



The danger of a single story: perspectivas críticas de ensino de inglês na educação profissional e tecnológica

The danger of a single story: critical perspectives on teaching English as a foreign language in professional and technological education

Camila F.B.Moraes¹, Leonardo S. Muline¹

¹Instituto Federal Fluminense - Campus Macaé

RESUMO

O estudo buscou investigar em que medida a implementação de uma Sequência Didática (SD) de ensino de inglês como língua estrangeira norteada 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. Realizou-se uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada utilizando métodos da pesquisa bibliográfica/documental e métodos da pesquisa-ação. A SD fundamenta-se em textos multisemióticos e atividades gamificadas criadas por meio das plataformas *Educaplay* e *Wordwall*. A aplicação se deu no IFFluminense Campus Macaé em três turmas do 2º ano do Ensino Médio Integrado. Os resultados obtidos indicam uma boa receptividade dos alunos em relação à SD. Os alunos demonstraram terem compreendido a problemática dos estereótipos, e se implicaram de maneira dialógica e autônoma no processo de (re)pensar narrativas diversas que questionem as histórias únicas. 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 study aimed to investigate to what extent the implementation of a Didactic Sequence (SD) for teaching English as a foreign language guided by the perspectives of Multiliteracies and Critical Interculturality can foster awareness among High School students in the context of Professional and Technological Education regarding power relations that permeate cultural interactions and language use, enabling them to problematize language practices that perpetuate prejudices and inequalities. A qualitative applied research was conducted using methods of bibliographic/documentary research and action research methods. The SD is grounded in multisemiotic texts and gamified activities created using the *Educaplay* and *Wordwall* platforms. The implementation took place at IFFluminense Campus Macaé with three classes of the 2nd year of Integrated High School. The results obtained indicate a positive reception by students towards the SD. The students demonstrated having understood the issue of stereotypes and engaged in a dialogical and autonomous manner in the process of (re)thinking diverse narratives that challenge singular stories. It was concluded that the SD has the potential to promote critical awareness of power relations that permeate cultural interactions and language use.

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

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).

Apesar de o conceito surgir antes da era dos *smartphones* e da *Web 2.0*¹, 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, isto é, o desenvolvimento pleno, integral e multilateral do ser humano (Saviani, 2007).

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

¹ O termo *Web 2.0* foi popularizado por Tim O’Reilly (2005), referindo-se à segunda geração da internet, caracterizada pela participação ativa dos usuários e pela produção colaborativa de conteúdo.

trabalho (Castaman *et al.*, 2019). 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 *et al.*, 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 acerca 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 que esse estudante seja protagonista não apenas na forma como planejamos que a aula aconteça, mas também nas temáticas abordadas.

O presente artigo apresenta o recorte de uma pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Buscamos compreender em que medida uma Sequência Didática (SD) norteada em perspectivas críticas de ensino (NLG, 1996; Coppete *et al.*, 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 da temática das relações de poder e a construção dos estereótipos, inspirada no *TED Talk* da autora Nigeriana Chimamanda Adichie (2009).

2. Metodologia

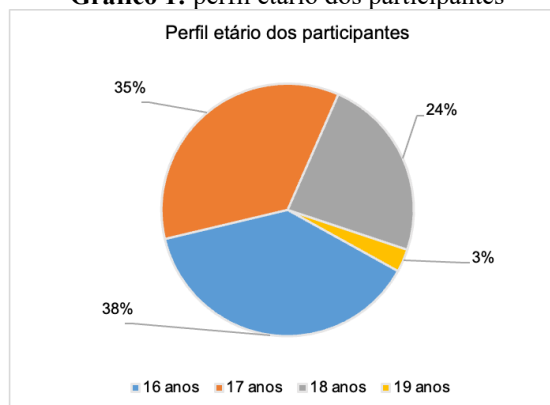
O presente trabalho se classifica como uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada com objetivos exploratórios e descritivos que utiliza métodos da pesquisa bibliográfica/documental na construção do arcabouço teórico e métodos da pesquisa-ação no que tange à fase de aplicação prática.

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). Em nossa pesquisa bibliográfica/documental, utilizamos artigos e dissertações disponíveis nas bases de pesquisa da CAPES, e os seguintes documentos: Base Nacional Comum Curricular; Lei de Diretrizes e Bases; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

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). Deste modo, o local de aplicação escolhido foi o Instituto Federal Fluminense *Campus* Macaé e foram selecionadas três 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. Ao todo, a população convidada a participar da pesquisa era composta por 57 alunos. Entretanto, consideramos para fins de análise de dados apenas os 34 alunos que: entregaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, obrigatórios para alunos maiores de 18 anos, e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido do responsável e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido, 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.

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

Gráfico 1: perfil etário dos participantes



Fonte: elaboração própria

Por tratar-se de uma pesquisa-ação, a intervenção se deu nos horários já previstos para as aulas de língua inglesa da Professora-Pesquisadora (doravante PP), sem que fosse necessário qualquer tipo de modificação no cronograma das turmas, e seguindo o calendário acadêmico do *campus*. 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.

O percurso metodológico do presente trabalho pode ser dividido em 2 fases principais: 1- a pesquisa bibliográfica e documental; 2- a pesquisa-ação. 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.

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. Mediante a aprovação do projeto pelo CEP², 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.

• ² parecer número: 6.331.301

3. Textos multisemióticos e recursos tecnológicos da sequência didática

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 *TED* e no *YouTube*.

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, a autora problematiza a questão dos estereótipos criados a partir da história 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 (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 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 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).

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, 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.

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.

Conforme Rodrigues de Magalhães *et al.* (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.

Conforme Silva *et al.* (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 *et al.*, 2020, p. 239). Dentre os recursos digitais incorporados ao repertório da PP, foram selecionados 2 para a elaboração desta Sequência Didática: *Educaplay* e *Wordwall*.

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.

Assim como o *Educaplay*, o *Wordwall* também é uma plataforma online de criação de recursos de ensinamentos gamificados. Segundo Velasco & 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.

3. A 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 a aplicação da SD, escolhemos a estratégia dos Três Momentos Pedagógicos (3MP) (Delizoicov *et al.*, 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. 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.

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.

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.

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. 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. 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. Esse encontro ocorreu no dia 03/10/23, após o recebimento do parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa. A estrutura final da SD aplicada está descrita na Tabela 1.

Tabela 1: 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 Campus Macaé – disciplina de Língua Estrangeira (Inglês)

Conteúdos Factuais	- 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>.
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; <i>Brainstorming</i> para geração de ideias; - Produção audiovisual (filmagem, edição, trabalho em equipe).
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.
Conceitos	- desigualdade - discriminação - diversidade - estereótipo - identidade - pertencimento - preconceito
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 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?) – elicitar 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?) – elicitar 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 <i>campus</i>; ▪ Computador pessoal da PP; ▪ Atividades elaboradas pela professora na plataforma <i>Wordwall</i>; ▪ 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: <i>Do you know Chimamanda?</i> (Você conhece a Chimamanda?) <i>Have you ever read any of her books?</i> (Já leu algum livro dela?) <i>Have you watched her TED Talk The danger of a single story?</i> (Já assistiu o <i>TED Talk</i> dela sobre o Perigo de uma história única?) <i>What is it about?</i> (Sobre o que ele trata?). ▪ Realizar a atividade video quiz baseada no <i>TED Talk</i> da <i>The danger of a single story</i>. Exibir o <i>video quiz</i> 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 <i>TED Talk</i> e o que qual o conceito que resume a ideia do perigo da história única (estereótipo); ▪ Realizar a seguinte pergunta: <i>What are some of the stereotypes you know?</i> (Quais são alguns dos estereótipos que você conhece?) ▪ <i>Brainstorming</i>: 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; ▪ <i>Class discussion</i>: 1. <i>Which stories do the media and popular culture amplify and which ones do they marginalize?</i> (Quais histórias a mídia e a cultura popular amplificam e quais elas marginalizam?) 2. <i>How can representation in media perpetuate stereotypes and reinforce power imbalances?</i> (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 <i>TED Talk</i>; ▪ Estimular a compreensão do <i>TED Talk</i>; ▪ 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 <i>campus</i>; ▪ Computador pessoal da PP; ▪ Atividades elaboradas pela professora na plataforma <i>Educaplay</i>; ▪ 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: <i>Do you like watching movies/films?</i> (Você gosta de assistir filmes?) <i>What's your favorite movie of all times?</i> (Qual seu filme favorito de todos os tempos); ▪ Ensinar os alunos a perguntar <i>What kind of movie do you like?</i> (Que tipo de filme você gosta?) <i>What's your favorite kind of movie?</i> (Qual seu tipo favorito de filme?). Fazer a atividade do tipo combine os pares na plataforma <i>Wordwall</i>: 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 <i>hybrid genre</i> (gênero híbrido). ▪ Atividade do tipo questionário na plataforma <i>Wordwall</i> disponível no link: https://wordwall.net/pt/resource/63317726 com o objetivo de classificar os adjetivos em positivos, negativos ou neutros; ▪ Exibir o pôster da versão em inglês do filme brasileiro <i>Que horas ela volta?</i> (<i>The second mother</i>) com a pergunta: <i>Have you ever seen this movie?</i> (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: <i>Where is it from?</i> (De onde é?) <i>When was it released?</i> (Quando foi lançado) <i>How long is it?</i> (Qual a duração) <i>Who are the main actors/actresses?</i> (Quem são os atores/atrizes principais?) <i>Who wrote it?</i> (Quem escreveu?) <i>Who directed it?</i> (Quem dirigiu?) <i>Is it a hybrid genre movie?</i> (Se trata de um filme de gênero híbrido?) <i>What's the plot/story?</i> (Qual o enredo/história?) ▪ Exibir a versão internacional legendada em inglês do trailer do filme <i>The second mother</i> (Que horas ela volta?); ▪ <i>Class discussion: Who are the main characters?</i> (Quem são as personagens principais?) <i>Does the film tell a single story about them?</i> (O filme conta uma história única sobre elas?) <i>Is this story relatable? Why (not)?</i> (Essa história é algo com o que você se identifica? Por que?) <i>Are stories like this one usually amplified or marginalized?</i> (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: <i>How would you describe The Second Mother using some of the adjectives we studied today?</i> (Como você descreveria o filme <i>Que horas ela volta?</i> Com alguns dos adjetivos que estudamos na aula hoje?); ▪ Apresentar exemplos de críticas do filme <i>The second mother</i> (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 <i>Wordwall</i>. Apresentar características dos gêneros textuais <i>movie/film review</i> (crítica de filme) x <i>plot summary</i> (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 <i>The danger of a single story</i> 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 <i>campus</i>; ▪ Computador pessoal da PP;

