



Camila França Barros Moraes



**SEQUÊNCIA DIDÁTICA *THE DANGER OF A SINGLE STORY*:
UMA ABORDAGEM CRÍTICA PARA O ENSINO DE INGLÊS
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
NA ERA DIGITAL**

Orientador: Dr. Leonardo Salvalaio Muline



Produto Educacional (PE) fruto da dissertação “*The Danger of a Single Story: Perspectivas Crítica de ensino de inglês como Língua Estrangeira na Educação Profissional e Tecnológica na era das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação*” 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.

FICHA TÉCNICA



Instituto Federal Fluminense
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Moraes, Camila França Barros
Sequência didática the danger of a single story
[livro eletrônico] : uma abordagem crítica para o
ensino de inglês na educação profissional e
tecnológica na era digital / Camila França Barros
Moraes ; orientador Dr. Leonardo Salvalaio Muline. --
1. ed. -- Macaé, RJ : Ed. da Autora, 2024.
PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-01-05505-3

1. Cultura digital 2. Educação profissional e
tecnológica 3. Língua inglesa - Estudo e ensino
4. Práticas educacionais 5. Tecnologia da
informação e comunicação 6. Tecnologia educacional
I. Muline, Leonardo Salvalaio. II. Título.

24-211379

CDD-371.33

Índices para catálogo sistemático:

1. Tecnologia educacional : Metodologia de ensino :
Educação 371.33

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Editorial

Autora: Camila França Barros Moraes
Orientador: Dr. Leonardo Salvalaio Muline

Projeto Gráfico e diagramação: Cláudia Marcia Alves Ferreira
Banco de imagens: Freepik.com

SOBRE OS AUTORES



Leonardo Salvalaio Muline é Doutor em Ciências na área de Ensino em Biociências e Saúde pela FIOCRUZ, Mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Especialista em Educação e Gestão Ambiental pela Faculdade Saberes e Licenciado pleno em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atualmente, é professor de Biologia do Instituto Federal Fluminense, Campus Macaé e do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Desenvolve pesquisas em Ensino de Ciências e Biologia, nas áreas de Formação de Professores, Livro Didático, Educação Ambiental e Práticas Pedagógicas.

Camila França Barros Moraes é mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense) *Campus* Macaé, Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e Bacharel em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui Certificado de Inglês Avançado - CAE pela Universidade de Cambridge e Certificado de Proficiência em inglês - CPE também pela Universidade de Cambridge. Desde 2014, é professora do IFFluminense *Campus* Macaé onde leciona Inglês nos cursos de Ensino Médio Integrado, Proeja e cursos subsequentes.



SUMÁRIO



1. INTRODUÇÃO	05
2. SEQUÊNCIA DIDÁTICA	08
2.1 TEXTOS MULTISEMIÓTICOS	09
2.1.1 <i>The danger of a single story</i>	09
2.1.2 <i>Que horas ela volta?</i>	11
2.2 METODOLOGIAS ATIVAS E RECURSOS TECNOLÓGICOS	13
2.2.1 <i>Educaplay</i>	14
2.2.2 <i>Wordwall</i>	15
2.3 Organização da Sequência Didática - Orientações para professores	16
Encontro 1	18
Encontro 2	19
Encontro 3	20
Encontro 4	22
3. Considerações Finais	23
Referências	25



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).

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, 2011). 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, 2021).

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.

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; Candau, 2011). 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.

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, os assuntos sobre os quais tratamos em sala de aula devem estar relacionados à realidade dos nossos estudantes de modo que possam efetivamente contribuir nas discussões e na construção do conhecimento. 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.

Este Produto Educacional (PE) é fruto da dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense) no *Campus* Macaé, vinculado à linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, intitulada “*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*”. Por meio de uma pesquisa-ação, buscou-se compreender em que medida uma Sequência Didática (SD) norteada em perspectivas críticas de ensino e com o suporte de textos multimodais 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, foi escolhida 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, buscou-se 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 (Moita Lopes, 1996; Lankshear, Syner e Green, 2020).





2. 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?

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.

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.



2.1 TEXTOS MULTISEMIÓTICOS



2.1.1 *The danger of a single story*

Iniciaremos apresentando o texto multisemiótico que figura como parte do título da dissertação e deste PE: 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 TED¹ e no YouTube.

¹ 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 (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”.

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.

Mattos (2011) define o papel do professor na seleção dos materiais a serem utilizados em sala de aula como práticas de globalização e localização. A autora diferencia os movimentos localizantes das 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).

