



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
CAMPUS RIO BRANCO

NORMA SUELI FERREIRA DE ARAÚJO

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM GÊNEROS MULTIMODAIS NO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO

Rio Branco

2023

NORMA SUELI FERREIRA DE ARAÚJO

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM GÊNEROS MULTIMODAIS NO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, *Campus* Rio Branco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

Orientador: Prof.Dr. José Júlio César do Nascimento Araújo

Rio Branco

2023

Catálogo na Publicação (CIP)

A663 Araújo, Norma Sueli Ferreira de

O ensino de língua inglesa com gêneros multimodais no ensino médio integrado. / Norma Sueli Ferreira de Araújo. - Rio Branco, 2023.

138 p.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC, *Campus* Rio Branco, 2023.

Orientador: Prof. Dr. José Júlio César do Nascimento Araújo.

1. Língua inglesa - ensino. 2. Gêneros textuais. 3. Análise do discurso. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. II. Título.

CDD 420

Elaborada por Aparecida Maria Martins Lopes – CRB -11/1188
Bibliotecária - Documentalista do IFAC

NORMA SUELI FERREIRA DE ARAÚJO

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM GÊNEROS MULTIMODAIS NO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, *Campus* Rio Branco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

Aprovado em: ____/08/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Júlio César do Nascimento Araújo
Presidente da banca
IFAC/Campus Rio Branco

Profa. Dra. Ana Maria de Lucena Rodrigues
Avaliadora Externo
IFAM/Campus Eirunepé

Prof. Dr. Cleilton Sampaio de Farias
Avaliador interno
IFAC/Campus Rio Branco

Profa. Dra. Edilene da Silva Ferreira
Avaliadora interno
IFAC/Campus Rio Branco

Prof. Dr. Marcondes de Lima Nicácio
Avaliadora Externo
IFAC/Campus Cruzeiro do Sul



INSTITUTO FEDERAL DO ACRE

ATA DE REUNIÃO DELIBERATIVA

ATA DE BANCA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E PRODUTO EDUCACIONAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)

No dia dezoito de agosto de 2023, às 8:00 horário do Acre, realizou-se, por Web Conferência via Google Meet, link <https://meet.google.com/ncq-swgg-tyt>, a Banca de Qualificação de Projeto de Pesquisa do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica/Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). A realização da banca por web conferência está devidamente amparada na Instrução Normativa Ifac/Proinp n.º 02/2020, de 01 de abril de 2020. A dissertação submetida para banca de defesa teve por título: **O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM GÊNEROS MULTIMODAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**, sendo registrado na linha de pesquisa de Práticas educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Macroprojeto 1 - Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT, de responsabilidade da mestranda NORMA SUELI FERREIRA DE ARAÚJO, orientado pelo Prof. Dr. José Júlio César do Nascimento Araújo (ProfEPT Ifac/Campus Rio Branco). O presidente da Banca Examinadora apresentou os membros da banca: Profa. Dra. Ana Maria de Lucena Rodrigues (Avaliadora Externa -IFAM/Campus Eirunepé); Prof. Dr. Marcondes de Lima Nicácio (Avaliado Externo ao Programa - IFAC/ Campus Cruzeiro do Sul); Profa. Dra. Edilene da Silva Ferreira (Avaliadora - Membro interno ao Programa - ProfEPT/IFAC) e o Prof. Dr. Cleilton Sampaio de Farias (Membro interno ao Programa - ProfEPT/IFAC). Relatou aos participantes as regras para esse tipo de atividade acadêmica, destacando que o mestrando teria entre vinte e trinta minutos para apresentação e, em seguida, a Banca Examinadora poderia realizar sua arguição, sendo a ordem de praxe o membros externos, membro interno e orientador. Orientou, ainda, que não se fizessem comentários pelo chat e que todos os microfones e vídeos fossem desabilitados durante a banca, a fim de não retirar a atenção ou intervir no processo avaliativo. Assim, a discente apresentou sua dissertação e produto, no tempo de 40 minutos. A banca iniciou a arguição do trabalho apontando algumas questões que devem ser observadas. Após, a mestrando respondeu os comentários solicitados pela Banca e questões em arguição, logo em seguida, a banca reuniu-se para deliberação em sala reservada da web conferência, pelo período de 10 minutos retornando para leitura da ata e encerramento pelo presidente. No momento do retorno, o parecer foi divulgado, sendo a discente APROVADA. . As observações e sugestões realizadas pela banca foram gravadas e serão discutidas com o orientador. Ao longo da Banca de Defesa, que se encerrou às 10h46min (horário do Acre), participaram até 32 pessoas, com representação de segmentos da comunidade externa ao Ifac, discentes e docentes do ProfEPT local. Eu, José Júlio César do Nascimento Araújo, na condição de presidente da Banca lavrei e assinei esta ata que será também assinada pelos demais membros via Sistema Eletrônico de Informação do Ifac (SEI Ifac), após a disponibilização da mesma pela coordenação do ProfEPT.

Rio Branco/Acre, 18 de Agosto de 2023.

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Júlio César do Nascimento Araújo (Presidente - ProfEPT IFAC/Campus Rio Branco).

Profa. Dra. Ana Maria de Lucena Rodrigues (Avaliadora Externa -IFAM/Campus Eirunepé)

Prof. Dr. Marcondes de Lima Nicácio (Avaliado Externo ao Programa - IFAC/ Campus Cruzeiro do Sul)

Profa. Dra. Edilene da Silva Ferreira (Avaliadora - Membro interno ao Programa - ProfEPT/IFAC)

Prof. Dr. Cleilton Sampaio de Farias (Membro interno ao Programa - ProfEPT/IFAC)



Documento assinado eletronicamente por **Ana Maria de Lucena Rodrigues, Usuário Externo**, em 21/08/2023, às 20:23, conforme horário oficial de Rio Branco (UTC-5), com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cleilton Sampaio de Farias, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em exercício**, em 22/08/2023, às 07:49, conforme horário oficial de Rio Branco (UTC-5), com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **EDILENE DA SILVA FERREIRA, Docente de Ensino Profissional, Técnico e Tecnológico - EBTT**, em 22/08/2023, às 09:05, conforme horário oficial de Rio Branco (UTC-5), com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Júlio César do Nascimento Araújo, Docente de Ensino Profissional, Técnico e Tecnológico - EBTT**, em 22/08/2023, às 11:18, conforme horário oficial de Rio Branco (UTC-5), com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcondes de Lima Nicácio, Docente de Ensino Profissional, Técnico e Tecnológico - EBTT**, em 29/08/2023, às 13:33, conforme horário oficial de Rio Branco (UTC-5), com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ifac.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0800736** e o código CRC **98591421**.

Dedico este trabalho aos meus pais, por todo o amor, pelo exemplo, pelas lições de vida, ao meu filho amado Joshua Hessler, companheiro nas longas noites de pesquisa e escrita, aos meus irmãos, especialmente ao meu irmão Heleno Ferreira de Araújo (*In Memoriam*), meus professores e colegas do ProfEPT, meus amigos do IFAC e do IFBA, pelo estímulo, ensinamentos e apoio, aos meus alunos, pela colaboração em participar da coleta de dados para a pesquisa, aos colegas da turma 2021 do ProfEPT, por caminharmos sempre de mãos dadas, e, finalmente, ao meu Orientador, Prof. Dr. José Júlio César do Nascimento Araújo, pelas valiosas contribuições e por sempre acreditar e me incentivar em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sempre estar comigo, me guiando e orientando os meus caminhos, dando força e perseverança para a realização dos meus sonhos, e me sustentar ao longo dessa jornada.

Ao meu orientador, Professor Dr. José Júlio César do Nascimento Araújo, pelos ensinamentos, pelo profissionalismo, acolhimento, paciência e apontar os percursos por onde seguir na condução da pesquisa e por ter se tornado um grande amigo e irmão que poderei contar sempre.

A todos os professores do ProfEPT, que contribuíram em meu processo formativo, por nos apresentar os teóricos das bases conceituais da EPT e a concepção de formação humana e integral, e pela disposição em nos tornar professores conscientes do nosso papel na educação e na sociedade.

Ao Prof. Dr. Cleilton Sampaio de Farias, pelas contribuições metodológicas, desde a escolha do objeto de pesquisa até a defesa.

Ao Prof. Dr. Ricardo dos Santos Pereira, por sua colaboração e incentivo no caminho de uma educação inovadora.

À Profa. Dra. Ana Maria de Lucena Rodrigues, por compartilhar o seu conhecimento e se dispor a colaborar na minha pesquisa.

À Profa. Dra. Edilene da Silva Ferreira, colega do IFAC e Professora no Mestrado, pela amizade e estímulo.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) pelo apoio na realização deste trabalho.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), minha primeira casa na Rede Federal, lugar que guardo com muito orgulho e sempre fará parte da minha vida profissional.

A Ricardo Bezerra Hoffmann, grande amigo e colega do Instituto Federal do Acre, pelas experiências compartilhadas e pelo apoio em todas as horas.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos. (Fernando Pessoa)

ARAÚJO, Norma. **O ensino de língua inglesa com gêneros multimodais no ensino médio integrado**. 2023, 151 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Científica e Tecnológica - ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Científica e Tecnológica, Rio Branco, AC, 2023.

RESUMO

A aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) não deve se resumir apenas à aquisição do conhecimento linguístico. É preciso considerar que no processo de ensino/aprendizagem de uma LE, a prática pedagógica deve servir como um modo de desenvolvimento da autonomia e potencialidades do discente, viabilizando o exercício e aquisição de aptidões variadas, necessárias para compreender e se fazer compreendido nas relações sociais da atualidade. Com base nessas considerações, a presente pesquisa analisou as possibilidades e a relevância da inserção de gêneros textuais multimodais no ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado, como ferramenta de aprendizagem, de maneira a contribuir também para a formação integral e omnilateral do discente. Para atingir os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica buscando evidenciar a importância de gêneros que fazem parte do cotidiano do aluno, facilitando a sua interação e relacionando às novas aprendizagens, como forma de buscar alternativas para um aprendizado mais eficaz, por meio da resignificação das metodologias existentes. O método foi a pesquisa-ação como pressupõe Thiollent (2008). A metodologia foi mista, pois se valeu dos pressupostos da Análise do Discurso Crítica (ADC), da abordagem qualitativa, da Sequência Didática Interativa (SDI), elaborada seguindo os caminhos metodológicos de Oliveira (2013). A coleta de dados centrou nas etapas da pesquisa-ação e utilizou como instrumentos: questionário de sondagem inicial, aplicação da SDI, registros dos discentes nos cadernos reflexivos e no questionário de avaliação das oficinas. s. A análise dos dados revelaram que a abordagem da sequência didática interativa proporciona um maior engajamento entre os alunos e professores, e, associado ao uso dos gêneros textuais multimodais e a análise do discurso crítica, apresenta-se como uma importante estratégia de ensino, adaptável a diferentes conteúdos e áreas do conhecimento, evidenciando também a necessidade de práticas educativas que proporcionem uma participação mais ativa e autônoma do estudante, de maneira a identificar e interpretar as diversas características e multimodalidades de um texto, e não apenas os aspectos da linguagem escrita.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa com gêneros textuais. Análise do Discurso Crítica no ensino de Língua Estrangeira. Ensino Crítico para formação omnilateral. Ensino com gêneros textuais multimodais em Língua inglesa. Ensino de Língua Inglesa com Sequência Didática Interativa.

ARAÚJO, Norma. **English language teaching with multimodal genres in integrated high school education.** Title of the dissertation. 2023. Amount of 151f. Dissertation (Professional Master in Science and Technology Education - ProfEPT) - Federal Institute of Education, Science and Technology, Rio Branco, AC, 2023.

ABSTRACT

Learning a foreign language (FL) should not be limited to acquiring linguistic knowledge. It is necessary to consider that in the teaching/learning process of an FL, the pedagogical practice should serve as a way of developing the autonomy and potential of the student, enabling the exercise and acquisition of varied skills, necessary to understand and make oneself understood in social relations of the present. Based on these considerations, this research analyzed the possibilities and relevance of inserting multimodal textual genres in the teaching of English in Integrated High School, as a learning tool, in order to also contribute to the integral and omnilateral formation of the student. In order to achieve the proposed objectives, a bibliographical research was carried out, seeking to highlight the importance of genres that are part of the student's daily life, facilitating their interaction and relating to new learning, as a way of seeking alternatives for a more effective learning, through the re-signification of existing methodologies. The method was action research, as Thiollent (2008) assumes. The methodology was mixed, as it used the assumptions of Critical Discourse Analysis (CDA), the qualitative approach, the Interactive Didactic Sequence (SDI), prepared following the methodological paths of Oliveira (2013). Data collection was centered on the action-research stages and used the following instruments: an index survey questionnaire, application of the SDI, students' records in reflective notebooks and in the workshop evaluation questionnaire. Data analysis revealed that the interactive didactic sequence approach provides greater engagement between students and teachers, and, associated with the use of multimodal textual genres and critical discourse analysis, presents itself as an important teaching strategy, adaptable to different contents and areas of knowledge, also highlighting the need for educational practices that provide a more active and autonomous participation of the student, in order to identify and interpret the different characteristics and multimodalities of a text, and not just the aspects of written language.

Keywords: English language teaching with textual genres. Critical Discourse Analysis in Foreign Language Teaching. Critical Teaching for omnilateral formation. Teaching with multimodal textual genres in English. English Language Teaching with Interactive Didactic Sequence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E FIGURAS

Figura 1 - Modelo Tridimensional de análise crítico discursiva.....	54
Figura 2 - Ciclo da Investigação-Ação.....	72
Figura 3 - Etapas do procedimento metodológico da aplicação da SDI.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Planejamento de execução das oficinas.....	19
Quadro 2 - Demonstrativo do levantamento bibliográfico	25
Quadro 3 - Ementário de Língua Inglesa para o 2º ano no Ensino médio integrado	57
Quadro 4 - Visão sobre a aprendizagem de Língua Inglesa.....	87
Quadro 5 - Expectativas de aprendizagem antes da pesquisa.....	88
Quadro 6 - Como são estudados os textos nas aulas de Língua Inglesa?	88
Quadro 7 - Planejamento de execução das oficinas.....	89
Quadro 8 - Planejamento de execução das oficinas.....	92
Quadro 9 - Gênero Reportagem.....	94
Quadro 10 - Gênero Artigo de Opinião.....	96
Quadro 11 - Gênero Cartoon.....	98
Quadro 12 - Gênero Tirinha.....	100
Quadro 13 - Gênero Editorial.....	102
Quadro 14 - Quais aspectos você destaca na sua aprendizagem de língua inglesa com gêneros textuais críticos?	104
Quadro 15 - Quais aspectos você destaca na aprendizagem de língua inglesa com gêneros textuais críticos.....	105
Quadro 16 - Quais estratégias você achou mais eficazes para melhorar o seu desempenho na aprendizagem do idioma e sobre o gênero textual estudado?	106
Quadro 17 - Para você, quais são as vantagens de ensinar língua inglesa com gêneros textuais críticos?.....	106
Quadro 18 - O que você achou de abordar temas racismo, meio ambiente, relacionamento virtual e guerras em uma perspectiva interdisciplinar e crítica?	107
Quadro 19 - Comparando a sequência oficinas com outras que você teve com professores de língua inglesa, o que tornou cada aula mais interessante e estimulante para você?.....	108
Quadro 20 - Como foi potencializado o envolvimento dos alunos no intuito de facilitar o processo de aprendizagem na disciplina de Língua Inglesa com gêneros textuais críticos?.....	109

LISTA DE SIGLAS

ADC	Análise do Discurso Crítica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CNN	Cable News Network (Rede de notícias a cabo)
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFAC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
LDBs	(Leis de Diretrizes e Bases)
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LinFE	Línguas para Fins Específicos
OCNEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	PPP – Projeto Político Pedagógico
PROFEPT	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
SDI	Sequência Didática Interativa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ARTIGO 1: ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO - A PRÁXIS DE UM IF	23
2.1	RESUMO.....	23
2.2	INTRODUÇÃO	23
2.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	24
2.4	O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DO HISTÓRICO AO ESTADO DE CONHECIMENTO	26
2.4.1	O debate inconcluso do ensino de línguas estrangeiras no Brasil: Da análise histórica	26
2.4.2	O debate e os apontamentos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)	
	33	
2.4.3	O ensino de língua inglesa no Ensino Médio Integrado: O caminho da formação omnilateral e politécnica?	37
2.4.4	O ensino de língua inglesa no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal pesquisado	39
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
	REFERÊNCIAS	43
3	ARTIGO 2: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM GÊNEROS TEXTUAIS MULTIMODAIS COMO PRÁTICA SOCIAL	45
3.1	RESUMO	45
3.2	INTRODUÇÃO	45
3.3	O ENSINO COMO PROCESSO SOCIAL NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL VYGOTSKIANA.....	47
3.4	A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC) COMO TEORIA E MÉTODO PARA A ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL	51
3.5	AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM OLHAR PRELIMINAR.....	57
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
	REFERÊNCIAS	63

4 ARTIGO 3: A INSERÇÃO DE GÊNEROS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO DISCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DE UMA PROPOSTA CONSTRUÍDA COM OS PRESSUPOSTOS DA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA E DA PESQUISA-AÇÃO	65
4.1 RESUMO.....	65
4.2 INTRODUÇÃO	65
4.3 A INSERÇÃO DE GÊNEROS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO INTEGRAL E OMNILATERAL DO DISCENTE DE CURSOS INTEGRADOS.....	67
4.4 A ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS DE LETRAMENTO SOCIAL TENDO COMO CAMINHO A PESQUISA-AÇÃO E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA	71
CONCLUSÃO	77
REFERÊNCIAS.....	79
5 ARTIGO 4: ANÁLISE DA APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA POR MEIO DE GÊNEROS MULTIMODAIS	81
5.1 RESUMO.....	81
5.2 INTRODUÇÃO	81
5.3 A PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM ASSOCIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA E OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA.....	83
5.3 A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM GÊNEROS MULTIMODAIS: DO DIAGNÓSTICO À FORMA	86
5.4 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA COM ADC, POR MEIO DE GÊNEROS MULTIMODAIS: DANDO VOZ AOS PARTICIPANTES	90
5.4 A AVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE AS OFICINAS COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA COM GÊNEROS MULTIMODAIS.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	112
CONCLUSÃO	115
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO (DISCENTES).....	118
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL	

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	122
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL).....	126
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	131
ANEXO B – CADERNO REFLEXIVO.....	132
ANEXO C – EMENTA CURSO TÉCNICO INFORMÁTICA - INTEGRADO.....	134
ANEXO D – PRODUTO EDUCACIONAL.....	138

1 INTRODUÇÃO

Ser docente em Língua Inglesa (LI) veio como consequência do interesse, desde muito cedo, pelas linguagens, pelo desejo de ler livros de literatura estrangeira e acessar textos e conteúdos variados, de conhecer diferentes países e culturas.

Para perseguir esse objetivo de aprendizagem e imersão na LI, cursei Licenciatura Plena em Letras – Inglês, na Universidade Federal da Bahia – UFBA, e finalizei a graduação na Universidade Federal do Acre – UFAC, realizei cursos de aperfeiçoamento nos Estados Unidos, na *University of Florida* e *Gainesville County School*, e no Reino Unido, *University of Aberdeen* e *Aberdeen College*, experiências que oportunizaram não só o conhecimento da língua, como também o amadurecimento pessoal e profissional, tendo na trajetória de trabalho, atuações sempre relacionadas com a LI, nas áreas de hotelaria, tecnologia, tradução, secretariado executivo, e, por fim, na área acadêmica, como docente do Instituto Federal do Acre - IFAC, desde 2013, e redistribuída para o Instituto Federal da Bahia-IFBA, em 2021.

A oportunidade de ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica coincidiu com a deflagração da pandemia do Coronavírus (COVID-19), em um momento marcado por grandes perdas e mudanças na vida de todos, mas escolhi como um grande presente e desafio, mesmo tendo que enfrentar os estudos e as aulas online. Este período de incertezas foi compartilhado com o meu filho Joshua, pessoa com deficiência, que considero o meu grande encorajador no enfrentamento das dificuldades e adversidades impostas pela vida, e posso afirmar que já somos vencedores, pelos aprendizados, pela superação dos obstáculos, pelos atrasos nas refeições e banhos, pelas longas noites de estudos que ele esteve sentadinho no tatame, tendo como distração a organização milimetrada dos seus bichinhos, como assim fazem os autistas, com a convicção que a mamãe trabalha no “tador” (computador).

Neste período também fui contemplada com uma redistribuição do Acre para a Bahia, mudamos de casa duas vezes, fui infectada pelo Covid 19, algumas internações por problemas de saúde do meu filho, perdemos alguns colegas de turma

que desistiram por não se adaptar ao modelo de aulas, mas, como diz a minha mãe, no final tudo deu certo.

As perguntas que nos propomos a responder nesta pesquisa, partem da minha prática docente e das minhas indagações e inquietações em sala de aula, assim como das muitas leituras realizadas nas disciplinas do programa de mestrado, por entender que a formação integral e a formação politécnica estão baseadas em princípios onde o indivíduo tem a possibilidade de conhecer diferentes áreas do conhecimento, articular saberes e receber uma educação não só para o mundo do trabalho, como também para a vida, para refletir sobre o meio onde vive e ter a capacidade de transformar a sua realidade e a do outro, desenvolver potencialidades e habilidades profissionais e pessoais, como um ser integral.

Concebe-se também nesta pesquisa, as bases conceituais do ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica, e a concepção de formação humana integral, percurso capaz de habilitar o discente para a articulação dos conhecimentos científicos, do mundo do trabalho e da cultura, de maneira emancipatória, integrando assim as dimensões da vida.

Este projeto está inserido na linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica”, macroprojeto 1, “Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT”, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), com o tema “O Ensino de Língua Inglesa com gêneros multimodais no ensino médio integrado”. A pesquisa teve como objetivo, analisar a aplicação de uma Sequência Didática Interativa (SDI), com abordagem interdisciplinar, que possibilite uma formação integral nas aulas de inglês, por meio de gêneros multimodais.

Trata-se de uma pesquisa-ação que busca responder a uma questão importante para o ensino de Língua Inglesa (LI) no âmbito escolar do Ensino Médio Integrado. Conforme essa proposta buscamos responder à seguinte questão: Quais as possibilidades pedagógicas na análise e aplicação de uma Sequência Didática Interativa, com abordagem interdisciplinar, que possibilite uma formação integral nas aulas de inglês, por meio de gêneros multimodais?

Metodologicamente, o presente estudo tem caráter exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa dos aspectos referentes às atividades que visam o ensino-aprendizagem de Inglês. Luke e André (1986) descrevem as características básicas da pesquisa qualitativa, enfatizando que a utilização do ambiente natural como fonte direta para obtenção de dados, sendo o pesquisador seu principal instrumento de busca de informações. No que tange aos dados coletados, estes são predominantemente descritivos, isto é, ricos em transcrições de pessoas, situações, acontecimentos, entrevistas e depoimentos que subsidiarão os esclarecimentos dos pontos de vista.

Inicialmente, foi tomada como orientação a pesquisa bibliográfica da literatura da área como forma de suporte teórico para o conhecimento e análise das principais contribuições teóricas existentes para a pesquisa que nos propomos. Na busca por um referencial de pesquisas sobre o ensino LI no Brasil, foi feita uma investigação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para apresentar alguns dados do que se tem pesquisado sobre o assunto, visando identificar as perspectivas e os desafios existentes no ensino deste idioma. As dissertações e as teses analisadas são situadas entre os anos de 2017 e 2022, nas diferentes universidades brasileiras.

A pesquisa foi realizada em uma turma do 2º ano do Ensino Médio Integrado, Curso de Informática, modalidade de ensino na qual o estudante realiza a formação técnica e, ao mesmo tempo, cursa o ensino médio. A grade curricular mescla as disciplinas que compõem a base curricular do ensino médio tradicional, com as matérias técnicas e teóricas do curso técnico, visando uma formação diversificada e atualizada, capaz de preparar o estudante para os desafios do mercado profissional.

Os procedimentos utilizados foram da pesquisa-ação: Diagnóstico, planejamento, execução e avaliação. Para o diagnóstico aplicou-se um questionário para 30 alunos do 2o ano B do curso técnico integrado ao ensino médio, Informática para Internet, com idades entre 14 e 17 anos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, Campus Euclides da Cunha, com o objetivo de verificar os conhecimentos prévios, a forma de trabalho dos professores no ensino de Língua inglesa e suas expectativas de aprendizagem.

Na segunda fase – de planejamento, com base nas respostas e análises do diagnóstico preparamos as oficinas com base na Sequência Didática Interativa e na perspectiva do ensino crítico, como sintetizamos no quadro 1.

Quadro 1 - Planejamento de execução das oficinas

Oficina	Conteúdo explorado
Gêneros textuais multimodais	Texto, conceito e tipos de texto.
Gênero textual Reportagem.	Conceituação, estrutura, uso da norma padrão de maneira clara e objetiva, intencionalidade, compreensão do texto, usando como temática <i>O racismo no futebol</i> .
Gênero textual Artigo de opinião	Leitura, compreensão, estrutura textual, temática, relações de poder, interdisciplinaridade, identificação de mensagens explícitas e implícitas, e suas intencionalidades.
Gênero textual Cartoon	Estrutura e característica do texto, crítica social, linguagem multimodal e visual, intencionalidade e intertextualidade, letramento digital no uso das redes sociais. O Cartoon trabalhava o tema <i>estelionato sentimental</i> .
Gênero textual Tirinha	Estrutura e característica do texto, crítica social, linguagem multimodal e visual, por meio de tirinha sobre <i>o clima no mundo</i> .
Gênero textual Editorial	Tipologia argumentativa do texto, identificar os recursos persuasivos (verbais ou não verbais) por meio de argumentos e dados sobre tema <i>Guerra na Ucrânia e Covid 19</i> .

Fonte: Elaborado pela autora

Para registrar as impressões dos alunos, seus aprendizados e observações utilizamos o Diário Reflexivo. Os diários foram utilizados como recurso de acesso à avaliação e ao reajuste de processos didáticos como destacam Andrade e Almeida (2018):

Neste caso, o diário escrito por alunos serve de recurso para registrar o andamento da aula, bem como para se realizar uma pesquisa e avaliar os processos didáticos. O uso dos diários pelos alunos é um recurso de aprendizagem e narração da experiência escolar, além de desenvolver as competências metacognitivas dos estudantes. Utilizando os diários, os alunos deixam de ser meros receptores de informações ao reelaborarem as questões tratadas na aula e os docentes ainda podem utilizá-los como um processo de avaliação do discente (ALMEIDA & ANDRADE, 2018, p.100).

Na terceira fase – execução – realizamos as oficinas. Iniciamos com a apresentação da proposta de coleta de dados para a pesquisa de mestrado, a unidade temática, o objetivo e as finalidades a serem alcançadas ao término da aplicação das sequências didáticas interativas, como também informar todos os procedimentos e estratégias pedagógicas necessárias para a aplicação de cada oficina, e sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Foram necessárias 02 aulas de

45 minutos, para explicar o tema de estudo, a pesquisa e os documentos exigidos pelo Conselho de Ética em Pesquisa-CEP¹.

Na elaboração das oficinas, buscamos selecionar gêneros textuais que contribuíssem para o desenvolvimento crítico dos participantes e que fizessem parte do seu cotidiano, tendo como propósito potencializar os conhecimentos prévios e apresentar outras informações que favoreçam a reconstrução dos conceitos propostos. Como suporte, optou-se por temas como racismo no futebol, meio ambiente e estelionato sentimental e conflitos bélicos entre países. A atuação dos alunos nas oficinas ocorreu de maneira ativa e colaborativa, mostrando-se bastante interessados, sobretudo nas discussões dos temas, pela compreensão de conceitos próximos ou relacionados às suas vidas, observado como um fator motivador, pela articulação das ações individuais e nos grupos para a resolução da situação problema e atribuindo-se significação ao conhecimento ora proposto, oportunizando assim um ambiente favorável à aprendizagem.

Na última fase – realizamos a aplicação de um questionário de avaliação das oficinas. Além disso, sistematizamos todas as informações registradas nos cadernos reflexivos. A análise avaliativa – que completou a última fase da pesquisa-ação permitiu constatar que o método foi adequado para este estudo, pois ao mesmo tempo que nos permitiu problematizar e investigar a prática pedagógica, inclusive provocando mudanças nas oficinas durante o processo, promoveu melhorias para o processo de aprendizagem. Para execução da proposta de intervenção, dividimos o trabalho em 6 (seis) oficinas, durante 6 (seis) semanas, considerados como base para o estudo dos gêneros textuais multimodais.

A dissertação que ora apresentamos está dividida em quatro capítulos. No primeiro, intitulado: *Estado de conhecimento sobre o ensino de língua inglesa no ensino médio integrado - a práxis de um IF*², debruçamo-nos na análise e identificação das perspectivas e os desafios existentes no ensino da língua inglesa, desde o

¹ Pesquisa aprovada pelo CEP/IFAC – CAE 61417722.1.0000.0233

² Os artigos seguem as normas de formatação das revistas e chamadas de capítulo em que foram publicados e /ou submetidos, conforme orientação do modelo de dissertação do PROFEPT/IFAC.

surgimento do ensino da LI no Brasil como língua estrangeira, as mudanças e as reformas no sistema educacional brasileiro e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem a partir da Reforma Gustavo Capanema, nas décadas de 1940 e 1950, assim como as mudanças do ensino contempladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEMs, 2000) e das Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEMs, 2006) para o ensino de LE.

No segundo capítulo, cujo título: *O ensino de língua inglesa com gêneros textuais multimodais como prática social*, buscou-se discutir as práticas de produção de texto em Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado, com o aporte teórico da Análise do Discurso Crítica (ADC), que tem como campo de estudo a linguagem nas sociedades, buscando estabelecer nexos com a teoria vygotskiana, que concebe a aprendizagem humana como uma experiência social, em um processo contínuo que se dá por meio da interação social do indivíduo com o outro e com o meio.

No terceiro capítulo discorremos sobre: *A inserção de gêneros multimodais no ensino de língua inglesa na formação integral do discente: uma análise a partir de uma proposta construída com os pressupostos da análise do discurso crítica e da pesquisa-ação*, que teve como finalidade, investigar as possibilidades da inserção de gêneros multimodais no ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado, de modo a favorecer uma formação integral e omnilateral do discente, ancorada nos pressupostos da ADC – Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2008), da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1997) e da abordagem metodológica da sequência didática interativa (OLIVEIRA, 2013).

O quarto e último capítulo, intitulado: *Análise da aplicação e avaliação de uma sequência didática interativa por meio de gêneros multimodais* - teve como objetivo descrever a análise da aplicação da Sequência Didática Interativa (SDI) com a Análise do Discurso Crítica – ADC, por meio de gêneros multimodais interdisciplinares. Utilizou-se como elemento de análise os resultados de uma prática educativa com oficinas de estudo do gênero, leitura e interpretação com a utilização da SDI, como recurso de intervenção para melhoria da qualidade do ensino da Língua Inglesa (LI) como prática social, com aporte nas concepções de Oliveira (2013).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1o e 2º graus e dá outras providências**. Brasília: DF, 1971.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 28 de novembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 2013.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Maria Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2008.

OLIVEIRA, M. M. de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

2 ARTIGO 1: ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO - A PRÁXIS DE UM IF ³

2.1 RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar o estado de conhecimento sobre o ensino de língua inglesa no Ensino Médio Integrado. A análise visou identificar as perspectivas e os desafios existentes no ensino deste idioma, desde o surgimento do ensino da Língua Inglesa no Brasil como língua estrangeira, por meio de uma breve contextualização histórica do ensino de inglês no país, as mudanças e as reformas no sistema educacional brasileiro e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados apontam que, apesar da relevância deste idioma no mundo contemporâneo, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para a consolidação do ensino e da aprendizagem da Língua Inglesa no Brasil, passando por políticas públicas que oportunizem a aprendizagem na escola, a formação de professores e as metodologias adequadas, de maneira a contribuir para o processo educacional e para o desenvolvimento crítico do discente.

Palavras-chave: Ensino Médio. Aprendizagem. Língua Inglesa. Formação.

2.2 INTRODUÇÃO

A aprendizagem da língua inglesa (LI) como segunda língua se constitui como um saber relevante na formação de qualquer indivíduo, frente aos desafios propostos pelas grandes transformações econômicas, culturais e históricas. Esta valorização do aprendizado de LI deve-se à expansão do capitalismo em sua fase de financeirização e globalização, que impõe, de maneira hegemônica, a necessidade do aprendizado da LI como condição necessária para a inserção dos sujeitos nos circuitos do Capital e do mercado de trabalho. Assim, a escola precisa oportunizar, ao discente, o desenvolvimento de habilidades para além do conhecimento puramente linguístico, ampliando o seu horizonte de comunicação e a percepção em diferentes contextos sociais e culturais. No entanto, o ensino e a aprendizagem de LI ainda apresentam grandes desafios e dificuldades, tendo como principais fatores, a formação dos

³ Artigo publicado em 2022-12-27 – **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, 26, N. 52, 2022. ISSN 2526-8449. <https://doi.org/10.26694/rles.v26i52.3147>.

professores e as metodologias de ensino desconectadas da realidade das práticas sociais do aluno, sendo profícua a busca por novos enfoques teóricas e metodológicas que auxiliem neste processo.

Desse modo, diante das mudanças que vêm acontecendo nas formas de comunicação e interação, torna-se necessário discutir as dificuldades apresentadas no processo de ensino e aprendizagem da LI, no sentido de buscar abordagens que possibilitem o uso da língua como meio de acesso a saberes e conhecimentos diversos, numa perspectiva de formação humana ampla e integral, sem a dicotomia entre educação e trabalho, intencionalidades e concepções, que, ao longo da história, vem interferindo no processo de aprendizagem do idioma e, conseqüentemente, no processo de formação do discente.

Como forma de identificar as perspectivas e os desafios existentes no ensino da LI como língua estrangeira no Ensino Médio Integrado, será realizada uma busca do estado de conhecimento das pesquisas sobre o assunto.

O artigo é composto de quatro partes, esta primeira, de caráter introdutório; a segunda, na qual se descreve brevemente a metodologia; a terceira, em que se apresenta um histórico do ensino de LI no Brasil e a quarta, onde se analisa o ensino de língua inglesa no Ensino Médio Integrado.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho é resultado parcial da pesquisa em desenvolvimento sobre o ensino de LI com gêneros multimodais no Ensino Médio Integrado e tem como orientação a pesquisa bibliográfica da literatura da área como forma de suporte teórico para o conhecimento e análise das principais contribuições teóricas existentes para a pesquisa que nos propomos.

Para realizar uma pesquisa, é necessário um trabalho intenso e profundo, e haver um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre o assunto e o conhecimento teórico sólido adquirido no processo de investigação. O

presente estudo tem caráter exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa dos aspectos referentes às atividades que visam o ensino-aprendizagem de Inglês.

Ludke e André (1986) descrevem as características básicas da pesquisa qualitativa, enfatizando que a utilização do ambiente natural como fonte direta para obtenção de dados, sendo o pesquisador seu principal instrumento de busca de informações. No que tange aos dados coletados, estes são predominantemente descritivos, isto é, ricos em transcrições de pessoas, situações, acontecimentos, entrevistas e depoimentos que subsidiarão os esclarecimentos dos pontos de vista.

Na busca por um referencial de pesquisas sobre o ensino LI no Brasil, foi feita uma investigação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para apresentar alguns dados do que se tem pesquisado sobre o assunto. As dissertações e as teses analisadas são situadas entre os anos de 2017 e 2022, nas diferentes universidades brasileiras, conforme o quadro demonstrativo abaixo:

Quadro 2 - Demonstrativo do levantamento bibliográfico

Combinação dos termos de busca	Dissertações	Teses	Trabalhos utilizados após análise
Search: (resumo português: ensino de língua inglesa and resumo português: gêneros multimodais and resumo português: análise crítica do discurso)	5	0	3
Search: (Resumo Português: Língua inglesa AND Resumo Português: sequência didática AND Resumo Português: análise crítica do discurso)	3	0	3
Search: (All Fields: ensino de língua inglesa or all fields: gêneros textuais)	9	6	10

Fonte: BDTD (2017-2022). Elaborado pelos autores.

Foram encontrados, ao longo desses cinco anos, 21 trabalhos acerca da temática, sendo seis teses de Doutorado e 15 dissertações de Mestrado, após a leitura dos resumos e objetivos, foram selecionados 16 trabalhos que tinham relação com os objetivos desta pesquisa.

Na próxima seção, será apresentada uma breve exposição do ensino da LI no Brasil, mostrando as principais políticas públicas e metodologias para o ensino do idioma.

2.4 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DO HISTÓRICO AO ESTADO DE CONHECIMENTO

Logo, discutiremos as transformações políticas e estruturais ao longo da história e os desafios para a efetivação e as finalidades do ensino desta disciplina no currículo do ensino médio integrado a fim de que estas consolidem o seu compromisso de uma educação pautada na articulação e na integração entre conhecimentos gerais e específicos, sem dualidades, com vistas a uma formação integral e humana em sua totalidade.

2.4.1 O debate inconcluso do ensino de línguas estrangeiras no Brasil: Da análise histórica

O processo de ensinar e aprender línguas no Brasil passou por um percurso histórico com significativas transformações no contexto político e social, tendo como marco o século XIX, especificamente o ano de 1809, quando D. João VI decretou a implantação do ensino de duas línguas estrangeiras, a inglesa e a francesa, com o objetivo principal a internacionalização da economia brasileira e as relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra e a França.

Nesse período, o processo de ensino se dava pelo Método Clássico, tendo como habilidades a leitura e a escrita, utilizando a tradução de textos para estudar as regras gramaticais, sendo as aulas ministradas na língua materna. Em sua dissertação, Scaglione (2019) explica que foi a partir da abertura dos portos para o comércio estrangeiro, em 1808, que aumentou a necessidade de se utilizar as línguas modernas, notadamente o inglês, para fins comerciais práticos entre o Brasil e a Inglaterra.

Jucá (2017) assinala que, não obstante ao grande prestígio das línguas clássicas durante o Império, ainda naquele mesmo período houve o seu declínio, em decorrência de problemas relacionados à administração escolar e às metodologias utilizadas, corroboradas por mudanças constantes através de leis, decretos e portarias, gerando, assim, a descontinuidade no ensino.

A educação formal brasileira inicia-se no período do Brasil colônia, em 1549, com a vinda dos jesuítas, que tinham como objetivo a instrução e a catequização, permanecendo até o ano de 1759, quando o Marquês de Pombal os expulsou e implantou as Reformas Pombalinas, que, por sua vez, tinham o propósito de criar o ensino laico, desvinculado dos aspectos religiosos e público.

O período 1808 a 1821 foi marcado pela mudança da corte portuguesa para a colônia, em 1808, com a vinda do regente D. João, sua família e um contingente de quase 15 mil pessoas, entre funcionários e pessoas ligadas à corte, inaugurando, assim, o chamado Período Joanino, que conduziu importantes modificações na colônia, visando o desenvolvimento econômico e intelectual, como a abertura dos portos para o comércio da colônia com outras nações, a criação de instituições públicas, as faculdades de medicina em Salvador e no Rio de Janeiro e a construção de museus e bibliotecas. D. João VI retornou para Portugal em 1821, em função das pressões que passou a sofrer da burguesia portuguesa a partir de 1820, que reivindicavam mudanças para a recuperação da economia de Portugal.

No que tange à educação, nesse período, houve uma valorização do Ensino Superior, sem, no entanto, ser criada nenhuma política pública nacional de ensino que contemplasse a todos os graus e modalidades, estabelecendo o caráter classista da educação.

Mesmo após a independência de Portugal, em 1822, ainda não havia demonstrações do governo brasileiro em construir um sistema educacional ou uma política pública que viabilizasse o acesso à educação para a maioria da população. Apesar da primeira Constituição Brasileira, em 1824, garantir a instrução primária, conforme seu Art. 179, o aspecto econômico ainda era priorizado em detrimento do educativo.

A Constituição de 1891 atribuiu à União a incumbência da educação superior e secundária e, aos estados, a educação elementar e profissional, afirmando o processo de descentralização do ensino e o caráter elitista da educação secundária, que até então era restrita às elites e tinha caráter propedêutico, enquanto a educação elementar era dirigida às classes menos favorecidas economicamente.

Nesse período, embora a educação tenha se tornado um direito constitucional de todos os brasileiros, na prática, não havia mecanismos de garantia pela ausência de uma política pública nacional de educação que orientasse as diretrizes gerais e a ela subordinasse os sistemas estaduais e municipais, delegando à iniciativa privada a incumbência de atender a demanda educacional.

Reforçando essa ação, em 1892, a Reforma de Fernando Lobo implantou a redução da carga horária de 76 para 29 horas semanais e a frequência livre, que desobrigava o aluno das aulas, contribuindo ainda mais para a decadência do ensino de línguas.

No período de 1911 a 1930, denominado Primeira República, conhecido como República Velha, República dos Coronéis ou República do Café com Leite, cujo poder estava nas mãos dos coronéis de São Paulo e Minas Gerais, com o objetivo de acalmar as tensões e as revoltas sociais e ideais liberais em prol da ampliação dos direitos de voto, foram criadas no Brasil as primeiras instituições públicas.

Passados quase 30 anos desde a assinatura do decreto que oficializou o ensino da Língua Inglesa no Brasil, o Colégio D. Pedro II, fundado em 1837, no Rio de Janeiro, incluiu, em seu currículo, como disciplinas obrigatórias, as línguas inglesa, francesa, o latim e o grego, sendo que, nesse período, a língua francesa desfrutava de maior prestígio por ser considerada como “língua universal” e requisito impreterível para o ingresso nos cursos superiores ofertados no país. Sobre o ensino de Inglês nesse período, Souza (2020, apud Violante (2011, p. 23), afirma que:

[um] exemplo pontual de tal estrutura foi observado no ensino de Língua Inglesa oferecido pelo Colégio Pedro II, fundado no Rio de Janeiro em 1837, no qual se ensinava Inglês e Francês assim como o Latim e o Grego e, apesar das diferenças notáveis em seu uso, a Língua Inglesa e francesa (consideradas línguas vivas) eram ensinadas da mesma forma, através da tradução de textos e análise gramatical.

No que concerne ao conteúdo e às metodologias de ensino de Inglês no Colégio D. Pedro, Santos (2019) ressalta que o ensino de inglês era focado na abordagem instrumental da língua, ou seja, nos conhecimentos gramaticais para interpretação e escrita, pois seu objetivo era atender a exames acadêmicos.

A partir de 1931, a Reforma de Francisco Campos estabeleceu a modernização do Ensino Secundário brasileiro, com a fixação de uma série de medidas, dentre elas, o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal.

Vale ressaltar que esta reforma ocorreu em um contexto histórico, político e social em que o Brasil passava por grandes transformações, com a saída da Primeira República para o governo de Getúlio Vargas, marcado pelo totalitarismo, autoritarismo e um nacionalismo exacerbado sob a influência religiosa e militar.

Sobre o ensino das línguas vivas, o Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931, afirma que:

Art. 1º - O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão, terão caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas.

Esta reforma trouxe mais ênfase ao ensino das línguas modernas, francês, inglês e alemão, estabelecendo o Método Direto como metodologia específica para o ensino de línguas, que consiste em desenvolver o processo de ensino-aprendizagem na língua alvo, ensinando a gramática de forma indutiva, evitando o uso da língua materna, seguindo uma lógica de compreender, falar, ler e escrever, se opondo, assim, ao ensino estanque da gramática e da tradução, passando a valorizar a língua como veículo de comunicação.

Nessa abordagem, a língua não é mais vista apenas como um sistema de códigos e sinais (por meio da gramática), mas como um meio de comunicação, favorecendo o ensino das habilidades orais da língua. Castro (2020) aponta que o Método Direto foi introduzido no ensino e as instruções em sala de aula eram somente na língua-alvo, tendo como finalidade formar os jovens brasileiros em cultura geral,

conhecimentos científicos e o uso da língua estrangeira para fins utilitários e de caráter prático.

Sobre a década de 1930, Gomes (2019) reitera que, além de ser um marco nas mudanças do regime político, também se destacou pela institucionalização do Método Direto no ensino das línguas e pela adoção de uma política americana diferenciada (GOMES, 2019, p. 19).

Em 1942, a Reforma Capanema trouxe como uma de suas contribuições o estabelecimento de 35 horas semanais para o ensino das LE e, embora as políticas de ensino de línguas, nesse período, estivessem subordinadas aos interesses políticos e econômicos do país e não levassem em consideração a formação de professores para as especificidades e exigências do novo método e a precariedade estrutural das escolas secundárias do país, esta reforma foi a que mais contribuiu para o ensino de LE, pois o ensino foi dividido em ciclos (Ginásio, Clássico e Científico) e o MEC passou a ser responsável pela educação.

O Brasil passou por diversas mudanças com relação ao ensino de LE nas escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 e a de 1971 retiraram a obrigatoriedade do ensino de línguas no Ensino Médio, apesar da grande importância atribuída ao ensino da LE pela sociedade da época, ficando facultativa e de incumbência dos estados a decisão de incluir ou não a disciplina no currículo, o que representou um retrocesso para o ensino de línguas.

Santos (2019), em sua dissertação, sustenta que o ensino das LE estaria, sim, recomendado, mas a escolha da língua mais adequada a ser ensinada seria uma decisão dos conselhos estaduais, tomando como base o contexto local, o que acaba por manter o caráter de desobrigatoriedade do ensino da LI.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em 1996, em sua parte diversificada do currículo, retoma a obrigatoriedade do ensino de uma LE no 1º e 2º graus, que passaram a se chamar Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com referência ao Ensino Médio, a LDB, no seu Art. 36, inciso III, determina que:

Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, p. 107).

A garantia do ensino da LE no currículo escolar proposta pela LDB além de traduzir-se como um avanço na Educação Básica, representa uma quebra da descontinuidade do ensino de idiomas ao longo dos últimos 35 anos da história da educação no Brasil.

Em 1998, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras, que, apesar de não se caracterizarem como um conjunto de leis, como as LDBs (Leis de Diretrizes e Bases), funcionam como diretrizes para o ensino de disciplinas, incluindo a LI. Embora não aponte uma metodologia de ensino de línguas, os PCNs sugerem uma abordagem sociointeracional por meio do desenvolvimento da leitura. Segundo o documento:

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira (BRASIL, 1998, p. 19).

Os PCNs, portanto, entendem a aprendizagem de uma LE como uma possibilidade de desenvolver no aluno a sua compreensão de ser humano e cidadão de maneira que possa agir na sociedade.

Em 2006, surge como instrumento norteador do ensino de LE nas escolas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), que têm como objetivos principais:

[...] retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos,

multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (BRASIL, 2006, p. 87).

As OCNEM (2006) reconhecem as demais habilidades linguísticas (ouvir, falar e escrever) que ficaram em segundo plano nos PCN (1998), que priorizaram a habilidade de leitura. O documento propõe:

Propomos o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas. Imaginamos que a proporcionalidade do que deve ser trabalhado nas escolas de cada região deva ser avaliado regionalmente/localmente, levando em conta as diferenças regionais/locais no que tange às necessidades. Recomendamos que todas essas habilidades comunicativas sejam trabalhadas ao longo dos três anos do ensino médio. Os trabalhos de leitura devem ter continuidade, embora com mudanças de perspectivas (BRASIL, 2006, p. 111).

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) são documentos que organizam o Ensino Médio se diferenciando dos PCNs por serem leis. Vale ressaltar que, mesmo com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as diretrizes continuam valendo, pois os documentos são complementares. Ao passo que as diretrizes dão a estrutura, a base curricular está voltada para o detalhamento de conteúdos e competências.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino médio (BRASIL, 1999) recomendam a integração e a articulação dos conhecimentos por meio de uma organização curricular em três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, apresentando a utilização de competências, tendo como justificativa a concretização da interdisciplinaridade.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estabelecem mais uma política pública educacional para o Ensino Médio, modalidade marcada por inúmeras reformulações em sua organização, estrutura, objetivos e currículo.

Na próxima seção, será apresentado um panorama sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, que tem como objetivo definir as aprendizagens essenciais da Educação Básica no Brasil, suas finalidades,

alterações, avanços, implicações e contradições com as bases da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e, conseqüentemente, no ensino e aprendizagem da LI no Ensino Médio Integrado.

2.4.2 O debate e os apontamentos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento norteador, de caráter normativo, que busca regulamentar, por meio de diretrizes e alinhamentos, as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nas escolas brasileiras, públicas e privadas, de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, com o objetivo de garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. Sobre a aprendizagem de inglês, a BNCC determina que seu ensino deve ser obrigatório desde os anos finais do ensino fundamental, sendo a aprendizagem construída por habilidades e competências. Sobre estes aspectos, a BNCC estabelece:

competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2016, p. 8).

Fonseca (2018) argumenta que o ensino de inglês na BNCC apresenta alguns avanços, se comparado aos documentos tratados anteriormente, pois é abordado em uma perspectiva de valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira, contribuindo e estimulando o respeito às diferenças.

No componente Linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio, na BNCC, estão inseridas as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física. Segundo o documento, a área deve propiciar oportunidades para o desenvolvimento de habilidade de uso e reflexão sobre as linguagens artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita). Sobre os objetivos propostos para a Língua Inglesa, o documento afirma:

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais (BRASIL, 2017, p. 484).

A BNCC, além de modificar o conceito da LI como língua estrangeira, para língua franca, defende que o idioma deve servir como um meio de acesso ao mundo, de exercício da cidadania e de interação em contextos variados, tendo como eixos a oralidade, a leitura, a escrita, os conhecimentos linguísticos e a dimensão intercultural.

Ainda de acordo com a BNCC, o ensino de inglês deve colaborar para desenvolver competências que vão além de ler, interpretar e resolver problemas. Nesse contexto, o eixo da oralidade é bastante ampliado e envolve as práticas de linguagem com foco na compreensão (escuta) e na produção oral (fala). No eixo Leitura e Escrita, são abordadas práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito e as práticas de produção de textos, respectivamente. Nessa perspectiva, os conhecimentos linguísticos estão relacionados à análise e à reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita. A orientação para o ensino também sofreu mudanças, tendo como objetivo a construção de significados baseados na compreensão e na interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade.

Nesse novo ajuste, o ensino da LI destaca o caráter formativo, concebendo uma educação linguística consciente e crítica por meio das práticas sociais do mundo digital, e uma concepção de multiletramentos do aluno numa abordagem real da língua, com textos autênticos variados e diferentes gêneros, numa dinâmica de uso real da língua, considerando as necessidades específicas de cada contexto.

O documento é muito bem escrito, articula bem os seus objetivos e apresenta, em sua teoria, avanços metodológicos significativos, especialmente quando preconiza uma formação crítica e a perspectiva do uso de multiletramentos, mas, como todas as outras políticas públicas que a antecede e como um documento normativo, indica o que deve ser feito, e, não, como será feito, quais os ajustes necessários para a operacionalização do plano, já que desenha um panorama distante da realidade, pois não prevê e não reconhece as dificuldades e as particularidades dos diferentes lugares do país, a estrutura física, os materiais didáticos e, singularmente, a formação dos professores, caracterizando, assim, uma educação precarizada, excludente e

novamente com um viés para o trabalho produtivo e para os interesses mercadológicos imediatos.

A BNCC traz também como mudança o status de ensino do inglês, que passa de língua estrangeira para língua franca, ou seja, a língua que várias pessoas, que falam idiomas diferentes, adotam para se comunicarem entre si. O documento afirma que:

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2016 p. 241).

Na nova lógica, a língua perpassa o modelo ideal de falante para um modelo real, considerando a diversidade cultural e as variações linguísticas resultantes das situações práticas e efetivas de uso, admitindo, dessa maneira, a existência de diferentes repertórios linguísticos dentro e fora da sala de aula, assumindo o seu papel de veículo de acesso aos multiletramentos e aos conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania de maneira crítica, reflexiva e ética. Sobre o ensino da LE, o documento afirma que:

[...] Considerando a natureza da aprendizagem de uma língua estrangeira, que demanda oportunidades continuadas de uso da língua em interações significativas e relevantes para os/as estudantes nas etapas da Educação Básica e apropriação de recursos linguístico- discursivos e culturais no uso e para o uso, é importante destacar que tanto a metodologia de ensino, quanto às práticas de avaliação formativa, seja coerente com essa perspectiva. Cabe à comunidade escolar construir oportunidades para aprendizagens exitosas e procedimentos para incentivar a liberdade de gerir, sistematizar, monitorar e (auto) avaliar conhecimentos, criando espaços formativos para o protagonismo dos/das estudantes e dos/das professores e professoras nos seus percursos de aprendizagem (BRASIL, 2016, p. 130-131).

Ao delegar à comunidade escolar, a responsabilidade de “construir oportunidades para aprendizagens exitosas e procedimentos para incentivar a liberdade de gerir, sistematizar, monitorar e (auto) avaliar conhecimentos” (BRASIL, 2016, p. 131) sem explicar de maneira clara e sistematizada como este objetivo

deverá ser cumprido, abre espaço para interpretações equivocadas e pouco colaborativas no ensino e na aprendizagem do componente curricular língua inglesa.

No entanto, a BNCC, assim como a maioria das políticas públicas educacionais que regulam e orientam os sistemas de ensino no Brasil, parece não avançar ao longo de sua história ao promover mudanças curriculares sem levar em consideração a formação dos professores e o aparelhamento das escolas, uma vez que as modificações propostas nos documentos impactam na didática e na forma de abordagem dos conteúdos disciplinares em sala de aula.

Mais uma vez observa-se que as intervenções na educação, no cenário brasileiro, não trazem, como objetivo fundamental, a resolução de problemas que melhorem, de fato, a qualidade do ensino, mas parecem estar sempre a serviço de interesses políticos e às exigências econômicas, sustentando, assim, os entraves que dificultam a superação da dualidade no acesso ao conhecimento científico e, por consequência, uma formação emancipadora.

Ao propor uma aprendizagem ou o que deve ser ensinado aos estudantes do Brasil pelas escolas de Educação Básica, construída por habilidades e competências, a BNCC deixa a entender que a transmissão do conhecimento ao aluno não tem como princípio basilar a compreensão da realidade e o desenvolvimento de uma consciência crítica e comprometida com a transformação social, mas, sim, absorver as “competências” e as “habilidades” exigidas pelo mercado de trabalho, refletindo, dessa forma, a intencionalidade de mais um arranjo político para adaptar a educação aos interesses do capital, com vistas à instrumentalização e à formação de mão de obra de um sujeito produtivo. Sobre a aprendizagem e a educação, Barbieri (2019) declara que:

De uma forma geral, entendo que quando educamos para o Saber Fazer, estamos instrumentalizando para desempenhar funções e aplicar conhecimentos já produzidos, e não com a preocupação do desenvolvimento mais amplo dos sujeitos que deveriam saber pensar, produzir, criar e também aplicar. O Saber Fazer pode vir a ser um componente de desumanização no sentido de diminuir a dimensão da ação social da formação humana (BARBIERI, 2019, p. 33).

Quando a BNCC possibilita a flexibilização da organização curricular por meio dos itinerários formativos e a divisão dos conhecimentos por área, de maneira isolada, sem a articulação dos saberes, contraria as bases da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, ou seja, intelectual, física, emocional, social e cultural, em uma formação geral integrada à formação profissional, com um currículo composto por disciplinas do Ensino Médio e disciplinas específicas do curso técnico, tendo como princípios os eixos articulados entre si: a formação humana integral, trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Para Frigotto *et al.* (2005), a educação profissional técnica articulada ao Ensino Médio centra-se em “propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 35).

Corroborando com este pensamento, pode-se dizer que “a ideia de formação integrada supera o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Na próxima seção, será feita uma reflexão sobre o ensino da LI no Ensino médio Integrado, buscando compreender suas finalidades e objetivos no contexto desta modalidade de ensino, que tem como propósito a superação da dualidade entre a formação humana integral e as demandas do mercado por meio de uma formação integrada com a formação profissional, tendo como eixos o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, contrariando, assim, a formação unilateral, originada da divisão social e da alienação no trabalho. Dessa maneira, a formação politécnica e omnilateral apresenta-se como um caminho para a emancipação humana em todas as dimensões da vida.

2.4.3 O ensino de língua inglesa no Ensino Médio Integrado: O caminho da formação omnilateral e politécnica?

O Ensino Médio Integrado é uma modalidade de ensino ofertada pelos Institutos Federais, através da qual o estudante realiza a formação técnica e, ao

mesmo tempo, cursa o Ensino Médio. A grade curricular mescla as disciplinas gerais ou propedêuticas, que compõem a base curricular do Ensino Médio tradicional, com as matérias técnicas e teóricas do curso técnico, visando uma formação diversificada a partir da articulação dos saberes científicos com o mundo do trabalho.

Assim, o ensino profissional deve estar comprometido com uma formação para além do mercado de trabalho na formação de cidadãos críticos e conscientes do seu lugar na sociedade. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) rejeitam a ideia do dualismo entre a educação geral e a educação profissional e defendem uma formação omnilateral, se referindo a uma formação humana que se realiza pelo trabalho produtivo e pela experiência de vida em sociedade, oposta à formação unilateral, que tem como objetivo apenas a preparação do homem para o trabalho.

Desse modo, o ensino profissional no Ensino Médio Integrado deve estar comprometido com uma formação humana ampla para além do mercado de trabalho, numa concepção de ensino que contribua, essencialmente, para a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu lugar na sociedade, sem divisões, contraposições e embates excludentes entre formação geral e profissional. Sobre as finalidades da formação, Santos, Lima Filho e Novaes (2021) afirmam que:

O Estado, por natureza reformista, cuida com bastante atenção da educação escolar destinada aos trabalhadores e seus filhos. A intenção estatal é ajustar a formação dos trabalhadores, de forma mais adequada possível, às demandas do capital. A organização estrutural e curricular da educação em sentido restrito é determinada, em última instância, pelo modo de produção capitalista, assim como ocorreu com os modos de produção que o antecederam, embora nas formas anteriores de reprodução social a educação escolar não fosse acessível à classe trabalhadora (Santos, Lima Filho e Novaes, 2021, p. 20).

A educação brasileira, ao longo de sua história, esteve sempre marcada pela divisão entre educação e trabalho, formação humana e formação profissional, teoria e prática, em um arranjo hierárquico que produz desigualdades, alienação e distinção de classes de maneira a atender às necessidades dos meios de produção e ao capital, fragmentando o processo formativo do homem em suas múltiplas dimensões. Nesse contexto, como forma de superação da dicotomia em torno da formação humana, é que surge o termo politecnia, conforme afirma Saviani (2003):

A noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. A sociedade moderna, que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, é marcada por uma contradição: como se trata de uma sociedade alicerçada na propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem é acionada em benefício da parcela que detém a propriedade dos meios de produção, em detrimento da grande maioria, os trabalhadores, que possuem apenas sua força de trabalho. Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante (SAVIANI, 2003, p. 137).

Para Ramos (2008), somente com o acesso de todos a uma educação unitária de qualidade é que será possível travar a luta contra-hegemônica. O autor afirma ainda que:

Uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida (RAMOS, 2008, p. 2).

Sobre a educação na forma integrada, Ramos (2008) argumenta que deve promover o direito de todos ao conhecimento por meio de uma educação politécnica, que se traduz no acesso à cultura, à ciência, ao trabalho através de uma educação básica e profissional.

Na seção a seguir, será feita uma breve análise sobre o ensino da LI no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal pesquisado, buscando entender as práticas e as abordagens do idioma no cenário da EPT - Educação Profissional e Tecnológica, suas contribuições e dificuldades a serem superadas para que a aprendizagem do idioma sirva como um meio de acesso a conhecimentos variados e à formação de indivíduos críticos e aptos a compreenderem as relações de poder presentes em qualquer língua.

2.4.4 O ensino de língua inglesa no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal pesquisado

O Ensino Médio Integrado, diferentemente do ensino profissionalizante, se propõe a uma formação não só técnica, para o trabalho, mas com uma formação

politécnica, compreendida por Saviani (2003) como o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Sobre o ideário da politécnica, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) afirmam que:

O ideário da politécnica buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2010, p. 35-36).

Nesta lógica de formação humana em sua totalidade, destaca-se a relevância das disciplinas propedêuticas, dentre elas, a língua inglesa. Farias (2018) defende que, apesar da grande importância e da exigência de se aprender a língua inglesa, o ensino do idioma ainda se apresenta de forma ineficaz aos estudantes de todas as esferas da educação brasileira; o autor ainda aponta a formação de professores como alternativa para minimizar o problema.

Nesse viés, a prática pedagógica no Ensino Médio Integrado deve oportunizar o desenvolvimento de aptidões variadas, tão necessárias nas relações sociais da contemporaneidade. A respeito das metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas nas escolas de Educação Básica no Brasil, Souza (2020) pontua que este aspecto sempre se apresentou com certo atraso, se comparado às tendências da época, limitando-se ao método gramatical e à tradução.

Isto posto, as abordagens na prática de ensino de LI precisam avançar no sentido de propiciar ao aluno a possibilidade de expandir seu conhecimento pela aprendizagem de um segundo idioma, assim como desenvolver a competência crítica frente à cultura disseminada pela língua, privilegiando não só os seus aspectos formais, mas também o seu uso efetivo no contexto social em que está inserido. Puttin (2019) considera que:

Portanto, o ensino da língua deve ser entendido como uma forma de expandir as fronteiras do conhecimento no sentido de valorizar as identidades locais e descobrir novas identidades, deixando de lado a ideia de homogeneização que tenta colocar todos os falantes da língua como iguais sem perceber e considerar suas particularidades e identidades (PUTTIN, 2019, p. 95).

Sobre o ensino da LI, D'Ambrosio (2017) salienta que esta prática tem se transformado ao longo do tempo com o intuito de atender às necessidades e às demandas socioeducacionais, contextuais, culturais e históricas de cada época, trazendo à tona discussões significativas para o aperfeiçoamento do ensino do idioma. Sobre a aprendizagem de uma LE, Oliveira (2017) reitera que:

Os interesses em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira sempre existiram, seja por razões profissionais, seja por motivação de inserir-se em culturas diferentes. Conhecer uma língua estrangeira é uma condição já defendida na maioria dos países, inclusive com destaque para presenças da disciplina em programas curriculares de educação básica. Motivar os aprendizes nesse processo de aprendizagem e incentivá-los a prosseguir os estudos da língua pela qual optaram é o papel dos professores (OLIVEIRA, 2017, p. 16.)

A importância da LI no mundo é indiscutível, por ser a língua internacional da comunicação, das viagens, dos negócios, da ciência e da cultura, possibilitando o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo. Ao aprender um idioma de maneira eficiente, o aluno se qualifica de modo a se comunicar e atuar no mundo, compreender as diferentes culturas e utilizar novas tecnologias, linguagens e múltiplas formas de interação e posicionamento na sociedade, caracterizando, assim, o uso prático da língua não se restringindo meramente ao estudo de sua estrutura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstrados pelos pesquisadores aqui elencados mostram que, apesar da evidente importância atribuída à língua inglesa no cenário mundial, quando se considera o ensino e a aprendizagem do idioma no Brasil e seu percurso histórico desde o Decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal, é possível afirmar que ainda se trata de um debate inconcluso a fim de que possa proporcionar ao aluno a aquisição de uma língua em atendimento às necessidades de comunicação, participação e interação em sociedade.

Refletindo numa perspectiva histórica, percebe-se que as políticas públicas de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil sempre foram marcadas e influenciadas por questões políticas, sociais e de poder, caracterizadas por escolhas e caminhos que, muitas vezes, não levaram em consideração o contexto, as especificidades

estruturais das escolas brasileiras, a formação de professores e a organização curricular.

Embora a legislação e os documentos oficiais assegurem a valorização das línguas estrangeiras no currículo escolar, na prática, ainda não garante as condições necessárias e os recursos para a efetividade de um ensino de LI com qualidade, característica marcante desde a sua implantação como língua estrangeira, dada a contradição entre o ensino oficialmente oferecido ou o que está previsto nas inúmeras legislações, e as reais necessidades e particularidades dos aprendentes.

As sucessivas reformas em torno da valorização, desvalorização e exclusão da LI no currículo educacional brasileiro sempre se mostraram subordinadas à educação para o trabalho nos moldes exigidos pelo regime capitalista e neoliberal, o que deixa evidente a dualidade da formação técnica e a formação omnilateral, tornando imprescindível uma reflexão mais aprofundada sobre o ensino do idioma como um caminho para a superação das dificuldades estruturais e, essencialmente, pensado não só para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas para uma formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Como resultado, o ensino da LI no contexto do Ensino Médio Integrado deve ter como propósito a articulação e o diálogo integrado das diferentes áreas do conhecimento, presentes em seu currículo, possibilitando, portanto, uma formação integral do sujeito de maneira a se apropriar das práticas discursivas veiculadas pela língua, tendo como consequência a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Simone Côrte Real. **Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC**. Tese (Doutorado em educação). Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 28 jun. 2021.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTRO, Iane Isabelle de Oliveira. **O uso de comic books como textos multimodais em aulas de Língua Inglesa**: estudo de caso com alunos do Ensino Médio Técnico do IFRN (Campus Apodi). Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

D'AMBROSIO, Izabel Silva Souza. **História em quadrinhos digital como estratégia de desenvolvimento da escrita em inglês**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

SANTOS, José Derivaldo Gomes; LIMA FILHO, Domingos Leite; NOVAES, Henrique Tahan (orgs). **Educação profissional no Brasil do século XXI**: políticas, críticas e perspectivas. vol. 1. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. Ebook disponível em: https://www.academia.edu/49777459/Educa%C3%A7%C3%A3o_profissional_no_Brasil_do_s%C3%A9culo_XXI_pol%C3%ADticas_cr%C3%ADticas_e_perspectivas_Vol_1

FARIAS, Michele da Fonseca Silva. **Importância da língua inglesa: uma análise do ensino nas escolas das zonas urbana e rural de Mossoró-RN**. 2018. 45 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistemas Agroindustriais), Programa de Pós-graduação em Sistemas Agroindustriais, Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar, Universidade Federal de Campina Grande – Pombal – Paraíba – Brasil, 2018.

FONSECA, Ana Lúcia Simões Borges. **A imposição do inglês como política linguística**: Na contramão do plurilinguismo. 110f. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.) **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Rodrigo Belfort. **Americanismo e antiamericanismo: o ensino de inglês no Brasil de 1931-1951**. 2019. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

JUCÁ, Leina Claudia Viana. **Das histórias que nos habitam: por uma formação de professores de inglês para o Brasil**. 2017. 286f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Acesso em: 2022-01-28.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986

OLIVEIRA, Albérís Eron Flávio de. **A utilização de readers em aulas de língua inglesa no ensino médio**. 2017. 204f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

PUTTIN, Andressa Biancardi. **O ensino de inglês como língua adicional e os currículos: um estudo na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos**. 2019. 204 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional**. Curitiba, SEED/PR, 2008.

SANTOS, E. S. DE S. E. O Ensino da língua inglesa no Brasil . **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 1, n. 1, p. 39-46, 10 dez. 2012.

SANTOS, Luana Inês Alves. **Da (des)obrigatoriedade do ensino de línguas no Brasil: o caso do inglês (1961-1971)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, 2019.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde** [online]. 2003, v. 1, n. 1 [Acessado 1 Abril 2022] , pp. 131-152. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>>. Epub 06 Nov 2012. ISSN 1981-7746. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>.

SCAGLION, Luiz Fernando. **Políticas Nacionais sobre o ensino da língua inglesa no Brasil: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho, Marília - SP, 2019.

SOUZA, Taynara Maria Mendonça de. **O ensino de inglês como língua estrangeira na educação básica: uma análise de abordagens e metodologias**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2020.

3 ARTIGO 2: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM GÊNEROS TEXTUAIS MULTIMODAIS COMO PRÁTICA SOCIAL

3.1 RESUMO

Este artigo tem o objetivo de contribuir para as discussões acerca das práticas de produção de texto em Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado, à luz da Análise do Discurso Crítica (ADC), que tem como campo de estudo a linguagem nas sociedades contemporâneas e para a relevância de se verificar como as práticas linguísticas, discursivas e sociais têm relação com as estruturas fundamentadas em práticas ideológicas, buscando estabelecer nexos com a teoria vygotkiana, que concebe a aprendizagem humana como uma experiência social, em um processo contínuo que se dá por meio da interação social do indivíduo com o outro e com o meio. Os resultados apontam a interação social, a linguagem e o pensamento como condições que possibilitam a aprendizagem e a formação para o letramento, assim como a emancipação dos sujeitos e seu reconhecimento como parte da sociedade, capazes de agir e transformar suas próprias realidades.

Palavras-chave: Aprendizagem. Língua inglesa. Texto. Interação social. Discurso.

3.2 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as práticas de produção de texto em Língua Inglesa (LI) no Ensino Médio Integrado, à luz da Análise do Discurso Crítica (ADC), buscando estabelecer nexos com a teoria vygotkiana. O texto faz parte das discussões iniciais da pesquisa de mestrado em andamento.

Na teoria vygotkiana, a escrita como representação do pensamento e da linguagem humana se firma como um instrumento importante para o letramento de uma língua, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e intelectual do aluno. Em outras palavras, "[...] é o caso das abordagens discursivas ou baseadas em gêneros, [onde] os alunos serão providos de oportunidades iguais para desenvolver a escrita em situações autênticas na vida" (DENARDI, 2009, p. 53).

Na teoria vygotskiana, a educação e o processo de ensino em si são tomados como históricos, portanto, mutáveis e transformadores. Aqui a concepção de Vygotsky cruza-se com Fairclough (2016) na concepção da Análise do Discurso Crítica como aquele que concebe o ensino mediado por práticas sociais de linguagem, e não como atividade puramente individual (FAIRCLOUGH, 2016).

Nesta perspectiva, compreende o texto como prática social discursiva, ou seja, como discurso produzido em estruturas semióticas e sociais, situada, historicamente, dentro do circuito de produção capitalista de acumulação flexível e de intensa modificação social e tecnológica. Os discursos trabalhados na pesquisa fazem parte de uma ampla gama de gêneros modernos, como o texto jornalístico, a reportagem, a tirinha jornalística e a charge, tendo como temáticas questões sociais e transversais.

Parte-se do pressuposto que a relação dialógica entre ADC e a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky aponta elementos essenciais para a aprendizagem da língua inglesa em termos de desenvolvimento humano, de construir coletivamente o texto, e de como aprender um segundo idioma pode promover a emancipação dos sujeitos e seu reconhecimento como parte da sociedade, capazes de agir e transformar suas próprias realidades, e não apenas se concentrar no uso e no ensino de diferentes textos sociais/autênticos que pertencem a diferentes gêneros produzidos nas diferentes áreas de atividades (DENARDI, 2009).

Considerando a importância da linguagem e sua função social na formação e interação do sujeito com o ambiente e com outros indivíduos, a ADC, como abordagem científica interdisciplinar e transdisciplinar para estudos críticos da linguagem como prática social, busca compreender as práticas discursivas e as relações de desigualdade e poder presentes na sociedade e na cultura de um povo. No entanto, as metodologias de ensino de línguas estrangeiras nem sempre utilizam uma abordagem crítica de estudo da linguagem, de modo a oportunizar ao aluno não só a proficiência em um idioma, como também o desenvolvimento de capacidades para refletir e analisar o mundo em sua volta e, se necessário, modificá-lo.

Nesse sentido, este artigo está dividido em três seções. A primeira discute como o ensino é compreendido como processo social, cultural e histórico em Vygotsky. Na segunda seção, será feita uma reflexão sobre a Análise de Discurso Crítica (ADC) como método para a análise da produção escrita como prática social. Na terceira parte, debatem-se as práticas de produção de texto em LI no Ensino Médio Integrado à luz da teoria vygotskiana e sua relação com a ADC.

3.3 O ENSINO COMO PROCESSO SOCIAL NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL VYGOTSKIANA

Vygotsky concebe a aprendizagem humana como uma experiência social, em um processo contínuo que se dá por meio da interação social do indivíduo com o outro e com o meio. O autor ficou conhecido por sua teoria sociocultural e acreditava que a interação social desempenha um papel crítico na aprendizagem das crianças e que, mediante essas interações sociais, as crianças passam por um processo contínuo de aprendizagem. Assim, à luz da teoria de Vygotsky, a educação assume o seu papel transformador das relações sociais e, conseqüentemente, da sociedade, pressupondo, assim, a sua natureza social.

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam (VYGOTSKY, 2007, p. 100).

Vygotsky buscou compreender as relações entre o pensamento e a linguagem, analisando o desenvolvimento da criança, concluindo que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos recursos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural. O estudioso foi o teórico do ensino como processo social, por entender que a aprendizagem, assim como o desenvolvimento cognitivo do aluno, é resultado de sua experiência social, contrapondo, assim, teorias inatistas, que defendem o conhecimento humano como uma característica inata, ou seja, que nasce com ele.

Para Vygotsky, as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são meros resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Ao

mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. Em outras palavras, quando o homem modifica o ambiente através de seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro (REGO, 1995, p. 41).

Vygotsky procurou entender como as pessoas aprendem em um ambiente social e como são estimuladas por meio das atividades sociais. Neste processo, a aprendizagem se coloca à frente do desenvolvimento, a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos, validando, dessa maneira, a ideia de que o ser humano é constituído por sua relação com o outro no meio social.

Assim, Vygotsky, profundamente influenciado pelos postulados marxistas, afirma que as origens das atividades psicológicas mais sofisticadas devem ser procuradas nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Entende que o ser humano não só é um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação deste contexto. Acredita que para compreender as formas especificamente humanas é necessário (e possível) descobrir a relação entre a dimensão biológica (os processos naturais, como: a maturação física e os mecanismos sensoriais) e a cultural (mecanismos gerais através do qual a sociedade e a história moldam a estrutura humana) (REGO, 1995, p. 49).

O ensino de uma língua estrangeira implica um compromisso com processos formativos capazes de promover a emancipação do sujeito por meio de repertórios culturais e linguísticos, com a criticidade necessária para resistir aos discursos hegemônicos impostos pela sociedade, perpassando, assim, a mera reprodução de estruturas fonéticas, gramaticais, sintáticas e morfológicas. Desse modo, a educação e, conseqüentemente, a escola deve ser um espaço de aprendizagens e vivências culturais e sociais, voltadas para o protagonismo de todos os indivíduos.

Vygotsky foi capaz de agregar diferentes ramos de conhecimento em um enfoque comum que não separa os indivíduos da situação cultural em que se desenvolvem. Este enfoque integrador dos fenômenos sociais, semióticos, psicológicos tem uma capital importância (REGO, 1995, p. 16).

Refletindo sobre a sala de aula como espaço socialmente instituído, que deve possibilitar a interação entre diferentes sujeitos, o desenvolvimento do conhecimento e a formação integral do indivíduo, por meio de múltiplos movimentos interlocutivos, a proposta dos gêneros multimodais no ensino de inglês, por suas particularidades como elementos presentes no cotidiano dos estudantes e por se tratarem de representações autênticas do uso da língua, contribui para um maior engajamento nas atividades propostas, surgindo como uma forma de promover práticas de letramento capazes de ampliar as possibilidades de interação dos estudantes no meio social por intermédio da língua.

Vygotsky contribuiu de forma fundamental para uma educação em que a realidade seja tomada como histórica, portanto, mutável. Assim, o homem é visto como sujeito histórico, e, por consequência, construtor de sua própria história. Nesse sentido, se o homem e a realidade são históricos, a perspectiva vygotskiana traz uma constatação de extrema importância: o mundo, o homem e o conhecimento são inacabados, pois estão em constante processo de construção. Por outro lado, o autor (1987) já apontava que a aprendizagem de uma língua estrangeira poderia servir de subsídio para o domínio de formas mais elevadas da língua materna.

Uma língua estrangeira facilita o aprendizado de formas mais elevadas da língua materna. A criança aprende a ver a sua língua como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, e isso leva à consciência de suas operações linguísticas (VYGOTSKY, 1987, p. 94).

Nesse contexto, o ensino e aprendizagem deve partir dos conhecimentos acumulados pelos alunos, mesmo que tais conhecimentos não tenham sido totalmente desenvolvidos. Fica clara a ideia de que as construções conceituais de todos os estímulos recebidos do meio ambiente são singulares e pertencentes a cada indivíduo, incluindo as melhores explicações dos melhores professores. Isto posto, depreende-se que a ideia de construção no conceito de mediação precisa ser entendida em todos os aspectos relativos à aprendizagem e ao ensino e integrada à ação de mediar no contexto escolar pelos educadores (LEITE; LEITE; PRANDI, 2009, p. 210).

O ensino de uma língua precisa, impreterivelmente, ir além de uma concepção linguística ou textual de ensinar e aprender as quatro habilidades de comunicação do idioma, *listening (compreensão auditiva)*, *speaking (expressão oral)*, *reading (leitura)* e *writing (escrita)*, mas, pensar no ensino ancorado na interação social,

proporcionando a compreensão de toda a complexidade linguístico-discursiva e enunciativo-contextual que circunda uma determinada ação de linguagem.

Para ilustrar a relação entre letramento e ensino da língua por meio da apropriação de gêneros de textos que circulam em nossa sociedade, é significativo afirmar que o letramento consiste na apropriação dos mais variados gêneros que perpassam o nosso cotidiano, como notícia de jornal, tirinha, receita culinária, lista de compras, bilhete, recado, carta pessoal, romance, conto infantil, manual, instrução etc. Neste viés,

Essa reconstrução tem como base a mediação semiótica (particularmente a linguagem) e envolve as ações do sujeito, as estratégias e conhecimentos por ele já dominados, as ações, estratégias e conhecimentos dos outros e as condições sociais reais de produção das interações (FONTANA, 2005, p.11-12).

Assim, numa perspectiva histórico-crítica, o ensino de línguas não pode ser feito apenas pelo estudo do signo linguístico em si, tampouco pela compreensão de regras gramaticais, precisa considerar o contexto social e cultural, a intenção e a percepção que o homem é sujeito histórico, pois:

Vygotsky (1988) deu especial atenção ao estudo de signos como mediadores, entendidos como algo que representa ideias, situações ou objetos; o signo tem função de auxiliar a memória humana, utilizado para lembrar, registrar ou acumular informações. Durante o desenvolvimento cultural da criança, o signo e o instrumento, ambos caracterizados por sua função mediadora, se inter-relacionam conforme o homem interage com o mundo (LEITE; LEITE; PRANDI, 2009, p. 204).

Em sua Teoria Histórico-Cultural, que explica a aprendizagem humana a partir de sua natureza social, Vygotsky aponta a mediação do professor por meio de estratégias, práticas e ambientes intencionais como fator essencial no direcionamento da aprendizagem e no processo de construção e formação do aluno. O professor se traduz como o facilitador de situações de aprendizagem. Como nos esclarece Rego (1995):

As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações (REGO, 1995, p. 41).

A importância atribuída à língua inglesa como língua internacional não só para comunicar-se com outras pessoas, mas também compreender outras culturas, consumir informações de diferentes lugares, acessar saberes científicos e atender ao mercado de trabalho nos conduz à concepção da importância de novas orientações didático-pedagógicas para um ensino-aprendizagem mais crítico envolvendo essa disciplina, de modo a responder, com efeito, às mudanças sociais, econômicas e tecnológicas propostas pela sociedade, favorecendo o desenvolvimento e as interações reais na vida do aprendiz, em uma perspectiva de formação integral.

Ao fazer isso, os professores podem levar os alunos a dominar o uso e função da linguagem em diferentes situações e contextos sociais em que estão envolvidos, bem como orientar os alunos para o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem especificamente relacionadas a diferentes gêneros (DENARDI, 2009, p. 56).

Desse modo, uma proposta de ensino de LI, numa compreensão de desenvolvimento da capacidade crítica do aluno, certamente contribuirá para a análise e percepção das diversas informações e ideologias que circulam em seu meio social. Pois, segundo Ramalho (2008),

A abordagem tridimensional evita o determinismo sociológico ou textual da análise. Em segundo lugar, a concepção dialética de poder como luta hegemônica resolve a dificuldade de a ADC trabalhar com a visão determinista e pessimista, segundo a qual os sujeitos são formados unilateralmente por estruturas sociais fixas, tornando-se, portanto, incapazes de agir e intervir em práticas cristalizadas de ação (RAMALHO, 2008, p. 283).

Na próxima seção, será feita uma reflexão sobre a Análise de Discurso Crítica (ADC) como teoria e método para a análise da produção escrita como prática social.

3.4 A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC) COMO TEORIA E MÉTODO PARA A ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL

A Análise de Discurso Crítica (ADC) desenvolvida por Norman Fairclough tem como objeto de estudo a linguagem como prática social e sua relação com o poder, em uma perspectiva de compreender a linguagem em uso, o texto e a realidade social, considerando não apenas os aspectos linguísticos e gramaticais, mas atentando-se, principalmente, aos aspectos socioculturais. Para Fairclough (2001), o discurso é visto

como uma prática social, que é discursiva e envolve o ciclo de produção, distribuição e consumo dos textos, revelando a função mediadora do texto com a prática social.

A ADC, do termo inglês *critical discourse analysis*, é um método com interesse no texto e nas relações de poder, situando-se na ciência social crítica e na pesquisa crítica sobre a mudança social na sociedade moderna. Para Fairclough (1989, 2001), o estudo das representações dessas relações nos textos distingue a ADC de outras tradições acadêmicas, como a sociolinguística variacionista, a linguística textual, a análise da conversação e a pragmática, notadamente por seu olhar e análise das circunstâncias reais de interação social, validando, assim, a relação entre linguagem e sociedade. Como salienta Fairclough (1989), a ADC é uma abordagem transdisciplinar ao estudo dos textos, que considera a linguagem como uma forma de prática social e busca analisar os sentidos ideológicos presentes no texto e nas práticas sociais que permeiam sua construção.

Logo, além de método, a ADC é também uma metodologia de estudo da linguagem, pois:

[...] é a análise das relações dialéticas entre semioses (inclusive a língua) e outros elementos das práticas sociais. Essa disciplina preocupa-se particularmente com as mudanças radicais na vida social contemporânea, no papel que a semiose tem dentro dos processos de mudança e nas relações entre semiose e outros elementos sociais dentro da rede de práticas. O papel da semiose nas práticas sociais, por sua vez, deve ser estabelecido por meio de análise. A semiose pode ser mais importante e aparente em determinada ou determinadas práticas do que em outras, e sua importância pode variar com o passar do tempo (FAIRCLOUGH, 2012, p. 309).

Concebendo a relação intrínseca entre a linguagem, a sociedade e as práticas sociais, a ADC considera que todos os discursos são historicamente determinados por elementos sociais, psicológicos, políticos e ideológicos, devendo ser compreendidos e analisados em seus contextos, contribuindo para a reflexão, a compreensão e o questionamento de problemas sociais.

A esse respeito, Fairclough (2003) aponta a ADC como uma forma de ciência social crítica que se propõe a lançar luz sobre os problemas sociais enfrentados pelas pessoas, assim como fornecer recursos para a intervenção e superação de desigualdades.

A ADC, então, ao mesmo tempo, rejeita análises linguísticas que não se mostram relevantes para a crítica social e exige que a crítica social oriunda de pesquisas nesse campo seja baseada em análises linguísticas situadas. É por isso que se pode classificar a ADC como Análise de Discurso Textualmente Orientada (FAIRCLOUGH, 2001). A finalidade das análises em ADC é “mapear conexões entre escolhas de atores sociais ou grupos, em textos e eventos discursivos específicos, e questões mais amplas, de cunho social, envolvendo poder” (RAMALHO, 2011, p. 21).

Para a ADC, a relação entre discurso e práticas sociais é dialética, em uma ação em que os sujeitos sofrem e atuam sobre os discursos, sendo assim uma prática social reprodutora e transformadora de realidades sociais e o sujeito da linguagem. A língua, neste entendimento, se apresenta como uma atividade dialética que molda a sociedade e é moldada por ela, ou seja, é compreendida na sua relação com o mundo. Para Ramalho (2011), é preciso a consciência que:

Essa percepção de texto como parte discursiva em o texto traz em si traços da ação individual e social que lhe deu origem e de que fez parte; da interação possibilitada também por ele; das relações sociais, mais ou menos assimétricas, entre as pessoas envolvidas na interação; de suas crenças, valores, histórias; do contexto sócio-histórico específico num mundo material particular, com mais ou menos recursos (RAMALHO, 2011, p. 22).

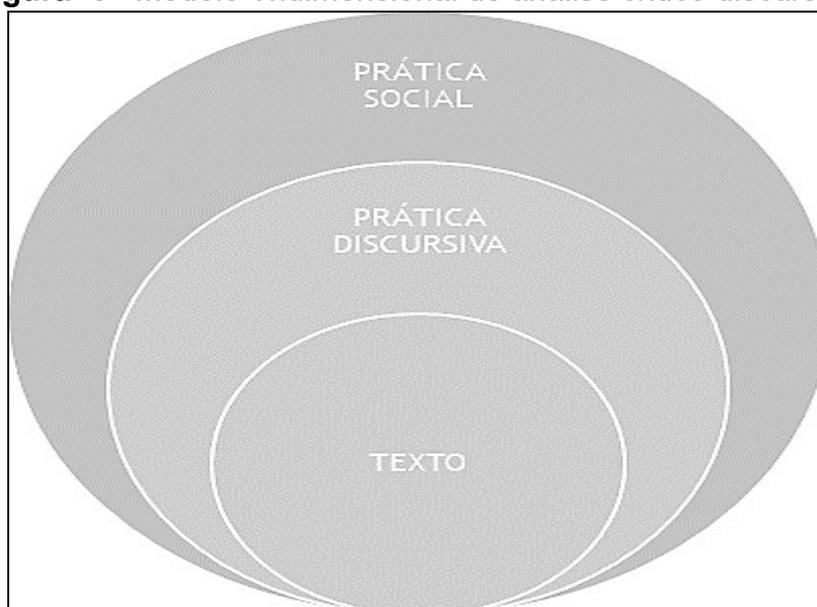
Considerando, como Ramalho (2011), o texto como parte discursiva que traz em si traços da ação individual e social, a ADC mostra-se relevante e privilegiada para análise do discurso construído e propagado pela mídia, com reportagens, entrevistas, *podcasts*, campanhas comunitárias e sobre gêneros produzidos no interior da escola, pois ajuda a elucidar os fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais, comportamentais, ambientais e outros problemas sociais complexos que tenham sido profundamente impactados pela modernidade.

Verifica-se o crescimento de estudos pautados na (ADC) não só em linguagens, mas em diferentes áreas do conhecimento, contribuindo, portanto, como método e metodologia em estudos voltados para o discurso. Para Fairclough (1989), ADC é uma abordagem transdisciplinar ao estudo dos textos, que considera a linguagem como uma forma de prática social e busca analisar os sentidos ideológicos presentes no texto e nas práticas sociais que permearam sua construção, considerando seu conteúdo linguístico e seu contexto sociolinguístico.

Nesse sentido, Magalhães (2005, p. 3) ressalta que “a ADC – Análise do Discurso Crítica – estuda os textos e eventos em diversas práticas sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sócio-histórico”.

Fairclough (2010) propõe um modelo tridimensional apoiado em três princípios importantes para se entender a análise discursiva, uma vez que apontam para a complexidade do objeto de análise, ou seja, o discurso. No primeiro princípio, o discurso é manifestado em um texto, ou seja, um conjunto de enunciados que se relacionam entre si de acordo com certas regras, que podem ser formais, como as gramaticais, ou informais, como as relações de sentido estabelecidas pelo contexto. No entanto, é importante notar que o texto não se limita à linguagem, mas pode ser composto por outros elementos, como imagens, sons e gestos. O segundo princípio aponta para a importância das práticas discursivas na compreensão do discurso, que são as atividades de produção, consumo e interpretação textuais. No terceiro princípio, o discurso é percebido como uma forma de organização do pensamento e da linguagem, que segue uma lógica específica que envolve um conjunto de regras que determinam como as ideias devem ser expressas, organizadas e articuladas entre si, fazendo sentido por sua relação com a situação discursiva, como explicitado no modelo tridimensional apontado por Fairclough.

Figura 1 - Modelo Tridimensional de análise crítico discursiva



Fonte: Modelo apresentado por Fairclough (2001, p. 101).

A proposta teórica e metodológica de Norman Fairclough pauta-se em uma abordagem linguística, numa perspectiva social e, dialeticamente, em uma análise das práticas sociais a partir do discurso e de suas relações de poder, revelando, assim, o caráter emancipatório e transformador da ADC nas relações de poder no âmbito das interações sociais.

Sobre a concepção de discurso, Fairclough (2001) sustenta que

Ao usar o termo 'discurso', proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como efeito da primeira. [...] O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94-95).

A ADC desponta, assim, como um movimento de crítica às concepções dominantes na linguística e na literatura, que consideravam a linguagem como um sistema autônomo, desconsiderando a situação e o contexto social de comunicação.

O problema social, objeto da pesquisa em ADC, igualmente exige do analista a decisão de descrever a realidade promovendo sua explanação para alcançar a compreensão das articulações ou arranjos sociais que levam a injustiça presenciada. Logo, a análise é construída sobre um juízo de valor [...] o que difere de algumas estratégias em pesquisas que buscam uma neutralidade nos experimentos (BATISTA JR; SATO; MELO, 2018, p.13).

A ADC tem como objeto a vida social textualmente mediada, se cruzando, neste ponto, com a teoria vygotskiana e os pressupostos do ensino de línguas estrangeiras. Destaca Ramalho (2011) que:

É precisamente isso o que justifica o fato de a ADC não pesquisar a linguagem como sistema semiótico nem como textos isolados, mas, sim, o discurso, entendido como um momento, uma parte, digamos assim, de toda prática social. Esse conceito complexo de discurso nos permite, em pesquisas situadas, compreender o uso da linguagem como ancorado em estruturações semióticas e sociais, sem perder de vista a flexibilidade dos eventos comunicativos, que permite a criatividade na produção de textos (RAMALHO, 2011, p.14).

Assim, contribui com a superação da visão neoliberal de aprendizagem de língua inglesa de maneira simplista e excludente, ou seja, constrói uma abordagem de ensino de LI para além do capital, oportunizando uma mudança de ensino de línguas orientado para a gramática em uma abordagem orientada para o discurso, com o objetivo de ensinar a língua para a comunicação e para a formação de usuários competentes e eficientes de uma nova língua. Segundo Ramalho:

Na dimensão textual, considera-se que o texto internaliza traços das práticas discursiva e social e, por meio da análise linguística de quatro categorias principais – vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual –, identificam-se e interpretam-se relações sociais e possíveis estruturas ideológicas no discurso (RAMALHO, 2008, p.283).

Dentre as diversas possibilidades de análises propostas pela ADC, aponta-se como o próprio Fairclough, a necessidade de uma combinação entre os elementos relacionais, com elementos dialéticos, na busca de que, ao trabalhar com os gêneros mais críticos e populares para os adolescentes em formação, como notícia e *charge* e quadrinhos, possa-se vislumbrar também posturas mais críticas em relação às condições de produção de texto, do discurso, da estrutura social, da historicidade e da totalidade como apontam os autores:

1. Dar ênfase em um problema social que tenha um aspecto semiótico. 2. Identificar obstáculos para que esse problema seja resolvido pela análise: a. Da rede de práticas no qual está inserido; b. Das relações de semiose com outros elementos dentro das práticas particulares em questão; Do discurso (a semiose em si); i. Estrutura analítica: a ordem de discurso; ii. Análise interacional; iii. Análise interdiscursiva; iv. Análise linguística e semiótica; 3. Considerar se a ordem social (a rede de práticas) em algum sentido é um problema ou não; 4. Identificar maneiras possíveis para superar os obstáculos; 5. Refletir criticamente sobre a análise (1-4) (FAIRCLOUGH; MELO, 2012, p.311-312)

Nesta lógica, a ADC, como abordagem de análise do discurso, no contexto de ensino e aprendizagem de LI, perpassa a mera análise textual da linguagem, aprofundando-se no enunciado das entrelinhas e nas características linguísticas relacionadas aos contextos sociais, culturais, políticos e ideológicos, nos quais a linguagem é usada, favorecendo uma avaliação crítica do conhecimento adquirido, assim como a formação de alunos socialmente ativos e conscientes. Na próxima seção, discutiremos as práticas de produção de texto em LI a partir da vygotskiana e da Análise do Discurso Crítica.

3.5 AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM OLHAR PRELIMINAR

Nos institutos federais, os estudantes cursam o Ensino Médio de forma integrada com a Educação Profissional. Desse modo, o Ensino Médio Integrado se propõe a articular a formação para os conhecimentos científicos e o mundo do trabalho por meio de uma concepção humana integral, o que pressupõe promover mudanças nos padrões sociais de alienação que tanto dificultam o processo emancipatório do discente. Assim, a criticidade deve ser entendida como elemento fundamental para a concretização deste projeto de formação humana integral.

O ensino de língua inglesa tem sido orientado a considerar teorias pautadas na diversidade de enunciados e diferentes sistemas semióticos, bem como uma prática de ensino fundamentada em uma compreensão de linguagem como atividade social e dialógica. Estas teorias apontam a importância da discussão de aspectos hegemônicos que envolvem o processo educativo e a problematização de temáticas sociais, políticas e culturais no processo de ensino, como verificaremos no quadro 3.

Quadro 3 - Ementário de Língua Inglesa para o 2º ano no Ensino médio integrado⁵

PPC Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Internet para computadores – Região Norte	PPC Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática – Região Nordeste	PPC Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática – Região Sul
<p>Componente Curricular: Língua Inglesa Carga Horária: 60 h/a Período Letivo: 2º Ano Ementa: Revisão Gramatical da Língua Inglesa; Compreensão oral e escrita; Utilização da língua em situações reais; Estrutura da língua; Estratégias e técnicas de leitura; Vocabulário técnico; Tradução de textos genéricos e autênticos da área, meio ambiente e direitos humanos. Ênfase para a leitura, compreensão e escrita de textos de gêneros variados relacionados à área.</p>	<p>Componente Curricular: Língua Inglesa Carga Horária: 60 h/a Período Letivo: 2º Ano Ementa: Aprofundar as habilidades adquiridas na disciplina Inglês I. Aprofundar o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas da Língua Inglesa, levando o estudante a identificar, a reconhecer e a utilizar a língua em momentos e aspectos diferentes, considerando a sua vivência de mundo, e fazendo uso do Inglês a partir do “local”, levando-os a entender e aprofundar usos mais gerais do idioma.</p>	<p>Componente Curricular: Língua Inglesa Carga Horária: 60 h/a Período Letivo: 2º Ano Ementa: A aquisição da língua inglesa enquanto instrumento sociolinguístico para a constituição do sujeito, desenvolvimento da cognição, ferramenta de acesso aos artefatos culturais da sociedade, necessidade/diferencial no mercado de trabalho. Análise e emprego de estruturas gramaticais da Língua Inglesa e prática das habilidades de compreensão auditiva, fala, leitura e escrita, com ênfase na leitura e compreensão de textos de diversos gêneros textuais,</p>

⁵ Por questões éticas não identificamos os Institutos Federais que ofertam os referidos cursos.

		<p>inclusive literários, desenvolvendo vocabulário específico da área da Informática em nível intermediário, intermediário alto e avançado. Desenvolvimento da consciência linguística e da comunicação em língua estrangeira através de situações de uso real da língua em textos autênticos orais e escritos que contemplem a distinção de variantes linguísticas, a escolha de registros e vocábulos adequados, a análise de recursos expressivos, o uso de estratégias verbais e não verbais, a atenção à coesão e coerência e interpretação de expressões linguísticas. Tempos perfeitos em suas formas simples e progressivas nos três tempos e modos verbais, verbos modais em suas formas simples e associadas a outros tempos verbais; condicionais, voz ativa e passiva, discurso direto e indireto. Registros linguísticos, diferenças entre o Inglês de diferentes nacionalidades, expressões idiomáticas, emprego de <i>phrasal verbs</i> (estruturas de nível intermediário e avançado). Interpretação de textos de diferentes gêneros textuais e temáticas referentes às diversas áreas de conhecimento, especialmente Informática e áreas associadas. Produção de gêneros textuais. Revisão de vocabulário básico e desenvolvimento de vocabulário especialmente de Informática e áreas associadas.</p>
--	--	---

Fonte: Organizado pelos autores, 2022

Observa-se que, mesmo se tratando do mesmo ensino técnico na modalidade integrada, ofertado por instituições com as mesmas prerrogativas e finalidades (institutos federais), há diferenças entre as concepções de ensino de LI, sobre a profundidade com a qual os conteúdos são trabalhados e sobre as competências e habilidades que se pretende desenvolver para este discente do 2º ano do Ensino Médio.

Para a aprendizagem efetiva de um segundo idioma, o aluno precisa desenvolver, além das habilidades linguísticas, fatores culturais e sociais que possam contribuir para a sua compreensão das intencionalidades do discurso, da ideologia e poder presentes nos textos, assim como conquista e exercício de cidadania. Nesta lógica, o discurso apresenta-se, portanto, como uma ferramenta relevante na construção das identidades sociais, podendo reforçar ou questionar os papéis sociais das pessoas e as relações entre elas, como também ser usado para reproduzir ou transformar a sociedade.

O ensino e, conseqüentemente, a produção da escrita em Língua Inglesa, na perspectiva de alunos do Ensino Médio Integrado, se propõem a formar os alunos para o ensino básico geral e para a educação profissional técnica de nível médio, que, por sua natureza instrumental, se insere no contexto de ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE), que concebe um ensino e aprendizagem da língua estrangeira para atender às necessidades específicas de quem precisa usar a língua em uma situação de trabalho ou acadêmica.

Esta dualidade entre formação geral e formação profissional tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores que apontam a relevância de uma reconfiguração na proposta de um ensino mais crítico da língua por meio de práticas pedagógicas comprometidas com a formação de cidadãos.

A opção desta pesquisa em andamento é trabalhar oficinas com gêneros multimodais jornalísticos, tirinhas e *charges* publicadas em jornais on-line sobre temas da atualidade interdisciplinares e transversais.

Segundo Neves (2018), os sujeitos envolvidos em um processo de aprendizagem na Educação Profissional devem ser capazes de gerenciar suas vidas produtivas e de agir em seu próprio benefício diante dos desafios da articulação entre trabalhadores e empregadores. Devem ser cidadãos autônomos e críticos, com capacidade de, permanentemente, se adaptar às exigências do mundo do trabalho. Nesse contexto, a abordagem de ensino por meio de gêneros textuais tem se mostrado como um componente importante neste processo, por possibilitarem o desenvolvimento da linguagem e da escrita, particularmente por utilizar textos que

circulam no cotidiano do aluno, não se limitando aos aspectos linguísticos e estruturais da língua, promovendo um maior envolvimento e interação.

Para Saviani (2013), a abordagem histórico-crítica tem como foco a formação omnilateral dos indivíduos, o desenvolvimento do senso crítico e, conseqüentemente, a transformação da sociedade, caracterizando-se como um modelo para as práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica - EPT. Logo, a educação e o ensino de uma língua estrangeira, por meio de uma abordagem emancipadora, interferem sobre a sociedade e contribuem para a transformação das relações sociais.

A utilização de diferentes tipos de textos não deixa somente de contribuir para o desenvolvimento intelectual do aluno, como também será um fator motivador para o aprendizado de uma nova língua e isso pode ser feito através de propostas de ensino da linguagem/escrita em aulas de Inglês como língua estrangeira (GOMES, 2017, p. 17).

A partir disso, o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira deve envolver a construção de significados e a apropriação de novos sentidos e possibilidades de entendimento e interpretação do mundo.

A teoria sociocultural de Vygotsky e a ADC consideram a interação social, a linguagem, o pensamento e a percepção como fatores que influenciam a aprendizagem e a emancipação dos sujeitos e seu reconhecimento como parte da sociedade, capazes de agir e transformar suas próprias realidades. Neste sentido, a abordagem interdisciplinar no ensino de LI apresenta-se como uma nova proposta didático-metodológica e ferramenta de mediação de conhecimentos.

Dessa maneira, o ensino de uma língua estrangeira deve conceber uma aprendizagem para além das habilidades de comunicação, ou seja, é o uso da língua em situações reais da vida e o desenvolvimento de uma competência linguística e textual, a fim de atender às necessidades e exigências sociais da contemporaneidade e à formação crítica do aluno, para que assim possa atuar na sociedade na qual está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar a importância do ensino da Língua Inglesa por seu caráter transformador de realidades sociais e sujeitos da linguagem e como esta prática oportuniza a resignificação da estrutura social e das relações de poder presentes nos discursos, e não unicamente para fins linguísticos e comunicativos, sendo imprescindível considerar os efeitos que este processo produz na sociedade e de como os discursos colaboram para a perpetuação de ideologias e estruturas que apoiam as práticas discursivas hegemônicas.

Tem-se como aporte a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, que aponta a importância da interação e da sociedade na aprendizagem e no desenvolvimento humano, e a Análise do Discurso Crítica (ADC), que preconiza uma avaliação crítica da linguagem e dos textos em seu contexto social como forma de investigar as relações de discurso presentes na sociedade e o papel que desempenham na reprodução ou na resistência contra a dominância, ou desigualdade.

Ambos apontam a importância do desenvolvimento humano e suas relações de aprendizagem por meio de uma educação transformadora, com formação crítica voltada para a cidadania, iluminando as relações de poder estabelecidas em torno da linguagem, que se traduzem em práticas sociais que, eivadas de preconceitos, interesses, antagonismos e discriminação e precisam ser combatidas para não se cristalizarem como verdades na vida social humana.

Para a análise de discurso crítica, a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser compreendida como processos sociais e não apenas como um instrumento de aquisição de conhecimento, mas como um caminho de inserção do indivíduo na sociedade e sua participação crítica e efetiva na interpretação de como os discursos são construídos para a manutenção e a legitimidade das desigualdades sociais, numa concepção de uso da linguagem como prática social.

Assim, o ensino de Língua Inglesa com textos como problema social e historicamente localizado requer uma análise que não seja neutra do ponto de vista científico e interpretativo, sendo assim, a Análise do Discurso Crítica (ADC) é importante para nossa compreensão, pois o objeto não é simplesmente o texto em si,

isolado e/ou fragmentado, porque o conceito de prática social refere-se a uma entidade intermediária, que se situa entre as estruturas sociais mais fixas e as ações individuais mais flexíveis.

REFERÊNCIAS

- DENARDI, Ana Ceni. *Flying together towards EFL teacher development as language learners and professional through genre writing*. Tese (Doutorado Letras). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina: 2009.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de Maria Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FAIRCLOUGH, N.; MELO, I. F. de. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. *Linha D'Água*, 25(2), 2012, pp. 307-329. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329>
- FONTANA, R. A. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- GOMES, LEONARDO M.S. *A produção escrita em língua inglesa na perspectiva de alunos do ensino médio*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina: 2017.
- LEITE, C. A. R.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R. A aprendizagem na concepção histórico-cultural. *Akrópolis Umuarama*, v. 17, n. 4, p. 203-210, out./dez. 2009.
- MAGALHÃES, Izabel. Introdução: a análise de discurso crítica. *D.E.L.T.A.*, 21: Especial, p. 1-9, 2005.
- NEVES, Cristiane. Análise de necessidades no Ensino Médio Integrado em informática do Instituto Federal do Acre. *Revista Estudos Linguísticos*, 47(2), 395–410, 2018.
- RAMALHO, Viviane Resende. *Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- RAMALHO, V. C. V. S. Constituição da análise de discurso crítica: um percurso teórico - metodológico. *Signótica*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 275–298, 2008. DOI: 10.5216/sig.v17i2.3731. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/3731>. Acesso em: 7 out. 2022.
- REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores associados, 2013.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

4 ARTIGO 3: A INSERÇÃO DE GÊNEROS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO DISCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DE UMA PROPOSTA CONSTRUÍDA COM OS PRESSUPOSTOS DA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA E DA PESQUISA-AÇÃO⁶

4.1 RESUMO

Propõe-se investigar as possibilidades e a relevância da inserção de gêneros multimodais no ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado, como ferramenta de aprendizagem daquele idioma, de maneira a oportunizar uma formação integral e omnilateral do discente, ancorada nos pressupostos da ADC – Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2016), da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1997) e da abordagem metodológica da sequência didática interativa (OLIVEIRA, 2013). O estudo demonstra o uso e a funcionalidade da multimodalidade, especialmente após as crescentes inovações tecnológicas, embora, no campo educacional, ainda seja necessário um esforço mais efetivo nas práticas docentes para a formação de um leitor capaz de perceber as diferentes construções de sentido presentes no texto, assim como desenvolver a sua participação e compreensão leitora nas práticas sociais.

Palavras-chave: Gêneros Multimodais. Língua inglesa. Formação integral. Aprendizagem.

4.2 INTRODUÇÃO

Em uma prática pedagógica que responda às necessidades do mundo contemporâneo, o ensino da leitura e da escrita em Língua Inglesa (doravante LI) precisa oportunizar aos discentes experiências e aprendizagens com diferentes textos e formatos, numa prática comunicativa onde cada vez mais incorporam diferentes tipos de semiose, numa articulação de signos verbais e não verbais para construir uma leitura de mundo crítica, emancipatória e transformadora.

⁶ Artigo publicado como capítulo no livro **Análise do Discurso e Educação**: considerações sobre o ensino de línguas., São Paulo: Editora Científica Digital, 2023. Disponível em <https://www.editoracientifica.com.br/>.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de investigar a relevância dos gêneros multimodais no contexto do ensino de (LI) no Ensino Médio Integrado, de modo a proporcionar novas habilidades de letramento e aprimoramento de capacidades leitoras, assim como uma formação crítica capaz de compreender e ser compreendido nesta nova perspectiva comunicativa.

Sobre o conceito de gêneros textuais, Marcuschi (2008, p. 155) afirma que se “refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes”, ou seja, estão presentes no cotidiano das pessoas por meio de uma combinação de diferentes linguagens. Argumentando sobre a pedagogia dos multiletramentos, Corrêa e Toledo (2016) afirmam:

O Grupo de Nova Londres propôs alguns princípios sobre como encaminhar uma "pedagogia dos multiletramentos". Nesse manifesto, o GNL afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma "pedagogia") os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea e de levar em conta formas de incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula (CORRÊA e TOLEDO, 2016, p. 249-250).

Nesta lógica, a escola precisa oportunizar o ensino de múltiplas habilidades leitoras, a fim de que o estudante possa participar, de forma efetiva e autônoma, dos processos de multiletramento e práticas sociais e discursivas presentes nos diferentes contextos da vida em sociedade.

Assim, pensar em multiletramentos significa também pensar em práticas multimodais. Cope e Kalantzis (2000, p. 36) afirmam que “O ensino em sala de aula e o currículo devem envolver as próprias experiências e discursos dos alunos, que são cada vez mais definidos pela diversidade cultural e subcultural, e pelas diferentes origens e práticas linguísticas.

Na perspectiva do ensino e aprendizagem de uma língua, é preciso trilhar caminhos para além dos aspectos linguísticos, é pensar na cultura, na identidade, na diversidade, na formação humana, nas questões sociais, nos diferentes contextos e na construção de um sujeito que necessita compreender o mundo, para então compreender a si mesmo.

O artigo está organizado em quatro partes: esta, de caráter introdutório; na segunda, discute-se a inserção dos gêneros multimodais para a formação omnilateral de estudantes em aulas de Língua Inglesa; na terceira, descreve-se como organizamos a metodologia de ensino com pesquisa através da pesquisa-ação e das sequências didáticas interativas, ancoradas na Análise do Discurso Crítica e, por fim, apresentam-se as considerações finais.

4.3 A INSERÇÃO DE GÊNEROS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO INTEGRAL E OMNILATERAL DO DISCENTE DE CURSOS INTEGRADOS

A sociedade sempre esteve marcada por uma multiplicidade de linguagens e informações disponíveis para o processo de interação humana, embora muitos recursos semióticos ainda representem um campo de estudo e ensino relativamente novo. É nesse contexto que os gêneros multimodais surgem como elementos imprescindíveis no desenvolvimento da compreensão leitora crítica.

Os infográficos, os anúncios, os *cartoons*, as propagandas, as tirinhas e as *charges* recebem a denominação de multimodais por utilizarem mais de uma modalidade de forma linguística em sua composição, carregando, em sua configuração, diferentes elementos dos diversos registros da linguagem verbal e visual, que podem ser signos alfabéticos, constituídos por letras, sílabas, palavras e frases, ou elementos imagéticos e visuais, compostos por cores, formas e formatos.

Para Rojo (2015), texto multimodal:

[...] ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos os símbolos (semioses) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias análogas e digitais (ROJO, 2015, p. 108).

Gêneros textuais são categorias que ajudam a organizar a produção de textos e que estão relacionados às finalidades específicas que cada texto tem. A noção de

gênero textual permite que se compreenda a relação entre o uso da linguagem e a sociedade, pois é através do uso da linguagem que os indivíduos conseguem construir significados e estabelecer relações sociais. Para Marcuschi (2006),

A circulação dos gêneros textuais na sociedade é um dos aspectos mais fascinantes, pois como a própria sociedade se organiza em todos os seus aspectos. . . os gêneros são a manifestação mais visível desse funcionamento que eles ajudam a constituir, envolvendo crucialmente a linguagem, atividades enunciativas, intenções e outros aspectos (MARCUSCHI 2006, p. 30).

Os gêneros textuais multimodais no ensino de (LI) apontam uma perspectiva ampla na aprendizagem e na construção de sentidos sociais e culturais, por meio do contato com diferentes formatos textuais, numa concepção de que a formação humana deve ser omnilateral, ou seja, abranger todas as dimensões da vida: física, mental e tecnológica. Consoante os gêneros textuais, Dantas (2021) aponta que:

Os gêneros estão presentes em todas as situações comunicativas. Isso se dá em nossa casa, na rua, no trabalho, etc. Estes são dotados de informações que os caracterizam e constituem a sua estrutura, cabendo ao professor, no processo de escolarização de um dado gênero, apresentar para o aluno informações do tipo: definição, elementos estruturais e características, quem o escreve, quem o lê, com qual finalidade é escrito, falado, lido, etc. (DANTAS, 2021, p. 40).

O modelo de gênero tem a possibilidade de envolver o aluno com textos do seu cotidiano, enfatizando as intenções comunicativas e contextuais, em vez de somente olhar a forma do texto, distinguindo-se, assim, do modelo tradicional de ensino de leitura e produção textual.

Sobre a importância da multimodalidade no mundo contemporâneo, Castro (2020, p. 70) afirma que, como resultado da evolução das novas tecnologias nos meios de comunicação, têm sido integrados outros modos de comunicar, para além da linguagem verbal. A palavra impressa no jornal e na revista está recheada de recursos multimodais, como a imagem ou a fotografia; o livro escolar ou acadêmico já não é apenas um texto constituído pela palavra escrita, mas um texto multimodal, em que a palavra escrita interage com gráficos, quadros, tabelas, desenhos, imagens na construção de significados.

O Ensino Médio Integrado ofertado pelos Institutos Federais é uma modalidade de ensino em que o estudante realiza a formação técnica e, ao mesmo tempo, cursa o Ensino Médio por meio da integração das disciplinas básicas e técnicas, visando uma formação diversificada e atualizada, capaz de preparar o estudante para os desafios do mercado profissional. Embora alguns documentos norteadores oficiais entendam que o Ensino Médio Integrado tenha, entre suas funções, um compromisso para o trabalho, é necessário se pensar em uma formação com competências e habilidades para a vida e para o desenvolvimento de um cidadão com consciência crítica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio preveem que a formação profissional deve proporcionar aos cidadãos autonomia intelectual, científica e tecnológica (BRASIL, 2012).

Sobre a aprendizagem da LI à luz dos PCNS,

O ensino-aprendizagem de língua estrangeira no nível médio deve ser pensado em termos de competências abrangentes e, não, estáticas, pois, sendo “a língua o veículo de comunicação de um povo, é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições seus conhecimentos (BRASIL, 1999, p. 30).

A pedagogia do multiletramento aplicada ao contexto do Ensino Médio Integrado revela-se como uma abordagem inovadora que busca proporcionar aos estudantes uma educação mais significativa e relevante para a sua vida e para o mundo em que vivem. Esta abordagem enfatiza o uso de fontes diversas de informação e mídias, como livros, vídeos, jogos, *sites*, *blogs*, entre outros, para ajudar os estudantes a adquirir conhecimentos (CORREA; DIAS, 2016).

Cope e Kalantzis (2006, p. 3) complementam a ideia, destacando que “Na atual conjuntura, os sujeitos alteraram o antigo pensamento em que os consideravam apenas espectadores do conhecimento, hoje esses sujeitos são atores, protagonistas do seu próprio conhecimento, capazes de atuar com e sobre o conhecimento”.

Sobre a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), onde está inserido o

Ensino Médio Integrado, Souza e Neta (2016) afirmam que é preciso pensar na formação humana a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, num projeto de educação inteira, já que todos têm o direito e deveriam desenvolver a capacidade de trabalhar, de reconhecer objetiva e cientificamente a realidade, de dominar as tecnologias em uso e de se apropriar da cultura produzida pela sociedade humana, reiterando a contribuição do ensino das Ciências Humanas para uma formação humana integral no âmbito do Ensino Médio Integrado.

Vivendo em um mundo em evolução e de transformações constantes, o ensino e a educação também precisam avançar para dar conta dessas mudanças, exigindo competências para a compreensão das novas formas de comunicação, letramentos e interação na sociedade. Para Kress (2000, p. 337), “é impossível entender textos, mesmo apenas em suas partes linguísticas, sem ter a ideia clara do que os outros componentes contribuem para o significado”.

Os PCNS propuseram que a disciplina de Língua Estrangeira na escola tenha a função de ensinar um idioma estrangeiro, mas, ao mesmo tempo, precisa traduzir-se em um veículo de acesso ao conhecimento, devendo ter o compromisso de contribuir para a formação intelectual de indivíduos mediante uma abordagem sociointeracional, promovendo transformações e reflexões sobre o contexto social e cultural em que está inserido. O documento sustenta que a língua estrangeira tem papel privilegiado no currículo:

A língua estrangeira ocupa posição privilegiada no currículo por servir como "ferramenta" a todas as outras disciplinas, facilitando a articulação entre áreas e oferecendo múltiplos suportes para várias atividades e projetos. O que ocorre nos projetos interdisciplinares, ainda que de modo simulado, é uma antecipação do que acontecerá na futura vida social do aluno, no mundo do trabalho e no âmbito acadêmico, se for prosseguir seus estudos (BRASIL, 2002, p. 94).

As práticas de produção de textos no Ensino Médio Integrado têm sido, muitas vezes, trabalhadas na perspectiva de tipos textuais, dando ênfase a forma de redigir o texto, se narrativos, descritivos, dissertativos, ou gêneros textuais da área técnica, como os relatórios. Com relação à importância da prática da escrita e produção textual na escola, Milanezi, Cynthia Nunes (2011) afirmam que:

O trabalho de produção de textos na escola proporciona o exercício da cidadania, isto é, possibilita a constituição de sujeitos de dizeres. Entretanto, como professoras da área de Letras de uma instituição federal de ensino, podemos observar o quanto é difícil para os alunos e professores do Ensino Médio desenvolver um trabalho com a linguagem escrita (MILANEZI; NUNES, 2011, p. 76).

Corroborando esta concepção, a Lei n.º 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ratifica que a Educação Básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, deve assegurar uma formação para o exercício da cidadania, meios para progredir no trabalho e estudos posteriores, quebrando, assim, o paradigma da ambiguidade entre a formação geral e a formação para o mercado de trabalho.

Por Ensino Médio Integrado, Saviani (2017, p. 10) entende ser uma concepção que implica uma escola média de formação omnilateral necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um exerça na sociedade, com formação geral de caráter politécnico, que, sob o conceito do trabalho como princípio educativo, possibilite a todos o conhecimento simultâneo dos fundamentos científicos.

Na próxima seção, apresentaremos as concepções/posições que nos moveram na organização das oficinas e sequências didáticas, com a finalidade de proporcionar a aprendizagem práxis, apoiada na teoria crítica e nas concepções de multiletramentos da ADC.

4.4 A ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS DE LETRAMENTO SOCIAL TENDO COMO CAMINHO A PESQUISA-AÇÃO E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA

A operacionalização da proposta nas oficinas seguirá os caminhos da abordagem da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1997) e da sequência didática interativa (OLIVEIRA, 2013). Sobre pesquisa-ação, entende-se como metodologia de investigação que se inicia a partir de um problema coletivo, possibilitando a intervenção do pesquisador e de todos os envolvidos no levantamento de dados, assim como a sua reflexão crítica na busca de soluções relacionadas ao objeto de

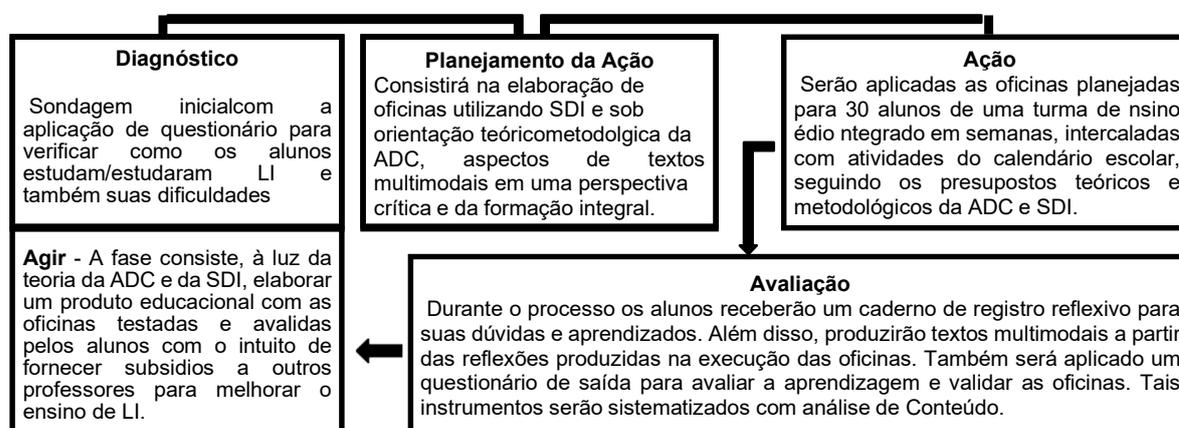
estudo, como forma de interferir e melhorar a prática educacional, como também contribuir para o desenvolvimento de ações transformadoras.

Sobre a concepção de Thiollent (2008, p. 14), a pesquisa-ação “[. . .] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo [. . .].”

Assim, ampara-se na informação, na interação e na colaboração, por meio de múltiplos passos e procedimentos metodológicos, objetivando a solução de problemas e aprimoramento da prática. As fases da pesquisa-ação propostas por Thiollent (1997), ao explorar, pesquisar, agir e avaliar, apontam-na como uma investigação viva e ativa, que, ao promover uma articulação entre a teoria e a prática, possibilita a produção de novos saberes e, conseqüentemente, o aprimoramento da prática educativa. A respeito da pesquisa-ação, Tripp (2005) sustenta que: “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”.

Tripp (2005) ressalta a eficiência da pesquisa-ação, por sua perspectiva de viabilizar o planejamento como forma de compreender o contexto de um problema e a sua resolução de maneira participativa e reflexiva, tendo como objetivo a produção de conhecimentos e a transformação da realidade. A Figura 2 ilustra o desenvolvimento da proposta de intervenção, mostrando os instrumentos aplicados para a geração de dados.

Figura 2 - Ciclo da Investigação-Ação



Fonte: Adaptado de Tripp (2005), elaborado pelos autores, 2023.

Explicitando para o desenvolvimento da pesquisa, serão desenvolvidas oficinas com 30 alunos do 2.º ano dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, Informática para Internet, com idades entre 14 e 17 anos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, Campus Euclides da Cunha, com a finalidade de testar as hipóteses que comprovarão, ou não, as concepções sobre o presente estudo.

Para a fase de diagnóstico, aplicar-se-á um questionário, constituído de perguntas abertas. No início da ação, com a aplicação das oficinas, cada discente receberá um caderno, onde fará o registro de suas reflexões. Este Diário Reflexivo (GHEDIN, 2002) será utilizado para registrar suas posições a respeito do texto lido e escrito, o que possibilitará a compreensão de como os gêneros utilizados contribuirão para sua formação integral e emancipatória.

De posse dos dados da pesquisa empírica, coletados por meio dos textos produzidos, dos questionários e dos diários reflexivos e das observações dos pesquisadores, procederemos à análise, interpretação e discussão, seguindo os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso Crítica.

Esta pesquisa alia múltiplas metodologias, como a pesquisa-ação e a sequência didática interativa. O caminho metodológico da sequência didática interativa pauta-se pela:

[...] construção de conceitos, e numa sucessão de atividades, além do embasamento teórico pertinente ao tema em estudo, sugere a utilização de alguns aportes teóricos da Didática Francesa, de algumas teorias de aprendizagem, propostas e metodologias que facilitam o processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA, 2013, p. 8).

Nas palavras da autora, a sequência didática interativa é um procedimento que compreende um conjunto de atividades, nesta proposta compreendida como - Leitura - Contextualização - Reflexão - Produção de novo texto em língua inglesa, disseminação destes textos em meios sociais e Análise da recepção e das práticas discursivas e sociais presentes, conectadas entre si.

Para Dolz e Schneuwly (1998, p. 93), tal metodologia é “um conjunto de módulos escolares organizados sistematicamente em torno de uma atividade de

linguagem dentro de um projeto de classes”. A sequência didática interativa vai além desta proposta, pois introduz a percepção hermenêutica, dialética e complexa do professor de ensinar.

Para isso, a sequência didática interativa “prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino- aprendizagem” (OLIVEIRA, 2013, p. 39).

Figura 3 - Etapas do procedimento metodológico da aplicação da SDI

	<p>Planejamento Definir qual o tema a ser trabalhado.</p> <p>Síntese individual Entregar para cada aluno da classe e/ou participante de uma oficina pedagógica, uma pequena "ficha", onde o professor solicita que cada estudante/participante escreva na ficha o que entende sobre o tema.</p>
	<p>Síntese do grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nesta etapa, dividir a classe em pequenos grupos; - Com os grupos formados, solicitar aos estudantes que façam uma síntese dos conceitos sobre texto que foram construídos por cada participante, para formar uma só definição por grupo. - Cada aluno deve ler o que escreveu na síntese individual, da etapa anterior, em seu caderno reflexivo, e assegurar que o que ele respondeu de forma individual seja incorporado na síntese final do grupo.
	<p>Revisão e reescrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Neste momento, o professor deverá solicitar que cada grupo escolha um representante, e assim é formado um novo grupo, somente com líderes de cada grupo. - Solicitar que os líderes façam uma só síntese, com base em todos os conceitos que foram sistematizados pelo grupo, formado com um representante de cada grupo. - A síntese sobre o conceito do tema, elaborada pelo grupo de líderes, deverá ser apresentada em forma de cartaz.
	<p>Síntese Geral</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Nesta última etapa, o professor deverá discutir os conceitos apresentados e ajustar a compreensão teórica sobre o tema. Após o embasamento teórico do tema em estudo, cabe ao professor/coordenador escolher uma determinada atividade para fechamento do tema. 2) No final da aula, após trabalhar todo o embasamento teórico e ter associado o tema em estudo com uma teoria da aprendizagem e/ou proposta pedagógica, ou com outra técnica e metodologia, o professor poderá realizar outra sequência de atividades. A sugestão é que se construa um novo conhecimento ou se produza um novo saber.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023 com base em Oliveira (2013).

As sequências didáticas interativas, que, nesta proposta de pesquisa, têm como objetivo central a produção escrita de textos, são comumente organizadas em torno de gêneros, que, além de artefatos simbólicos dispersos em todas as esferas sociais, também são práticas sociais que referenciam o agir e o pensar, em parte, que

somos frutos dessas práticas textuais discursivas. Assim, como corrobora Cristovão (2009):

O papel da sequência didática nessa linha de raciocínio é o de proporcionar um conjunto de atividades que propicie a transposição didática adequada de conhecimentos sobre os gêneros ao mesmo tempo em que explore a esfera de circulação dos textos produzidos. Dando continuidade a essa reflexão, este texto traz à tona alguns conceitos subjacentes às orientações metodológicas, bem como princípios norteadores (CRISTOVÃO, 2009, p.3).

A aplicação da técnica da Sequência Didática Interativa (SDI) como metodologia no contexto do ensino de LI revela-se como uma estratégia didática baseada na interação entre professores e alunos, na construção e reconstrução de saberes, por meio da reflexão e intervenção crítica, valorizando as experiências e conhecimentos dos alunos, proporcionando, assim, um processo de ensino e aprendizagem coletiva de um novo conhecimento. Para Oliveira (2011):

A SDI é uma nova ferramenta didática que utiliza o círculo hermenêutico dialético, para trabalhar conceito/definições em diferentes áreas do conhecimento, em especial para o ensino de ciências, no cotidiano da sala de aula (OLIVEIRA, 2011, p. 238).

O ensino de LI, por vezes, se dá de forma desarticulada e descontextualizada, sendo basilar o uso de abordagens metodológicas que caminhem num sentido de estabelecer um posicionamento crítico em relação à cultura propagada pela língua, privilegiando não só a forma ou o treinamento de aspectos formais do idioma, servindo como um modo de desenvolvimento da autonomia e potencialidades do aluno, viabilizando o exercício e a aquisição de aptidões variadas, necessárias para compreender e se fazer compreendido nas relações sociais da atualidade, assim como exercer a sua cidadania e ampliar suas possibilidades nos diferentes contextos de atuação. Sobre a SDI, Oliveira (2013) explica:

O ponto de partida para aplicação da Sequência Didática Interativa (SDI) está focado em uma atividade motivacional, por meio da dialogicidade entre professor e alunos, ou entre coordenador e participantes de oficinas pedagógicas, ou ainda entre participantes de um grupo que desejam discutir as concepções sobre um determinado tema de interesse comum (OLIVEIRA, 2013, p. 79).

Dito isto, a proposta da SDI como ferramenta de mediação para o trabalho com gêneros textuais na sala de aula se associa à proposta de inserção de gêneros multimodais no ensino de LI na formação integral e omnilateral do discente do Ensino

Médio Integrado, por sua sequência de atividades organizadas em torno de um tema ou objetivo geral, tendo como proposta a produção ou ressignificação de um determinado conteúdo. Nesse sentido, Brocardo e Costa (2014) afirmam:

Assim, na escola, em relação ao trabalho com a textualidade, é importante compreender que se deve tomar os gêneros como objetos de ensino, como forma de aprimoramento linguístico, transitando por diversas esferas de comunicação, através de práticas que contemplem tanto a escrita, quanto a oralidade e a leitura, o que resultará numa inserção social de modo mais crítico e produtivo (BROCARD e COSTA, 2014, p. 5).

A dinâmica do processo lógico da SDI, desde o planejamento, apresentação, contextualização e explicação do tema, seguido das sínteses individuais e coletivas, até a avaliação dos conhecimentos, por meio de um trabalho colaborativo, se junta à ADC (Análise do Discurso Crítica) e à sua perspectiva crítica de ensino e à análise do discurso para a construção de um ensino onde o aluno tenha autonomia para pensar e refletir sobre sua aprendizagem em LI e em seu sentido comunicativo e funcional, rompendo com o ensino passivo que se restringe a apenas pela apresentação de regras gramaticais básicas, promovendo igualmente rupturas pedagógicas, ideológicas e políticas. Sobre o uso da linguagem, Fairclough (2001) argumenta:

Ao usar o termo 'discurso', proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como efeito da primeira. [...] O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90-91).

Neste novo cenário, a escola e a sala de aula precisam reconfigurar os processos de aprendizagem por meio de uma pedagogia que proporcione possibilidades para o acesso a oportunidades e ao desenvolvimento crítico dos alunos pela língua inglesa com status de língua global, num contexto em que situem a comunicação como ponto central, considerando a realidade comunicativa do aprendiz e suas particularidades sociais e culturais. Uma concepção de ensino de linguagem como prática social pressupõe o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, uma vez que uma educação pautada somente nos letramentos tradicionais já não se

mostra eficiente diante dos desafios impostos nas diferentes situações comunicativas e recursos linguísticos presentes na contemporaneidade.

CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho, procurou-se traçar a análise sobre a possibilidade do ensino de língua inglesa no Ensino Médio Integrado, por meio de pedagogias emancipatórias, de maneira a oportunizar a formação integral e omnilateral do discente tanto no aspecto cognitivo, como na formação da cidadania e da ética. É relevante registrar a funcionalidade pedagógica dos gêneros textuais no ensino e aprendizagem da LI não só por estarem presentes em situações comunicativas do dia a dia, mas por proporcionar a interação do aluno com saberes já assimilados, permeando a produção de novos conhecimentos e abrindo um universo de novas habilidades e competências linguísticas, sociais e culturais.

Sendo a linguagem um produto social e o letramento formado por experiências coletivas, é oportuno que a escola promova uma educação apropriada que perpassa o código linguístico, com o fim de habilitar o discente para compreender e interpretar os diferentes textos e práticas de letramento, assim como reconhecer os recursos semióticos presentes na comunicação atual.

Os gêneros multimodais e suas variedades de textos e linguagens apresentam-se como uma proposta capaz de facilitar a mediação, a participação e o envolvimento do discente nas aulas de Língua Inglesa (LI), levando-se em consideração os diferentes processos de aprendizagem, preferências, vida social, experiências, realidade e interesses do aprendiz, contribuindo, do mesmo modo, para o desenvolvimento da escrita, da leitura, da oralidade e da comunicação, de maneira integrada e contextualizada.

No contexto educacional do ensino de leitura e produção textual no Ensino Médio Integrado, a proposta de uma pedagogia ancorada nas práticas de multiletramentos pode contribuir para uma formação atualizada e emancipatória de discentes capazes de atender às exigências do atual contexto social, caracterizado

pelo uso de tecnologias e de múltiplas semioses, assim como desempenhar um papel de protagonismo e autonomia crítica na sociedade.

Vale ressaltar que o ensino de língua inglesa, por meio do letramento crítico, pode proporcionar contribuições concretas no sentido de transformar as aulas em um espaço oportuno para a formação de alunos socialmente ativos e criticamente conscientes. O uso de práticas pedagógicas emancipatórias consegue desenvolver conhecimentos para a formação humana integral, sem a dualidade de abordagens ou fins, entre o fazer e o pensar.

É essencial ter como objetivo fundamental preparar o discente para interpretar textos com diferentes finalidades sociais, a fim de inserir em uma cultura, entendendo que a língua é muito mais do que um conjunto de regras e padrões gramaticais, mas um instrumento de comunicação que pode expressar pensamentos e sentimentos, como também interpretar e intervir em sua realidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. – Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL/SEMTEC. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> Acesso em: 08 de maio de 2017.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BROCARD, Rosângela.O; Costa-Hubes, Terezinha. da C. O gênero textual reportagem impressa em sala de aula: uma proposta de trabalho a partir da elaboração de Modelo Didático de Gênero e de Sequência Didática. **Horizontes**. 32, 1 (set. 2014).
- CORRÊA, Hercules. T., & DIAS, Daniela. R. Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos técnicos. **Trab. linguist. apl.**, 2016 55(2)). <https://doi.org/10.1590/010318134964176471>
- CASTRO, Iane Isabelle de Oliveira. **O uso de comic books como textos multimodais em aulas de Língua Inglesa**: estudo de caso com alunos do Ensino Médio Técnico do IFRN (Campus Apodi). Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies** – Literacy Learning and the design of social futures. New York: Routledge, p. 3-8, 2006.
- CORRÊA, Hércules Tolêdo e DIAS, Daniela Rodrigues. MULTILETRAMENTOS E USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COM ALUNOS DE CURSOS TÉCNICOS. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online]. 2016, v. 55, n. 02
- CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. *In*: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira**: múltiplas perspectivas. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 305-344.

DANTAS, Marcos Antonio de Farias. **A competência leitora a partir do gênero textual charge: uma proposta de intervenção no ensino fundamental** / Marcos Antonio de Farias Dantas. - 2021.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FERRAZ, D. de M.; NOGAROL, I. V. Os multiletramentos na aprendizagem de línguas por estudantes de licenciatura em Letras-Inglês. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 10, n. 1, p. 198–214, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.
KRESS, G. Multimodality: challenges to thinking about language. **Tesol Quarterly**, [s.l.], v. 34, n.2, p. 337-340. Summer 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MILANEZI, Cynthia Nunes. **Práticas de produção de textos escritos no ensino técnico integrado ao médio** / Cynthia Nunes Milanezi. – 2011.
THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed). **Multiliteracies** – Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

OLIVEIRA, M. M. Círculo hermenêutico-dialético como sequência didática interativa, **Interfaces Brasil / Canadá**, v. 11, n. 1, p. 235 – 251, 2011.

OLIVEIRA, M. M. de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROJO, R.H.R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOUZA, Francisco Das Chagas Silva; MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de. Práticas pedagógicas e a formação humana no ensino médio integrado. **Revista História Hoje**, v. 5, p. 133-137, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v5i10.303>.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000300009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27989>. Acesso em: 22 dez. 2022.

5 ARTIGO 4: ANÁLISE DA APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA POR MEIO DE GÊNEROS MULTIMODAIS

5.1 RESUMO

O presente artigo tem como objetivo descrever a análise da aplicação da Sequência Didática Interativa (SDI) com a Análise do Discurso Crítica – ADC, por meio de gêneros multimodais interdisciplinares em uma turma do 2º ano do curso de Informática do Ensino Médio Integrado em um campus do Instituto Federal da Bahia. Usa-se como elemento de análise os resultados de uma prática educativa com oficinas de estudo do gênero, leitura e interpretação com a utilização da SDI, como recurso de intervenção para melhoria da qualidade do ensino da Língua Inglesa (LI) como prática social, com ênfase nas concepções de Oliveira (2013). Os resultados nos conduzem a afirmar que a Sequência Didática Interativa, ancorada na Análise de Discurso Crítica (ADC), apresenta-se como uma proposta didático-metodológica e como ferramenta de mediação de conhecimentos no ensino de LI, aponta caminhos para outros professores da área na busca por uma aprendizagem que faça sentido e atenda às necessidades dos alunos no mundo contemporâneo, de maneira contextualizada, crítica e autônoma.

Palavras-chave: Sequências didáticas interativas de Língua Inglesa. Análise do discurso crítica com associação de gêneros textuais. Abordagem interdisciplinares em Língua Inglesa. Ensino com gêneros na Língua Inglesa.

5.2 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, sua última fase do ciclo da pesquisa-ação, consistia na aplicação da Sequência Didática Interativa (SDI) e sua avaliação. Para tal empreendimento, foram elaboradas oficinas como proposta de produção ou ressignificação de um determinado conteúdo, tendo como ferramenta de mediação a SDI. Esta é caracterizada por uma sequência de passos metodológicos, com a delimitação de cada etapa, com o objetivo de trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada, no sentido de uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem

As oficinas foram construídas após a aplicação do questionário de sondagem que verificou os gêneros já trabalhados e outras questões como descreveremos durante o texto. Todo o trabalho com o gênero multimodal foi pensado a partir dos textos que tivessem usos da linguagem na constituição da vida social, nas relações que a linguagem tenta estabelecer nas relações interpessoais, geopolíticas, históricas, culturais, econômicas e, sobretudo, societária no sentido marxiano da sociedade de classes. Oliveira (2013), defende que o ponto de partida para aplicação da Sequência Didática Interativa (SDI) deve estar focado em uma atividade motivacional, de maneira que permita a dialogicidade entre professor e alunos, ou entre coordenador e participantes de oficinas pedagógicas, ou ainda entre participantes de um grupo que desejam discutir as concepções sobre um determinado tema de interesse comum. Para Denardi (2009) o ensino da escrita pode se concentrar no uso e no ensino de diferentes textos sociais/autênticos que pertencem a diferentes gêneros produzidos nas diferentes áreas de atividade, de modo a levar os alunos a dominarem o uso e a função da linguagem em diferentes situações e contextos sociais em que estão envolvidos.

Dessa forma, organizou-se seis oficinas distribuídas entre o conceito de gênero até o trabalho com um gênero argumentativo (Editorial), na busca de provocar um conhecimento que rompesse com a ideia de que o ensino de LI é um ensino petrificado e repetitivo.

A metodologia utilizada para sistematização dos dados é análise do conteúdo temático-categorial, nas formas apresentadas por Araújo (2018) e Oliveira (2008), destaca-se as falas mais significativa entre os participantes. Assim, o texto está organizado em quatro seções. Além desta de introdução, na seguinte discute-se, brevemente, as contribuições e pressupostos da Análise do Discurso Crítica (ADC) e da SDI na dimensão da pesquisa, na terceira apresentamos como foi construída a proposta das oficinas e, na última, analisamos a aplicação e avaliação desta proposta pelos discentes.

5.3 A PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM ASSOCIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA E OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA

A Sequência Didática Interativa (SDI) é uma metodologia de ensino que busca promover a aprendizagem de forma colaborativa e significativa, permitindo o envolvimento ativo dos alunos no processo educativo. Oliveira, (2013) define (SDI), como um processo interativo no ensino-aprendizagem para facilitar a integração entre docente e educandos na construção de um novo conhecimento.

Na proposta de pesquisa apresentada, seguindo os passos da SDI enumerados por Oliveira (2013), os recursos tecnológicos e atividades em grupo foram privilegiados para estimular a interação dos estudantes nos grupos de síntese e, também no estímulo da autonomia e protagonismo. Pois, em todas as SDIs, os discentes foram convidados a reflexão e a construção individual do conceito trabalhado na oficina. Posteriormente, os conhecimentos prévios eram socializados em grupos para que cada grupo pudesse definir o conceito em estudo com base no conhecimento do coletivo a respeito da temática. Desta forma, interação e autonomia como princípios vygotskianos e da teoria da ADC foram perseguidos na construção individual, na exposição individual do conceito no grupo, nas interações grupais e na apresentação da síntese do grupo pelos líderes.

Segundo Brandão *et al.* (2010), as SDIs representam uma possibilidade de inovação no ensino, permitindo que os alunos construam coletivamente o conhecimento por meio da troca de ideias e da participação ativa na aula. Já Freitas, França e Campos (2017) destacam as possibilidades que essa metodologia oferece para o ensino de Língua Portuguesa, permitindo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a melhora na comunicação e expressão escrita e oral dos estudantes.

De acordo com Silva *et al.* (2017), a SDI também pode ser utilizada em salas de aula para tornar a abordagem de ensino mais inclusiva, permitindo que alunos com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem possam participar ativamente do processo educativo. Vieira e Rodrigues (2018) destacam que essa metodologia pode

ser empregada no ensino de produção textual em Língua Portuguesa, possibilitando que os alunos elaborem textos de forma colaborativa e se apropriem das normas da língua de maneira significativa.

Dessa forma, a Sequência Didática Interativa é uma estratégia de ensino de organização de oficinas, que propomos nesta pesquisa, de modo a estimular o protagonismo dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades socio emocionais e permitindo que os estudantes construam coletivamente o conhecimento de Língua inglesa, por meio dos gêneros textuais multimodais de forma reflexiva e colaborativa. O foco foi fomentar a reflexão crítica acerca de temas interdisciplinares diversos como racismo, estelionato sentimental e meio ambiente, enquanto se propunha também a discussão sobre gêneros como reportagem, charge, tirinha e artigo de opinião, que têm seu uso ratificado por Marcuschi (2008, p.21) como “forma de ação social e não como entidade linguística formalmente construída”, estando vinculados à vida social e cultural do indivíduo, como fenômenos históricos inerentes à vida humana.

Quanto ao ensino de língua inglesa, a SDI foi aplicada de diversas maneiras, utilizando recursos tecnológicos como vídeos, áudios, textos escritos, elaboração de cartazes e cadernos reflexivos educativos, para estimular o interesse dos alunos, assim como proporcionar uma experiência lúdica, coletiva e envolvente. Objetivou-se construir o pensamento autônomo para uma formação integral de estudantes socialmente ativos e criticamente conscientes, como pressupõe as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

As atividades foram elaboradas de forma a permitir o desenvolvimento de habilidades linguísticas, como a produção oral e escrita, a compreensão e a leitura em língua inglesa e, também, a construção do letramento dos alunos, a fim de que compreendessem as entrelinhas do texto, sua intencionalidade, a intertextualidade, escolhas linguísticas e os interesses presentes como recomenda a ADC. Esta tem seu objetivo definido, segundo Fairclough (2005), na análise das relações entre os aspectos discursivos e não discursivos do social, a fim de se atingir uma compreensão melhor da complexidade dessas relações.

Como os princípios da ADC fundamentam-se no acesso desigual aos recursos linguísticos e sociais, foram pensadas propostas onde os gêneros multimodais trabalhavam temáticas interdisciplinares para permitir uma reflexão dos alunos sobre os usos do texto em meios sociais diversos, sustentando assim a função do ensino da Língua Inglesa como uma prática capaz de ressignificar a estrutura social e as relações de poder presentes nos discursos, e não unicamente para fins linguísticos e comunicativos. De acordo com Fairclough (2008), O discurso contribui para a construção de identidades sociais, de relações sociais entre as pessoas e de sistemas de conhecimento e crença. Além disso, reproduz a sociedade como ela é, mas também permite transformá-la, constituindo uma relação dialética com a estrutura social.

Para além da linguagem e da análise linguística, os discursos trazem em si relações de poder muitas vezes intrínsecas, que colaboram para a manutenção de ideologias e estruturas que apoiam as práticas discursivas hegemônicas. O texto é, para a ADC, um conjunto de intencionalidades, apoiadas em intertextualidades, ironias, interdiscursividades que reproduzem relações hegemônicas de poder, ideologia, práticas discursivas dos sujeitos ancoradas em práticas sociais. Pela ADC pode-se recuperar os processos históricos, sociais, econômicos e culturais de produção dos discursos, na articulação entre o linguístico e o social (VIEIRA e RODRIGUES, 2018).

Assim, verificou-se que a aplicação da SDI no contexto do ensino de língua inglesa, aliada aos pressupostos da ADC, que concebe o ensino mediado por práticas sociais de linguagem, e não como atividade puramente individual (FAIRCLOUGH, 2016), se configura como uma estratégia eficiente para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e colaborativo, incentivando a participação ativa dos alunos e proporcionando um ambiente de aprendizado mais estimulante e desafiador.

Na próxima seção apontamos como foi feita a construção da proposta de intervenção baseada em oficinas didáticas.

5.3A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM GÊNEROS MULTIMODAIS: DO DIAGNÓSTICO À FORMA

O diagnóstico desempenha um papel fundamental na pesquisa-ação, pois permite identificar os problemas e as necessidades existentes em uma determinada área de estudo. A partir dessa análise, é possível definir objetivos e metas que orientarão o planejamento e a implementação da pesquisa. Além disso, o diagnóstico fornece informações valiosas para a avaliação dos resultados e para a elaboração de estratégias de intervenção que visem melhorar a vida das pessoas envolvidas no processo. Em suma, o diagnóstico é um instrumento fundamental para a pesquisa-ação, permitindo a identificação de problemas, o planejamento de intervenções e a avaliação dos resultados alcançados.

A partir destes pressupostos de Tripp (2005), nossa primeira ação consistiu em aplicar um questionário para 30 alunos do 2º ano B do curso técnico integrado ao ensino médio, Informática para Internet, com idades entre 14 e 17 anos, de um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, com o objetivo de verificar os conhecimentos prévios, a forma de trabalho dos professores no ensino de LI e suas expectativas de aprendizagem.

Na primeira parte do diagnóstico foi elaborado um questionário, no intuito de realizar um levantamento do conhecimento prévio sobre a LI. Os dados mostraram que o sentido atribuído pelos alunos à aprendizagem desta língua na escola, é focado, em grande parte, nas regras gramaticais, o que torna a disciplina cansativa, fechada, resumida, limitada, repetitiva e sem atrativos, se atendo apenas em “tentar” aprender as regras gramaticais simples da LI e que, na maioria das escolas, aprenderam somente o verbo *to be*, todos os anos. Como podemos verificar no quadro 4.

Quadro 4 - Visão sobre a aprendizagem de Língua Inglesa

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos questionários diagnósticos
O Ensino de Língua Inglesa	Percepções iniciais dos alunos sobre o Ensino de Língua Inglesa	Visão sobre a aprendizagem de Língua Inglesa na escola?	Eu acho que é uma aprendizagem muito fechada e resumida, apenas em “tentar” aprender as regras gramaticais da língua inglesa e que, na maioria das escolas, aprendemos somente o verbo <i>to be</i> . (Aluno F23)
			Péssima. Aprendemos apenas regras gramaticais, as mesmas todos os anos. (Aluno F3)
			O ensino de língua inglesa na escola é focado, em grande parte, nas regras gramaticais, o que torna a disciplina cansativa e sem atrativos. (Aluno F10)
			Na minha opinião o aprendizado de inglês nas escolas que já passei (particular e pública) fica preso a regras gramaticais simples, sem avançar. (Aluno M28)
			O aprendizado de inglês na escola é muito limitado, sendo priorizado as regras gramaticais, sem abordar outras partes importantes. (Aluno M12)
			Minha visão sobre a aprendizagem da língua inglesa na escola é de uma disciplina muito repetitiva, pois todos os anos você aprende e pratica a mesma coisa, e poderia ser mais dinâmica e divertida. (Aluno M4)
			A aprendizagem da língua inglesa até o ensino médio, apesar de ensinar conceitos básicos e importantes, não chega a um nível mais avançado, se tornando um ensino “estagnado”. (Aluno M32)

Fonte: Questionário diagnóstico da Pesquisa, 2023.

Nota: Os quadros seguem o modelo proposto por Araújo (2018).

Os alunos se posicionaram de maneira autônoma, como se verifica no quadro 1, argumentam que a disciplina poderia ser mais dinâmica e divertida, assim como abordar outras partes importantes, como: conteúdo repetitivo, estagnação, priorização de regras gramaticais em detrimento de estudo da compreensão do escrito e aulas cansativas. Essas mesmas categorias se apresentam descritas no estudo correlato de Couto e Nicomedes (2018, p.161) destacando que os professores de LI não utilizavam outras metodologias a não ser as mencionadas pelos discentes nesta pesquisa.

A segunda questão importante dizia respeito ao que os discentes esperam aprender na disciplina de língua inglesa. Os dados revelaram o interesse na aprendizagem de interpretação de textos e outros conteúdos que geralmente caem em concursos e na resolução das questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A aprendizagem do idioma foi vista também como uma forma de acesso ao conhecimento, assim como o interesse em se comunicar e interagir com outras

peças, estudar sobre a cultura, costumes e hábitos de outros países, viajar, jogar, e não apenas o ensino de estruturas gramaticais, considerada como uma perda de tempo, como verifica-se no quadro 5.

Quadro 5 - Expectativas de aprendizagem antes da pesquisa

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos questionários diagnósticos
Expectativas de aprendizagem e impacto para vida dos estudantes	Expectativas de aprendizagem	O que espera aprender em língua inglesa?	Eu gostaria de estudar sobre a cultura, costumes, hábitos e outras coisas, pois as escolas perdem muito tempo na gramática. (Aluno F21)
			Espero aprender mais a língua inglesa e me preparar para o futuro, pois um idioma abre portas para acesso ao conhecimento. (Aluno F25)
			Espero aprender mais que o básico, mais que o verbo to be, e usar este conhecimento para viajar, jogar e interpretar textos. (Aluno F23)
			Gostaria de aprender como se comunicar e interagir com outras pessoas, e não apenas estruturas gramaticais.
			Todo o conteúdo que geralmente cai em concursos ou no exame do ENEM. (Aluno M10)
			Espero aprender interpretação de textos, para usar na resolução das questões do ENEM. (Aluno F3)

Fonte: Questionário diagnóstico da Pesquisa, 2023.

No que se refere a interação e discussão dos temas abordados nos textos estudados na disciplina de língua inglesa, a maioria relatou que não há discussão, e quando acontece, a prioridade é o ensino das regras gramaticais ou caso o tema seja pertinente a uma atividade, ou ainda para servir de exemplo para estudar um assunto específico, não havendo espaço para as discussões, como captado pelas falas registradas no Diários Reflexivos, destacados no quadro 6.

Quadro 6 - Como são estudados os textos nas aulas de Língua Inglesa?

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos questionários diagnósticos
Aulas significativas para os discentes	Interação e abordagens críticas e participativas	Como os temas são abordados nas aulas de LI	Há pouca interação e discussão, pois as regras gramaticais são muito priorizadas. (Aluno F17)
			Não muito. Normalmente os temas são utilizados para servir de exemplo para estudar um assunto específico.
			Não, pois os professores simplesmente entregam os textos com atividade de interpretação e não discutem nada. (Aluno F18)
			Não. O texto era usado apenas para identificar estruturas gramaticais, verbos, adjetivos etc.
			Não. Na maioria dos casos não há interação e discussão dos temas, a não ser que seja pertinente a uma atividade. (Aluno M15)

			Não. Na escola o estudo é voltado apenas para gramática, sem o uso do texto para discussão de temas do dia a dia. (Aluno F5)
			De modo geral não, pois muitas vezes é ensinado apenas a estrutura do inglês e não tem espaço para discussões. (Aluno M16)

Fonte: Questionário diagnóstico da Pesquisa, 2023.

Aliada à SDI, também foram utilizados os pressupostos da Pesquisa-ação como metodologia de investigação nas oficinas, conceituada por Thiollent (2011) e Tripp (2005), como um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. Assim, a pesquisa-ação ampara-se na informação, interação e colaboração, por meio de múltiplos passos, objetivando a solução de problemas. No quadro 7, sintetizamos as oficinas planejadas nesta fase.

Quadro 7 - Planejamento de execução das oficinas

Oficina	Conteúdo explorado
Gêneros textuais multimodais	Texto, conceito e tipos de texto.
Gênero textual Reportagem.	Conceituação, estrutura, uso da norma padrão de maneira clara e objetiva, intencionalidade, compreensão do texto, usando como temática <i>O racismo no futebol</i> .
Gênero textual Artigo de opinião	Leitura, compreensão, estrutura textual, temática, relações de poder, interdisciplinaridade, identificação de mensagens explícitas e implícitas, e suas intencionalidades no artigo de opinião sobre <i>discriminação racial</i> .
Gênero textual Cartoon	Estrutura e característica do texto, crítica social, linguagem multimodal e visual, intencionalidade e intertextualidade, letramento digital no uso das redes sociais. O Cartoon trabalhava o tema <i>estelionato sentimental</i> .
Gênero textual Tirinha	Estrutura e característica do texto, crítica social, linguagem multimodal e visual, por meio de tirinha sobre <i>o clima no mundo</i> .
Gênero textual Editorial	Tipologia argumentativa do texto, identificar os recursos persuasivos (verbais ou não verbais) por meio de argumentos e dados sobre tema <i>Guerra na Ucrânia</i> .

Fonte: Elaborado pela autora

Para registrar as impressões dos alunos, seus aprendizados e observações utilizamos o Diário Reflexivo. Para as oficinas, cada aluno recebeu um caderno para o registro de suas reflexões e posicionamento a respeito das questões propostas. Os diários foram utilizados como recurso de acesso à avaliação e ao reajuste de processos didáticos como destacam Andrade e Almeida (2018):

Neste caso, o diário escrito por alunos serve de recurso para registrar o andamento da aula, bem como para se realizar uma pesquisa e avaliar os processos didáticos. O uso dos diários pelos alunos é um recurso de aprendizagem e narração da experiência escolar, além de desenvolver as competências metacognitivas dos estudantes. Utilizando os diários, os alunos deixam de ser meros receptores de informações ao reelaborarem as questões tratadas na aula e os docentes ainda podem utilizá-los como um processo de avaliação do discente (ALMEIDA; ANDRADE, 2018, p.100).

Em síntese, foi bastante importante tal etapa de diagnóstico na pesquisa-ação e para a pesquisa que realizamos, pois estava relacionada à sua capacidade de identificar as dificuldades enfrentadas no local de pesquisa e de orientar as ações necessárias para superá-las. Essa etapa foi fundamental para efetivar a nossa ação e gerar resultados práticos no planejamento das oficinas, para que essas estivessem de acordo com as necessidades formativas dos discentes, na perspectiva da formação integral e omnilateral. Na próxima seção avaliaremos cada uma das oficinas realizadas, a partir das perspectivas dos participantes.

5.4 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA COM ADC, POR MEIO DE GÊNEROS MULTIMODAIS: DANDO VOZ AOS PARTICIPANTES

No primeiro momento, para o desenvolvimento das oficinas, foi feita a apresentação da proposta de coleta de dados para a pesquisa de mestrado, a unidade temática, o objetivo e as finalidades a serem alcançadas ao término da aplicação das sequências didáticas interativas, como também informar todos os procedimentos e estratégias pedagógicas necessárias para a aplicação de cada oficina, e sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Foram necessárias 02 aulas de 45 minutos, para explicar o tema de estudo, a pesquisa e os documentos exigidos pelo Conselho de Ética em Pesquisa-CEP⁸.

Na elaboração das oficinas, buscamos selecionar gêneros textuais que contribuíssem para o desenvolvimento crítico dos participantes e que fizessem parte do seu cotidiano, tendo como propósito potencializar os conhecimentos prévios e

⁸ Pesquisa aprovada pelo CEP/IFAC – CAE 61417722.1.0000.0233

apresentar outras informações que favoreçam a reconstrução dos conceitos propostos. Como suporte, optou-se por temas como racismo no futebol, meio ambiente e estelionato sentimental e conflitos bélicos entre países. A concepção de utilização de gêneros nas oficinas é apresentar para o aluno uma aprendizagem apoiada em diferentes habilidades linguísticas de forma integrada e contextualizada, legitimando a função social da língua, e não a utilização do texto como justificativa para ensinar unicamente regras e estruturas gramaticais. Castro (2020) defende que os diferentes gêneros servem como meio de interação social, como forma de viabilizar uma situação comunicativa entre os seres sociais, e estão relacionados aos discursos de cunho social, que podem ser políticos, ideológicos, religiosos etc.

A atuação dos alunos nas oficinas ocorreu de maneira ativa e colaborativa, mostrando-se bastante interessados, sobretudo nas discussões dos temas, pela compreensão de conceitos próximos ou relacionados às suas vidas, observado como um fator motivador, pela articulação das ações individuais e nos grupos para a resolução da situação problema e atribuindo-se significação ao conhecimento ora proposto, oportunizando assim um ambiente favorável à aprendizagem. Tal como ratifica Souza (2013), uma aprendizagem baseada na visão de língua, que vai além da gramática/estrutura, caminha na direção de um ensino-aprendizagem fundamentado no uso da língua/linguagem em práticas sociais, em outros termos, no agir por meio de ações de linguagem e, esse agir se materializa em forma de gêneros textuais orais e escritos.

A pesquisa-ação apresentou-se como o método adequado para este estudo, pois ao mesmo tempo que nos permitiu problematizar e investigar a prática pedagógica, inclusive provocando mudanças nas oficinas durante o processo, promoveu melhorias para o processo de aprendizagem, como demonstrando nos quadros a seguir, onde analisamos as falas dos participantes, a partir das categorias emergentes, de suas impressões pessoais sobre as oficinas e o processo pessoal dos discentes de construção da aprendizagem. Para execução da proposta de intervenção, dividimos o trabalho em 6 (seis) oficinas, durante 6 (seis) semanas, considerados como base para o estudo dos gêneros textuais multimodais. Vejamos o

quadro 8, que analisa a compreensão dos participantes a respeito do conceito de texto e gêneros:

Quadro 8 - Planejamento de execução das oficinas

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos cadernos reflexivos
Conceito de gêneros e tipos textuais	Conceito prévio individual	O que você entende por texto?	Texto para mim são diversas coisas e pode ser expressado de várias formas, mas de modo geral, é um conjunto de palavras que podem nos passar informação, com o intuito de através de palavras, expressar algo, como uma redação, onde você escreve e argumenta do porquê você escreveu aquilo para dar sentido e coerência às suas palavras. (Aluno 14 F).
			Um texto é o conjunto de palavras que expressam sentido, podendo der manifestações culturais, científicas ou sociais. (aluno 20 M).
			Na minha opinião o texto é um conjunto de informações no qual pode se destacar vários temas com o intuito de transmitir algo, como por exemplo notícias, tendo como função comunicar, manifestar um assunto específico. (Aluno 30 M).
			Texto é um conjunto de palavras e frases que tem como objetivo trazer uma informação ou contar algo. Existem variações de texto: informativos, sobre história etc. No meu ver, existe uma estrutura para criar um texto, como por exemplo usando parágrafos, pontuações e versos. (aluno 08 M).
			Texto é a junção de palavras que tem como objetivo passar alguma informação ao leitor. (aluno 13 F).
			Texto tem o intuito de informar ou comunicar algo a alguém. (aluno 15 F).
			Na minha opinião o texto é um conjunto de informações no qual pode se destacar vários temas com o intuito de transmitir algo, como por exemplo notícias, tendo como função comunicar, manifestar um assunto específico. (aluno 30 M).
Conceito de gêneros e tipos textuais	Conceito de texto construído no grupo	O que o grupo entende por texto	Texto é um conjunto de palavras que tem o intuito de transmitir uma informação ou mensagem, divulgar ou retratar ideias sem o uso da fala ou imagens. Existe uma estrutura e tipos de texto, sendo os mais conhecidos os textos informativos, didáticos e expositivos. (grupo 1).
			Texto é uma forma de comunicação que faz uso da escrita para informar, divulgar ou retratar ideias sem o uso de fala ou imagens. (grupo 2).
			Texto tem a função de comunicar ou manifestar uma informação ao leitor através da escrita. (grupo 3).
			Texto é um conjunto de palavras com coerência e expressam sentido. (grupo 4).
			Texto é um conjunto de palavras que tem como função expressar uma ideia ou conteúdo. (grupo 5).
			O texto é uma redação coerente e sequenciada de um determinado tema. (grupo 6).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Araújo (2018)

O estudo do primeiro conceito iniciou com a pergunta ou situação problema em relação ao tema estudado: *o que você entende por texto?* Nesta 1ª etapa, de

maneira individual, cada aluno foi orientado a registrar, em seu diário reflexivo, as suas impressões sobre o conceito.

Na concepção de texto os participantes afirmaram ser um conjunto ou junção de palavras e frases escritas, ou uma redação sequenciada de um determinado tema com coerência e sentido, que podem nos passar informação, mensagem ou ideia, com o intuito de expressar, divulgar, transmitir ou dar sentido a algo, tendo como função comunicar, manifestar ou retratar um assunto específico ao leitor, podendo ser manifestações culturais, notícias científicas ou sociais, sem o uso da fala ou imagens.

Koch; Elias (2010) referem-se a texto como uma concepção interacional da língua, sendo considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Sobre a estrutura do texto, os alunos relataram que cada um possui sua estrutura, como por exemplo usando parágrafos, pontuações e versos, tendo variações como informativos, didáticos, expositivos, sobre história etc.

Os extratos de fala dos alunos apontam para uma visão de texto sob a análise da linguística tradicional, tendo como unidade de estudo a estrutura da oração e do período, considerando aspectos linguísticos e gramaticais, sem, no entanto, compreender o papel e a relevância da linguagem nas práticas discursivas e as intencionalidades implícitas nos discursos, que contribuem para a manutenção das relações de poder na sociedade. Sobre a concepção de discurso, Fairclough (2008) sustenta que ao usar o termo 'discurso', propõe considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais.

A segunda oficina foi sobre Reportagem. Utilizamos o texto: *Real Madrid's Vinicius Jr condemns 'racist' criticism of dancing goal celebration* (Vinicius Jr, do Real Madrid, condena críticas 'racistas' sobre comemoração dançante de gol), assinada por Ben Morse e Sarah Diab, vinculado a CNN (online) em 18 de setembro de 2022. Veja a análise no quadro 6:

Quadro 9 - Gênero Reportagem

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos cadernos reflexivos
Estudo de Gêneros Textuais em LI	Conceito prévio do gênero reportagem	O que você entende sobre o gênero reportagem?	Na minha opinião a reportagem é um gênero textual que tem como principal objetivo expor de uma forma mais detalhada sobre uma determinada notícia. (aluno 25 F).
			A reportagem tem a função de informar sobre determinado acontecimento ou investigação, apresentando fatos e informações mais aprofundadas sobre o assunto reportado. (aluno 28 F).
			Reportagem é um gênero jornalístico que consiste em investigar e relatar informações sobre determinado evento. (aluno 22 M).
			A reportagem é um gênero textual jornalístico que tem como objetivo principal informar o leitor sobre um determinado fato, evento, acontecimento, personalidade ou assunto específico. A reportagem busca oferecer uma visão completa e aprofundada do tema abordado, geralmente a partir de informações obtidas por meio de entrevistas, pesquisas, observações e investigação. (aluno 24 M).
			Reportagem é um gênero textual que tem como objetivo informar com detalhes acontecimentos, histórias, notícias, lugares, entre outros. (aluno 27 M).
			Tipo de notícia mais detalhada, que além de passar a informação também explica o motivo, forma, local e horário do ocorrido. (aluno 2 F).
			Atividade jornalística que basicamente consiste em adquirir informações sobre um acontecimento. Tem como principal função expor, opinar e/ou interpretar. (aluno 3 F).
	Conceito do gênero reportagem construído no grupo de discussão	O que o grupo entende por gênero reportagem	Reportagem é um gênero textual do tipo jornalístico, no qual determinado assunto é pesquisado de forma detalhada, geralmente com o intuito de atrair o público a fim de obter lucro e informar a população. (grupo 1).
			Reportagem é um gênero textual que tem como objetivo a propagação de notícias. (grupo 2).
			O gênero reportagem se difere dos demais textos jornalísticos por se preocupar com a investigação e fonte da notícia. (grupo 3).
			A reportagem tem o objetivo de informar o leitor de maneira detalhada sobre um fato ou notícia. (grupo 4).
			A reportagem aprofunda e investiga fatos de relevância na sociedade, como forma de compromisso com o leitor. (grupo 5).
			A reportagem é desenvolvida de maneira detalhada e apresenta evidências sobre o tema em análise. (grupo 6).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Araújo (2018)

O entendimento dos alunos sobre o gênero textual reportagem é que se trata de um gênero jornalístico que consiste em investigar e relatar informações obtidas por meio de entrevistas, pesquisas, observações e investigação sobre determinado evento, fato de relevância na sociedade, acontecimento, história, lugares, personalidade ou assunto específico, tendo como principal objetivo a exposição

detalhada e aprofundada, com a função de opinar e/ou interpretar, informar, apresentando fatos e evidências, como forma de compromisso com o leitor, sobre o tema ou assunto reportado. A reportagem, além de passar a informação, também explica o motivo, a forma, o local e horário do ocorrido, geralmente com o intuito de atrair o público e obter lucro, informar a população e propagar notícias. Este gênero se difere dos demais textos jornalísticos por se preocupar com a investigação e fonte da notícia.

Durante a oficina os alunos demonstraram conhecimento, engajamento e bastante interesse nas discussões sobre o gênero reportagem, especialmente pela escolha da temática – racismo no futebol- notadamente pela linguagem clara e objetiva, as pistas tipográficas e outros elementos visuais que auxiliam na compreensão do texto, imagens, forma, o que favoreceu a leitura e entendimento do conteúdo do texto pela identificação de palavras cognatas em inglês, como *racist, celebration, time, goal, football, players, dancing, criticism, respect, skin color, education, diversity* (racista, celebração, tempo, objetivo, futebol, jogadores, dançando, crítica, respeito, cor da pele, educação, diversidade), entre outras expressões que fazem parte do repertório linguístico dos estudantes.

Concordamos com Marques (2011) ao afirmar que a reportagem, enquanto um gênero da esfera jornalística, cria a possibilidade de o aluno expor suas opiniões, abstraindo não somente o conhecimento linguístico, mas inúmeros saberes a partir dos múltiplos recursos que tal gênero propicia. Desta forma, por meio das leituras individuais e em grupo, assim como as discussões em sala, o gênero reportagem contribuiu para a compreensão dos aspectos linguísticos e discursivos do texto, e, como consequência, propiciou, também, a leitura crítica do conteúdo.

A terceira oficina versou sobre o gênero artigo de opinião. Nesta oficina, utilizamos o artigo de opinião *Time to kick racism out of football* (É hora de chutar o racismo para fora do futebol) publicado pelo auto comissariado da ONU para os direitos humanos (www.ohchr.org). Escolhemos essa temática para dar continuidade às discussões propostas na oficina do gênero Reportagem. Apesar dos participantes manifestarem pouca familiaridade com a leitura em língua inglesa e com o gênero argumentativo artigo de opinião, eles conseguiram compreender o conteúdo do texto

e as características do gênero, apresentando discussões e intervenções em torno da temática, de maneira crítica e autônoma, o que pode representar um caminho para a aprendizagem de produção textual, como se observa no quadro 10.

Quadro 10 - Gênero Artigo de Opinião

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos cadernos reflexivos
Estudo de Gêneros Textuais em LI	Conceito prévio do Gênero Artigo de Opinião	O que você entende por Gênero Artigo de Opinião	É um texto no qual o autor traz seu ponto de vista sobre determinado tema, argumentando e apresentando sua opinião. (aluno 5 F).
			Artigo de opinião é um texto argumentativo em que o autor expressa o seu ponto de vista sobre o tema. (aluno 13 F).
			Artigo de opinião é um texto onde o autor expressa a sua opinião sobre o tema, mas levando em consideração o tema abordado com fatos, dados, com coerência e evidência no que se diz. (aluno 14 F).
			Artigo de opinião é um gênero textual que tem o objetivo de apresentar/defender um ponto de vista sobre determinado assunto, tema ou problema, sendo que o autor busca convencer o leitor com argumentos e exemplos para sustentar o seu ponto de vista. (aluno 26 M).
			Um artigo de opinião serve para que uma determinada pessoa expresse o seu posicionamento sobre um determinado tema, trazendo argumentos coerentes. (aluno 28 F).
			É um artigo de gênero textual jornalístico que tem como objetivo apresentar e debater uma determinada posição, ponto de vista ou opinião sobre um tema específico. (aluno 22 M).
	Conceito do Gênero Artigo de Opinião construído no grupo de discussão	O que o grupo entende por Gênero Artigo de Opinião	É um grupo de texto argumentativo. O ponto de vista é evidenciado para comprovar a tese defendida. São utilizados dados e outros elementos. (aluno 3 F).
			Artigo de opinião é um texto onde o autor expressa a sua opinião sobre um tema ou assunto relevante. (grupo 1).
			No artigo de opinião o autor pode expressar a sua opinião ou de um grupo sobre um tema específico. (grupo 2).
			No artigo de opinião o autor argumenta e defende o seu ponto de vista sobre um determinado assunto. (grupo 3).
			O artigo de opinião é um gênero jornalístico que se caracteriza pela defesa e ponto de vista do autor. (grupo 4).
			No artigo de opinião o autor tem a liberdade de se posicionar sobre um tema, como o objetivo de defender uma ideia ou ponto de vista. (grupo 5).
O artigo de opinião é escrito com linguagem formal e o autor pode incluir a sua opinião sobre o assunto. (grupo 6).			

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Araújo (2018)

Como se observa no quadro 7, os participantes definiram como um gênero textual jornalístico escrito em linguagem formal, um texto no qual o autor traz seu ponto de vista ou ideia, expressando o seu posicionamento ou de um grupo sobre um tema específico ou assunto relevante, argumentando e apresentando sua opinião com liberdade, buscando convencer o leitor e comprovando o seu ponto de vista e sua tese por meio de fatos, evidências, dados e outros elementos, com coerência e clareza.

Melo (2011) acredita que o domínio da escrita (produção textual) através dos gêneros poderá ajudar o aprendiz a desempenhar um papel ativo dentro da sociedade, defendendo que neste processo o aluno poderá ter a chance de aprender a narrar fatos do dia a dia, negociar, expor seu ponto de vista, convencer, persuadir o outro através dos seus argumentos; ou seja, será levado a agir e interagir sobre o mundo que está a sua volta e não somente desempenhar papel de expectador passivo.

Na quarta oficina, utilizamos o gênero cartoon. A abordagem temática foi o aquecimento global. Usamos a abordagem lúdica dos *Climate Cartoons* (cartoons climáticos) da artista suíça Magi Wechsler. As respostas no quadro 11, apontam a concepção dos alunos a respeito do conceito do gênero. Vejamos:

Quadro 11 - Gênero Cartoon

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos cadernos reflexivos
Estudo de Gêneros Textuais em LI	Conceito prévio do Gênero Cartoon	O que você já conhece sobre o Gênero Cartoon	O cartoon é um exemplo multimodal de expressar ou fazer alguma crítica a determinado assunto, criticando e fazendo duplo sentido e mostrando o que realmente quer dizer. (aluno 9 M).
			O cartoon é um gênero multimodal em formato de desenho ou não, humorístico e ao mesmo tempo debate crítico, onde os acontecimentos do nosso dia a dia são tratados. (aluno 14 F).
			Cartoons expressam suas ideias majoritariamente por desenhos, mas podem conter frases e palavras para dar sentido a sua ideia principal. (aluno 20 M).
			Cartoon é uma forma de ilustração não verbal e verbal que fala sobre situações às vezes críticas sobre a realidade, às vezes apenas ilustrações sobre a realidade em si. (aluno 22 M).
			Cartoon é tipo uma história em quadrinhos desenhada, normalmente os cartoons são bem-humorados e tem como objetivo fazer uma crítica, mostrar ou expor determinada situação por meio de desenho e é claro trazer humor. (aluno 29 F).
			Cartoons são usados para contar uma história ou transmitir uma mensagem de forma curta, possui imagens e textos curtos, podendo ser de forma crítica ou humorística. (aluno 26 M).
	Conceito do Gênero Cartoon construído no grupo de discussão	O que o grupo entende por Gênero Cartoon	Cartoon é um gênero multimodal em formato de desenho, geralmente usado para narrar histórias ou para fazer uma crítica. Possui como principal característica as imagens e desenhos. O cartoon é livre para todos os públicos. (grupo 1).
			No cartoon é feita uma crítica com o uso de ilustrações e pequenos textos. (grupo 2).
			O cartoon expressa uma crítica de maneira bem-humorada, no formato de ilustrações e pequenos textos. (grupo 3).
			Cartoons são usados para contar uma estória curta, geralmente com humor e ilustrações. (grupo 4).
			No cartoon o autor usa a sua criatividade em forma de escrita e imagens, para expressar uma crítica sobre diferentes temas da atualidade. (grupo 5).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Araújo (2018)

A questão proposta no quadro 8 foi elaborada com o intuito de conhecer o que o grupo entende por Gênero Cartoon e os alunos construíram o conceito do gênero como um exemplo de gênero multimodal, tendo a forma de ilustração não verbal e verbal; representado por uma sequência de desenhos e animações com a finalidade de expressar ou fazer alguma crítica sobre a realidade ou a determinado assunto. Além disso, possibilita contar uma história ou transmitir uma mensagem de forma curta, criticando e fazendo duplo sentido, de forma bem-humorada, mostrando o que realmente quer dizer, podendo ou não ter o formato de desenho e ilustrações, com frases e palavras para dar sentido a sua ideia principal.

Humorístico e ao mesmo tempo debate crítico, o cartoon mostra como os acontecimentos do nosso dia a dia são tratados e, é livre para a leitura de todos os públicos. No cartoon o autor usa a sua criatividade em forma de escrita e imagens, para expressar uma crítica sobre diferentes temas da atualidade, por meio de uma linguagem e imagens divertidas e leves. A motivação dos alunos frente a este gênero foi muito significativa, demonstrando a popularidade dos cartoons, presentes em diferentes veículos de difusão da informação, por sua mensagem curta e a presença de elementos como as imagens, o humor, sarcasmo, crítica e a combinação da linguagem verbal e não verbal.

Na oficina seguinte, utilizamos a Tirinha da obra *big Nate hug it out!* de Lincoln Peirce, que traz o conteúdo estelionato sentimental nas redes sociais e sites de relacionamento. O tema despertou interesse na discussão e os alunos relataram diversos acontecimentos semelhantes. O gênero pareceu o de mais fácil entendimento pelos discentes, como se verifica no quadro 12.

Quadro 12 - Gênero Tirinha

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos cadernos reflexivos
Estudo de Gêneros Textuais em LI	Conceito prévio do Gênero Tirinha	O que você conhece sobre o Gênero Tirinha?	É um gênero textual que se caracteriza por histórias curtas, formados geralmente por três ou quatro quadrinhos usando humor.(aluno 15 F).
			De uma forma resumida são histórias curtas, com três ou mais quadrinhos com o intuito de contar uma história demonstrando humor ou uma crítica social.(aluno 18 F).
			Tirinha é um gênero textual que consiste em uma sequência de quadros ou painéis desenhados em formato de quadrinhos que narram uma história curta ou apresentam uma situação cômica.(aluno 24 M).
			Caracterizado por quadrinhos com histórias curtas trazendo o humor neles, contendo sempre uma crítica social por trás do humor.(aluno 25 F).
			Tirinhas são quadrinhos que possuem imagens e balões de fala ou legendas que podem contar uma história humorística ou informativa, podendo fazer críticas. São muito usados em jornais, revistas, na internet ou em questões de vestibular.(aluno 26 M).
			A tirinha é um gênero que utiliza imagens divididas em quadrinhos, formando uma sequência para contar uma história. Além disso, os textos e falas também estão muito presentes nas tirinhas.(aluno 28 F).
	Conceito do Gênero Tirinha construído no grupo de discussão	O que o grupo entende por Gênero Tirinha	O gênero textual tirinha se caracteriza pela linguagem verbal e não verbal, tendo como objetivo a crítica social de diferentes temas. (grupo 1).
			Na tirinha o autor usa histórias curtas e desenhos ilustrativos para expressar uma ideia. (grupo 3).
			A tirinha se parece com histórias em quadrinho, mas de forma mais curta, com pequenos balões ilustrativos. (grupo 4).
			Na tirinha o autor mescla a linguagem verbal e visual para fazer uma crítica com humor. (grupo 5).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Araújo (2018)

Os participantes descreveram como um gênero Tirinha como aquele que se caracteriza por histórias curtas, formados geralmente por três ou quatro quadrinhos usando humor ou uma sequência de quadros ou painéis, desenhos ilustrativos, imagens e balões de fala ou legendas, utiliza uma linguagem verbal e não verbal com o intuito de contar uma história contendo sempre uma crítica social de diferentes temas por trás do humor.

As tirinhas são muito usadas em jornais, revistas, na internet ou em questões de vestibular, se parece com histórias em quadrinho, mas de forma mais curta, com

pequenos balões ilustrativos. Nóbrega (2016, p.154) ao trabalhar o gênero nas aulas de LI recomenda que as atividades didático-pedagógica devem “associem a leitura multimodal (imagética ou quadrilateral) presente nas tirinhas ao texto escrito (diálogos de dois personagens), dando ênfase às habilidades orais ou escritas dos alunos”. As concepções de leitura foram primeiramente a interativa porque os três tipos de conhecimento foram necessários: a leitura de mundo, a linguística e a social pois os alunos deveriam reconhecer a *pop star* Beyoncé. Além disso, os alunos realizaram a leitura multimodal, pelo fato de o aluno-leitor ter de associar as ações (movimento corporal e expressões faciais) dos personagens.