- Atividades elaboradas pela professora na plataforma <i>Wordwall</i>; - 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 de uma história única (<i>The danger of a single story</i>); - 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 a base de dados https://www.simplyscripts.com/ 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: <i>SymplyScripts</i>; - Computador ou dispositivos móveis com acesso à internet.	
Avaliação	- 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

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, ao questionarem as razões pelas quais o patinho era excluído de sua comunidade e traçando paralelos com outros tipos de discriminação social que observam no cotidiano.

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 acerca de práticas sociais da linguagem, como os estereótipos, que perpetuam preconceitos e desigualdades. Na tabela 2, apresentamos uma síntese da análise das propostas no que tange à aplicação dos conhecimentos dentro da temática proposta.

Tabela 2: 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.	- 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 todas as pessoas que sofrem de depressão agem e se parecem da mesma maneira.	- estereótipo; - preconceito.	A questão da saúde mental é notoriamente uma 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.	- 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.	▪ desigualdade; ▪ discriminação; ▪ estereótipo; ▪ Racismo.	Tema global com forte movimento localizante ao trazer um caso de injustiça racial recorrente nos noticiários brasileiros.
----------------------	--	---	---

Fonte: elaboração própria

4. Análise e discussão de Resultados

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. 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%).

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?

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. O resultado está sintetizado na Tabela 3.

Tabela 3: análise de conteúdo da pergunta aberta do questionário inicial

Categorias iniciais	Padrões recorrentes de justificativa (categorias intermediárias)	Categorias finais
Motivação	▪ 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;	▪ <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;

	▪ Praticar a língua; ▪ Querer conhecer outros países.	
Desmotivação	▪ 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.	▪ <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

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. 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 dinâmica.

O questionário final teve como objetivo verificar a percepção dos alunos sobre a temática, metodologia e recursos utilizados durante a aplicação da SD. Utilizamos novamente a análise de conteúdo (Bardin, 2011) e sintetizamos as categorias encontradas na Tabela 4.

Tabela 4: análise de conteúdo do questionário final

Categorias iniciais	Padrões recorrentes de resposta (categorias intermediárias)	Categorias finais
Temática	▪ Relevante/Importante; ▪ Muito boa; ▪ Interessante; ▪ Reflexivo; ▪ Aulas didáticas; ▪ Aulas dinâmicas; ▪ Aulas Interativas; ▪ Enriquece o conhecimento; ▪ Desperta a curiosidade; ▪ Abrangente;	▪ 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.

	▪ Divertido estudar; ▪ Adequado ao público-alvo.	
Metodologia adotada	▪ Boa metodologia; ▪ Facilita aprendizagem dos conteúdos; ▪ Aulas descontraídas; ▪ Aulas didáticas; ▪ Fácil entendimento; ▪ Interessante; ▪ Interativa; ▪ Aulas diferentes; ▪ Aulas divertidas; ▪ Criativa/atrativa; ▪ Aulas produtivas.	▪ Avaliação geral positiva; ▪ Metodologia facilita a aprendizagem; ▪ Metodologia torna as aulas interessantes, dinâmicas, divertidas e interativas.
Recursos utilizados	▪ Bons recursos; ▪ Praticidade / acessibilidade; ▪ Didáticos; ▪ Facilitam a aprendizagem; ▪ interessantes/divertidos; ▪ interatividade; ▪ Inovador; ▪ Dinamismo e fluidez da aula; ▪ preferência por atividades realizadas por meio das plataformas <i>Educaplay</i> e <i>Wordwall</i>; ▪ Produtividade.	▪ Avaliação geral positiva; ▪ Os recursos são fáceis de usar; ▪ Os recursos facilitam a aprendizagem; ▪ Os recursos são interativos, interessantes e divertidos; ▪ Os recursos que utilizam de TDIC são mais atrativos; ▪ Os recursos são inovadores.
Pontos Positivos	▪ 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; ▪ Material didático, ilustrativo e dinâmico; ▪ Temas atuais e relevantes; ▪ Análise crítica; ▪ Conteúdos abordados.	▪ Metodologia; ▪ Recursos tecnológicos; ▪ Interatividade; ▪ Temática atual e relevante; ▪ Relação interpessoal com a PP; ▪ Conteúdos e materiais; ▪ Potencial crítico e reflexivo da SD.
Pontos negativos	▪ Alunos que não falam inglês têm dificuldade de interagir; ▪ Trabalhar com audiovisual exige conhecimento prévio; ▪ Turma barulhenta; ▪ Atividade brainstorming (folha A4); ▪ Leitura de textos.	▪ 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, 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.

Os resultados evidenciam ainda que a SD favoreceu práticas alinhadas à Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996), uma vez que os estudantes interagiram com textos multisemióticos – TED Talk, trailer de filme, atividades gamificadas – e produziram significados por meio de diferentes linguagens (oral, escrita, audiovisual e digital). Essa diversidade de modos de representação contribuiu para que os alunos não apenas ampliassem repertório lexical em inglês, mas também desenvolvessem competências críticas de leitura e produção multimodal.

Além disso, as discussões em torno do TED Talk de Adichie e do filme *Que horas ela volta?* promoveram interculturalidade crítica (Candau, 2011; Coppete *et al.*, 2013), possibilitando que os alunos problematizassem narrativas únicas, identificassem estereótipos relacionados a gênero, raça, classe e religião, e refletissem sobre como certas histórias são amplificadas enquanto outras são silenciadas.

No que tange à EPT, a SD contribuiu para a formação omnilateral (Saviani, 2007; Ciavatta, 2014), pois articulou aprendizagens linguísticas, culturais, tecnológicas e críticas, indo além de uma preparação instrumental para o mercado.

5. Considerações finais

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 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.

Por tratar-se de uma pesquisa realizada por uma professora-pesquisadora interessada em investigar e modificar a própria prática, optou-se pelo percurso metodológico da pesquisa-ação. 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.

Retomando a pergunta norteadora da pesquisa, acreditamos que a SD foi capaz de fomentar a consciência crítica dos alunos do EMI acerca 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.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRITISH COUNCIL. *LearnEnglish Kids*. Disponível em: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/listen-watch/short-stories/ugly-duckling>. Acesso em: 10 set. 2023.
- CANAGARAJAH, A. Suresh. Negotiating the local in English as a lingua franca. *Annual Review of 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.
- CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politécnica 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.
- COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tania. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. *Revista Pedagógica*, [s. l.], v. 14, n. 28, p. 231–246, 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*. 63. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- KRACAUER, Siegfried. *Theory of film: the redemption of physical reality*. New York: Oxford University Press, 1960.
- MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Pequenos passos, grandes soluções: a PesquisaAção 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. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- 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. 2010. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. 213 p.
- 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.
- O'REILLY, Tim. What is Web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software. 2005. Disponível em: <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>. Acesso em: 22 set. 2025.
- QUE horas ela volta?. Direção: Anna Muylaert. [S. l.]: Globo Filmes, 2015. 1 DVD (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.; MOURA, E. Letramentos, mídias, linguagens. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152–180, abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBn-PGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?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.
- THE NEW LONDON GROUP (NLG). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60–93, 1996. Disponível em: <http://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm>. Acesso em: 22 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. 1, n. 15, p. 255–267, jul. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/krkr.v1i15.38961>. Acesso em: 20 set. 2023.
- ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.