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, 2011) 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.

2.1.2 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.

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).



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, 2011) 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.

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.





2.2 METODOLOGIAS ATIVAS E RECURSOS TECNOLÓGICOS

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.

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) destaca 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.” (Tanaka; Silva, 2023, p.3).

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). Dentre os recursos digitais incorporados ao repertório da PP, foram selecionados 3 para a elaboração desta Sequência Didática: *Educaplay* e *Wordwall*.

2.2.1 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.

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.

Para a SD, utilizamos 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.

2.2.2 Wordwall



Wordwall Crie lições melhores mais rapidamente

Início Recursos Planos de preços Fazer login Inscrever-se Português

A maneira mais fácil de criar seus próprios recursos de ensino.

Prepare atividades personalizadas para sua sala de aula.
Questionários, associações, jogos de palavras e muito mais.

[Inscreva-se para começar a criar](#)

71.062.799 recursos criados

Fácil, fácil

Crie um recurso personalizado com apenas algumas palavras e alguns cliques.

Assim como o *Educaplay*, o *Wordwall* também é uma plataforma online de criação de recursos de ensino 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).

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.



2.3 ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA ORIENTAÇÕES PARA PROFESSORES



Sequência Didática (SD)

1	Título	<i>The danger of a single story</i>
2	Público-Alvo	Alunos do Ensino Médio Integrado cursando a disciplina de Língua Estrangeira (Inglês)
3	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</i> x <i>plot summary</i>.

4

Conteúdos Procedimentais

- ✓ 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;
- ✓ *Brainstorming* para geração de ideias;
- ✓ Produção audiovisual (filmagem, edição, trabalho em equipe).

5

Conteúdos atitudinais

- ✓ 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.

6

Conceitos

- ✓ desigualdade
- ✓ discriminação
- ✓ diversidade
- ✓ estereótipo
- ✓ identidade
- ✓ pertencimento
- ✓ preconceito

7

Duração

4 encontros – 8 aulas com 2 tempos de 50 minutos cada.



Encontro 1



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. Os alunos deverão encontrar 10 verbos que podemos utilizar com a palavra *story*. Atividade disponível [AQUI](#);
- ✓ Exibir a pergunta: *What kind of stories interest you the most?*– elicitare respostas dos alunos;
- ✓ Exibir a atividade *find the match* no *Wordwall* para que os alunos correlacionem vocabulário relacionado a *storytelling* e suas definições em inglês. Atividade disponível [AQUI](#);
- ✓ Apresentar uma imagem da história *The ugly duckling* ao lado das seguintes perguntas em inglês: *What’s the 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?*– 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 [AQUI](#);
- ✓ 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? Have you ever read any of her books? Have you watched her TED Talk The danger of a single story? What is it about?*
- ✓ Realizar a atividade **video quiz** baseada no *TED Talk The danger of a single story* disponível **AQUI**: Exibir o **video quiz** no projetor 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?*
- ✓ **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 reforça, respondendo à 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?* 2. *How can representation in media perpetuate stereotypes and reinforce power imbalances?*



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? What's your favorite movie of all times?*;
- ✓ Ensinar os alunos a perguntar *What kind of movie do you like? What's your favorite kind of movie?*;
- ✓ *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 **AQUI**. 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).
- ✓ Realizar a atividade do tipo questionário na plataforma *Wordwall* disponível **AQUI**;
- ✓ 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?*;
- ✓ 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? 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?*
- ✓ Exibir a versão internacional legendada em inglês do trailer do filme *The second mother* (*Que horas ela volta?*) Disponível **AQUI**;
- ✓ *Class discussion: Who are the main characters? Does the film tell a single story about them? Is this story relatable? Why (not)? Are stories like this one usually amplified or marginalized.* 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?*;
- ✓ 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 [AQUI](#);
- ✓ 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 dialoguem com a temática do perigo da história única (*The danger of a single story*);
- ✓ 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 *SimplyScripts*² 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



OBJETIVOS

- ✓ 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.



RECURSOS

- ✓ *SimplyScripts*;
- ✓ Computador ou dispositivos móveis com acesso à internet.

² *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.





3. CONSIDERAÇÕES FINAIS



Com a aplicação deste PE, 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 a 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.

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

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

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

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.

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.

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.

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)



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

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.

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: 2011.

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

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.

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

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

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, 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.

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.

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>

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





PROFEPT

MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA