos permitir vislumbrar sua superação”. No caso de *Que horas ela volta?* (Muylaert, 2015), o que se questiona é o legado histórico da escravidão no Brasil que reverbera até os dias atuais na precarização das relações de trabalho doméstico no país, afetando principalmente mulheres negras com baixa escolaridade, conforme dados do 4º trimestre de 2022 da Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios contínua (PNAD Contínua), realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Ao colocar Val e sua filha Jéssica como protagonistas da história, Muylaert nos apresenta uma nova perspectiva sobre a representação das empregadas domésticas nas produções audiovisuais do Brasil, que muitas vezes são personagens secundárias sobre quem sabemos pouco ou nada além do nome e do fato de trabalharem na casa de alguma personagem cuja história é de fato contada (Esteves *et al.*, 2022). Nesse sentido, a história contada em *Que horas ela volta?* vai ao encontro das ideias propostas por Adichie (2009):

O poeta palestino Mourid Barghouti escreveu que, se você quiser espolar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com “em segundo lugar”. Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente. Comece a história com o fracasso do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano, e a história será completamente diferente. (Adichie, 2009)

Assim, a obra de Muylaert (2015) contribui para a construção de conhecimentos sobre o perigo da história única (Adichie, 2009) ao narrar a história do ponto de vista da empregada doméstica e problematizar as desigualdades que tantas vezes são apenas reforçadas na construção estereotipada de personagens de empregadas domésticas.

4.2 METODOLOGIAS ATIVAS E RECURSOS TECNOLÓGICOS

Entre os princípios norteadores que compõem a Educação Profissional e Tecnológica nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021), destacamos o inciso VII

do art. 3º que trata da relação indissociável entre educação e prática social “considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as **metodologias ativas e inovadoras** de aprendizagem centradas nos estudantes” (Brasil, 2021, p.2, grifo nosso).

Conforme Rodrigues de Magalhães, Rodrigues e Alves Pereira (2021), as metodologias ativas (MA) podem ser utilizadas para promover a autonomia dos estudantes, fomentar o pensamento crítico e possibilitar uma formação humana mais abrangente ao envolverem estratégias de ensino que incentivam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, estimulando a reflexão, a criatividade e a resolução de problemas. Segundo os autores:

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento (Rodrigues de Magalhães; Rodrigues; Alves Pereira, 2021, p. 28).

Por meio das MA, os estudantes são desafiados a buscar conhecimento de forma mais independente, a tomar decisões sobre seu próprio aprendizado e a se envolver em atividades práticas que os colocam no centro do processo educativo. Além disso, as MA proporcionam um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e colaborativo, no qual os alunos são incentivados a interagir com seus pares, a compartilhar conhecimentos e a trabalhar em equipe para alcançar objetivos comuns.

Dentre as MA, Tanaka e Silva (2023) destacam a gamificação como uma ferramenta interessante para a fixação de conteúdos de língua estrangeira (LE) a partir de aspectos como memorização de vocabulário, aperfeiçoamento da habilidade de compreensão auditiva, motivação e engajamento, interatividade e colaboração visto que:

Essa metodologia utiliza atividades lúdicas, trabalha com aspectos cognitivos, emocionais, físicos, interativos, e tudo isso através de jogos, quizes que podem ser aplicados presencial ou virtualmente. Ou seja, a gamificação utiliza jogos com a finalidade de aperfeiçoar o aprendizado, equacionar problemas, motivar e aumentar a curiosidade do aluno, promovendo momentos prazerosos de aprendizagem (Tanaka; Silva., 2023, p.3).

A gamificação não se trata de uma mera transposição do conteúdo em um jogo, tampouco é apenas uma forma de entretenimento. Trata-se da utilização de elementos de jogos a fim de criar experiências de aprendizagem envolventes, lúdicas, divertidas, que estimulem o trabalho colaborativo e a competição saudável, de modo que os alunos se sintam motivados a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem (Silva; Toassi; Harvey, 2020).

Conforme Silva, Toassi e Harvey (2020), a prática docente de língua estrangeira quando mediada por recursos digitais proporciona oportunidades para a inovação e melhorias no processo de ensino e aprendizagem, desde que os docentes estejam motivados e capacitados para o uso desses recursos. Para as autoras, o uso de ferramentas tecnológicas e educacionais alinhado à gamificação como metodologia ativa pode possibilitar práticas “transformadoras, atendendo à demanda da geração Alpha, que são os nativos digitais” (Silva; Toassi; Harvey, p. 239, 2020).

Recursos digitais podem englobar Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), aplicativos e softwares educacionais, recursos multimídia etc. A oferta de ferramentas tecnológicas gratuitas ou de baixo custo que podem ser utilizadas na prática docente, tanto para aulas presenciais quanto à distância, é bastante vasta, e parece ter se popularizado nos anos recentes tendo em vista o Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia da Covid-19. O estudo de Stahnke e Medina (2022) demonstra que a aquisição de novos saberes durante a pandemia não apenas impactou a prática docente, mas também impulsionou a inovação educacional, promovendo uma maior integração de tecnologias digitais e um progresso no letramento digital dos professores:

Neste sentido, as limitações trazidas pela pandemia têm feito professores experimentarem novas formas de ensinar e aprender, bem como de se relacionarem com os estudantes e colegas. Desta forma, a prática do ensino remoto revelou o início de uma mudança significativa que vinha sendo postergada no âmbito educacional. Isto é, a gradativa inovação da educação através da incorporação de um universo de aparatos tecnológicos e de uma realidade digital na qual se encontram os estudantes e a sociedade em geral (Stahnke; Medina, p.49, 2022).

A experiência da PP no contexto da pandemia vai ao encontro do que sugerem Stahnke e Medina (2022). As TDIC já faziam parte de seu repertório como docente, mas foi preciso se atualizar e buscar novas ferramentas durante as Atividades Pedagógicas

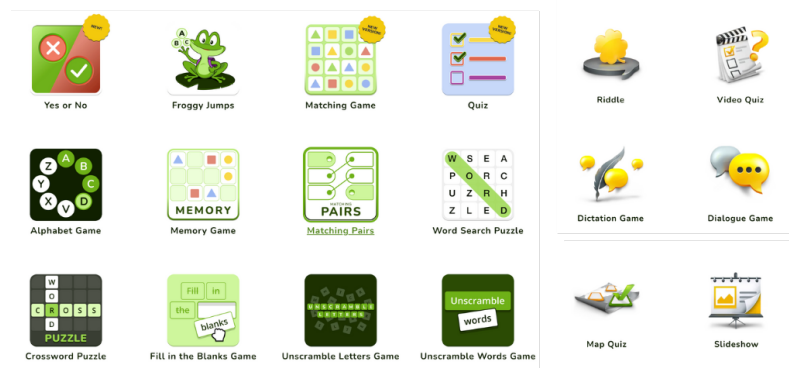
Não Presenciais (APNP), estabelecidas a partir da aprovação da resolução nº 38, de 27 de agosto de 2020 no *Campus Macaé*. Foi nesse período que, enquanto docente, a PP se familiarizou e passou a adotar ferramentas como o *Google Classroom*, *Mentimeter*, *lyricstraining*, *Wordwall* e *Educaplay*. Com o retorno das aulas presenciais em fevereiro de 2022, algumas das ferramentas que antes faziam parte dos chamados encontros síncronos e assíncronos que aconteciam remotamente passaram a incorporar sua prática docente.

Dentre os recursos digitais incorporados ao repertório da PP, foram selecionados 2 para a elaboração desta Sequência Didática: *Educaplay* e *Wordwall*. As principais características dessas ferramentas tecnológicas educacionais serão apresentadas a seguir.

4.2.1 PLATAFORMA EDUCAPLAY

O *Educaplay* é uma plataforma online para a criação de atividades educativas interativas, tais como questionário; mapa interativo; palavras cruzadas; jogo da memória; caça-palavras; quebra-cabeça, *video quiz*, entre outros (figura 3).

Figura 3 – tipos de atividades disponíveis no Educaplay



Fonte: Educaplay (2024)

Trata-se de um recurso com modelo misto de acesso, sendo uma versão gratuita e outras pagas. Na versão paga não aparecerem propagandas durante a utilização, além

de haver possibilidades mais sofisticadas de configuração. Entretanto, a versão gratuita é bastante completa e foi a que optamos por utilizar.

A interface da plataforma é intuitiva, o que facilita a navegação e uso da ferramenta, porém só é possível selecionar um entre três idiomas para navegação e configuração de atividades: inglês, espanhol ou francês. É possível compartilhar atividades criadas via link ou até mesmo incorporando em AVA como o Google Classroom, por exemplo, e o registro do progresso do aluno fica salvo, caso deseje que a atividade seja realizada de maneira individual. Além disso, a ferramenta oferece um *feedback* imediato das respostas e possibilita que os alunos repitam as atividades quantas vezes necessitem, o que estimula a autonomia na aprendizagem.

Araújo e Marques (2018) destacam algumas características da plataforma como facilidade de criação de exercícios, variedade de atividades disponíveis, potencial de promoção de engajamento de alunos, possibilidade de acompanhamento do desempenho dos alunos e a integração com outras plataformas. Para os autores, a plataforma *Educaplay* oferece uma solução prática e eficaz para a criação de exercícios gamificados, promovendo o engajamento dos alunos e enriquecendo a experiência de aprendizagem de forma lúdica e motivadora (Araújo; Marques, 2018).

Para a SD, escolhemos utilizar a atividade do tipo *video quiz*, que possibilita que o professor fragmente um vídeo disponível no YouTube em quantas partes desejar e insira perguntas, múltipla escolha ou abertas, após a exibição de cada trecho. Deste modo, é possível trabalhar com um material autêntico, como o TED *Talk* de Adichie (2009), fazendo alguns recortes estratégicos de modo a otimizar o tempo de aula e a atenção dos alunos.

4.2.2 PLATAFORMA WORDWALL

Assim como o *Educaplay*, o *Wordwall* também é uma plataforma online de criação de recursos de ensinos gamificados. Segundo Velasco e Nakamoto (2023), o *Wordwall* “amplia a produção do conhecimento de forma dinâmica, incentivadora e auxilia no desenvolvimento de novas habilidades e interação com os colegas.” (p.256).

Em sua versão gratuita (plano básico), a plataforma permite a criação de até cinco (5) atividades em dezoito (18) modelos diferentes (figura 4); na versão paga padrão é possível criar atividades ilimitadas e ainda imprimir atividades. Existe ainda a versão paga profissional, com 15 tipos extra de atividade como jogo da forca, verdadeiro ou falso, soletrando, entre outras. Para a elaboração da nossa SD, utilizamos apenas atividades disponíveis na versão gratuita e padrão (figura 3). É importante salientar que as versões pagas possuem valores bastante acessíveis se comparados ao de outras plataformas online, o que torna a opção de fazer uma assinatura atraente, tendo em vista as vantagens dos planos pagos em relação ao gratuito. Outra vantagem para o usuário é o fato de ser possível navegar e configurar atividades em mais de quarenta (40) idiomas, entre eles o português.

Figura 4 – atividades disponíveis da versão gratuita e padrão do Wordwall



Fonte: Wordwall (2024)

O *layout* dos jogos é atrativo para os alunos e a configuração bastante intuitiva para os professores. As atividades criadas podem ser compartilhadas, os alunos recebem feedback imediato e podem refazer a atividade. Além disso, o professor tem acesso ao

desempenho individual quando a atividade é realizada de modo individual. Para a elaboração da SD, utilizamos os seguintes jogos disponíveis na versão gratuita da plataforma: caça-palavras, questionário, encontre a combinação, combine os pares e classificação em grupos.

4.3 ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Zabala (1998) define Sequência Didática (SD) como “série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas” (p. 53). Para o autor, a ordem em que se apresentam as atividades nos ajuda a identificar o método que está sendo utilizado, e, portanto, a avaliar a forma de ensinar que está sendo implementada. Para além da ordem das atividades, é preciso que se responda a outras perguntas no percurso da elaboração de uma SD, tais como: o que se pretende ensinar (conteúdo)? Para quem vai ensinar (público-alvo)? Quais objetivos pretende alcançar? E ainda, de que forma será possível avaliar se os objetivos foram alcançados? São essas as perguntas que pretendemos responder nesta seção.

Para a aplicação da SD, escolhemos a estratégia dos Três Momentos Pedagógicos (3MP) (Delizoicov, Angotti e Pernambuco, 2002), que estrutura a ordem na qual as atividades deverão acontecer: momento da problematização inicial; momento da organização do conhecimento e momento da aplicação do conhecimento. É importante esclarecer que para cada um dos 3MP, diferentes metodologias podem ser aplicadas, uma vez que os objetivos e o papel do professor variam em cada um desses momentos.

Partindo dos pressupostos de Zabala (1998), entendemos que os conteúdos de aprendizagem podem ser factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. A SD que desenvolvemos apresenta uma lista de conteúdos de cada uma dessas categorias que poderão ser ensinados.

O objetivo geral que pretendemos alcançar a partir da aplicação dessa SD é o de fomentar a criticidade nas aulas de língua inglesa na EPT de modo a promover uma formação integral dos estudantes, desenvolvendo capacidades para além das cognitivas, e possibilitando que atuem na sociedade por meio do uso da linguagem como prática social.

Nossa SD está dividida em 4 encontros semanais com 2 aulas de 50 minutos cada. Apesar da estrutura dos 3MP ser tradicionalmente linear, com uma progressão lógica entre os três momentos, procuramos trabalhar com a estratégia dos 3MP numa dimensão menor em cada um dos encontros, mas ainda vislumbrando uma construção maior no longo prazo. Isso significa dizer que será possível observar as etapas de problematização inicial, organização dos conhecimentos e aplicação dos conhecimentos em cada um dos encontros, ao mesmo tempo em que os encontros 1, 2 e 3 estão mais voltados como um todo para a problematização e organização dos conhecimentos, e o encontro 4 apresenta uma proposta mais ampla de aplicação de todos os conhecimentos trabalhados. Toda a estrutura da SD está organizada no Quadro 3.

Quadro 3 – Estrutura da Sequência Didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)	
Título	<i>The danger of a single story</i>
Público-Alvo	Alunos das turmas do 2º ano do EMI dos cursos de Automação Industrial, Eletromecânica e Meio Ambiente do IFF <i>Campus</i> Macaé – disciplina de Língua Estrangeira (Inglês)
Conteúdos Factuais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocabulário intencional relacionado a: <i>storytelling</i> (contação de histórias); <i>movie genres</i> (tipos de filme); descrição de filmes (<i>adjectives</i>); ▪ Vocabulário incidental relacionado à temática da SD, aos textos multisemióticos que serão apresentados, e às pesquisas feitas pelos alunos; ▪ <i>Collocations</i> (<i>verb + story</i>); ▪ Estratégias de leitura; ▪ Compreensão de textos autênticos; ▪ Atividades de compreensão auditiva; ▪ Revisão de estruturas gramaticais; ▪ Gêneros textuais: <i>film review x plot summary</i>.

<p>Conteúdos Procedimentais</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar criticamente materiais audiovisuais; ▪ Discutir coletivamente sobre estereótipos; ▪ Expressar opiniões; ▪ Elaborar e apresentar uma proposta de roteiro; ▪ Escrever um roteiro em inglês; ▪ Pesquisa e coleta de informações; ▪ <i>Brainstorming</i> para geração de ideias; ▪ Produção audiovisual (filmagem, edição, trabalho em equipe).
<p>Conteúdos atitudinais</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ respeito e empatia; ▪ cooperação; ▪ reconhecimento e valorização da diversidade; ▪ questionamento de narrativas únicas e generalizações estereotipadas; ▪ consciência crítica em relação aos estereótipos representados na mídia; ▪ posicionamento crítico contra o uso e perpetuação de estereótipos.
<p>Conceitos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ desigualdade ▪ discriminação ▪ diversidade ▪ estereótipo ▪ identidade ▪ pertencimento ▪ preconceito
<p>Duração</p>	<p>4 encontros – 8 aulas com 2 tempos de 50 minutos cada.</p>
<p>ENCONTRO 1</p>	

Sequência de atividades:

- Mostrar um conjunto de imagens que remetam a “histórias” e pedir que os alunos descrevam as imagens – caso os alunos respondam em português, fazer a tradução das frases para o inglês com a ajuda de outros alunos;
- Apresentar as palavras *story* x *history* e suas definições e pedir que os alunos correlacionem;
- Dividir a turma em duplas/trios para que realizem a atividade *wordsearch* (caça-palavras) no *Wordwall* em seus próprios aparelhos ou usando a imagem projetada pela professora. O tempo limite da atividade sugerido é de 5 minutos e é possível configurar na plataforma para que depois desse tempo o jogo termine. Os alunos deverão encontrar 10 verbos que podemos utilizar com a palavra *story*. Atividade disponível no link: <https://wordwall.net/pt/resource/61749991> ;
- Exibir a pergunta: *What kind of stories interest you the most?* (Que tipo de histórias te interessam mais?) – elicitare respostas dos alunos;
- Exibir a atividade *find the match* (encontre a combinação) no *Wordwall* para que os alunos correlacionem vocabulário relacionado a *storytelling* e suas definições em inglês. Atividade disponível no link: <https://wordwall.net/pt/resource/22740690> ;
- Apresentar uma imagem da história *The ugly duckling* (O patinho feio) ao lado das seguintes perguntas em inglês: *What's the **story**?* (Qual é a história?) *What kind of **story** is it?* (Que tipo de história é essa?) *What's the **plot**?* (Qual o enredo?) *What's the **setting**?* (Qual o cenário?) *Who are the main **characters**?* (Quem são os personagens principais?) *Is there a **narrator**?* (Há um narrador?) *What's the **theme**?* (Qual o tema?) – elicitare respostas dos alunos para saber o quanto já conhecem da história;
- Exibir o vídeo com uma versão em inglês da história para que os alunos comparem suas respostas anteriores. Vídeo disponível no link: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/listen-watch/short-stories/ugly-duckling>

- Questionar os alunos sobre a temática da história e como podemos trazer essa temática para nossa realidade.

Objetivos:

- Ativar conhecimento prévio;
- Ensinar vocabulário intencional e incidental;
- Praticar compreensão textual e auditiva;
- Estimular os alunos a expressarem suas preferências (em relação a histórias);
- Trabalhar conteúdos atitudinais como cooperação e reconhecimento e valorização da diversidade;
- Trabalhar conceitos como discriminação, identidade e pertencimento.

Recursos:

- Apresentação de slides na plataforma Canva;
- Projetor do *campus*;
- Computador pessoal da PP;
- Atividades elaboradas pela professora na plataforma *Wordwall*;
- Internet Wi-fi;
- Dispositivos de aparelho celular dos alunos (item não obrigatório);
- Caneta e quadro branco.

ENCONTRO 2

Sequência de atividades:

- Exibir uma imagem da autora Chimamanda Adichie com as seguintes perguntas: *Do you know Chimamanda?* (Você conhece a Chimamanda?) *Have you ever read any of her books?* (Já leu algum livro dela?) *Have you watched her TED Talk The danger of a single story?* (Já assistiu o *TED Talk* dela sobre o Perigo de uma história única?) *What is it about?* (Sobre o que ele trata?).
- Realizar a atividade *video quiz* baseada no *TED Talk* da *The danger os a single story* disponível no link: https://www.educaplay.com/learning-resources/10161587-the_danger_of_a_single_story.html. Exibir o *video quiz* no

projektor e a cada fragmento do texto deixar que os alunos respondam individualmente e comparem suas respostas em duplas/grupos antes de checar a resposta com a turma;

- Elicitar da turma qual a temática central do *TED Talk* e o que qual o conceito que resume a ideia do perigo da história única (estereótipo);
- Realizar a seguinte pergunta: *What are some of the stereotypes you know?* (Quais são alguns dos estereótipos que você conhece?)
- *Brainstorming*: separar a turma em pequenos grupos e entregar uma folha de papel em branco para cada grupo. Pedir que cada grupo liste os estereótipos que acreditam que a indústria do entretenimento reforce, respondendo a pergunta da atividade anterior. Após alguns minutos, pedir que os grupos troquem de folha com o objetivo de comparar e discutir se concordam/discordam daqueles exemplos. Fazer essa troca quantas vezes forem necessárias até que a folha volte para o grupo original. Para que a atividade não se alongue muito, sugerimos formar de 3 a 5 grupos no máximo;
- Organizar no quadro com ajuda dos alunos uma síntese do que apareceu na atividade anterior e auxiliar os alunos na categorização dos estereótipos que surgiram como: gênero, classe, raça, nacionalidade, sexualidade etc;
- *Class discussion*: 1. *Which stories do the media and popular culture **amplify** and which ones do they **marginalize**?* (Quais histórias a mídia e a cultura popular amplificam e quais elas marginalizam?) 2. *How can representation in media **perpetuate stereotypes** and **reinforce power imbalances**?* (Como a representação na mídia pode perpetuar estereótipos e reforçar desequilíbrios de poder).

Objetivos:

- Verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a autora e o tema de seu *TED Talk*;
- Estimular a compreensão do *TED Talk*;
- Ensinar vocabulário incidental;
- Revisar conteúdos gramaticais e lexicais que possam aparecer no vídeo;

- Trabalhar alguns conteúdos factuais como: informações sobre a autora e sua biografia, informações sobre a cultura da autora, dados históricos e sociais que possam surgir nas discussões;
- Discutir coletivamente sobre estereótipos;
- Incentivar os alunos a expressarem suas opiniões e interpretações;
- Incentivar a análise crítica e reflexiva sobre como os estereótipos podem influenciar a percepção de diferentes grupos sociais;
- Estimular o diálogo entre os alunos, promovendo a troca de experiências e perspectivas;
- Cultivar a empatia ao discutir como estereótipos podem afetar diferentes pessoas e grupo;
- Trabalhar os conceitos estereótipo e preconceito.

Recursos:

- Apresentação de slides na plataforma Canva;
- Projetor do *campus*;
- Computador pessoal da PP;
- Atividades elaboradas pela professora na plataforma *Educaplay*;
- Internet Wi-fi;
- Folha A4 em branco;
- Caneta de quadro branco.

ENCONTRO 3

Sequência de atividades:

- Iniciar a aula perguntando se os alunos gostam de assistir filmes e qual o filme favorito de todos os tempos deles: *Do you like watching movies/films?* (Você gosta de assistir filmes?) *What's your favorite movie of all times?* (Qual seu filme favorito de todos os tempos);
- Ensinar os alunos a perguntar *What kind of movie do you like?* (Que tipo de filme você gosta?) *What's your favorite kind of movie?* (Qual seu tipo favorito de filme?). *Fazer a atividade do tipo combine os pares na plataforma Wordwall:*

separar a turma em 2 grandes grupos e fazer um jogo da memória. Atividade disponível no link: <https://wordwall.net/pt/resource/31282853> . Chamar a atenção dos alunos para o fato de que hoje em dia a maioria dos filmes tem mais de um gênero, o que chamamos de *hybrid genre* (gênero híbrido).

- Atividade do tipo questionário na plataforma *Wordwall* disponível no link: <https://wordwall.net/pt/resource/63317726> ;
- Exibir o pôster da versão em inglês do filme brasileiro Que horas ela volta? (*The second mother*) com a pergunta: *Have you ever seen this movie?* (Você já viu esse filme alguma vez na vida?);
- Em outro slide, apresentar a sinopse do filme extraída do site <https://www.imdb.com/> mantendo todo o layout da página com as seguintes perguntas: *Where is it from?* (De onde é?) *When was it released?* (Quando foi lançado) *How long is it?* (Qual a duração) *Who are the main actors/actresses?* (Quem são os atores/atrizes principais?) *Who wrote it?* (Quem escreveu?) *Who directed it?* (Quem dirigiu?) *Is it a hybrid genre movie?* (Se trata de um filme de gênero híbrido?) *What's the plot/story?* (Qual o enredo/história?)
- Exibir a versão internacional legendada em inglês do trailer do filme *The second mother* (Que horas ela volta?);
- *Class discussion: Who are the main **characters**?* (Quem são as personagens principais?) *Does the film tell a **single story** about them?* (O filme conta uma história única sobre elas?) *Is this story **relatable**? Why (not)?* (Essa história é algo com o que você se identifica? Por que?) *Are stories like this one usually **amplified** or **marginalized**?* (Histórias como essa são normalmente amplificadas ou marginalizadas?). Aproveitar a oportunidade para retomar conceitos estudados anteriormente e discutir a importância do cinema nacional;
- Slide com as seguintes perguntas: *How would you describe The Second Mother using some of the adjectives we studied today?* (Como você descreveria o filme Que horas ela volta? Com alguns dos adjetivos que estudamos na aula hoje?);
- Apresentar exemplos de críticas do filme *The second mother* (que horas ela volta?) retiradas da página <https://www.rottentomatoes.com/> e trabalhar com os

alunos a interpretação dos textos;

- Atividade do tipo classificação em grupos na plataforma *Wordwall*. Apresentar características dos gêneros textuais *movie/film review* (crítica de filme) x *plot summary* (sinopse de filme) e pedir que os alunos organizem. Disponível no link: <https://wordwall.net/pt/resource/70054317>
- Tarefa de casa: em pequenos grupos, pensar coletivamente uma proposta de roteiro de filme baseado na temática *The danger of a single story* para apresentar na aula seguinte.

Objetivos:

- Ensinar vocabulário intencional e incidental;
- Análise crítica dos gêneros textuais sinopse e resenha crítica de cinema;
- Trabalhar estratégias de leitura;
- Analisar criticamente o trailer de um filme brasileiro;
- Estimular a reflexão crítica sobre a narrativa do filme;
- Resgatar conceitos aprendidos anteriormente;
- Estimular a pesquisa;
- Fomentar a reflexão sobre a própria realidade ao buscar exemplos cotidianos relacionados à temática.

Recursos:

- Apresentação de slides na plataforma Canva;
- Projetor do *campus*;
- Computador pessoal da PP;
- Atividades elaboradas pela professora na plataforma *Wordwall*;
- Internet Wi-fi;
- Caneta e quadro branco.

ENCONTRO 4

Sequência de atividades:

- Grupos apresentam as histórias que pensaram coletivamente que dialogue com a temática do perigo da história única (*The danger of a single story*);

<ul style="list-style-type: none"> ▪ A turma decide qual história poderia virar um roteiro de filme; ▪ Apresentar para a turma as características e estrutura de um roteiro. Sugerir que utilizem o <i>SimplyScripts</i>⁴ para estudar exemplos de roteiros; ▪ Proposta de projeto: elaboração de um roteiro de curta-metragem a partir da história que a turma elencou como a mais interessante e posterior produção do filme de curta-metragem. 		
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimular a criatividade e interação entre os alunos; ▪ Promover reflexão crítica sobre as narrativas construídas; ▪ Compreensão da estrutura do gênero roteiro; ▪ Promover a cooperação e o diálogo; ▪ Estimular a produção textual em inglês; ▪ Utilizar as TDIC de forma autônoma, crítica e reflexiva; ▪ Se apropriar da língua inglesa para narrar histórias originais. 		
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>SimplyScripts</i>; ▪ Computador ou dispositivos móveis com acesso à internet. 		
<table border="1"> <tr> <td data-bbox="180 1142 461 1442" style="background-color: #e0e0e0; text-align: center; vertical-align: middle;">Avaliação</td> <td data-bbox="461 1142 1367 1442"> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação ativa nas discussões e atividades; ▪ Qualidade da pesquisa e apresentação sobre estereótipos na mídia; ▪ Criatividade e coesão nas propostas de roteiros elaborados; ▪ Expressão escrita em inglês. </td> </tr> </table>	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação ativa nas discussões e atividades; ▪ Qualidade da pesquisa e apresentação sobre estereótipos na mídia; ▪ Criatividade e coesão nas propostas de roteiros elaborados; ▪ Expressão escrita em inglês.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação ativa nas discussões e atividades; ▪ Qualidade da pesquisa e apresentação sobre estereótipos na mídia; ▪ Criatividade e coesão nas propostas de roteiros elaborados; ▪ Expressão escrita em inglês. 	

Fonte: elaboração própria

⁴ *SimplyScripts* é uma plataforma online que disponibiliza uma ampla variedade de roteiros de filmes e programas de televisão gratuitamente. A plataforma oferece exemplos práticos de estrutura, formatação e estilo de escrita em diversos gêneros. Por meio do *SimplyScripts*, os usuários podem estudar, analisar e se inspirar no trabalho de outros escritores, além de praticar suas próprias habilidades de escrita.

4.4 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta seção, descreveremos como se deu a aplicação da SD apresentada na seção anterior deste capítulo. Apesar de termos aplicado a SD em três turmas diferentes, optamos por descrever a aplicação sem fazer a diferenciação entre as turmas uma vez que os procedimentos adotados foram os mesmos e aconteceram todos nos mesmos dias. Trata-se de um texto meramente descritivo, visto que nos debruçaremos sobre a análise e discussão dos dados no próximo capítulo.

Conforme visto anteriormente, a SD foi planejada para acontecer em 4 encontros. Entretanto, houve a necessidade de um encontro anterior ao início da aplicação para que os alunos fossem informados sobre a pesquisa, recebessem os termos de consentimento (TCLE) e assentimento (TALE) e respondessem ao questionário inicial (APÊNDICE D). Esse encontro ocorreu no dia 03/10/23, após o recebimento do parecer favorável do CEP.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, a intervenção planejada a partir da SD construída se deu nos horários já previstos para as aulas de língua inglesa da professora-pesquisadora, sem que fosse necessário qualquer tipo de modificação no cronograma das turmas, e seguindo o calendário acadêmico do *campus*. Os encontros aconteceram conforme cronograma (Quadro 4).

Quadro 4 – Cronograma de aplicação da SD

Data	Atividade
03/10	Conversa com as turmas sobre a pesquisa; Entrega dos TCLE e TALE; Entrega do questionário inicial.
10/10	Encontro 1
17/10	Não houve aula devido à EXPOCIT ⁵ .
24/10	Não houve aula devido à semana de provas de Recuperação Semestral.

⁵ Exposição de Ciência e Tecnologia, realizada no Instituto Federal Fluminense (IF Fluminense), campus Macaé, é um evento tradicional na Instituição, que vem sendo realizado desde o ano de 2010, com o intuito de, por meio da divulgação de projetos científicos locais e regionais, de caráter multidisciplinar, despertar no público estudantil o interesse pelo estudo da ciência.

31/10	Encontro 2
07/11	Encontro 3
14/11	Encontro 4 Entrega do questionário final.

Fonte: elaboração própria

4.4.1 ENCONTRO 1: *STORYTELLING*

A professora-pesquisadora (PP) iniciou a aula apresentando um slide (figura 5) e pedindo que os alunos descrevessem o que estavam vendo. Alguns alunos responderam em inglês, mas a maioria falava em português. A PP aceitou todas as respostas e foi anotando no quadro branco o que os alunos diziam. Surgiram frases como: “*They are gossiping*”; “*She’s reading*”; “*They’re chatting*”. Em muitos momentos os alunos perguntavam como dizer em inglês o que eles queriam expressar e a PP os auxiliava na tradução. Ao final, a PP perguntou o que todas as imagens tinham em comum e os alunos contribuíram até que chegaram ao tema da aula: *storytelling* (contação de histórias). O objetivo dessa atividade era despertar o interesse dos alunos na temática da aula e ativar o conhecimento prévio deles.

Figura 5 – Slide com imagens que remetem ao tema do encontro 1



Fonte: elaboração própria

Em seguida, a PP apresentou um slide (figura 6) com as palavras *story x history* e suas definições e pediu que os alunos as correlacionem. Aqui, o objetivo era mostrar aos alunos que, em inglês, usamos duas palavras distintas para nos referir a “história”: uma para nos referir a histórias passadas, factuais, e outra para histórias imaginadas, contadas, narradas. Nesse momento, a professora salientou que, no passado, já houve essa mesma distinção entre os termos na língua portuguesa, mas caiu em desuso a palavra “estória”.

Figura 6 – Slide com as definições de *story x history*

- 1. Past events considered together, especially events of a particular period, country, or subject.**
- 2. A description, either true or imagined, of a connected series of events.**
- () **STORY** () **HISTORY**

Fonte: elaboração própria

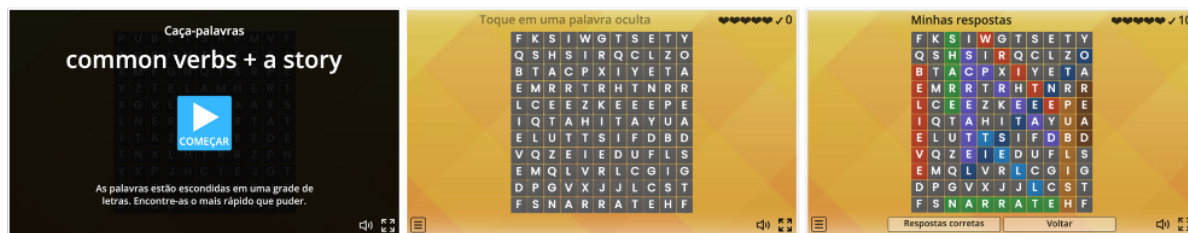
Os alunos conseguiram correlacionar corretamente e fizeram algumas associações interessantes como “*history* é a aula do Denaldo”, professor de história do campus, e “*story* a gente faz no Instagram”. A PP perguntou aos alunos sobre o que eles achavam que seria a aula: *history* ou *story*. A maioria respondeu corretamente (*story*).

A PP dividiu os alunos em pequenos grupos de dois ou três alunos no máximo para que realizassem a atividade *Wordsearch* (caça-palavras) no *Wordwall* (figura 7).

O link foi disponibilizado para quem estivesse com celular e acesso à internet, mas o jogo também foi projetado no quadro para que aqueles que não tivessem acesso pelo celular também pudessem participar. Antes de iniciar a atividade, a PP explicou no quadro

que *collocation* são combinações frequentes de palavras que tendem a ocorrer juntas com uma certa regularidade na linguagem, e escreveu: VERB + **STORY** para demonstrar que o objetivo da atividade seria o de encontrar verbos que frequentemente acompanham a palavra *story*.

Figura 7 – Atividade do tipo caça-palavras na plataforma *Wordwall*



Fonte: elaboração própria

A medida em que os alunos encontravam as palavras, a PP circulava pela sala observando e tirando eventuais dúvidas. A atividade gerou muita empolgação e as duplas/trios começaram a competir para ver quem concluiria primeiro. Ao final, a PP trabalhou aspectos como significado, pronúncia e aplicação em frases. Novamente, associações interessantes com o cotidiano dos alunos surgiram com frases como “*share* é compartilhar quando a gente compartilha *stories* [no Instagram]” e deduções como:

Aluno pergunta: Como é fofocar em inglês? PP responde: *Gossip* pode ser tanto o substantivo fofoca quanto o verbo fofocar. Aluno deduz: Então por isso tem aquela página no instagram “*Gossip* do dia?”.

Na sequência, a PP exibiu um slide para elicit dos alunos os tipos de história pelas quais mais se interessam. As respostas mais frequentes foram complicadas pela PP em uma nuvem de palavras (figura 8).

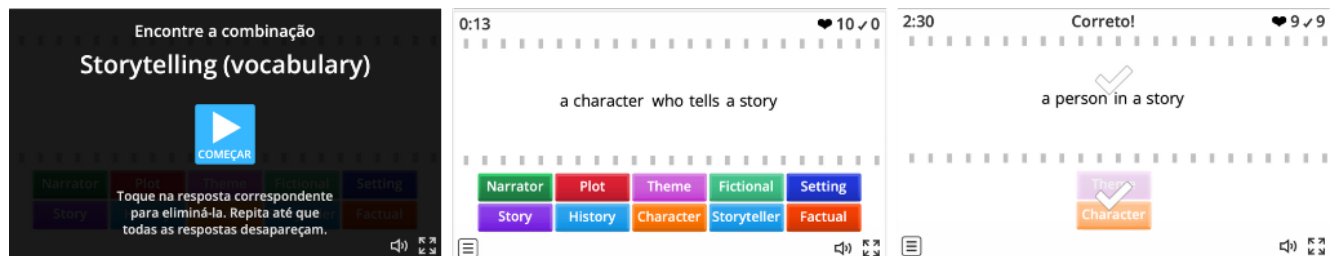
Figura 8 – Nuvem de palavras “*What kind of stories interest you the most?*”



Fonte: elaboração própria

A partir dos exemplos dos alunos, a PP introduziu a próxima atividade perguntando quais os elementos relevantes dentro de uma história, seja ela de amor, terror, fantasia etc. Alguns alunos disseram palavras como “personagem” e a PP aproveitou para perguntar como seria essa palavra em inglês e explicar que na próxima atividade eles teriam que associar a definição de um termo a elementos necessários para se contar uma história. Ao todo, dez termos seriam exibidos e eles teriam que dizer rapidamente qual a palavra correta ao ver a definição ser exibida. Caso errassem, teriam uma nova oportunidade mais a frente. A atividade só termina quando os alunos conseguem associar todas as palavras a suas definições. A PP configurou essa atividade na plataforma *Wordwall* (figura 9) para que as definições ficassem cerca de 5 segundos na tela. Durante a atividade, a PP lia as definições a medida em que apareciam na tela e os alunos se motivaram a responder rapidamente usando a língua inglesa. Foi possível observar que os alunos traduziam os termos depois, fazendo associações com a língua portuguesa e tiravam dúvidas quando não conseguiam fazer essa tradução por conta própria.

Figura 9 – Atividade do tipo encontre a combinação na plataforma *Wordwall*



Fonte: elaboração própria

Após a atividade cujo objetivo foi apresentar vocabulário, a PP exibiu um slide (figura 10) com uma imagem retirada de uma história bastante conhecida (*O patinho feio / The ugly duckling*, em inglês) e algumas perguntas sobre os elementos que compõem a história, utilizando palavras estudadas na atividade anterior.

Figura 10 – Slide *The ugly duckling* (O patinho feio)

DO YOU KNOW THIS STORY?

What kind of story is it?
 What's the plot?
 What's the setting?
 Who are the main characters?
 Is there a narrator?
 What's the theme?



Fonte: British Council (2023)

Fonte: elaboração própria

A maioria dos alunos reconheceu a história, mas não sabiam o nome em inglês. As perguntas foram sendo respondidas oralmente. A PP aproveitou a oportunidade para tirar dúvidas que apareceram e ajudar os alunos a passar as respostas para o inglês.

Em seguida, a PP exibiu o vídeo com a história narrada em inglês com legenda em inglês e confirmou com os alunos as respostas da atividade anterior. O encontro se

encerrou com uma breve discussão sobre a temática da história e como podemos trazê-la para nossa realidade. Sobre o tema da história, os alunos citaram “aceitação”, “bullying”, “não se comparar” e fizeram associações como “temos que respeitar quem é diferente da gente”.

4.4.2 ENCONTRO 2: *THE DANGER OF A SINGLE STORY*

Conforme descrito no Quadro 4, em função do calendário acadêmico do *campus* houve uma lacuna temporal de 21 dias entre o primeiro encontro e o segundo. Entretanto, como os encontros foram planejados para serem independentes - apesar de complementares - foi possível resgatar a temática iniciada no encontro 1 e retomar a SD.

A PP iniciou a aula exibindo uma imagem da autora Chimamanda Adichie com as seguintes perguntas: *Do you know Chimamanda? Have you ever read any of her books? Have you watched her TED Talk The danger of a single story? What is it about?* (figura 11) com o objetivo de investigar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema da aula e despertar o interesse para o conteúdo da palestra que assistiríamos. Nesse momento, observou-se que alguns alunos já conheciam a autora e sua palestra, mas não eram capazes de dizer sobre o que se tratava por não se lembrarem.

Figura 11 – Slide com imagem da autora Chimamanda Adichie e perguntas

Do you know Chimamanda?
 Have you ever read any of her books?
 Have you watched her TedTalk 'The danger of a single story'?
 What is it about?

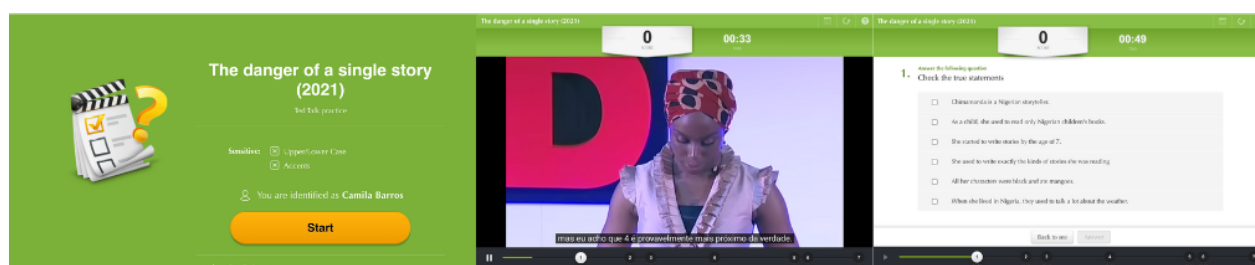


Fonte: Adichie (2009)

Fonte: elaboração própria

A PP exibiu a atividade *video quiz* elaborada na plataforma *Educaplay* a partir da palestra de Chimamanda (figura 12). Por tratar-se de um vídeo longo de cerca de 18 minutos, assistir a alguns trechos curtos do vídeo seguidos de perguntas objetivas se mostrou uma estratégia interessante para prender a atenção dos alunos. Na elaboração da atividade, optou-se por colocar a versão legendada do vídeo.

Figura 12 – Atividade do tipo *video quiz* na plataforma *Educaplay*



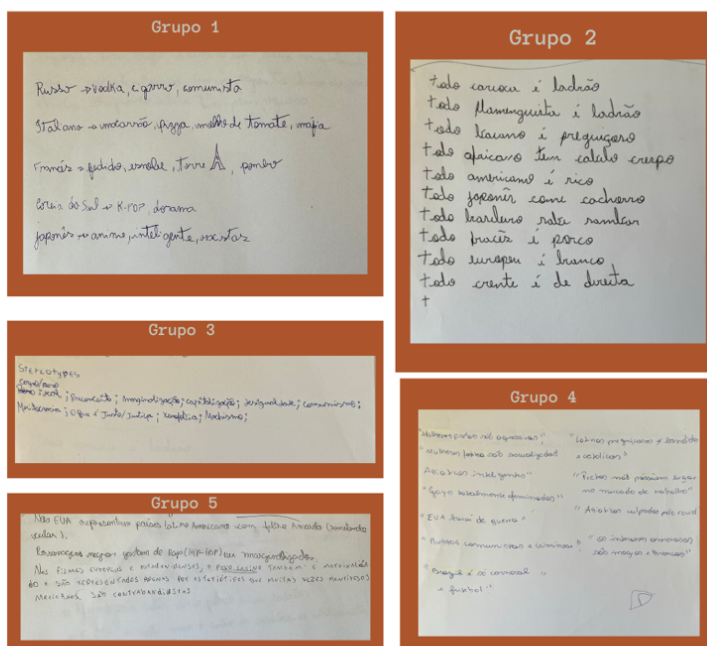
Fonte: elaboração própria

Ao todo, foram exibidos 7 pequenos trechos da palestra, que totalizaram 6 minutos e 32 segundos de vídeo. Por ser uma atividade realizada em sala de aula e não individualmente em casa, a PP optou por também imprimir as perguntas do quiz (APÊNDICE F) e distribuí-las aos alunos para que pudessem registrar suas respostas enquanto assistiam ao vídeo. A cada trecho exibido, a PP lia com os alunos as perguntas, tirava eventuais dúvidas, elicitava respostas e transferia para a plataforma *Educaplay* as respostas dadas pelos alunos. Quando as alternativas estavam corretas, a atividade automaticamente avançava para o próximo trecho; quando incorretas, era possível assistir novamente para ter outra oportunidade de responder.

Após a realização da atividade *video quiz*, a PP elicitou dos alunos o que entenderam ser o tema central da palestra da autora Chimamanda e recebeu algumas respostas como “histórias”, “preconceito”, “racismo”, “estereótipos”. A PP então escreveu no quadro a palavra *stereotype* (estereótipo em inglês).

Em seguida, a PP escreveu a seguinte pergunta no quadro: *What are some of the stereotypes you know?* E explicou que a turma faria agora um *brainstorming*⁶ em 3 grupos. Cada grupo recebeu uma folha de papel A4 e tiveram um tempo para responder à pergunta do quadro criando uma lista de exemplos. Foi permitido que a atividade fosse realizada em português visto que o objetivo não era trabalhar com conteúdos linguísticos, mas sim observar se o conceito de estereótipos estava claro. Após alguns minutos, foi os grupos trocaram de folha com o objetivo de comparar e discutir se concordavam ou não com os exemplos dados pelos colegas. Essa troca ocorreu 2 vezes e na terceira os grupos receberam de volta suas folhas originais. Surgiram respostas como “todo baiano é preguiçoso”, “todo crente é de direita”, “xenofobia”, “todo país africano é pobre”, “todo asiático é inteligente”, “russo: vodka, cigarro, comunista”, “todo negro é bandido, ladrão ou pobre”, “todo venezuelano passa fome”, “toda mulher é inferior ao homem”. Separamos alguns exemplos de respostas na figura 13.

Figura 13– exemplos de respostas dos alunos na atividade *brainstorming*



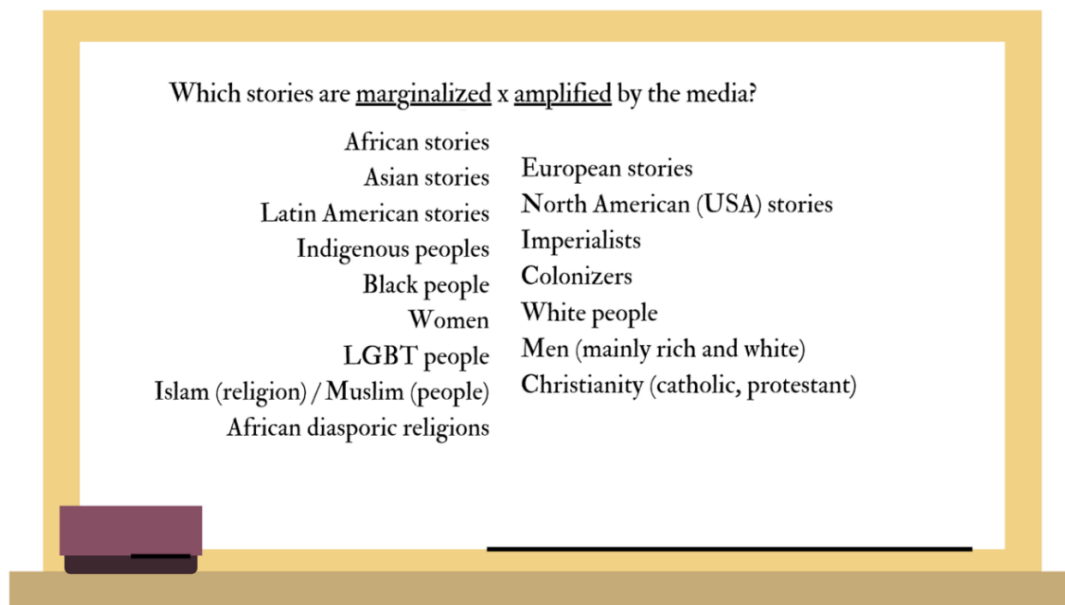
Fonte: elaboração própria

⁶ *Brainstorming* ou tempestade de ideias trata-se de uma técnica de geração de ideias que busca estimular a criatividade e a inovação em um grupo proposta inicialmente por Alex Osborn (1953).

Após a conclusão do *brainstorming*, com a ajuda dos alunos a PP organizou no quadro uma síntese dos exemplos que surgiram separando os estereótipos em categorias: *gender / race / nationality / social class / sexuality / religion* (gênero / raça / nacionalidade / classe social / sexualidade / religião) etc. O objetivo era que os alunos percebessem que os estereótipos podem ser de vários tipos e atingir diferentes grupos.

Após a categorização dos estereótipos no quadro, a PP escreveu mais duas perguntas para promover uma breve discussão: *Which stories do the media and popular culture **amplify** and which ones do they **marginalize**? How can representation in media **perpetuate stereotypes** and **reinforce power imbalances**?* Apesar das perguntas estarem em inglês, nesse momento da aula a conversa aconteceu predominantemente em língua portuguesa, com o auxílio da professora e de alguns alunos com mais domínio da língua inglesa na tradução de alguns termos que foram sendo registrados no quadro. Na figura 14 procuramos sintetizar os exemplos mais frequentes dados pelos alunos sobre as histórias que percebem serem mais marginalizadas em comparação com aquelas que são amplificadas pela mídia.

Figura 14 – Histórias que são marginalizadas x amplificadas pela mídia



Fonte: elaboração própria

A discussão gerou reflexões críticas interessantes, que resumimos no Quadro 5 com alguns exemplos contextualizados. Identificamos como “alunos” sempre que as respostas vierem de 2 ou mais participantes ao mesmo tempo; quando o exemplo vem de um aluno específico, optamos por identificá-los como A1, A2, A3 e assim sucessivamente, deixando claro se o mesmo aluno contribuiu mais de uma vez ou se a reflexão partiu de alunos diferentes.

Quadro 5 – Reflexões contextualizadas do encontro 2

Contexto	Reflexões
<p>Alunos citaram <i>Muslim / Arab</i> (Muçulmanos/árabes) como um exemplo de povos cujas histórias são marginalizadas pela mídia/cultura popular.</p>	<p>PP: “Como eles [povos muçulmanos/árabes] costumam ser retratados na mídia?”</p> <p>Alunos: “Como homem-bomba e terrorista”; “<i>Sheik</i> árabe rico”; “mulheres oprimidas”.</p> <p>PP: “E como isso se reflete na nossa vida? Conseguem pensar em exemplos?”</p> <p>A1: “A guerra palestina x Israel”</p> <p>PP: “E qual lado os EUA defendem?”</p> <p>Alunos: “Judeus.”, “Israel.”</p> <p>PP: “Qual lado ganha mais empatia das pessoas?”</p> <p>Alunos: “Israel.”</p> <p>PP: “Ainda que esteja morrendo mais gente do outro lado, existe um lado que as pessoas têm mais empatia. Por quê?”</p> <p>A2: “Porque a história que a gente conhece é que essas pessoas [palestina/gaza] são terroristas... não são boas.”</p>
<p>Alunos citaram religiões de matriz africana como um exemplo de histórias são marginalizadas</p>	<p>A1: “Eu só desconstruí essa ideia do pessoal de umbanda quando eu conheci meu sogro... ele é pai de santo. E até então eu tinha medo dessas coisas.”</p> <p>A2: “Posso contar a minha história?... Eu tinha muito medo da macumba. Aí um amigo meu chamou... “bora lá no meu terreiro”, eu cheio de medo... você tá doido, rapá, não sei o</p>

<p>pela mídia/cultura popular.</p>	<p>que não sei o que. Minha família é evangélica...cristã... sei lá.”</p> <p>Alunos: “É cristã.”</p> <p>PP: “Cristão pode ser católico, evangélico. Não existe só um tipo de cristão.”</p> <p>A2: “Evangélico, isso. Então... eu sempre tive uma visão... tipo assim... ninguém lá em casa tem preconceito com a religião da umbanda... mas eu sempre tive uma visão totalmente diferente... eu sempre tive medo. Aí o meu amigo me chamou ‘vambora’ e eu falei ‘tá, vambora’. Cheguei lá, sentei lá, assisti... e é normal!”</p> <p>PP: “Você perdeu seu preconceito por assistir?”</p> <p>A2: Eu perdi por assistir, chegar lá e ver que é normal. Não tem nada do diabo.”</p> <p>PP: “Percebe que a gente... a história que é contada sobre a fé cristã é contada de várias maneiras... tanto sobre o que é ser católico, o que é ser evangélico... e costuma ser contada de um jeito que é positivo.”</p> <p>Alunos: “Sim”, “É mesmo”</p> <p>PP: “A história das religiões de matriz africana é muito marginalizada. Você só vai conhecer se você procurar saber, se você perguntar, se tiver um amigo. Então você cria um estereótipo, e sente medo. Se só te falam que macumba é ruim, você vai achar que é ruim. Vou dar um exemplo pra vocês... notícias de jornal. Se vocês virem uma notícia assim pastor de igreja evangélica cometeu um crime... qualquer que seja... estupro, abuso sexual, corrupção, tráfico de drogas... qual é a primeira sensação... qual a impressão que as pessoas têm?”</p> <p>Alunos: “É estranho”; “Surpresa”.</p>
------------------------------------	--

	<p>PP: “Exatamente. As pessoas se surpreendem. Nossa, um pastor cometeu esse crime?!... Mas a partir desse exemplo vocês deduzem que TODO pastor é criminoso? Ou vocês ficam surpresos com aquele caso específico?”</p> <p>Alunos: “Aquele caso específico.”</p> <p>PP: “Isso porque a gente já tem uma ideia muito positiva sobre aquele grupo. Concordam? Agora... se a notícia for de um líder religioso de uma religião de matriz africana que comete um crime, a gente escuta... tá vendo... esse pessoal só faz coisa ruim. Isso não te surpreende porque você já esperava o pior desse grupo e confirma que todos dessa religião são assim. Essa é a questão... existe uma história única sobre o que é pertencer a religiões de matriz africana. Existe gente ruim nessas religiões?”</p> <p>Alunos: “sim”; “tem sim”.</p> <p>PP: “Existe gente ruim em todo lugar. Em todas as religiões. Gente boa e gente ruim. Não é a religião que define.”</p> <p>A3: já me perguntaram se eu era macumbeiro, eu sou espírita. Aí a pessoa falou...ah, então você não acredita Deus... e eu falei...nada a ver.”</p> <p>PP: “Na verdade todas as religiões acreditam em Deus de uma maneira diferente, né?”</p> <p>A4: “Exatamente. Meu avô era macumbeiro e acreditava em Deus.</p>
<p>Alunos citaram que histórias de racismo são amplificadas</p>	<p>PP: “Me dá aí um exemplo de um caso emblemático de racismo que foi bem amplificado pela mídia. Que todo mundo ouviu falar.”</p> <p>A1: “Aquele cara lá que o policial sufocou ele... que ajoelhou no pescoço... eu esqueci o nome.”</p> <p>PP: “George Floyd?”</p>

	<p>A1: “Esse aí... que o policial branco matou ele.”</p> <p>PP: “Onde aconteceu o assassinato do George Floyd?”</p> <p>Alunos: Nos EUA.</p> <p>PP: “Nos EUA. Que é o mesmo lugar onde viveu Martin Luther King [que havia sido citado anteriormente na aula]. Que é onde surgiu o movimento ‘<i>Black lives matter</i>’... e são os EUA que fazem os filmes, as séries... e que têm poder para divulgar mais as histórias que eles querem amplificar. Até mesmo quando a gente tá falando de histórias de racismo. Ou histórias de feminismo. Quantos casos parecidos com o de George Floyd não acontecem todos os dias aqui no Brasil de pessoas negras morrendo por violência policial... aqui no Rio de Janeiro...quais filmes contam essas histórias?”</p> <p>Alunos: “Cidade de Deus”; “Tropa de elite”.</p> <p>PP: “Isso. Temos alguns filmes feitos aqui. Mas como os EUA estão fazendo muito mais filme que a gente, eles têm mais alcance com as histórias deles”.</p> <p>A2: “É verdade, os EUA têm muito mais palco”.</p> <p>PP: “Eles têm mais espaço porque eles têm mais poder. Aí a gente volta no discurso da Chimamanda, do preconceito que ela sofreu quando chegou na universidade nos EUA... tudo isso porque as histórias da Nigéria não são amplificadas, as pessoas sabem muito pouco.”</p>
<p>A PP propôs um exercício para elucidar a questão do papel da mídia na perpetuação de</p>	<p>PP: Se eu digo que semana que vem vou trazer para nossa aula uma amiga minha... e ela é estadunidense... Americana. Como vocês imaginam essa amiga?</p> <p>Alunos: “branca”; “loira”; “olho azul”; “cabelo liso”.</p> <p>PP: Todo mundo pensou numa mulher branca de olho azul e loira? Só pode ser loira?</p>

<p>estereótipos e do desequilíbrio de poder em relação a quem conta a história.</p>	<p>A1: “Se fosse Europa seria.”</p> <p>PP: “Mas americana você pensa o que?... Como vocês imaginam essa amiga? Alta ou baixa? Qual a profissão da minha amiga?”</p> <p>Alunos: “professora”; “empresária”; “arquiteta”; “médica”.</p> <p>PP: “Minha amiga ela é... qual o estado civil dela?”</p> <p>Alunos: “solteira”; “casada”.</p> <p>PP: “A classe social da minha amiga?”</p> <p>Alunos: “Média alta.”</p> <p>PP: “Necessariamente? Ela não pode ser pobre?”</p> <p>Alunos: Pode.</p> <p>A2: “Se ela fosse rica não seria sua amiga.”</p> <p>PP: “Qual o estilo musical favorito da minha amiga?”</p> <p>Alunos: “Rihanna”; “Miley Cyrus”; “Taylor Swift”.</p> <p>PP: “Outro exercício agora...na semana que vem vou trazer uma amiga indígena.”</p> <p>Alunos: “Olho puxado”; “cabelo liso”; “cabelo preto e morena”.</p> <p>PP: Qual a profissão dela?</p> <p>Alunos: “Ela pode ser professora”; “gerente de RH”; “influencer”.</p> <p>PP: Como será que ela se veste?</p> <p>A3: “Aqueles penas.”</p> <p>A4: “Sainha de mato.”</p> <p>PP: “Onde ela mora?”</p> <p>A4: “Na floresta.”</p> <p>PP: “Quando a gente tem poder de contar mais histórias, de ampliar... <i>amplify our stories</i>... a gente pode contar tantas histórias sobre a gente, sobre o nosso povo, que é difícil</p>
---	--

	<p>estereotipar esse povo. Então, quando eu falo que tenho uma amiga estadunidense, ela pode ser muitas coisas.”</p> <p>Alunos: “Verdade”</p> <p>PP: “Ninguém aqui pensa numa coisa única, porque ela pode ser rica, pobre ou classe média; ela pode ser estilosa, básica, elegante; ela pode ser mais urbana ou do interior. Vocês conhecem tantas histórias sobre o que são os EUA que vocês não conseguem pensar em uma coisa única. Mas quando eu falo que minha amiga é indígena, vocês conhecem tão poucas histórias sobre indígenas que vocês têm dificuldade de imaginar algo diferente do estereótipo, que é a saíxa de mato, a pena na cabeça, que é o cabelo liso. Ela pode ter raspado a cabeça, pintado o cabelo de ruivo... ela pode ter o cabelo cacheado...”</p> <p>A5: “Mas isso é tudo culpa da nossa cultura, da televisão... a escola que te ensina isso. Não é não? Vai falar que é mentira? O ENEM ontem. O Negócio da mulher. Na escola... o que que ensina na escola? Doméstica. Quem é doméstica? Você vê homem trabalhando com isso? Só mulher.”</p> <p>Alunos aplaudem.</p>
--	--

Fonte: Elaboração própria

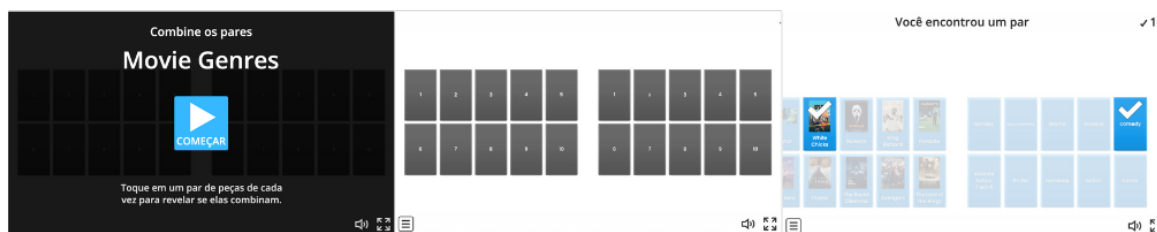
4.4.3 ENCONTRO 3: *TALKING ABOUT CINEMA*

A PP iniciou a aula perguntando, em inglês, se os alunos gostam de assistir filmes e se possuem um filme favorito. Interessante observar que muitos alunos expressaram preferência por séries a filmes, o que pode demonstrar uma mudança geracional provocada pelo *boom* das plataformas de streaming. Alguns alunos queriam traduzir o nome do filme de forma literal para o inglês e a PP explicou que muitas vezes a versão do nome em português não se trata de uma tradução literal e que não havia problema responder o nome do filme em português mesmo.

A PP aproveitou a oportunidade para perguntar se os alunos sabiam a diferença entre as palavras *movie* x *film* e explicar que *film* é uma palavra mais comumente usada na língua britânica ou em outras variantes do inglês, enquanto *movie* é mais comum nos Estados Unidos. Isso demonstra como a escolha das palavras pode variar de acordo com a região e a cultura linguística. Outros exemplos como *soccer* x *football* foram citados pelos alunos.

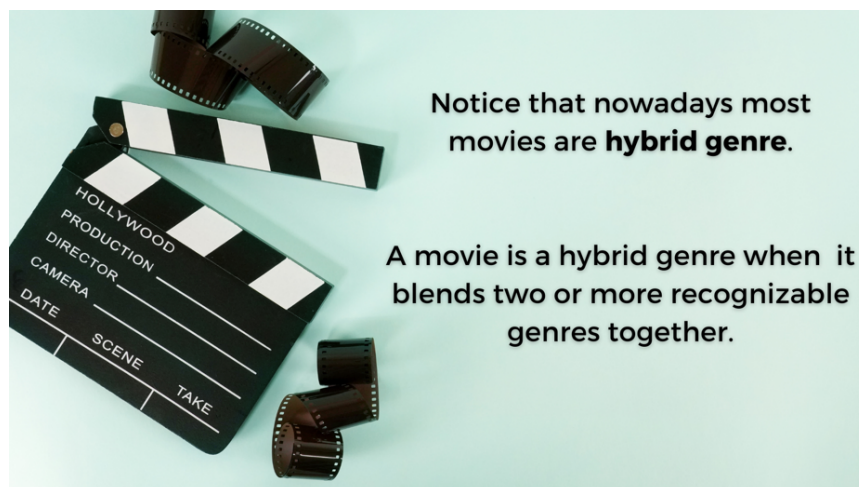
A PP escreveu no quadro: *What kind of movie do you like?* (Que tipo de filme você gosta?) *What's your favorite kind of movie?* (Qual seu tipo favorito de filme?) e explicou que para responder a esse tipo de pergunta precisamos de um tipo específico de vocabulário, que são os *movie genres* (gêneros de filmes). Então, a PP dividiu a turma em 2 grandes grupos para realizar a atividade do tipo combine os pares na plataforma *Wordwall* que funcionou como um jogo da memória no qual os grupos precisavam encontrar os pares de filme e o gênero correspondente, conforme figura 15.

Figura 15 –Atividade do tipo combine os pares na plataforma *Wordwall*



Fonte: elaboração própria

Ao final da atividade a PP chamou a atenção dos alunos para o fato de que hoje em dia a maioria dos filmes tem mais de um gênero, o que chamamos de *hybrid genre* (gênero híbrido) (figura 16). Essa atividade motivou muito os alunos a participarem ativamente devido ao fato competição.

Figura 16 – Slide sobre *hybrid genre*

Fonte: elaboração própria

Na sequência, a professora perguntou que tipo de palavras usamos para descrever os filmes, já que na atividade anterior havíamos visto substantivos que classificam o gênero dos filmes. Por exemplo, quando dizemos *Titanic is a romantic movie*, que tipo de palavra é *romantic*? Os alunos deduziram que falaríamos então de adjetivos. A PP explicou que podemos usar adjetivos positivos, negativos e neutros para falar de filmes e que a próxima atividade consistiria em decidir em qual categoria se encaixavam os adjetivos que apareceriam na tela. Prosseguimos com a atividade do tipo questionário no *Wordwall* (figura 17). Essa atividade foi configurada de modo que era possível clicar na palavra e ouvir como ela se pronúncia.

Figura 17 – Atividade do tipo questionário na plataforma *Wordwall*

Fonte: elaboração própria

Para os alunos, a dificuldade foi identificar quais adjetivos seriam neutros. A fim de elucidar a questão a professora utilizou dois exemplos: *suspenseful x brilliant*:

- *Suspenseful*: descreve algo que provoca suspense, tensão ou expectativa, especialmente em narrativas como filmes, livros ou eventos. Ele não carrega necessariamente uma conotação positiva ou negativa, pois pode ser usado para descrever qualquer coisa que mantenha o interesse do espectador ou leitor por meio da criação de suspense.
- *Brilliant*: denota algo excepcionalmente bom, inteligente, talentoso ou bem-sucedido. É claramente positivo e implica qualidade superior, habilidade extraordinária ou realização notável em qualquer contexto.

Após a atividade sobre adjetivos, a PP exibiu o slide (figura 18) com o cartaz da versão em inglês do filme brasileiro *Que horas ela volta?* e a pergunta *Have you ever seen this movie?* (Você já viu esse filme?).

Figura 18 – Slide com cartaz *Que horas ela volta?*



Fonte: elaboração própria

Alguns alunos disseram já ter assistido ou ouvido falar do filme, mas a maioria não conhecia a história. Saber o quanto os alunos já conheciam o filme ajudou a PP a construir uma ponte para a próxima atividade. No slide seguinte (figura 19) a PP apresentou a sinopse do filme com algumas perguntas que poderiam ser respondidas

com elementos presentes no texto. Aqui, o objetivo era trabalhar algumas estratégias de leitura, revisar conteúdos vistos anteriormente como pronomes interrogativos e tempos verbais, consolidar alguns conteúdos estudados nessa SD e introduzir um novo conteúdo: o gênero textual *plot summary*.

Figura 19– Slide com sinopse Que horas ela volta?



- Where is it from?
- When was it released?
- How long is it?
- Who are the main actors/actresses?
- Who wrote it?
- Who directed it?
- Is it a hybrid genre movie?
- What's the plot/story?

Fonte: IMDb(2023)

Fonte: elaboração própria

Apesar de curto, o texto da sinopse do filme foi bastante enriquecedor para a aula. Seguem dois trechos de interação entre a PP e os alunos:

Trecho 1

PP: “O que significa *housekeeper*?”

Alunos: “Casa alguma coisa.”; “Fugiu de casa?”.

PP: “Tem a ver com casa. É uma profissão. Olhando pra imagem do cartaz do filme, vocês conseguem deduzir?”

Alunos: “Dona de casa”; “Empregada”; “Empregada doméstica”.

PP: “Isso, a gente pode traduzir como empregada doméstica. Mas tem um adjetivo: *live-in housekeeper*”. O que significa o *live*? Quando eu digo: *I live in Macaé*.”

Alunos: “Mora em Macaé.”

A1: “Ela mora na casa que ela trabalha?”

PP: “Exatamente. Vocês conhecem ou já ouviram falar desse tipo de empregada doméstica que mora no trabalho?”

Alunos confirmam.

Trecho 2

PP: “Quem que mora nessa casa além da empregada doméstica?”

Alunos: “Os donos da casa”; “Os patrões.”

PP: “Essa é a diferença... a barreira de classes que aparece na sinopse como *class barriers*: a classe social dos patrões e a da empregada doméstica. Eles pertencem à mesma classe social?”

Alunos: “Não.”; “Claro que não.”

PP: “Mas isso era um problema? Essa diferença de classes era *unspoken*. O que significa *unspoken*?... A gente já estudou esse prefixo *un-* ... se *spoken* significa falado, dito... o que significa *unspoken*?”

Alunos: “Não falado?”; “Não dito.”

PP: “Isso. Ou seja, essa diferença de classes não era falada naquela casa... não era uma questão... aí a filha chegou *and the unspoken class barriers are thrown into disarray*. O que vocês entendem?”

A1: “O que é *disarray*?”

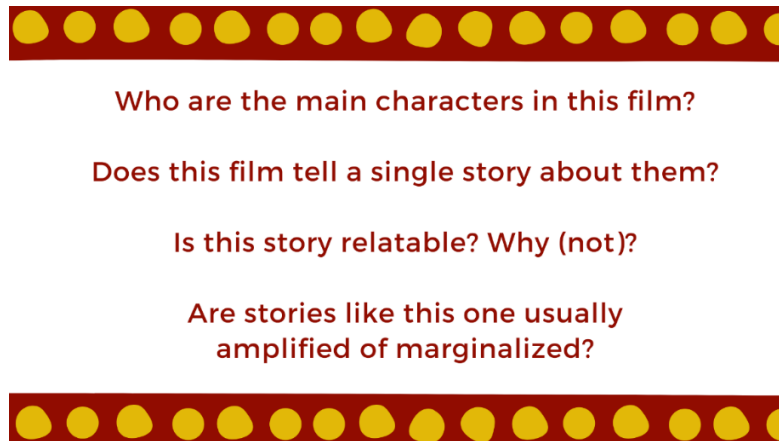
PP: “Desordem... confusão... bagunça.”

A1: “A chegada da filha da empregada bagunçou, então.”

Consideramos ambos os trechos interessantes porque neles se apresentam características muito próprias das relações de trabalho doméstico no Brasil, algo que na sinopse em inglês precisou ser bem explicado e adjetivado para que o leitor entendesse. O fato de a empregada morar no trabalho é central para o desenvolvimento da trama, bem como o fato de que a chegada da filha escancara uma diferença de classes que, ainda que óbvia, era velada na casa.

Na sequência, assistimos ao trailer do filme. Após a exibição, a PP exibiu um slide com algumas perguntas (figura 20).

Figura 20 – Slide perguntas Que horas ela volta?



Fonte: elaboração própria

Os alunos foram capazes de identificar os seguintes personagens: Val/empregada doméstica, Jéssica/filha, Dona Bárbara/patroa e Fabinho/filho da patroa, e classificaram Val e Jéssica como as protagonistas. Organizamos no Quadro 6 algumas respostas dos alunos para as demais perguntas:

Quadro 6 – Respostas da atividade *class discussion* do Encontro 3

<p><i>Does this film tell a single story about them [main characters]?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Eu acho que não... não conta porque a protagonista é uma empregada e... a gente não costuma ver elas de protagonistas.”; ▪ “Uma mulher nordestina que é empregada e a patroa é branca, não é um estereótipo? A patroa poderia ser nordestina... poderia ser uma mulher preta... então, mesmo querendo criticar a sociedade, o filme tá reforçando estereótipos... pra fazer essa sátira.”;
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Normalmente a empregada só aparece rapidinho nos filmes, a gente não sabe a história delas.”; ▪ “Sim! Que a mulher doméstica não pode sentar na mesa dos patrões.”; ▪ “Eu acho que o ponto do filme é quebrar os estereótipos porque no final a filha dela passa no vestibular e elas saem lá da casa... fala de pontos da vida da empregada doméstica que normalmente não são contados... tipo... os medos, as tristezas.”; ▪ “Tem também aquele ponto que a gente ouve que a empregada é como se fosse da família, né, mas na prática o filme mostra que ela não pode comer junto, não pode entrar na piscina...enfim.”.
<p><i>Is this story relatable? Why (not)?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Sim. Se passa no Brasil.”; ▪ “É uma situação completamente comum pra nossa classe social.”; ▪ “Tem a questão do vestibular... todos nós aqui vamos fazer o ENEM igual a Jéssica e o Fabinho.”; ▪ “Minha mãe trabalhava em casa de famílias e quando ela me levava eu não podia mexer em nada... minha mãe falava igual a Val... pra não mexer em nada... e a comida também era separado igual no filme.”; ▪ “Por exemplo... eu conheço uma pessoa que foi morar no EUA pra virar babá... ela morava lá na casa... mas era diferente eu acho.”; ▪ “Minha mãe trabalha como babá e os patrões são muito legais com ela.”;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “E se fosse a gente...será que se fosse a nossa casa a gente ia achar legal a empregada comer o sorvete?”; ▪ “Lembrei da história da escrava Isaura.”.
<p style="text-align: center;"><i>Are stories like this one usually amplified of marginalized?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Tem pouco filme brasileiro bom... tem que ter mais investimento em cultura pra ter mais histórias boas tipo esse filme.”; ▪ “Doramas coreanos e séries americanas chegam mais pra gente que histórias brasileiras.”; ▪ “Tem mais filme falando da patroa que da empregada.”; ▪ “Filme de empregada eu só lembro daquele Histórias Cruzadas⁷, do Brasil nunca vi.”.

Fonte: elaboração própria

Para a atividade seguinte, retomamos os adjetivos positivos, negativos e neutros estudados no início da aula. A PP solicitou que os alunos descrevessem o filme *Que horas ela volta?* usando alguns daqueles adjetivos. Sintetizamos numa nuvem de palavras (figura 21) os adjetivos citados pelos alunos de forma mais recorrente.

Figura 21 – Adjetivos utilizados para descrever o filme *Que horas ela volta?*

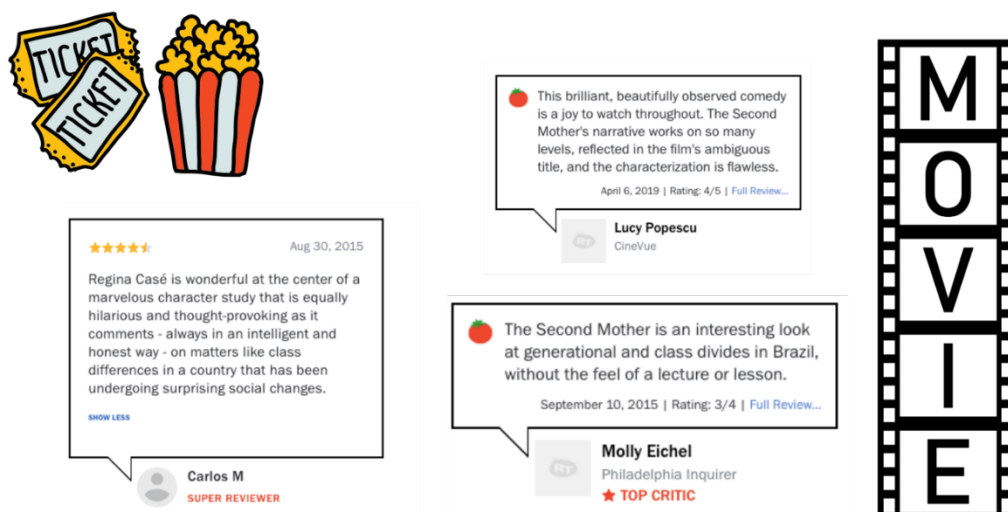


Fonte: elaboração própria

⁷ O filme "Histórias Cruzadas" (título original em inglês: "The Help") é ambientado durante os anos 1960, em Mississippi, nos Estados Unidos. O filme aborda questões históricas de segregação racial e discriminação por meio das histórias interligadas de mulheres brancas privilegiadas e suas empregadas domésticas negras.

A PP apresentou um slide com três exemplos de textos autênticos retirados do site *Rotten Tomatoes*⁸ (figura 22) e explorou algumas características do gênero textual com a turma a partir de perguntas como: os textos são informativos ou opinativos? Como sabemos disso? Há elementos não-textuais que ajudam o leitor a ler o texto? Quais?

Figura 22 – Slide *movie reviews* do site *Rotten Tomatoes*



Fonte: elaboração própria

A partir dessa análise, os alunos concluíram que os textos são opinativos pois apresentam diversos adjetivos positivos (*brilliant, flawless, hilarious, honest, intelligent, interesting, marvelous, thought-provoking e wonderful*) e observaram também os ícones das estrelas e do tomate como referências à avaliação feita pelos críticos.

Por fim, a PP pediu que os alunos se organizassem em duplas ou trios e utilizassem um aparelho celular para acessar a atividade do tipo classificação em grupos na plataforma *Wordwall* (figura 23) via link enviado na hora. A PP roteou a própria internet para os alunos visto que nesse dia a rede de *Wi-Fi* do *campus* não estava funcionando. O Objetivo da atividade era identificar as características dos dois gêneros textuais vistos durante a aula: *plot summary* (sinopse de filme) e *movie/film review* (resenha crítica de

⁸ *Rotten Tomatoes* é um site de críticas de filmes e programas de televisão. Ele compila avaliações de críticos profissionais e espectadores, atribuindo uma pontuação de "tomatômetro" com base na porcentagem de avaliações positivas.

filme). A PP aguardou que todos finalizassem a atividade e corrigiu coletivamente no quadro. É importante salientar que a atividade fornece feedback automático e possibilidade de refazer a atividade, portanto a correção coletiva teve o objetivo de compartilhar o conhecimento e tirar eventuais dúvidas.

Figura 23 – Atividade do tipo classificação em grupos no Wordwall



Fonte:

elaboração própria

Para a etapa de aplicação do conhecimento, a PP solicitou que os alunos formassem pequenos grupos e pensassem coletivamente uma proposta de roteiro de filme baseado na temática *The danger of a single story* para apresentar na aula seguinte. Os alunos deveriam apresentar a ideia central da história que gostariam de contar levando em conta as discussões dos encontros 1, 2 e 3.

4.4.4 ENCONTRO 4: *TELLING OUR OWN STORIES*

No quarto e último encontro, os grupos formados na aula anterior apresentaram seus trabalhos para a turma. A PP aproveitou a oportunidade para revisar os conteúdos ensinados na SD e promover a reflexão dos estudantes sobre as histórias dos colegas. Apresentamos no Quadro 7 alguns exemplos de propostas elaboradas pelos alunos com comentários da PP sobre a relação do roteiro com a SD.

Quadro 7 - Propostas de roteiros dos alunos

Propostas
<p>Título: Curl Revolution</p> <p>Narra a história de uma menina que sofria preconceito por ter cabelo crespo e, por isso, passou a alisar o cabelo. Durante o isolamento social imposto pela pandemia, ela inicia uma jornada de autoconhecimento e autoaceitação do próprio cabelo e, junto com uma amiga que também está passando pela transição capilar, passa a usar as redes sociais para influenciar outras meninas.</p>
<p>Título: <i>Deep Inside</i></p> <p>Um estudante do ensino médio enfrenta a depressão silenciosamente ao mesmo tempo em que se prepara para o ENEM. Enquanto luta para tentar ficar bem, mostra como pessoas depressivas enfrentam a doença de maneiras diferentes. Por não se encaixar nos estereótipos de uma pessoa depressiva, seus amigos e familiares não acreditam que ele possa estar doente, o que acaba prejudicando o ano mais importante de sua vida acadêmica.</p>
<p>Título: Três-por-quatro</p> <p>Baseado na vida e canções de Belchior, o curta-metragem apresenta Madalena, uma menina natural do interior do Ceará que luta contra a violência policial e as expectativas e estereótipos impostos ao nordeste. Na obra "Três-por-quatro", a protagonista demonstra sua resistência através das composições musicais, utilizando da mesma expressão que o cantor e poeta Belchior para contar sobre sua vida e combate aos pré-conceitos.</p>
<p>Título: Who to trust?</p> <p>A história de um estudante negro bolsista em uma escola de elite que acaba sendo preso injustamente por tráfico de drogas enquanto o verdadeiro criminoso, um estudante branco, circula livremente pela escola.</p>

Fonte: elaboração própria

Além das temáticas das histórias descritas no Quadro 7, foram apresentadas histórias voltadas para a problematização de estereótipos de gênero e estereótipos de pessoas atípicas. Após cada apresentação, a PP fez apontamentos e levantou questões a fim de compreender melhor cada proposta e observar se os alunos conseguiram trabalhar adequadamente o tema dentro da narrativa.

Coletivamente, cada turma escolheu a história que acharam mais interessante para ser desenvolvida em um roteiro de curta-metragem, como proposta de desdobramento da presente pesquisa. Para a escrita do roteiro, a PP sugeriu o que os alunos conhecessem o site *SimplyScripts*, onde é possível encontrar roteiros completos de filmes. Como a escrita final do roteiro em inglês e posterior gravação do curta não estavam previstos para acontecerem durante a aplicação da SD, não falaremos sobre essa etapa. Ao final do encontro, os estudantes responderam o questionário final (APÊNDICE E) para avaliar a aplicação da SD.

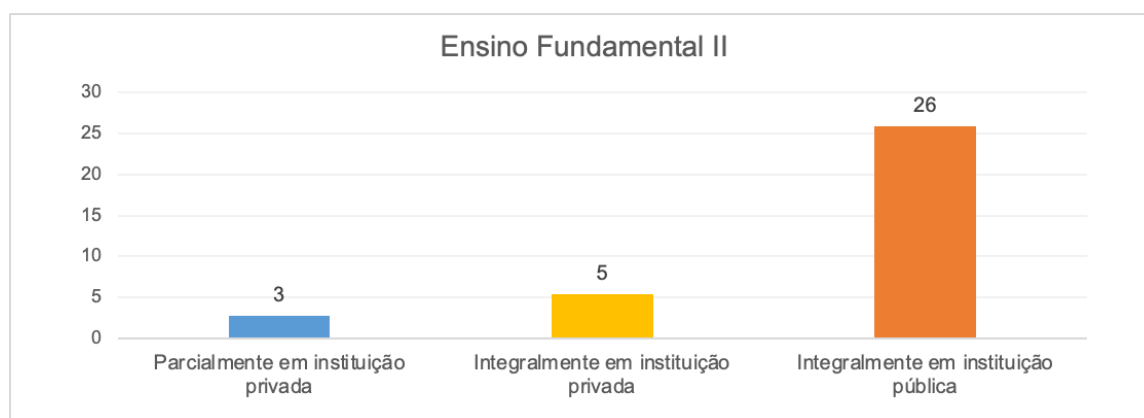
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise e discussão dos resultados da pesquisa obtidos por meio dos instrumentos de coleta de dados previstos em nossa metodologia. O texto se subdivide em três partes: questionário inicial, observação dos encontros e questionário final.

5.1 QUESTIONÁRIO INICIAL

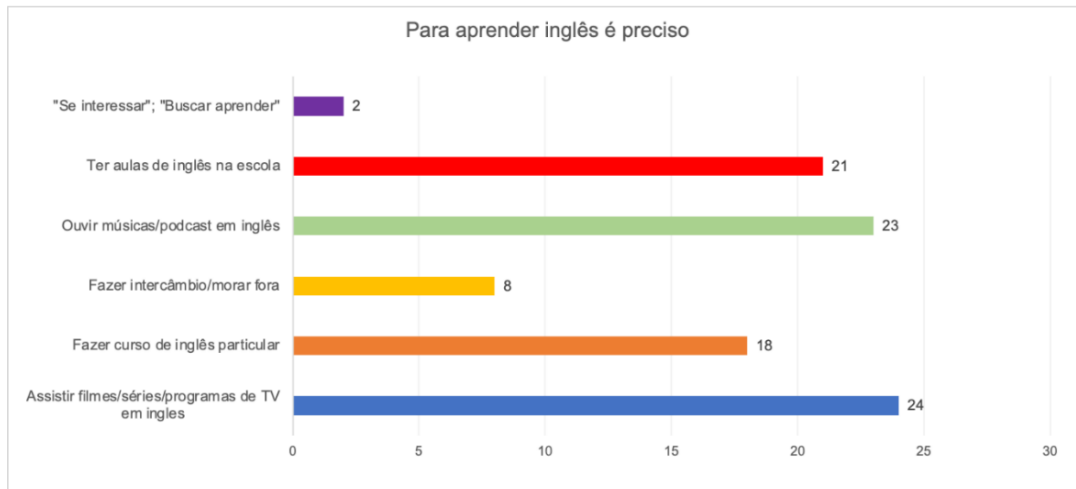
Um questionário inicial semiestruturado foi aplicado antes de iniciarmos a aplicação da SD a fim de identificar o perfil dos alunos participantes no que se refere, principalmente, às suas expectativas sobre o papel do componente curricular Língua Inglesa no ensino médio e suas motivações para participar das aulas. Organizamos o resultado referente às respostas das quatro perguntas fechadas nos gráficos 3 a 6.

Gráfico 3 – Pergunta 1 do questionário inicial



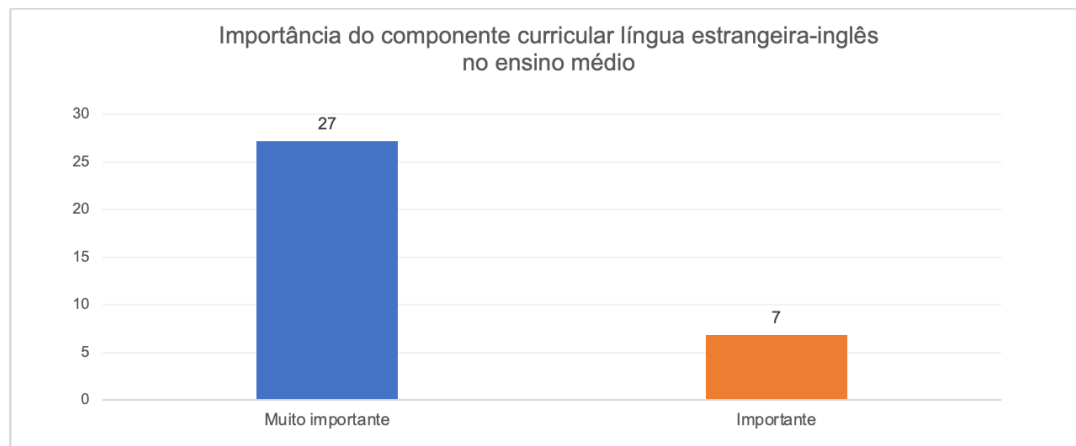
Fonte: elaboração própria

Gráfico 4 – Pergunta 2 do questionário inicial



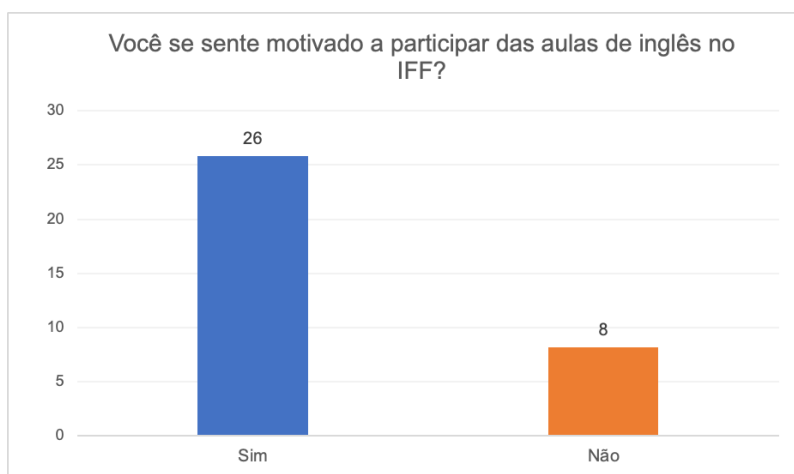
Fonte: elaboração própria

Gráfico 5 – Pergunta 3 do questionário inicial



Fonte: elaboração própria

Gráfico 6 – Pergunta 4 do questionário inicial



Fonte: elaboração própria

A análise dos questionários iniciais mostrou que o perfil dos alunos é bastante parecido. A grande maioria dos alunos são egressos do ensino fundamental realizado integralmente em escola pública (76%); acreditam que é necessário ter aula de inglês na escola para que se aprenda o idioma (84%); consideram o componente curricular Língua Inglesa muito importante no Ensino Médio Integrado (80%); se sentem motivados a participar das aulas de inglês no IFF (76%).

Segundo Camargo (2019), a motivação dos alunos tem um impacto direto em seu desempenho em sala de aula, uma vez que os alunos motivados tendem a se engajar mais ativamente no processo de aprendizagem, a persistir diante de desafios e a desenvolver uma atitude positiva em relação ao aprendizado. Levando-se em conta a importância da motivação para o engajamento e aprendizagem dos alunos, procuramos entender as razões que levam os alunos a se motivarem ou não a participar das aulas de inglês no IFF por meio de uma pergunta aberta no questionário inicial que solicitava que o aluno justificasse sua resposta: Você se sente motivado a participar das aulas de inglês do IFF?

Visando obter uma compreensão mais profunda das percepções dos participantes e garantir rigor metodológico na análise dos dados qualitativos da pesquisa, empregamos a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) para a análise da pergunta aberta do questionário inicial. Esta abordagem permite uma análise detalhada

e aprofundada dos dados textuais, identificando padrões, temas e significados subjacentes nas respostas dos participantes.

Na etapa de pré-análise, foi feita uma leitura flutuante dos questionários a fim de nos familiarizar com os dados textuais coletados. A partir da exploração do material, pudemos identificar algumas ideias centrais e padrões recorrentes nas respostas, que foram categorizados posteriormente. Por se tratar de uma justificativa dada a uma pergunta fechada, consideramos que a resposta dada na pergunta anterior já definiria duas categorias iniciais de análise: a) Motivação b) Desmotivação. Dentro de cada uma das categorias iniciais, elencamos os padrões recorrentes de justificativa utilizados e os reagrupamos nas categorias finais, como é possível observar no Quadro 8.

Quadro 8 – Análise de Conteúdo da pergunta aberta do questionário inicial

Categorias iniciais	Padrões recorrentes de justificativa	Categorias finais
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A matéria é legal; ▪ A metodologia é interessante; ▪ A professora é divertida; ▪ Aprender inglês é importante; ▪ Aprender inglês é necessário; ▪ As aulas são didáticas; ▪ As aulas são divertidas; ▪ As dinâmicas são divertidas; ▪ Atividades criativas; ▪ Atividades diferentes; ▪ Bom método de ensino; ▪ Conteúdos que não aprendi no curso; ▪ Facilidade para aprender; ▪ Gostar da professora; ▪ Gostar de inglês; ▪ Mercado de trabalho; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Afinidade</u> com a professora; ▪ <u>Conteúdo</u> diferenciado. ▪ <u>Desejo</u> de conhecer o mundo; ▪ <u>Facilidade</u> de aprendizagem; ▪ <u>Interesse</u> na língua; ▪ <u>Interesse</u> no conteúdo; ▪ <u>Metodologia</u> atrativa; ▪ <u>Relevância</u> da língua;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Praticar a língua; ▪ Querer conhecer outros países. 	
Desmotivação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A turma falar muito; ▪ Deveria haver mais aulas como em Língua Portuguesa; ▪ Irrelevante para a carreira; ▪ Não entender/falar a língua; ▪ Não gostar da matéria; ▪ Não se interessar pela matéria; ▪ Sentir muita dificuldade. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Ambiente</u> barulhento; ▪ <u>Dificuldade</u> de aprendizagem; ▪ <u>Desinteresse</u> na língua/conteúdo; ▪ <u>Irrelevância</u> da língua; ▪ <u>Falta de domínio</u> da língua; ▪ <u>Carga horária</u> reduzida / insuficiente.

Fonte: elaboração própria

Ribeiro *et al.* (2016, p.57) destacam que “a motivação depende de fatores internos, de razão psicológica de cada indivíduo e externos, de estímulos advindos do ambiente onde estão inseridos.” Podemos observar, dentro das categorias finais, (des)motivações que podem ser consideradas intrínsecas (afinidade, desejo, domínio, facilidade/dificuldade, interesse/desinteresse) e extrínsecas (ambiente, conteúdos, metodologia, relevância/irrelevância, carga horária).

Há fatores geradores de motivação extrínseca que podem levar ao desenvolvimento de uma futura motivação intrínseca: a adoção de metodologias de ensino atrativas e a inclusão de conteúdos significativos, que contribuam para áreas diversas da vida além da dimensão operacional da linguagem, podem aumentar o interesse do aluno, por exemplo. Conforme *Ribeiro et al.*:

São os próprios sujeitos que, pelo diálogo, podem promover a motivação intrínseca. Os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem - estudantes e professores - por meio da pesquisa como princípio educativo produzem projetos motivados por seus interesses, suas indagações e suas inquietudes, atuando como protagonista (2016, p.58).

Do mesmo modo, um fator gerador de motivação intrínseca tem potencial para aumentar outros fatores de motivação: a afinidade com a professora pode contribuir para

o aumento do interesse no conteúdo; a facilidade de aprendizagem pode levar ao desejo de conhecer o mundo etc.

No que tange às categorias de desmotivação, fatores extrínsecos como carga horária e ambiente trazem à tona uma questão inerente ao ensino de língua inglesa (e língua estrangeira em geral) no EMI: turmas heterogêneas quanto ao domínio da língua, muitos alunos e apenas um encontro semanal de dois tempos de 50 minutos cada. Tais fatores não estão no controle do professor e, por isso, são mais difíceis de reverter.

Retomando a justificativa de pesquisa e objetivos específicos do presente trabalho, nos interessava investigar os fatores que geram (des)motivação nos estudantes em relação às aulas de língua inglesa no IFF *Campus Macaé*. A princípio, a hipótese da PP era de que parte da desmotivação fosse decorrente do fato de acreditarem que não são capazes de aprender inglês, o que se confirmou nas categorias finais facilidade/dificuldade de aprendizagem e falta de domínio da língua. Outra hipótese levantada foi a de que os alunos não se motivam devido à percepção de que a língua inglesa não está relacionada às suas vidas, o que também se confirmou se levarmos em conta as categorias finais relevância/irrelevância da língua. Observamos ainda que parte significativa daqueles que consideram a língua inglesa relevante para suas vidas têm o mercado de trabalho como parâmetro e não necessariamente o impacto que a língua tem em um mundo globalizado de modo geral.

Apesar de o questionário ter sido aplicado antes da SD, não podemos perder de vista que o presente estudo se trata de uma pesquisa-ação realizada em turmas nas quais a pesquisadora é também a professora, daí o uso do termo professora-pesquisadora (PP) adotado ao longo de toda a dissertação. Nesse sentido, compreendemos que alguns fatores de motivação podem estar intrinsecamente ligados à prática docente da PP. A afinidade com a professora pode refletir não apenas uma relação interpessoal positiva, mas também a eficácia de se adotar uma relação dialógica com os estudantes e o estabelecimento de um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor. No mesmo sentido, o conteúdo, destacado como sendo diferente daquele dos cursos de inglês, sugere uma percepção positiva dos alunos em relação aos temas abordados e à adoção de perspectivas críticas de ensino de inglês – práticas que já

integram o fazer pedagógico da PP. Por fim, a metodologia atrativa pode evidenciar o caráter ativo dos métodos utilizados e o uso das TDIC, tornando as aulas envolventes e dinâmicas.

5.2 OBSERVAÇÃO DO ENCONTROS

No capítulo 4, apresentamos a descrição minuciosa da aplicação da SD a partir de dados coletados por meio da observação da PP e da gravação das aulas. Nos interessa nesta seção olhar para esses dados à luz dos referenciais teóricos que dão sustentação à construção da SD a fim de discutir se os resultados produzidos vão ao encontro dos objetivos e respondem ao problema da pesquisa. Afinal, a SD aplicada está estruturada adequadamente dentro dos princípios norteadores dos 3MP (Delizoicov, Angotti e Pernambuco, 2002) privilegiando o uso de textos multimodais e as perspectivas críticas dos Multiletramentos e da Interculturalidade? E, ainda, é possível dizer que a SD foi capaz de fomentar a tomada de consciência dos alunos a cerca das relações de poder que permeiam as relações culturais e o uso da língua a fim de que problematizem práticas sociais da linguagem que perpetuam preconceitos e desigualdades?

Conforme antecipado na seção de organização da sequência didática do capítulo anterior, utilizamos a estratégia dos 3MP de forma menos linear e mais cíclica, isto é, progredindo entre as etapas de **problematização inicial > organização do conhecimento > aplicação do conhecimento** em cada um dos encontros e retomando essa mesma sequência metodológica nos encontros subsequentes. Ao mesmo tempo, de modo geral, os encontros 1, 2 e 3 estão mais voltados para a problematização e organização dos conhecimentos da SD, enquanto no encontro 4 há uma proposta mais ampla de aplicação de todos os conhecimentos.

No primeiro encontro, a PP iniciou a aula estimulando a curiosidade sobre o tema (*storytelling*) a partir de cenas que representam situações reais cotidianas; auxiliou os alunos a organizarem esse conhecimento por meio de metodologias ativas para a aprendizagem de vocabulário necessário para poder falar e compreender melhor sobre o tema em inglês; finalizou a aula dando a oportunidade para que os alunos aplicassem o conhecimento adquirido para analisar e interpretar uma história (O patinho feio, texto

multisemiótico) que, embora bastante conhecida, passou a ser compreendida pelos alunos sob uma perspectiva crítica.

No segundo encontro, a problematização inicial foi feita a partir da palestra da Chimamanda – texto multisemiótico apresentado por meio de uma atividade gamificada (video quiz) que faz uso das TDIC – e do *brainstorming* – atividade que utiliza princípios da metodologia ativa; a atividade de categorização dos estereótipos ajudou os alunos a organizarem o conhecimento conceitual; finalmente, a *class discussion* proporcionou aos alunos uma oportunidade de aplicação do conhecimento. Observou-se que no início da aula alguns alunos tinham uma visão menos crítica sobre o que seriam os estereótipos ao citarem exemplos como “todo europeu é branco” e “Italiano come pizza”; isto é, apesar de compreenderem o conceito, ainda não estava claro para eles o desequilíbrio de poder em relação aos grupos que têm suas histórias amplificadas x marginalizadas e a forma como estereótipos são capazes de criar e reforçar preconceitos que atingem grupos já socialmente marginalizados. Na discussão, os exemplos trazidos pelos alunos evidenciaram a aplicação dos novos conhecimentos e o aprofundamento crítico em relação à problemática dos estereótipos na nossa sociedade visto que foram capazes de, por exemplo: perceber que estereótipos difundidos sobre religiões de matriz africana afetam negativamente os grupos praticantes dessas religiões causando intolerância religiosa, enquanto praticantes de religiões cristãs, mesmo quando estereotipados, continuam usufruindo de uma série de privilégios; refletir sobre os próprios preconceitos ao identificarem que possuíam uma história única sobre o que é ser indígena no Brasil; reconhecer que o fato de os EUA produzirem mais histórias na ficção (filmes/séries) confere poder para que dominem narrativas na vida real, como no caso da guerra Israel x Palestina citada pelos estudantes; observar o papel da cultura (e da escola enquanto parte da cultura) na perpetuação de estereótipos.

No terceiro encontro, norteado por textos multisemióticos relacionados ao filme brasileiro *Que horas ela volta?*, foi possível observar a potencialidade do cinema em tornar visíveis elementos do mundo material dos estudantes (Kracauer, 1960) e gerar identificação tamanha com a história ao ponto de compartilharem histórias pessoais com os colegas, como o caso da aluna cuja mãe também é empregada doméstica e o aluno

cuja mãe trabalha como babá. Além disso, notou-se um crescente questionamento dos estudantes em relação às narrativas únicas e o reconhecimento do desequilíbrio nas relações de poder entre aqueles cujas histórias são mais difundidas ao criticarem, por exemplo, a falta de investimento no que chamaram de bons filmes brasileiros.

Finalmente, no quarto e último encontro, as apresentações dos alunos evidenciaram o potencial da SD para fomentar a criticidade, o protagonismo dos estudantes e a tomada de consciência a cerca de práticas sociais da linguagem, como os estereótipos, que perpetuam preconceitos e desigualdades. No Quadro 9, apresentamos uma síntese da análise das propostas no que tange à aplicação dos conhecimentos dentro da temática proposta.

Quadro 9 – Análise das propostas de roteiro

História	Destaques	Conteúdos conceituais	Movimentos globalizantes e localizante
<i>Curl Revolution</i>	História protagonizada por mulheres negras, grupo cujas histórias são frequentemente marginalizadas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ diversidade; ▪ identidade; ▪ pertencimento; ▪ preconceito; ▪ racismo. 	Trata-se de uma temática global na medida em que aborda o racismo em sua dimensão estrutural. É também uma temática local visto que, assim como a protagonista da história, uma das alunas do grupo passou pelo processo de parar de alisar o cabelo – a própria PP se identificou por também ter feito transição capilar.
<i>Deep inside</i>	Visa combater a história única de que	<ul style="list-style-type: none"> ▪ estereótipo; ▪ preconceito. 	A questão da saúde mental é notoriamente uma

	todas as pessoas que sofrem de depressão agem e se parecem da mesma maneira.		problemática global. Entre alunos do <i>campus</i> , trata-se de uma questão igualmente relevante.
<i>Três-por-quatro</i>	A história de Madalena apresenta uma perspectiva alternativa à narrativa predominante sobre o nordeste do Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ discriminação; ▪ diversidade; ▪ estereótipo; ▪ identidade; ▪ preconceito ▪ xenofobia. 	A temática da xenofobia é de relevância global. A história tem caráter local na medida em que retrata o processo migratório nordeste → sudeste.
<i>Who to trust?</i>	Aborda injustiça racial e privilégio branco, desafiando a narrativa predominante de que pessoas negras são mais propensas a cometer crimes e merecem ser punidas de forma desproporcional.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ desigualdade; ▪ discriminação; ▪ estereótipo; ▪ Racismo. 	Tema global com forte movimento localizante ao trazer um caso de injustiça racial recorrente nos noticiários brasileiros.

Fonte: elaboração própria

Diante do exposto, a aplicação da SD revelou-se como uma ferramenta eficaz para promover uma reflexão crítica e a conscientização dos alunos sobre questões de poder, estereótipos e desigualdades sociais. A abordagem dos 3MP permitiu uma imersão gradual e aprofundada nos temas propostos, desde a problematização inicial até a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Os exemplos de atividades desenvolvidas em cada encontro demonstram não apenas a compreensão dos conceitos, mas também a capacidade dos alunos de aplicá-los de forma contextualizada, analisando criticamente as narrativas predominantes e reconhecendo os desequilíbrios de poder

subjacentes. As apresentações finais dos alunos destacaram o potencial da SD para estimular a criticidade e o protagonismo dos estudantes, além de sua capacidade de desafiar e problematizar práticas sociais da linguagem que perpetuam preconceitos e desigualdades.

5.3 QUESTIONÁRIO FINAL

O questionário final teve como objetivo verificar a percepção dos alunos sobre a aplicação da SD por meio de quatro perguntas, sendo uma delas subdividida em três partes, totalizando seis: duas fechadas e quatro abertas.

A primeira pergunta teve como objetivo filtrar o perfil de participação, uma vez que nossa análise estava direcionada apenas aos questionários dos alunos presentes em todos os encontros da SD. Optamos por não identificar os questionários com nomes, visando preservar o anonimato dos participantes. Esta medida foi tomada considerando que os participantes poderiam não se sentir confortáveis para responder de maneira honesta caso tivessem a identidade revelada. Durante a aplicação da SD, a PP permaneceu fora da sala de aula.

Para analisar as perguntas abertas (2 e 4), novamente utilizamos a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011). Após a leitura flutuante dos questionários e exploração dos dados, chegamos ao Quadro 10, no qual sintetizamos os aspectos da SD avaliados, as respostas dos alunos e as categorias intermediárias e finais, fruto do agrupamento e reagrupamento de termos recorrentes nas respostas. Ao todo, 34 questionários foram e estão identificados como Q1, Q2, Q3... e assim sucessivamente.

Quadro 10 – Análise de Conteúdo do questionário final

Aspectos avaliados	Respostas dos alunos
Temática	Q1 <i>“Ele é <u>adequado</u> para o público-alvo, despertando sim um <u>interesse</u> e <u>curiosidades</u>.”</i>

- Q2** “Foi bom porque às vezes tendo uma visão só podemos acabar sem conhecimento.”
- Q3** “Bom.”
- Q4** “As temáticas foram muito boas para nosso aprendizado.”
- Q5** “Muito bom. Acho importante trazer esses assuntos para dentro da sala de aula.”
- Q6** “Na minha opinião, achei a proposta da temática bem interessante e faz nós alunos refletir.”
- Q7** “Divertido de estudar, interessante e importante.”
- Q8** “Boa. A necessidade de entender que no filme o uso excessivo de estereótipos.”
- Q9** “Tema muito importante e pouco falado, pois as pessoas julgam muito pelo que elas veem, então essa aula ajudou a ver que julgava as pessoas pelos estereótipos sem saber.”
- Q10** “Muito bom. É muito importante abordar esses assuntos no ambiente escolar.”
- Q11** “Boa por ser relevante hoje em dia.”
- Q12** “Muito boa, pois no fez perceber que é perigoso ter apenas uma história cheia de estereótipo.”
- Q13** “Muito bom e reflexivo.”
- Q14** “Muito bom pois aborda assuntos a serem refletidos.”
- Q15** “Um tema extremamente necessário, trouxe conhecimento estimulante e é muito importante para o desenvolvimento do aluno.”
- Q16** “O tema abordado durante o bimestre foi ótimo. Me fez pensar muito em questão da temática pois em sala de aula é muito pouco falado.”
- Q17** “O tema é abrangente, sendo possível abordá-lo em outras aulas.”
- Q18** “Relevante pois trouxe temática de um ponto diferente. O perigo de generalizar com base em uma parcela pequena.”
- Q19** “Adorei a didática e a aula. Uma pena que tiveram muitos alunos causando tumulto.”

	<p>Q20 “Achei <u>bastante interessante</u>, pois deixou a <u>aula mais didática e dinâmica</u>.”</p> <p>Q21 “Achei <u>muito interessante</u> em saber estereótipos que eu nem sabia que eram.”</p> <p>Q22 “É um tema <u>bem importante</u>, <u>essencial ser discutido</u> hoje em dia. Um <u>bom tema</u> pra ser tratado em aula.”</p> <p>Q23 “Julgo um tema <u>extremamente válido</u>, <u>muito importante</u> e que foi <u>muito bem abordado</u>.”</p> <p>Q24 “Acho que foi uma temática <u>interessante</u>, pois mostra como uma história única pode ser perigosa.”</p> <p>Q25 “<u>Muito importante</u> ser discutida.”</p> <p>Q26 “<u>Razoável</u>.”</p> <p>Q27 “Eu <u>gostei</u> da temática, <u>aprendi muito</u>.”</p> <p>Q28 “Eu <u>gostei da forma</u> que foi aplicado na sala.”</p> <p>Q29 “Acho <u>muito importante</u> esses temas debatidos em sala.”</p> <p>Q30 “Achei <u>interessante</u>, alerta algumas pessoas e <u>abre a mente</u>.”</p> <p>Q31 “<u>Compreensível</u>, <u>participativo</u> e <u>bem elaborado</u>.”</p> <p>Q32 “<u>Bom</u>.”</p> <p>Q33 “<u>Show!</u>”</p> <p>Q34 “Acho <u>importantes</u> os temas para que possamos <u>respeitar mais os outros</u>.”</p>	
	<p style="text-align: center;">Categorias intermediárias</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relevante/Importante; ▪ Muito boa; ▪ Interessante; ▪ Reflexivo; ▪ Aulas didáticas; ▪ Aulas dinâmicas; ▪ Aulas Interativas; ▪ Enriquece o conhecimento; ▪ Desperta a curiosidade; 	<p style="text-align: center;">Categorias finais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação geral positiva; ▪ Temática é relevante e desperta o interesse e a curiosidade; ▪ Temática fomenta reflexão e contribui para o conhecimento; ▪ Aulas foram dinâmicas, interativas e divertidas.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abrangente; ▪ Divertido estudar; ▪ Adequado ao público-alvo. 	
Metodologia adotada	Resposta dos alunos	
	Q1	“A metodologia foi boa de uma forma <u>descontraída</u> .”
	Q2	“Acho <u>muito maneiro</u> <u>facilita o entendimento</u> .”
	Q3	“ <u>Incrível</u> , o <u>melhor método de aprendizado</u> .”
	Q4	“Eu acho que essas formas de metodologia são <u>bastante boas</u> , pois com quiz, jogos e discussões <u>fazem a gente se interessar mais no assunto</u> .”
	Q5	“ <u>Gosto</u> desse método de ensino, uma <u>forma leve e descontraída de aprender</u> .”
	Q6	“Acho <u>criativa</u> e uma <u>didática atrativa</u> .”
	Q7	“ <u>Muito boa</u> , pois são métodos que nos <u>ajudam a treinar o inglês</u> .”
	Q8	“ <u>Boa</u> , para <u>aprendizagem em grupo</u> .”
	Q9	“Deixa as <u>aulas muito mais produtivas</u> , <u>aprende e entende melhor</u> .”
	Q10	“Gera uma <u>competição saudável</u> que <u>estimula o aprendizado</u> .”
	Q11	“ <u>Boa</u> . Os jogos contribuem bastante com o <u>interesse na aula</u> .”
	Q12	“ <u>Muito interativo/divertido</u> , nos fez <u>fixar o conteúdo na mente</u> .”
	Q13	“ <u>Didático e prático</u> para <u>compreendemos mais facilmente a proposta da matéria</u> .”
	Q14	“Foi <u>muito bom</u> pois chamou mais a nossa atenção e de uma forma ou de outra ficamos <u>mais interessados por serem jogos e tudo mais</u> .”
	Q15	“ <u>Muito bom</u> , torna o momento em sala de aula mais <u>prazeroso</u> .”
	Q16	“ <u>Ótima metodologia!</u> Amei muito a <u>didática</u> .”
Q17	“Uma <u>abordagem intuitiva</u> e de mais <u>fácil absorção dos conteúdos</u> .”	

	<p>Q18 “O jogo da memória confesso ter sido um dos meus favoritos por fazer você <u>gravar de forma leve</u> as palavras, acarretando uma <u>expansão de vocabulário aos poucos</u>.”</p> <p>Q19 “Gostei da aula e das propostas. Uma <u>aula diferente, descontraída e interessante</u>.”</p> <p>Q20 “Achei <u>bastante didática</u>, pois <u>gerou interação</u> com a professora e os alunos.”</p> <p>Q21 “Acho uma forma muito boa pro aprendizado de ser bem <u>divertido. Ajuda no aprendizado</u>.”</p> <p>Q22 “É uma metodologia <u>muito boa</u>, pois ajuda o aluno a <u>fixar o conteúdo</u> de forma bem <u>didática e descontraída</u>. O que deixa a <u>aula menos densa e repetitiva</u>.”</p> <p>Q23 “As aulas tiveram metodologias <u>muito diversas, divertidas, inclusivas e dinâmicas</u>, de forma a fazer com que todos entendessem e se situassem no assunto.”</p> <p>Q24 “Auxilia na <u>compreensão do conteúdo</u>.”</p> <p>Q25 “<u>Muito bom</u>.”</p> <p>Q26 “<u>Ótimo</u>.”</p> <p>Q27 “Achei <u>interessante e gostei bastante</u>.”</p> <p>Q28 “As pesquisas foram <u>interessantes</u>.”</p> <p>Q29 “<u>Divertido e interessante</u>.”</p> <p>Q30 “<u>Gostei bastante</u>”</p> <p>Q31 “Muito bem <u>dedicado, elaborado e bem detalhado e compreensível</u>.”</p> <p>Q32 “<u>Bom</u>.”</p> <p>Q33 “<u>Muito bom, interativo, facilitou o ensino por permitir a visualização de vocabulário em cenas cotidianas</u>.”</p> <p>Q34 Acho muito <u>descontraído, mais fácil de aprender de uma forma legal e diferente</u>.”</p>	
	Categorias intermediárias	Categorias Finais
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Boa metodologia; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação geral positiva;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilita aprendizagem dos conteúdos; ▪ Aulas descontraídas; ▪ Aulas didáticas; ▪ Fácil entendimento; ▪ Interessante; ▪ Interativa; ▪ Aulas diferentes; ▪ Aulas divertidas; ▪ Criativa/atrativa; ▪ Aulas produtivas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metodologia facilita a aprendizagem; ▪ Metodologia torna as aulas interessantes, dinâmicas, divertidas e interativas.
Recursos utilizados	Respostas dos alunos	
	<p>Q1 <i>“Sim, foi uma <u>boa</u>, contribuindo com a metodologia adotada.”</i></p> <p>Q2 <i>“Torna a <u>aula</u> mais fluida.”</i></p> <p>Q3 <i>“<u>Ótimo</u>.”</i></p> <p>Q4 <i>“Esses recursos utilizados são <u>bastante práticos</u> e de <u>fácil acesso</u> para todos.”</i></p> <p>Q5 <i>“<u>Muito interessante</u>. Acredito que esses recursos <u>ajudam na organização do aprendizado</u>.”</i></p> <p>Q6 <i>“<u>Boas ferramentas</u>.”</i></p> <p>Q7 <i>“<u>Bons</u>. Recursos <u>práticos</u> e de <u>fácil acesso</u>.”</i></p> <p>Q8 <i>“<u>Muito interativo</u>.”</i></p> <p>Q9 <i>“<u>Divertido</u>, fazendo a aula ser <u>produtiva e comunicativa</u>.”</i></p> <p>Q10 <i>“Deixa a aula bem <u>dinâmica</u> e <u>divertida</u>.”</i></p> <p>Q11 <i>“<u>Bons recursos</u>.”</i></p> <p>Q12 <i>“Bem <u>ilustrativo</u> e <u>didático</u>, deixa a aula mais <u>dinâmica</u>.”</i></p> <p>Q13 <i>“<u>Fácil compreensão</u> e <u>visualização</u>.”</i></p> <p>Q14 <i>“Foi <u>bom</u>. Tivemos bastante também e é muito mais <u>prático</u> e mais <u>interativo</u>.”</i></p> <p>Q15 <i>“<u>Muito bom</u> também!”</i></p> <p>Q16 <i>“Ajudou muito na <u>compreensão</u> da temática.”</i></p>	

Q17	<i>“A utilização de ferramentas <u>lúdicas e criativas</u> tornou a realização das atividades <u>mais acessível.</u>”</i>	
Q18	<i>“<u>Diversificadas, interessantes.</u>”</i>	
Q19	<i>“Gosto dos recursos, porém acho que <u>a folha A4 acaba atrapalhando</u> o ritmo da aula, pois muitos demoram (enrolam) pra escrever.”</i>	
Q20	<i>“Achei <u>bom, mas prefiro os jogos e o video quiz.</u>”</i>	
Q21	<i>“<u>Bom. Facilita</u> mais o entendimento e o estudo.”</i>	
Q22	<i>“<u>Muito bom</u> a forma diversificada de recursos utilizados, de forma a <u>ajudar no aprendizado.</u>”</i>	
Q23	<i>“De uma forma geral não há do que reclamar dos recursos, principalmente por abrir <u>oportunidade para todos interagirem.</u>”</i>	
Q24	-	
Q25	<i>“<u>Superlegal.</u>”</i>	
Q26	<i>“<u>Bom.</u>”</i>	
Q27	<i>“Esses métodos <u>facilitam a aprendizagem.</u>”</i>	
Q28	<i>“Estes métodos <u>facilitam o aprender.</u>”</i>	
Q29	<i>“Muito <u>inovador.</u>”</i>	
Q30	<i>“<u>Ótimo.</u>”</i>	
Q31	<i>“<u>Edificante, bem elaborado, compreensível, bem explicado e bem divertido.</u>”</i>	
Q32	<i>“<u>Ótimo.</u>”</i>	
Q33	<i>“<u>Criativo e didático.</u>”</i>	
Q34	<i>“<u>Inovador.</u>”</i>	
	Categorias intermediárias	Categorias finais
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bons recursos; ▪ Praticidade / acessibilidade; ▪ Didáticos; ▪ Facilitam a aprendizagem; ▪ interessantes/divertidos; ▪ interatividade; ▪ Inovador; ▪ Dinamismo e fluidez da aula; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação geral positiva; ▪ Os recursos são fáceis de usar; ▪ Os recursos facilitam a aprendizagem; ▪ Os recursos são interativos, interessantes e divertidos;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ preferência por atividades realizadas por meio das plataformas <i>Educaplay</i> e <i>Wordwall</i>; ▪ Produtividade. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os recursos que utilizam de TDIC são mais atrativos; ▪ Os recursos são inovadores.
Pontos positivos	Resposta dos alunos	
	<p>Q1 “A <u>forma que a aula foi dada.</u>”</p> <p>Q2 “As <u>aulas são rápidas e divertidas.</u>”</p> <p>Q3 “As <u>apresentações com slides e os jogos contribui muito no aprendizado.</u>”</p> <p>Q4 “<u>Sequência didática contribui para o nosso conhecimento.</u>”</p> <p>Q5 -</p> <p>Q6 “<u>Dinâmica, produtivo, criativo, interativo.</u>”</p> <p>Q7 “O <u>carisma e a amizade com a professora durante as aulas.</u>”</p> <p>Q8 “<u>Interação com os alunos, bem ilustrativo e didática.</u>”</p> <p>Q9 “<u>Aulas produtivas e legais.</u>”</p> <p>Q10 “<u>Expansão do vocabulário em inglês, temas atuais e importantes.</u>”</p> <p>Q11 “Boa <u>interação com os alunos.</u>”</p> <p>Q12 “Abrir nosso <u>conhecimento sobre o assunto.</u>”</p> <p>Q13 “Destaco a <u>apresentação dos conteúdos e a explicação deles foram excepcionais.</u>”</p> <p>Q14 “A professora trabalha muito no inglês então isso gera uma <u>interação (...)</u>”</p> <p>Q15 “Tudo positivo! Muito bom!”</p> <p>Q16 “Gostei muito.”</p> <p>Q17 “A inclusão de <u>assuntos pertinentes na sociedade atual</u> são um ótimo ponto (...)”</p> <p>Q18 “Vejo muitos pontos positivos, <u>incentivando a análise crítica sobre um ponto de vista.</u>”</p> <p>Q19 “<u>Recursos como slide, a didática e a matéria.</u>”</p>	

Q20	<i>“<u>Jogos e video quiz.</u>”</i>	
Q21	<i>“Os <u>métodos utilizados</u> são bons.”</i>	
Q22	<i>“Positivo é a <u>dinâmica das aulas</u> e <u>as interações</u> que o tornam o aprendizado melhor.”</i>	
Q23	<i>“Principalmente como antes dito, a <u>inclusão</u> proporcionada pelas <u>diferentes maneiras de abordar o conteúdo</u> e também a <u>calma, compreensão e a maneira da professora lidar com os alunos.</u>”</i>	
Q24	<i>“O <u>dinamismo</u> e a <u>clareza da linguagem</u> são pontos positivos e prendem a atenção.”</i>	
Q25	<i>“Adorei a <u>dinâmica de aula</u>, aprendi super bem.”</i>	
Q26	<i>“A <u>sequência de conteúdos</u> é ótima e educativa.”</i>	
Q27	<i>“Os <u>jogos descontraídos.</u>”</i>	
Q28	<i>“Poderia ter mais <u>jogos nas aulas.</u>”</i>	
Q29	<i>“<u>Jogos divertidos.</u>”</i>	
Q30	<i>“Ajuda as pessoas a <u>analisar a vida de outra forma.</u>”</i>	
Q31	<i>“<u>Dinâmicas de grupo.</u>”</i>	
Q32	<i>“<u>Didática</u> muito boa.”</i>	
Q33	<i>“Todos os <u>recursos</u> facilitam a aprendizagem a partir da <u>participação ativa da turma nas aulas.</u>”</i>	
Q34	<i>“Mais <u>fácil de aprender e descontraído.</u>”</i>	
	Categorias intermediárias	Categorias Finais
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Forma como a aula foi dada; ▪ Aulas descontraídas; ▪ Apresentação de slides; ▪ Jogos divertidos ▪ Expansão de vocabulário; ▪ Conhecimento adquirido; ▪ Aulas produtivas; ▪ Aulas interativas; ▪ Professora amigável, carismática, calma e compreensiva; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metodologia; ▪ Recursos tecnológicos; ▪ Interatividade; ▪ Temática atual e relevante; ▪ Relação interpessoal com a PP; ▪ Conteúdos e materiais; ▪ Potencial crítico e reflexivo da SD.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Material didático, ilustrativo e dinâmico; ▪ Temas atuais e relevantes; ▪ Análise crítica; ▪ Conteúdos abordados. 	
Pontos negativos	Resposta dos alunos	
	<p>Q14 “(...) é <u>ruim pra quem não entende muito [inglês].</u>”</p> <p>Q15 -</p> <p>Q16</p> <p>Q17 “(...) alguns temas como a atividade audiovisual <u>exigem um conhecimento prévio que poucos alunos têm.</u>”</p> <p>Q18 -</p> <p>Q19 “<u>Folhas A4 e barulho</u>”.</p> <p>Q20 “<u>Textos e folha.</u>”</p> <p>(todos os demais questionários não apresentaram pontos negativos)</p>	
	Categorias intermediárias	Categorias Finais
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alunos que não falam inglês têm dificuldade de interagir; ▪ Trabalhar com audiovisual exige conhecimento prévio; ▪ Turma barulhenta; ▪ Atividade brainstorming (folha A4); ▪ Leitura de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldades de comunicação e participação; ▪ Pré-requisitos e Habilidades Específicas; ▪ Métodos considerados menos interessantes.

Fonte: elaboração própria

A categorização dos dados nos possibilitou interpretar que, de modo geral, os alunos avaliaram todos os aspectos da aplicação da SD de forma bastante positiva e com pouquíssimos pontos negativos destacados, coadunando com a percepção da PP em suas observações de aula e indo ao encontro dos objetivos de pesquisa propostos.

No que tange à temática, os alunos consideraram os debates sobre o perigo de uma história única interessantes, relevantes, atuais e reflexivos. Em uma das respostas

(Q1), o aluno expressou que o tema desperta “curiosidades” – nos remetendo aos pressupostos de Paulo Freire sobre a necessária predisposição do professor em criar um ambiente de aprendizagem no qual haja espaço para o exercício da curiosidade e do diálogo. No mesmo sentido, ao utilizarmos a estratégia didática dos 3MP na construção da SD, buscávamos justamente propiciar o exercício da problematização por meio de debates e discussões que estimulassem a curiosidade ingênua dos alunos como um caminho para que alcançassem a curiosidade epistemológica (Muenchen, 2010; Freire, 2020).

Quanto à metodologia adotada, os alunos destacaram positivamente o uso de atividades que consideram descontraídas, interativas e interessantes como os jogos e video quiz criados nas plataformas *Wordwall* e *Educaplay*, que facilitam a aprendizagem e tornam as aulas mais produtivas e atrativas.

A avaliação geral sobre os recursos utilizados foi positiva, com destaque para a usabilidade, interatividade e seu caráter inovador. No que diz respeito à aprendizagem, os alunos citaram o potencial para expansão de vocabulário como um ponto positivo das ferramentas utilizadas. Em contrapartida, dois alunos citaram a atividade do tipo *brainstorming*, realizada no encontro 2, como um ponto negativo da aplicação da SD, ratificando a preferência por atividades gamificadas que façam uso de recursos tecnológicos.

Considerando todos os pontos levantados pelos alunos, concluímos que a SD teve uma excelente aceitação. Trata-se de um material relevante, atrativo, acessível, interativo e com o potencial crítico e reflexivo esperado. Além disso, ressaltamos a avaliação espontânea que os alunos fizeram sobre a PP e a forma como as aulas foram conduzidas, destacando o bom relacionamento interpessoal da professora com os alunos e a sua didática como pontos positivos da SD.

A receptividade positiva dos estudantes em relação aos métodos e temas abordados reforça a relevância e pertinência das estratégias pedagógicas adotadas. Consideramos que os resultados obtidos constituem uma sólida base para a continuidade e aprimoramento deste modelo pedagógico, evidenciando seu potencial para promover uma educação mais reflexiva, crítica e inclusiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, buscou-se investigar em que medida a implementação de uma abordagem de ensino de inglês como língua estrangeira norteada pelas perspectivas críticas dos Multiletramentos e da Interculturalidade Crítica é capaz de fomentar a tomada de consciência de alunos do Ensino Médio Integrado a cerca das relações de poder que permeiam as relações culturais e o uso da língua a fim de que problematizem práticas sociais da linguagem que perpetuam preconceitos e desigualdades. O local de pesquisa escolhido foi o Instituto Federal *Campus* Macaé, onde a pesquisadora atua como docente. A amostra de pesquisa foi composta por 34 alunos das turmas de 2º ano do EMI dos cursos de automação, eletromecânica e meio ambiente.

Nesse sentido, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos: identificar as expectativas dos alunos sobre o papel do ensino de língua inglesa e suas (des)motivações para participar das aulas; aplicar uma Sequência Didática ancorada nos Três Momentos Pedagógicos e nas perspectivas dos Multiletramentos e da Interculturalidade Crítica; promover o trabalho colaborativo e autoral dos alunos por meio de metodologias ativas e recursos tecnológicos que façam uso das TDIC; e, por fim, descrever se os alunos foram capazes de aplicar os conhecimentos problematizados.

A construção da SD baseou-se, principalmente em dois textos multisemióticos: o *TED Talk* da autora nigeriana Chimamanda Adichie intitulado *The danger of a single story* (O perigo de uma história única) e trailer do filme brasileiro *Que horas ela volta?* (2015). Além dos textos, foram criadas atividades gamificadas por meio das plataformas *Educaplay* e *Wordwall*.

Por tratar-se de uma pesquisa realizada por uma professora-pesquisadora (PP) interessada em investigar e modificar a própria prática, optou-se pelo percurso metodológico da pesquisa-ação. Os instrumentos de coleta de dados elencados foram questionários com perguntas abertas e fechadas e a observação das aulas feitas pela própria PP por meio de anotações e gravações de aula.

Para a análise e discussão dos dados obtidos, utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) à luz dos referenciais teóricos que formam o arcabouço teórico da pesquisa. Os resultados obtidos indicam que a aplicação da

Sequência Didática foi bem recebida pelos alunos, contribuindo para uma experiência de aprendizagem positiva, com destaque para a relevância da temática e a utilização de atividades interativas e gamificadas elaboradas por meio de recursos tecnológicos. A análise dos questionários também revelou a importância do papel do professor na mediação do processo enquanto facilitador da aprendizagem em uma postura dialógica com os alunos, estimulando um ambiente propício para a (re)construção de conhecimentos.

As observações da PP demonstraram que os alunos foram capazes de compreender os conceitos ensinados e aplicá-los de forma contextualizada, analisando criticamente as narrativas predominantes e reconhecendo desequilíbrios de poder subjacentes. As apresentações finais dos alunos ressaltaram o potencial da SD para estimular a criticidade, protagonismo e desafiar práticas sociais que perpetuam preconceitos e desigualdades.

Retomando a pergunta norteadora da pesquisa, acreditamos que a SD foi capaz de fomentar a consciência crítica dos alunos do EMI a cerca das relações de poder que permeiam as relações culturais e o uso da língua. Ao proporem roteiros inspirados na temática do perigo de uma história única, demonstraram ter compreendido a problemática dos estereótipos que criam e reforçam preconceitos, e se implicaram de maneira dialógica e autônoma no processo de (re)pensar narrativas diversas que questionem as histórias únicas contadas sobre grupos marginalizados socialmente.

Esperamos que este estudo inspire novas pesquisas e ações que contribuam na implementação de abordagens críticas de ensino de inglês e na formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **The danger of single story**. [Edinburgh]: TED, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: 15 mar. 2022.

ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. Ensino médio integrado: uma formação humana, para uma sociedade mais humana. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (org.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 9-19. Disponível em: <https://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/81>. Acesso em: 29 out. 2023.

ARAÚJO, I., & MARQUES, C. G. (2018). Gamification: Tarefas mais envolventes e motivadoras. **Atas do 4º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning**, 777-796.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente. **Educação**, Porto Alegre, v.36, n.02, p.232-239, 2013. ISSN 1981-2582. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822013000200011&script=sci_abstract. Acesso em: 23 jan 2024.

BACCEGA, Maria . Estereótipo e as diversidades. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v.5, n.13, p.7-14, set./dez. 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36820>. Acesso em: 1 dez.2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmund. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

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

BRASIL. Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2021. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: 06 jan. 2021. Edição 3. Seção 1, p.19. Disponível em: [_](#). Acesso em 27 nov. 2021

British Council. LearnEnglish Kids. Disponível em: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/listen-watch/short-stories/ugly-duckling>. Acesso em: 10 set. 2023.

CAMARGO, C. A. C. M.; CAMARGO, M. A. F.; SOUZA, V. O. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Thema*, Pelotas, RS, v. 16, n. 3, p. 598-606, 2019. Doi: <https://doi.org/jv28>

CANAGARAJAH, A. Suresh. Negotiating the local in English as a lingua franca. *Annual Review Applied Linguistics*, n. 26, p. 197-218, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/231788017_Negotiating_the_local_in_English_as_a_lingua_franca/link/00b49537a71eb2965d000000/download. Acesso em 10 jun. 2021

CANDAU, V. M. (org). **Diferenças Culturais e Educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org). **Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro, 7 Letras, 2016.

CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido; PASQUALLI, Roberta. Inovações na sala de aula da educação profissional e tecnológica: revendo posições e tendências. In: SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NUNES, Albino Oliveira (org.). **Temas em educação profissional e tecnológica**. Campos dos Goytacazes: Essentia Editora IFFluminense, 2019. p. 99-114. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/livros/issue/view/242>. Acesso em: 29 out. 2021.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? / The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 15 out. 2023.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Revista Trabalho Necessário*, [s. l.], v. 3, n. 3, 2008. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 2 mar. 2024.

COPE, Bill; KALANTIZIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: an International Journal*, Vol.4, 2009, pp. 164-195. Disponível em:

<https://doi.org/10.1080/15544800903076044> Acesso em: 18 jun 2021.

COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tania. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica**, [s. l.], v. 14, n. 28, p. 231, 2013.

CORRÊA, I. M. and Barbosa, I. D. F. L. (2022). Adichie, chimamanda ngozi. o perigo de uma história única. são paulo: companhia das letras, 2019. 64 p. **Nova Revista Amazônica**, v. 10, n.1, p.193-195, Jun 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18542/nra.v10i1.12768>. Acesso em: 3 Set 2023.

DELIZOICOV, D. ; ANGOTTI, J. A; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 364 p. (Docência em formação: Ensino fundamental)

ESTEVES, Lorena; LEAL, Camila; CAL; Danila; BRITO, Rosaly. Trabalhadoras Domésticas na Tv: análise das representações em telenovelas. **Gênero na Amazônia**, Belém, n. 16-18, p.49-64, jul./dez.,2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/generoamazonia/article/view/13282>. Acesso em 16 Set 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 46ª ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 63ª ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GARCIA, Antero; LUKE, Allan; SEGLEM, Robyn. Looking at the Next 20 Years of Multiliteracies: A Discussion with Allan Luke. **Theory Into Practice**, v.57, n.1, 2018, pp. 72-78. Disponível em: <http://web-a-ebsscohost.ez135.periodicos.capes.gov.br/ehost/detail/detail?vid=1&sid=75640148-2779-419a-bf6b-53938c3beb93%40sdc-v-sessmgr01&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=aph&AN=127495004&anchor=Translate>. Acesso em 25 jun. 2021

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). **Missão, visão e valores**. Campos dos Goytacazes, 2019. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/desenvolvimento-institucional/planejamento-institucional/missao-visao-valores>. Acesso em 31 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**. 2018. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/o-iff/fluminense/desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional-1>. Acesso em: 22 Jan. 2024.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2008.

KRACAUER, Siegfried. **Theory of Film: the redemption of physical reality**. Nova Iorque: Oxford University Press, 1960.

LANKSHEAR, Colin; KNOBLE, Michele. **New Literacies: everyday practices and classroom learning**. Buckingham: Open University Press, 2nd ed., 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/291333923_New_Literacies_Everyday_Practices_and_Classroom_Learning_2e/link/569fe34508ae21a5642720dd/download. Acesso em: 28 jun. 2021.

LANKSHEAR, J; SYDER, I; GREEN, B. **Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools**. St. Leonards: Allen & Unwin, 2000.

LEITE, P; OLIVEIRA, A; COURA, Felipe. Inglês como língua franca, o mito da natividade e as implicações pedagógicas para o ensino/aprendizagem da língua inglesa. **Trem de Letras**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1- 18, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/743>. Acesso em: 27 Jan. 2024.

LIMA, C. **A brief introduction to critical literacy in English language education**. Brasília: ELTECS/ British Council Brazil/CSSGJ (University of Nottingham), 2006. Disponível em: <http://www.criticalliteracy.org.uk/elt>. Acesso em: 21 jun. 2021.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; CURY, Carlos Roberto Jamil. Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 497-507, Jul/Set 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0947>. Acesso em Jun 2023.

MARTINS, Ernesto. Programa de Educação Intercultural na Escola. **Revista aprender**. p.96-107, set., 2002.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Pequenos passos, grandes soluções: a Pesquisa como ferramenta para solução de problemas de sala de aula de língua estrangeira. In: Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 7., 2004, São Paulo. **Anais**. São Paulo: Associação de Linguística Aplicada do Brasil, 2004.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. **O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Novos Letramentos, Globalização e Cidadania**. T.D – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP; São Paulo: 2015.

MENDES, E. de S. S.; LIMA, S. de C. Pedagogia dos multiletramentos para a aprendizagem de inglês: Avaliação de uma proposta de ensino na escola pública. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 72–89, 2020. DOI: 10.46230/2674-8266-12-4026. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4026>. Acesso em: 12 Maio 2022.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf.

Acesso em 28 Jun. 2021.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MUENCHEN, C. **A disseminação dos três momentos pedagógicos: Um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS**. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina. 2010. 213p.

NEGRI, A.; TIETZMANN, R. O limiar da piscina: uma análise do filme "Que horas ela volta?" em diálogo com o imaginário sobre a desigualdade social brasileira. **Mídia e Cotidiano**, v. 16, n. 3, p. 199-215, 21 set. 2022.

OECHSLER, Vanessa; MANERICH, Danielle; SILVA, Felipe Matheus Nogueira da. A relação entre professor e aluno no processo de produção de vídeo em sala de aula. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 587-596, 2019. DOI: 10.22456/1679-1916.95951. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/95951>. Acesso em 18 jan. 2024

PEREIRA, A. G.; LIMA, N. R. T.; RAMOS, R. C.; DANTAS, S. C. M. Trabalho e equidade de gênero: pensando as dinâmicas e processos que perfazem as desigualdades generificas. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 16, n. 11, p. 26807–26825, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.11-122. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/3145>. Acesso em: 16 feb. 2024

QUE horas ela volta? Direção de Anna Muylaert. Globo Filmes, 2015. (114 min.).

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: Signorini, Inês (Org.) **Lingua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998:213-230.

RIBEIRO, Marcus *et al.* Ocorrência de motivação intrínseca e extrínseca na escola. **Revista Thema**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 54–67, 2016.

RODRIGUES DE MAGALHÃES, Simone; RODRIGUES, Laerte Mateus; ALVES PEREIRA, Cláudio. Metodologias ativas que empregam tecnologias digitais de informação e comunicação (tdic) no ensino médio integrado. **Revista Prática Docente**, [s. l.], v. 6, n. 3, p. e083, 2021.

ROJO, R. H. R. Outras maneiras de ler o mundo. Educação no século XXI. **Caderno Multiletramentos**, v.3. São Paulo: Fundação Telefônica, p. 7-11. Disponível em: http://fundacaotelefonica.org.br/wpcontent/uploads/2013/03/caderno3_multiletramentos.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021

ROJO, R. H. R; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROSA SUANNO, Marilza Vanessa *et al.* Justiça social e multiculturalismo na educação: perspectiva emergente e insurgente na didática crítica intercultural. **Revista Polyphonia**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 143–162, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** (Online), v. 12 n. 34, p.152-180, abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 19 abr. 2022.

SILVA, Lorena N. **Além do ‘fill in the blanks’**: a música e o ensino de Língua Inglesa na perspectiva do letramento crítico. 144f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Alagoas, 2016.

SILVA, Mirella Mota Cavalcante Da; TOASSI, Pâmela Freitas Pereira; HARVEY, Myrcea Santiago Dos Santos. Metodologias Ativas e Ensino de Língua Estrangeira. **Revista Linguagem em Foco**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 227–247, 2020.

SILVA, R. de S.; AZEVEDO, J. M. de A. de .; AZÊVEDO, H. S. F. da S. . Avaliação da aprendizagem: Uma proposta de formação continuada aos docentes da Educação Profissional e Tecnológica. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 8, n. ., p. e173522, 2022. DOI: 10.31417/educitec.v8.1735. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1735>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STAHNKE, Heitor Alberto; MEDINA, Patrícia. O ensino remoto em tempos de pandemia e o letramento digital de professores. **Informática na educação: teoria & prática**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 42–51, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-1654.121771>. Acesso em 21 jun. 2021.

TANAKA, Danielle Cristiane Nunes; SILVA, Ezilda Marciel da. A gamificação e as metodologias ativas como potencializador do ensino aprendizagem do espanhol. **Anais Do X Congresso Internacional de Línguas e Literatura**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75851>. Acesso em: 07 set. 2023.

TEZANI, T. C. R. Nativos digitais: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 19, n. 2, p. 295–307, 1 jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.30715/rbpe.v19.n2.2017.10955>. Acesso em 25 jun. 2021

THE NEW LONDON GROUP (NLG). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, 1996, p.60-93. Disponível em: <http://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm>. Acesso em 22 de jun 2021.

VELASCO, Eduardo Oliveira; NAKAMOTO, Paula Teixeira. Plataforma Wordwall: relato de experiência de um projeto de ensino para a criação de conteúdos digitais para apoio das práticas educativas. **Kiri-Kerê - Pesquisa Em Ensino**, v., n.15., Jul 2023, p. 255-267. <https://doi.org/10.47456/krkr.v1i15.38961>

VIEIRA, J. de Aparecido; Vieira, M. M. Mascarello. Ensino médio integrado à educação profissional: por que insistir nesta forma de ensino? **Revista Cocar**, v.13. n. 26., 2019, p. 478-496.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PARTICIPANTE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “*The danger of a single story*: perspectivas críticas de ensino de inglês como língua estrangeira na Educação Profissional e Tecnológica na era das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação”, desenvolvida pela pesquisadora Camila França Barros no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Fluminense. O convite a sua participação se deve ao fato de você fazer parte da população do estudo, que é composta pelos alunos do 2º ano do Ensino Médio Integrado dos cursos de Automação Industrial, Eletromecânica e Meio Ambiente do IFFluminense *Campus Macaé*. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e nem com a Instituição.

A pesquisa se justifica a partir da percepção da pesquisadora de que um grande desafio do ensino de Língua Inglesa na escola pública está na desmotivação que muitos alunos sentem ao estudar uma língua que acreditam 1- não serem capazes de aprender, a não ser que paguem um curso particular ou façam um intercâmbio; 2- não ter qualquer relação com suas vidas. Faz-se necessário, portanto, que os estudantes se vejam como donos dessa língua que acreditam pertencer ao outro – o tal falante nativo idealizado.

A pesquisa tem o objetivo de investigar em que medida os alunos do Ensino Médio Integrado do IFF Macaé compreendem as relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem em um mundo mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, e propõe uma abordagem de ensino de inglês baseada na Pedagogia dos Multiletramentos e da Interculturalidade Crítica a partir de uma Sequência Didática (SD) sobre *The danger of a single story* (O Perigo da História Única).

A pesquisa será realizada no *campus* Macaé do IFFluminense com alunos das turmas do 2º ano do Ensino Médio Integrado dos cursos de Automação Industrial,

Eletromecânica e Meio Ambiente, nas quais a pesquisadora é também professora regente. A participação na pesquisa é voluntária, portanto todos os alunos têm o direito de se recusar a participar ou retirar o consentimento previamente dado a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou consequência negativa.

A participação neste estudo envolverá as seguintes etapas/procedimentos: responder um questionário antes da aplicação da SD; participar dos 3 encontros previstos para a aplicação da SD, que acontecerão durante as aulas de Língua Inglesa; responder ao questionário final após aplicação da SD.

No decorrer da pesquisa, os participantes estarão expostos a uma série de riscos potenciais, tais como: desconforto emocional ao discutir questões sensíveis e/ou compartilhar opiniões, experiências e relatos pessoais; timidez e dificuldade de participação das atividades em grupo; desmotivação com as atividades propostas; dificuldades com a interpretação dos textos em língua inglesa; dificuldade/falta de acesso a dispositivos eletrônicos (celular, computador) e internet para realização de parte das tarefas propostas. Além disso, poderão ser feitos registros fotográficos e de áudio da realização das atividades e há risco de divulgação em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Como forma de mitigar os riscos supracitados, a pesquisadora se compromete a propiciar aos participantes da pesquisa um ambiente seguro e acolhedor, estando atenta a qualquer sinal de desconforto e intervindo sempre que necessário. No que tange à possível desmotivação com a realização das atividades, a pesquisadora reitera que o planejamento das atividades propostas será feito levando em conta a necessidade de diversificar os estímulos a fim de reduzir esse risco. Sobre as dificuldades linguísticas, a pesquisadora disponibilizará acesso a glossário com palavras-chave dos textos e estará sempre disponível para tirar dúvidas. Quanto ao acesso a dispositivos eletrônicos e internet, a pesquisadora permitirá o compartilhamento de equipamentos entre os participantes e deixará a rede de internet wi-fi aberta para que todos possam utilizar caso necessário. Em relação a utilização de dados/imagens, a pesquisadora se preocupará em não fotografar o rosto dos participantes da pesquisa, mas no caso de

alguma imagem mostrar o rosto de qualquer participante, uma tarja preta será colocada de forma que não seja possível obter sua identificação.

A pesquisa prevê benefícios como a contribuição para a melhoria das práticas de ensino de inglês como Língua Estrangeira na Educação Profissional Tecnológica; reflexão e aprendizagem: participar da Sequência Didática proposta pode promover a reflexão crítica, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades analíticas e aprimorar sua compreensão da Língua Inglesa; desenvolvimento de maior autonomia no uso da Língua Inglesa e das TDIC; produção de material didático de apoio que poderá ser replicado por outros professores da EPT; propiciar integração entre os alunos por meio de atividades colaborativas.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Participar desta pesquisa não implicará em nenhum custo para você, e, como participante, você também não receberá qualquer valor financeiro como compensação pela participação. Será garantido a você, no decorrer da pesquisa, ressarcimento por alguma despesa que possa surgir, a possibilidade de solicitação de indenização por eventuais danos decorrentes do estudo e por fim, assistência gratuita e integral por eventuais danos e complicações que possam ocorrer durante a pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão divulgados internamente, a partir da participação de eventos como a Exposição de Ciência e Tecnologia (EXPOCIT) e o Congresso de Interdisciplinaridade do Noroeste Fluminense (Coninf), e externamente, mediante submissão de artigos e participação em eventos acadêmicos, garantindo crédito aos autores. Uma cópia da dissertação será entregue à biblioteca do *campus* no qual a pesquisa será desenvolvida, e o Produto Educacional, produzido a partir dos resultados da pesquisa, ficará disponível no portal EduCapes com livre acesso para toda a comunidade interna e externa. A pesquisadora também se compromete a enviar um relatório da pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP). Os participantes terão assegurado o acesso aos resultados da pesquisa sempre que solicitarem.

Você receberá uma via deste termo assinada pelo pesquisador contendo seus respectivos e-mail e telefone para outros esclarecimentos e também poderá solicitar a qualquer momento o contato do Comitê de Ética em Pesquisa que aprovou a realização desta. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição e tem como uma das principais funções proteger os participantes de qualquer problema. Esse documento possui duas vias, sendo uma sua e a outra do pesquisador.

Pesquisadora: Camila França Barros

Endereço Institucional: Instituto Federal Fluminense – IFF *Campus* Macaé

Rod. Amaral Peixoto, Km 164 - Imboassica, Macaé - RJ, 27973-030

Tel: (21) 98893-8179 / E-mail: f.camila@gsuite.iff.edu.br

Dados do CEP

Endereço: Av. Souza Mota, 350 – Bloco G – 2º andar/3º. Pavimento - Parque Fundão - IFFluminense *Campus* Campos Guarus

Cidade: Campos dos Goytacazes/RJ

CEP (correios): 28060-010

Horário de atendimento presencial na secretaria do CEP: Segundas, terças e quintas das 13h às 19h. Quartas e sextas das 8h às 14h.

Telefone: (22) 2737-5607

E-mail do CEP: cep@iff.edu.br

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, aceito participar do estudo intitulado “*The danger of a single story: perspectivas críticas do ensino de inglês como língua estrangeira na Educação Profissional e Tecnológica na era das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação*”, de responsabilidade da mestrandia Camila França Barros, sob a orientação do docente Dr. Leonardo Salvalaio Moline.

Fui informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre os objetivos da pesquisa, sobre os métodos utilizados e, ainda, que a participação na pesquisa é de caráter voluntário, assim como também fui informado (a) sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes da mesma. Foi-me garantido posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito. Este documento é emitido em duas vias que são ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Data ____ / ____ / ____

Assinatura por extenso do (a) participante da pesquisa

Nome do (a) participante da pesquisa- em letra de forma

Eu, abaixo assinado, expliquei os detalhes relevantes deste estudo ao participante indicado acima e/ou pessoa autorizada para consentir por ele.

Data: ____ / ____ / ____

Camila França Barros - Pesquisadora

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - RESPONSÁVEL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Responsável pelo(a) menor de idade

O (A) seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “*The danger of a single story*: perspectivas críticas de ensino de inglês como língua estrangeira na Educação Profissional e Tecnológica na era das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação”, desenvolvida pela pesquisadora Camila França Barros no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Fluminense. O convite se deve ao fato do(a) seu(sua) filho(a) fazer parte da população do estudo, que é composta pelos alunos do 2º ano do Ensino Médio Integrado dos cursos de Automação Industrial, Eletromecânica e Meio Ambiente do IFFluminense *Campus Macaé*. A participação do(a) seu(sua) filho(a) não é obrigatória e a qualquer momento você poderá retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na relação do(a) seu(sua) filho(a) com a pesquisadora e nem com a Instituição.

A pesquisa se justifica a partir da percepção da pesquisadora de que um grande desafio do ensino de Língua Inglesa na escola pública está na desmotivação que muitos alunos sentem ao estudar uma língua que acreditam 1- não serem capazes de aprender, a não ser que paguem um curso particular ou façam um intercâmbio; 2- não ter qualquer relação com suas vidas. Faz-se necessário, portanto, que os estudantes se vejam como donos dessa língua que acreditam pertencer ao outro – o tal falante nativo idealizado.

A pesquisa tem o objetivo de investigar em que medida os alunos do Ensino Médio Integrado do IFF Macaé compreendem as relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem em um mundo mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, e propõe uma abordagem de ensino de inglês baseada na Pedagogia dos Multiletramentos e da Interculturalidade Crítica a partir de uma Sequência Didática (SD) sobre *the danger of a single story* (o Perigo da História Única).

A pesquisa será realizada no *Campus* Macaé do IFFluminense com alunos das turmas do 2º ano do Ensino Médio Integrado dos cursos de Automação Industrial, Eletromecânica e Meio Ambiente, nas quais a pesquisadora é também professora regente. A participação na pesquisa é voluntária, portanto todos os alunos têm o direito de se recusar a participar ou retirar o consentimento previamente dado a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou consequência negativa.

A participação neste estudo envolverá as seguintes etapas/procedimentos: responder um questionário antes da aplicação da SD; participar dos 3 encontros previstos para a aplicação da SD, que acontecerão durante as aulas de Língua Inglesa; responder ao questionário final após aplicação da SD.

No decorrer da pesquisa, os participantes estarão expostos a uma série de riscos potenciais, tais como: desconforto emocional ao discutir questões sensíveis e/ou compartilhar opiniões, experiências e relatos pessoais; timidez e dificuldade de participação das atividades em grupo; desmotivação com as atividades propostas; dificuldades com a interpretação dos textos em língua inglesa; dificuldade/falta de acesso a dispositivos eletrônicos (celular, computador) e internet para realização de parte das tarefas propostas. Além disso, poderão ser feitos registros fotográficos e de áudio da realização das atividades e há risco de divulgação em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Como forma de mitigar os riscos supracitados, a pesquisadora se compromete a propiciar aos participantes da pesquisa um ambiente seguro e acolhedor, estando atenta a qualquer sinal de desconforto e intervindo sempre que necessário. No que tange à possível desmotivação com a realização das atividades, a pesquisadora reitera que o planejamento das atividades propostas será feito levando em conta a necessidade de diversificar os estímulos a fim de reduzir esse risco. Sobre as dificuldades linguísticas, a pesquisadora disponibilizará acesso a glossário com palavras-chave dos textos e estará sempre disponível para tirar dúvidas. Quanto ao acesso a dispositivos eletrônicos e internet, a pesquisadora permitirá o compartilhamento de equipamentos entre os participantes e deixará a rede de internet wi-fi aberta para que todos possam utilizar caso necessário. Em relação a utilização de dados/imagens, a pesquisadora se

preocupará em não fotografar o rosto dos participantes da pesquisa, mas no caso de alguma imagem mostrar o rosto de qualquer participante, uma tarja preta será colocada de forma que não seja possível obter sua identificação.

A pesquisa prevê benefícios como a contribuição para a melhoria das práticas de ensino de inglês como Língua Estrangeira na Educação Profissional Tecnológica; reflexão e aprendizagem: participar da Sequência Didática proposta pode promover a reflexão crítica, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades analíticas e aprimorar sua compreensão da Língua Inglesa; desenvolvimento de maior autonomia no uso da Língua Inglesa e das TDIC; produção de material didático de apoio que poderá ser replicado por outros professores da EPT; propiciar integração entre os alunos por meio de atividades colaborativas.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação do(a) seu(sua) filho(a). Participar desta pesquisa não implicará em nenhum custo para seu(sua) filho(a), e, como participante, seu(sua) filho(a) também não receberá qualquer valor financeiro como compensação pela participação. Será garantido, no decorrer da pesquisa, ressarcimento por alguma despesa que possa surgir, a possibilidade de solicitação de indenização por eventuais danos decorrentes do estudo e por fim, assistência gratuita e integral por eventuais danos e complicações que possam ocorrer durante a pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão divulgados internamente, a partir da participação de eventos como a Exposição de Ciência e Tecnologia (EXPOCIT) e o Congresso de Interdisciplinaridade do Noroeste Fluminense (Coninf), e externamente, mediante submissão de artigos e participação em eventos acadêmicos, garantindo crédito aos autores. Uma cópia da dissertação será entregue à biblioteca do *campus* no qual a pesquisa será desenvolvida, e o Produto Educacional, produzido a partir dos resultados da pesquisa, ficará disponível no portal EduCapes com livre acesso para toda a comunidade interna e externa. A pesquisadora também se compromete a enviar um relatório da pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP). Os participantes terão assegurado o acesso aos resultados da pesquisa sempre que solicitarem.

Seu(sua) filho(a) receberá uma via deste termo assinada pelo pesquisador contendo seus respectivos e-mail e telefone para outros esclarecimentos e também poderá solicitar a qualquer momento o contato do Comitê de Ética em Pesquisa que aprovou a realização desta. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição e tem como uma das principais funções proteger os participantes de qualquer problema. Esse documento possui duas vias, sendo uma sua e a outra do pesquisador.

Pesquisadora: Camila França Barros

Endereço Institucional: Instituto Federal Fluminense – IFF *Campus* Macaé

Rod. Amaral Peixoto, Km 164 - Imboassica, Macaé - RJ, 27973-030

Tel: (21) 98893-8179 / E-mail: f.camila@gsuite.iff.edu.br / camila.fbarros@gmail.com

Dados do CEP

Endereço: Av. Souza Mota, 350 – Bloco G – 2º andar/3º. Pavimento - Parque Fundação - IFFluminense *Campus* Campos Guarus Cidade: Campos dos Goytacazes/RJ CEP (correios): 28060-010

Horário de atendimento presencial na secretaria do CEP: Segundas, terças e quintas das 13h às 19h. Quartas e sextas das 8h às 14h.

Telefone: (22) 2737-5607

E-mail do CEP: cep@iff.edu.br

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, concordo que meu (minha) filho (a) _____ participe do estudo intitulado “*The danger of a single story: perspectivas críticas do ensino de inglês como língua estrangeira na Educação Profissional e Tecnológica na era das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação*”, de responsabilidade da mestranda Camila França Barros, sob a orientação do docente Dr. Leonardo Salvalaio Muline. Fui informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre os objetivos da pesquisa, sobre os métodos utilizados e porque precisa da participação de meu (minha) filho (a) e, ainda, que a

participação na pesquisa é de caráter voluntário, assim como também fui informado (a) sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes da mesma. Foi-me garantido que meu filho (a) pode retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação meu (minha) filho (a) no projeto de pesquisa acima descrito, sabendo que não vamos ganhar nada e que ele (a) pode sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que são ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ____/____/____

Assinatura por extenso do (a) responsável pelo (a) participante

Nome do (a) responsável pelo (a) participante - em letra de forma

Eu, abaixo assinado, expliquei os detalhes relevantes deste estudo ao participante indicado acima e/ou pessoa autorizada para consentir por ele.

Data: ____/____/____

Camila França Barros - Pesquisadora

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) - PARTICIPANTE**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
PARTICIPANTE MENOR DE IDADE**

Nome do(a) participante: _____

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *“The danger of a single story: perspectivas críticas de ensino de inglês como língua estrangeira na Educação Profissional e Tecnológica na era das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação”*, desenvolvida pela pesquisadora Camila França Barros no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Fluminense. O convite a sua participação se deve ao fato de você fazer parte da população do estudo, que é composta pelos alunos do 2º ano do Ensino Médio Integrado dos cursos de Automação Industrial, Eletromecânica e Meio Ambiente do IFFluminense *Campus Macaé*. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e nem com a Instituição.

A pesquisa se justifica a partir da percepção da pesquisadora de que um grande desafio do ensino de Língua Inglesa na escola pública está na desmotivação que muitos alunos sentem ao estudar uma língua que acreditam 1- não serem capazes de aprender, a não ser que paguem um curso particular ou façam um intercâmbio; 2- não ter qualquer relação com suas vidas. Faz-se necessário, portanto, que os estudantes se vejam como donos dessa língua que acreditam pertencer ao outro – o tal falante nativo idealizado.

A pesquisa tem o objetivo de investigar em que medida os alunos do Ensino Médio Integrado do IFF Macaé compreendem as relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem em um mundo mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, e propõe uma abordagem de ensino de inglês baseada na

Pedagogia dos Multiletramentos e da Interculturalidade Crítica a partir de uma Sequência Didática (SD) sobre *The danger of a single story* (O Perigo da História Única).

A pesquisa será realizada no *Campus Macaé* do IFFluminense com alunos das turmas do 2º ano do Ensino Médio Integrado dos cursos de Automação Industrial, Eletromecânica e Meio Ambiente, nas quais a pesquisadora é também professora regente. A participação na pesquisa é voluntária, portanto todos os alunos têm o direito de se recusar a participar ou retirar o consentimento previamente dado a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou consequência negativa.

A participação neste estudo envolverá as seguintes etapas/procedimentos: responder um questionário antes da aplicação da SD; participar dos 3 encontros previstos para a aplicação da SD, que acontecerão durante as aulas de Língua Inglesa; responder ao questionário final após aplicação da SD.

No decorrer da pesquisa, os participantes estarão expostos a uma série de riscos potenciais, tais como: desconforto emocional ao discutir questões sensíveis e/ou compartilhar opiniões, experiências e relatos pessoais; timidez e dificuldade de participação das atividades em grupo; desmotivação com as atividades propostas; dificuldades com a interpretação dos textos em língua inglesa; dificuldade/falta de acesso a dispositivos eletrônicos (celular, computador) e internet para realização de parte das tarefas propostas. Além disso, poderão ser feitos registros fotográficos e de áudio da realização das atividades e há risco de divulgação em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Como forma de mitigar os riscos supracitados, a pesquisadora se compromete a propiciar aos participantes da pesquisa um ambiente seguro e acolhedor, estando atenta a qualquer sinal de desconforto e intervindo sempre que necessário. No que tange à possível desmotivação com a realização das atividades, a pesquisadora reitera que o planejamento das atividades propostas será feito levando em conta a necessidade de diversificar os estímulos a fim de reduzir esse risco. Sobre as dificuldades linguísticas, a pesquisadora disponibilizará acesso a glossário com palavras-chave dos textos e estará sempre disponível para tirar dúvidas. Quanto ao acesso a dispositivos eletrônicos e internet, a pesquisadora permitirá o compartilhamento de equipamentos

entre os participantes e deixará a rede de internet wi-fi aberta para que todos possam utilizar caso necessário. Em relação a utilização de dados/imagens, a pesquisadora se preocupará em não fotografar o rosto dos participantes da pesquisa, mas no caso de alguma imagem mostrar o rosto de qualquer participante, uma tarja preta será colocada de forma que não seja possível obter sua identificação.

A pesquisa prevê benefícios como a contribuição para a melhoria das práticas de ensino de inglês como Língua Estrangeira na Educação Profissional Tecnológica; reflexão e aprendizagem: participar da Sequência Didática proposta pode promover a reflexão crítica, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades analíticas e aprimorar sua compreensão da Língua Inglesa; desenvolvimento de maior autonomia no uso da Língua Inglesa e das TDIC; produção de material didático de apoio que poderá ser replicado por outros professores da EPT; propiciar integração entre os alunos por meio de atividades colaborativas.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Participar desta pesquisa não implicará em nenhum custo para você, e, como participante, você também não receberá qualquer valor financeiro como compensação pela participação. Será garantido a você, no decorrer da pesquisa, ressarcimento por alguma despesa que possa surgir, a possibilidade de solicitação de indenização por eventuais danos decorrentes do estudo e por fim, assistência gratuita e integral por eventuais danos e complicações que possam ocorrer durante a pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão divulgados internamente, a partir da participação de eventos como a Exposição de Ciência e Tecnologia (EXPOCIT) e o Congresso de Interdisciplinaridade do Noroeste Fluminense (Coninf), e externamente, mediante submissão de artigos e participação em eventos acadêmicos, garantindo crédito aos autores. Uma cópia da dissertação será entregue à biblioteca do *campus* no qual a pesquisa será desenvolvida, e o Produto Educacional, produzido a partir dos resultados da pesquisa, ficará disponível no portal EduCapes com livre acesso para toda a comunidade interna e externa. A pesquisadora também se compromete a enviar um relatório da pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP).

Os participantes terão assegurado o acesso aos resultados da pesquisa sempre que solicitarem.

Você receberá uma via deste termo assinada pelo pesquisador contendo seus respectivos e-mail e telefone para outros esclarecimentos e também poderá solicitar a qualquer momento o contato do Comitê de Ética em Pesquisa que aprovou a realização desta. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição e tem como uma das principais funções proteger os participantes de qualquer problema. Esse documento possui duas vias, sendo uma sua e a outra do pesquisador.

Pesquisadora: Camila França Barros

Endereço Institucional: Instituto Federal Fluminense – IFF *Campus* Macaé

Rod. Amaral Peixoto, Km 164 - Imboassica, Macaé - RJ, 27973-030

Tel: (21) 98893-8179 / E-mail: f.camila@gsuite.iff.edu.br

Dados do CEP

Endereço: Av. Souza Mota, 350 – Bloco G – 2º andar/3º. Pavimento - Parque Fundação - IFFluminense *Campus* Campos Guarus Cidade: Campos dos Goytacazes/RJ CEP (correios): 28060-010

Horário de atendimento presencial na secretaria do CEP: Segundas, terças e quintas das 13h às 19h. Quartas e sextas das 8h às 14h.

Telefone: (22) 2737-5607

E-mail do CEP: cep@iff.edu.br

ASSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu _____,
declaro que entendi os objetivos, os riscos (coisas ruins) e os benefícios (coisas boas)

que podem acontecer durante a pesquisa e que os meus direitos serão preservados como participante da pesquisa. Destaco que participarei voluntariamente e que fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora, Camila França Barros, sobre o estudo, os procedimentos e métodos nele envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes do mesmo. Entendi também que me foi garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, ou seja, que posso dizer “não” e desistir da participação, sem que isto leve a qualquer penalidade. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura por extenso do (a) participante da pesquisa

Nome do (a) participante da pesquisa- em letra de forma

Eu, abaixo assinado, expliquei os detalhes relevantes deste estudo ao participante indicado acima e/ou pessoa autorizada para consentir por ele.

Data: ____ / ____ / ____

Camila França Barros - Pesquisadora

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO INICIAL

QUESTIONÁRIO INICIAL

1. Onde você cursou seu Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)?
- Cursei uma parte do Ensino Fundamental II em uma instituição privada.
 - Cursei todo o Ensino Fundamental II em uma instituição privada.
 - Cursei todo o Ensino Fundamental II em uma instituição pública.
2. Para aprender inglês é preciso (marque todas as alternativas que considere verdadeiras)
- Assistir filmes/séries/programas de TV em inglês.
 - Fazer curso de inglês particular.
 - Fazer intercâmbio/morar fora.
 - Ouvir músicas/podcasts em inglês.
 - Ter aulas de inglês na escola.
 - Outro: _____
3. Qual a importância do componente curricular Língua Estrangeira – Inglês no Ensino Médio Integrado?
- Muito importante.
 - Importante.
 - Pouco importante.
 - Irrelevante.
4. Você se sente motivado (a) a participar das aulas de Inglês no IFF?
- Sim.
 - Não.
5. Justifique brevemente sua resposta na pergunta anterior.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO FINAL

QUESTIONÁRIO FINAL

1. Assinale o(s) encontro(s) dos quais participou:

- () Encontro 1
- () Encontro 2
- () Encontro 3
- () Encontro 4

2. Como você avalia os seguintes aspectos da Sequência Didática:

a) Temática (O perigo da história única; estereótipos)

b) Metodologia adotada (vocabulário apresentado através de jogos como caça-palavras, jogo da memória e quiz; vídeo-quiz do Ted Talk; discussões em sala de aula; atividade em pequenos grupos; exibição de trailer de filme brasileiro; pesquisa; proposta de roteiro de curta-metragem)

c) Recursos utilizados (apresentação no Canva, *Wordwall*, *Educaplay*, folha A4 em branco para *brainstorming* sobre estereótipos)

3. Considerando o tema (O perigo da história única) antes e depois das aulas, quanto você acredita que a Sequência Didática contribuiu para o seu conhecimento?

- () Muito
- () Razoavelmente
- () Pouco
- () Nada

4. O que você destacaria como ponto(s) positivo(s) e/ou negativo(s) da Sequência Didática?

APÊNDICE F – PERGUNTAS DO VIDEO QUIZ

VIDEO QUIZ – *THE DANGER OF A SINGLE STORY*

1. Check the true statements.
 - Chimamanda is a Nigerian storyteller.
 - As a child, she used to read only Nigerian children's books.
 - She started to write stories by the age of 7.
 - She used to write exactly the kinds of stories she was reading
 - All her characters were black and ate mangoes.
 - When she lived in Nigeria, they used to talk a lot about the weather.

2. Check the true statements.
 - Children aren't impressionable and vulnerable to stories they read.
 - Chimamanda used to believe that books had to have foreigners in them.
 - Even though she lived in Nigeria, there weren't many African books available.
 - She personally identified with characters from American and British books.
 - African writers helped her change her perception of literature.

3. Check the statement that completes the sentence: The discovery of African books_
 - made her believe people like her could not exist in literature.
 - saved her from having a single story of what books are.
 - stirred her imagination.
 - opened up news worlds for her.

4. Which misconceived ideas did her American roommate have about her?
 - She didn't know English was an official language in Nigeria.
 - She thought they only listened to 'tribal music' in Africa.
 - She was shocked by the fact that there are cars in Nigeria.
 - she was convinced that Africans were similar to Americans in many ways.
 - She assumed Chimamanda was inferior to her because of where she came from.

5. Check the true statements.
 - Chimamanda is particularly sensitive to how power shapes which stories we tell and how we tell them.
 - Single stories are created when we tell the story of a people from different perspectives.
 - She defines power as the ability to make one story become the definitive story of a person.
 - According to the Palestinian poet Mourid Barghouti, stories can't be used to dispossess a people.

6. According to Chimamanda, what's the problem with stereotypes?
 - They are always negative stories.
 - They are untrue stories.
 - They make one story become the only story.
 - They emphasize how we are similar.

7. Check the false statement.
 - Stories can be used to empower and humanize.
 - Stories can break the dignity of a people, but stories can also repair that broken dignity.
 - There is never a single story about any place.
 - Every story we tell about a people is true.