Na última oficina trabalhamos um gênero mais difícil para os discentes, o Editorial. O texto utilizado foi *A Brutal New Phase of Putin's Terrible War in Ukraine* (Uma nova fase brutal da terrível guerra de Putin na Ucrânia), publicado pelo The New York Times. Os alunos conheciam poucas características do gênero, a temática, porém, era de conhecimento de todos os participantes, que se motivaram com as discussões em torno da guerra na Ucrânia. Nossa intencionalidade quanto ao trabalho com este gênero foi possibilitar a interação comunicativa com o mundo social e o mundo subjetivo, tendo como foco de leitura e compreensão: lugar social onde o texto foi produzido, o enunciador refletindo sobre o papel social do emissor na produção do texto (jornalista, editor do jornal, lugar social do Jornal (Estados Unidos da América); destinatário – ou seja o papel social do receptor (leitor americano, leitor fora dos EUA); objetivo - quais as intenções do enunciador na interação, em outras palavras, o impacto social do The New York Times no mundo. Vejamos no quadro 13 as percepções dos participantes:

Quadro 13 - Gênero Editorial

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos cadernos reflexivos
Estudo de Gêneros Textuais em LI	Conceito prévio do Gênero Editorial	O que você entende por Gênero Editorial	É um tipo de texto jornalístico presente em jornais e outras comunicações que apresenta a opinião de quem está publicando sobre um assunto relevante e tem como objetivo influenciar os leitores. (aluno 26 M).
			Não conheço o gênero textual editorial. (aluno 22 M).
			Não conheço. (aluno 20 M).
			Até onde eu sei, é um texto escrito por várias pessoas para expressar sua opinião sobre determinado assunto. (aluno 29 F).
			Tipo de texto que pertence ao campo jornalístico e é encontrado em jornal. (aluno 8 M).
			Não tenho conhecimento sobre o gênero textual editorial. (aluno 5 F).
	Conceito do Gênero Editorial construído no grupo de discussão	O que o grupo entende por Gênero Editorial	Editorial é um tipo de texto jornalístico que é utilizado para expressar a sua posição crítica sobre um determinado tema. (aluno 14 F).
			O gênero editorial é um tipo de texto jornalístico que é utilizado para expressar a sua posição crítica sobre um determinado tema. É utilizado em revistas. (grupo 1).
			O gênero editorial está presente principalmente nos jornais e revistas e serve para expressar a opinião daquele veículo de comunicação sobre o tema específico. (grupo 2).
			O editorial não é um gênero muito popular, mas está presente em muitas revistas, jornais e sites. (grupo 3).
			O gênero editorial é um texto mais elaborado, com informações e dados sobre fatos ou notícias, com o objetivo de convencer o leitor. (grupo 4).
			No gênero editorial o autor apresenta fatos e argumentos com o objetivo de convencer o leitor sobre um fato ou acontecimento. (grupo 5).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Araújo (2018)

Como resposta ao questionamento *O que o grupo entende por Gênero Editorial?* Os alunos relataram se tratar de um tipo de texto jornalístico, mais elaborado, escrito por várias pessoas em linguagem formal, com informações, argumentos e dados e evidências sobre fatos, acontecimentos ou notícias, presente em jornais, revistas, sites e outras comunicações, que apresenta a opinião de quem está publicando sobre um assunto relevante e tem como objetivo influenciar e convencer os leitores, podendo também ser utilizado para expressar a sua posição crítica sobre um determinado tema. Embora alguns alunos tenham mencionado não conhecer o gênero textual editorial, o processo de execução do trabalho de forma

coletiva e colaborativa proporcionou o empenho e interesse de todos na aprendizagem. Em trabalho com o gênero editorial no ensino de língua estrangeira, Bezerra (2015, p.128) apontou que:

Os editoriais analisados [...] proporcionam a argumentação dialogada, isto é, a polifonia e a intertextualidade. Os textos são, de fato, polifônicos, pois o discurso dos autores traz “vozes” de especialistas [...]. Quanto à intertextualidade, os editoriais analisados são intertextuais à medida que retomam discursos já estabelecidos anteriormente.

Os conceitos de ideologia, prática social, hegemonia e intertextualidade foram trabalhados em todas as oficinas realizadas. De acordo com a Análise do Discurso Crítica, a hegemonia é uma forma de poder que se estabelece através da ideologia e da prática social. Essa concepção parte do pressuposto de que as relações sociais são marcadas por conflitos de interesses e que a dominação se legitima através de narrativas que promovem uma visão de mundo favorável aos setores dominantes.

Nesse sentido, a ideologia surge como um conjunto de crenças, valores e princípios que são difundidos pela sociedade como um todo, mas que são produzidos e disseminados por aqueles que detêm o poder. A prática social, por sua vez, se refere ao conjunto de ações, comportamentos e relações que são construídas a partir dessa ideologia e que acabam reproduzindo e reforçando as desigualdades existentes. Dessa forma, a hegemonia se estabelece através da imposição de uma visão de mundo que naturaliza a dominação e faz com que as pessoas aceitem e reproduzam as condições de opressão que enfrentam (IRINEU et.al., 2020). Tais perspectivas ficaram bem evidentes para os participantes nas oficinas propostas.

Na próxima seção, discutiremos a avaliação pós oficinas realizadas pelos participantes. A intenção foi avaliar o trabalho realizado, completando assim o ciclo da pesquisa-ação, para validar o produto educacional que será gerado deste trabalho com os próprios participantes.

5.4 A AVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE AS OFICINAS COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA COM GÊNEROS MULTIMODAIS

Ao final das oficinas com sequência didática interativa com gêneros multimodais, foi aplicado um questionário com 11 questões abertas, com a finalidade de avaliar a opinião dos estudantes para validar ou não as oficinas ofertadas no âmbito da pesquisa. A respeito dos aspectos do ensino de Língua Inglesa com gêneros textuais críticos utilizados nas sequências didáticas, considerados importantes. Os participantes referiram-se principalmente ao aprofundamento dos temas, obtido durante as atividades realizadas utilizando os gêneros textuais críticos. Vejamos o quadro 14.

Quadro 14 - Quais aspectos você destaca na sua aprendizagem de língua inglesa com gêneros textuais críticos?

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos questionários de avaliação
O Ensino de Língua Inglesa	Avaliação das oficinas com SDI	Aspectos do ensino de Língua Inglesa com gêneros textuais críticos	O aprofundamento obtido durante as atividades realizadas utilizando os gêneros textuais críticos. (Aluno F22)
			O aspecto de agregar diversos conhecimentos. (Aluno F32)
			Cartoon e artigo de opinião, ambos são essenciais para uma melhor interpretação de provas e concursos, além de nos preparar para discussões em grupo e sintetização de conteúdo. (Aluno M02)
			A apresentação detalhada de informações do assunto informado, como também a estrutura e os argumentos de diversos autores. (Aluno M1)

Fonte: Elaborado a partir do questionário de avaliação das oficinas, 2023.

Para os estudantes, o estudo da língua inglesa por meio desses gêneros, em seus diferentes formatos, faz uma apresentação detalhada de informações dos temas estudados, assim como a sua estrutura e argumentos de diversos autores, se mostram como contribuições essenciais para uma melhor interpretação de provas e concursos, além de prepará-los para discussões em grupo e sintetização de conteúdo.

Tal perspectiva reafirma os achados de Carlos e Bordini (2012) que demonstraram que o trabalho com gêneros textuais permite ainda a articulação das atividades entre as áreas de conhecimento, contribuindo diretamente para o aprendizado significativo de prática de leitura, produção e compreensão. Dessa forma,

o trabalho de LI não fica isolado do ensino de Língua Portuguesa que já trabalha estes gêneros previstos para o ano/série.

Quanto aos pontos destacados na aprendizagem de língua inglesa com gêneros textuais críticos, foi ressaltado que o conhecimento desenvolvido por meio da introdução dos gêneros nas aulas foi de extrema importância, por promover uma melhor interpretação das críticas sociais presentes nos gêneros multimodais, constituindo-se também como uma maneira de praticar e desenvolver a leitura, a escrita e a interpretação de texto, em um processo de aprendizagem notadamente marcado pela interação no grupo, como notamos no quadro 15.

Quadro 15 - Quais aspectos você destaca na aprendizagem de língua inglesa com gêneros textuais críticos

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos questionários de avaliação
O Ensino de Língua Inglesa	Avaliação dos participantes	Aspectos destacados na aprendizagem de língua inglesa com gêneros textuais críticos.	O conhecimento desenvolvido através da introdução dos gêneros textuais críticos foi de extrema importância. (Aluno F16)
			Um entendimento melhor de críticas sociais. (Aluno F7)
			Os gêneros textuais críticos ajudaram de forma que foi apresentado outros meios de praticar a leitura, escrita e interpretação de texto. (Aluno M10)
			Boa relação de aprendizagem em grupo, a ação de apresentar e reunir. (Aluno F22)
			O melhor conhecimento para construir a estrutura do gênero, a importância em utilizar argumentos diversos para fazer uma boa construção. (Aluno F5)

Fonte: Elaborado a partir do questionário de avaliação das oficinas, 2023.

Outro tópico discutido foi a eficácia e a contribuição das estratégias de ensino e o gênero textual estudado durante as oficinas, como forma de melhorar o desempenho dos participantes na aprendizagem do idioma. Os argumentos registram que a realização de trabalhos em grupo, as discussões, a apresentação oral e o compartilhamento e a convergência de ideias favoreceram uma percepção mais definida dos conceitos propostos na oficina, corroborando com os estudos de Cristóvão (2010) e Santos (2021), como verifica-se no quadro 16.

Quadro 16 - Quais estratégias você achou mais eficazes para melhorar o seu desempenho na aprendizagem do idioma e sobre o gênero textual estudado?

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos questionários de avaliação
O Ensino de Língua Inglesa	Avaliação dos participantes	Estratégias eficazes para melhorar o seu desempenho na aprendizagem do idioma	A realização de trabalhos em grupo e o compartilhamento de ideias. (Aluno F15)
			Praticando e escrevendo sobre o assunto, a apresentação é importante também. (Aluno F22)
			Audição e leitura. (Aluno F13)
			A leitura e tradução dos textos. (Aluno M14)
			Esforço cognitivo através da recordação mental, resumo, discussão em grupo e o ensino. (Aluno F6)
			A união de ideias entre os grupos, que através do conceito de cada um, foi formada uma percepção mais definida. (Aluno M11)

Fonte: Elaborado a partir do questionário de avaliação das oficinas, 2023.

Questionados sobre as vantagens do ensino de língua inglesa com gêneros textuais críticos, os participantes evidenciaram a importância de um maior aprofundamento na língua inglesa por meio dos diversos gêneros existentes, que possibilita a construção estruturada do conhecimento e desenvolvimento de ideias e consciência crítica para o entendimento e interpretação dos textos de jornais e artigos, conforme já apontado por Santos (2021). Neste sentido, as unidades de contexto elegeram o aprofundamento dos temas, a flexibilidade, a construção estruturada do saber como caracterizadores destas vantagens, como se verifica no quadro 17.

Quadro 17 - Para você, quais são as vantagens de ensinar língua inglesa com gêneros textuais críticos?

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos questionários de avaliação
O Ensino de Língua Inglesa	Avaliação dos participantes	Vantagens do ensino de língua inglesa com gêneros textuais críticos	É um meio de se aprofundar na língua inglesa e aumentar o conhecimento sobre os diversos gêneros existentes. (Aluno M1)
			Para entender vários artigos e jornais. (Aluno F6)
			Maior flexibilidade no aprendizado, havendo diversas formas de aprender. (Aluno F22)
			O conhecimento agregado. (Aluno F14)
			Uma maior interpretação. (Aluno F17)
			Construção estruturada para desenvolver ideias e melhorar o aprofundamento do assunto e também desenvolvimento para opinar sobre determinados assuntos. (Aluno M27)
			Uma forma de aprender diferentes tipos de texto. (Aluno F3)

Fonte: Elaborado a partir do questionário de avaliação das oficinas, 2023.

No que se refere à abordagem de temas como racismo, meio ambiente, relacionamento virtual, violência no futebol e outros conteúdos com uma perspectiva

interdisciplinar e ótica crítica, o grupo justificou a relevância da discussão de temas presentes na realidade dos jovens, como forma de construção de conhecimento, assim como contextualizar os gêneros utilizados. Soares, Porciuncula, Stefenon (2011) e Gomes e Carvalho (2021) destacaram em seus estudos que a perspectiva interdisciplinar é uma possibilidade nesta busca por novos caminhos para se alcançar uma aprendizagem efetiva. Vejamos o quadro 18.

Quadro 18 - O que você achou de abordar temas racismo, meio ambiente, relacionamento virtual e guerras em uma perspectiva interdisciplinar e crítica?

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos questionários de avaliação
O Ensino de Língua Inglesa	Avaliação dos participantes	Percepções sobre abordagem de temas da realidade dos jovens	A abordagem desses assuntos foi essencial para a construção de conhecimento. (Aluno M3)
			Achei muito importante, pois são situações que ainda vivemos bastante. (Aluno F5)
			Foi uma forma de abordagem para se usar os gêneros utilizados. (Aluno F4)
			Ótimo, por agregar repertório. (Aluno M16)
			Muito bom, aprendi bastante. (Aluno M2)
			Muito bom e importante discutir sobre esses temas que tanto se fazem presente na atualidade. (Aluno F32)
			Ficou mais fácil aprender com temas do nosso cotidiano. (Aluno F30)

Fonte: Elaborado a partir do questionário de avaliação das oficinas, 2023.

Quando interpelados sobre a sequência de oficinas com outras que tiveram com professores de língua inglesa, foram citadas como importantes e estimulantes as práticas em grupo, a cooperação, a interação com os colegas de grupo, as apresentações que colaboraram para a aprendizagem do conteúdo, o estímulo de conhecer novos gêneros, que na opinião dos participantes, são pouco abordados, e por fim, destacaram a importância de terem realizado uma atividade de forma ativa e apresentar o conhecimento como resultado do trabalho colaborativo. Analisemos o quadro 19.

Quadro 19 - Comparando a sequência oficinas com outras que você teve com professores de língua inglesa, o que tornou cada aula mais interessante e estimulante para você?

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos questionários de avaliação
O Ensino de Língua Inglesa	Avaliação dos participantes	Comparando as oficinas propostas com outras que já participou.	A interação com os colegas de grupo e a realização de uma conclusão. (Aluno M1)
			As apresentações me ajudaram muito a memorizar e aprender o assunto. (Aluno M17)
			O estímulo de praticar novos gêneros, que são pouco abordados. (Aluno M14)
			As práticas em grupo e a cooperação. (Aluno F5)
			O que mais interessante foi todos, de forma ativa, terem feito uma atividade, depois resumi-la e apresentar com o conhecimento agrupado. (Aluno F32)
			Gostei bastante da dinâmica em grupo. (Aluno M16).

Fonte: Elaborado a partir do questionário de avaliação das oficinas, 2023.

Corroborando com essa ideia, Silva (2014) argumenta que o ensino deve estar direcionado para a contribuição com o desenvolvimento das capacidades de linguagem, que são conhecimentos fundamentais para a compreensão e a produção de um determinado texto em uma situação de interação.

Abordados no tocante ao modo como foi potencializado o envolvimento dos alunos no intuito de facilitar o processo de aprendizagem na disciplina de Língua Inglesa com gêneros textuais críticos, os participantes destacaram a formação de grupos e o trabalho em equipe, as discussões e apresentações do tema, como também a maneira como o conhecimento foi compartilhado e refinado até a formação do conceito concreto, representou uma perspectiva que contribuiu sobremaneira para a aprendizagem dos gêneros textuais.

Quadro 20 - Como foi potencializado o envolvimento dos alunos no intuito de facilitar o processo de aprendizagem na disciplina de Língua Inglesa com gêneros textuais críticos?

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos questionários de avaliação
O Ensino de Língua Inglesa	Avaliação dos participantes	Como foi potencializado o envolvimento dos alunos no intuito de facilitar o processo de aprendizagem	A realização de um novo grupo formado com um integrante de cada grupo, a cada sequência foi de extrema importância. (Aluno F22)
			Com as discussões em grupo e apresentando o que foi discutido. (Aluno F15)
			A formação de grupos e o trabalho em equipe. (Aluno F27)
			A melhora na interpretação dos gêneros textuais. (Aluno M1)
			Primeiro utilizamos nosso conhecimento e fomos corrigindo e agrupando com o conhecimento dos colegas até formar algo mais concreto. (Aluno M30)
			O compartilhamento do conhecimento de cada um e nos grupos. (Aluno M11)
			A aprendizagem no grupo parece fluir melhor. (Aluno M10)

Fonte: Elaborado a partir do questionário de avaliação das oficinas, 2023.

Na pergunta sobre a avaliação das atividades, discussões e a organização da aula e se a estratégia fez sentido para eles, não foram registrados muitos comentários, mas as respostas apontam para uma avaliação positiva, classificando as aulas como compreensíveis e explicando que aprendem mais nos processos de discussão e organização em grupos. Ferreira (2020) propõe que por meio das trocas de experiências e atividades proporcionadas na SDI, os alunos exercem o papel de protagonistas no processo de construção do conhecimento, dando destaque ao desenvolvimento de habilidades que vão além da simples aprendizagem de gramática e vocabulário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta fase da pesquisa procuramos analisar a aplicação e avaliação de uma sequência didática interativa com análise crítica do discurso, por meio de gêneros multimodais interdisciplinares. De maneira geral, as respostas obtidas demonstraram possibilidades e potencialidades da ferramenta para um ensino mais ativo e uma aprendizagem mais dinâmica e significativa.

A educação profissional é um processo educativo que visa desenvolver habilidades e competências técnicas e comportamentais que possibilitem a inserção

qualificada dos indivíduos no mercado de trabalho. No entanto, esse processo também desempenha um papel fundamental na formação humana, pois se baseia em valores e princípios que visam ao desenvolvimento integral do indivíduo, bem como à construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Quando iniciamos esta pesquisa, a questão central referia-se como uma sequência didática interativa, associando gêneros multimodais, interpretados numa abordagem crítica advinda da ADC, poderia contribuir para uma formação mais omnilateral, humana e emancipatória nas aulas de LI. Como sabemos, uma das bases conceituais da educação profissional para a formação humana é o conceito de educação integral. Essa abordagem considera que a formação do indivíduo não deve se limitar à transmissão de conteúdos técnicos, mas deve levar em conta outras dimensões, como a social, emocional e cultural. Desse modo, a formação humana se dá em várias dimensões, possibilitando que o indivíduo se desenvolva enquanto pessoa e trabalhador.

Além disso, a educação profissional tem como base para a formação humana a ideia de que o trabalho é uma atividade essencial para o ser humano, que tem em vista sua realização pessoal e social. O trabalho pode ser visto como uma atividade que possibilita a expressão da criatividade, além de ser fundamental para a construção da identidade e para a realização pessoal. Nesse sentido, é importante que a formação profissional considere não apenas as habilidades técnicas, mas também a dimensão social e cultural do trabalho e da vida social.

Pensando neste viés, consideramos que o Ensino de Língua Inglesa já não pode mais estar centrado apenas nos conhecimentos de gramática, sendo necessária a utilização de outras estratégias e ferramentas didáticas que contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem na escola. Como resultado, o professor deve estar preparado para apresentar ao aluno uma variedade de gêneros, pois isso lhes permitirá aprender sobre as múltiplas formas pelas quais a linguagem se manifesta na sociedade e no ensino de LI na educação básica.

Isto posto, além das habilidades linguísticas, a escola deve oportunizar a aprendizagem de elementos culturais e sociais, de modo que os estudantes possam

interpretar os diferentes sentidos do discurso, a ideologia e o poder presentes nos textos. Silva (2014) defende que uma vez que uma educação comprometida com o exercício da cidadania permite criar condições tanto para a reflexão sobre a linguagem quanto para o uso eficaz da língua, nas mais diversas situações do dia a dia, é essencial que o ensino das práticas de leitura, escrita e análise linguística em língua estrangeira na escola garanta o engajamento discursivo do aluno nos vários discursos que circulam socialmente em língua inglesa e que estão presentes no cotidiano.

Durante o desenvolvimento das atividades, constatou-se que o pouco conhecimento e experiência dos alunos na leitura de textos em língua inglesa não impossibilitou a compreensão dos textos, por tratar-se de temas de interesse e próximos da realidade dos participantes, assim como a apresentação dos conteúdos de maneira contextualizada e em um espaço de interação e troca de experiências e o estabelecimento de uma aprendizagem colaborativa como elemento de construção social.

Neste processo, observou-se que o maior desafio foi a produção textual em inglês, que só foram concretizadas por meio da combinação de frases em inglês e português, e, em sua maioria, somente em português. Por esta constatação, infere-se que o ensino da língua inglesa precisa oportunizar que os alunos tenham contato com habilidades linguísticas distintas, de modo integrado, sem limitar a aprendizagem tão somente a exposição de regras e estruturas gramaticais aplicadas de forma isolada e distantes de um ambiente comunicativo.

As oficinas nos possibilitaram comprovar que a abordagem da sequência didática interativa proporciona um maior engajamento interativo entre os alunos e professores, e, associado ao uso dos gêneros textuais multimodais e a análise do discurso crítica, revelou-se como uma importante estratégia de ensino, adaptável a diferentes conteúdos e áreas do conhecimento, evidenciando também a necessidade de práticas educativas que proporcionem uma participação mais ativa e autônoma do estudante, de maneira a identificar e interpretar as diversas características e multimodalidades de um texto, e não apenas os aspectos da linguagem escrita.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Flávia Luciana Campos Dutra; ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos. Diários reflexivos: um instrumento relevante no processo de transformação e desenvolvimento profissional do docente. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 7, n. 12, jan./jun. 2018.

ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento. **A precarização da formação de professores para a Educação Básica no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia Do Acre – Campus Cruzeiro do Sul**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. 224p. ISBN 978-85-7934-147-2.

BEZERRA, C. S. O gênero textual editorial em revistas culturais e o ensino da argumentação em FLE. **Non Plus**, 3(5), 115-135, 2015.

BRANDÃO, A. P. et al. Sequências Didáticas Interativas no Ensino de Ciências: Uma Investigação no Ensino Fundamental. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 9, n. 1, p. 142-158, 2010.

CARLOS, Valeska Gracioso; UEL, Marcella Bordini. Ensino de língua estrangeira por meio de gêneros textuais: qual é a percepção dos professores em formação? **Biblioteca digital de periódicos**, [s. l.], ano 2012, v. 1, p. 1-23, 1 jun. 2012.

CASTRO, Iane Isabelle de Oliveira. **O uso de comic books como textos multimodais em aulas de Língua Inglesa**: estudo de caso com alunos do Ensino Médio Técnico do IFRN (Campus Apodi). Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

COUTO, Thalita Cristina; NICOMEDES, Marcelo. O ensino de língua inglesa nas séries finais do ensino fundamental: a sala de aula vista por dentro. **Revista Eletrônica Interfaces**, [s. l.], v. 9, ed. 3, p. 157-167, 16 out. 2018.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M.; FERRARINI, M. A.; PETRECHE, C. R. C.; ANJOS-SANTOS, L. M. dos. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras**, [S. l.], n. 40, p. 191–215, 2010.

DENARDI, Ana Ceni. **Flying together towards EFL teacher development as language learners and professional through genre writing**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina: 2009.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Maria Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2008.

FERREIRA, Camilla Glória **O uso de ferramentas tecnológicas no ensino de língua inglesa**: uma abordagem baseada em sequências didáticas. Monografia (Graduação). UFMG: Belo Horizonte, 2020.

FREITAS, A. S.; FRANÇA, G. S.; CAMPOS, L. M. A. Sequência Didática Interativa: Possibilidades Para o Ensino de Língua Portuguesa. **Revista Língua & Literatura**, v. 19, n. 36, p. 213-232, 2017.

IRINEU, Lucineudo Machado (org.) et al. **Análise de Discurso Crítica**: conceitos-chave. 1.ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2020.

GOMES, Leonardo Miguel dos Santos. **A produção escrita em língua inglesa na perspectiva de alunos do ensino médio**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2017.

NÓBREGA, Daniela Gomes de Araújo. As tirinhas nas aulas de leitura em língua inglesa: uma proposta didático-pedagógica para iniciantes. **Educação & Formação**. 1. 154. 2016, DOI 10.25053/edufor.v1i3.1902.

GOMES, W. F. A. R.; CARVALHO, E. M. S. O ensino da língua inglesa na perspectiva interdisciplinar. In: Seminário de formação de professores e ensino de língua inglesa, 6., 2021, São Cristóvão, SE. **Anais eletrônicos [...]**. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2021. p. 152-162.

KOCH, I. G. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, G. Lángaro; PORCIUNCULA, T. Fagundes da; STEFENON, MARCOS V. Interdisciplinaridade e Transversalidade no Ensino de Língua Inglesa: uma proposta para o 6. ano do Ensino Fundamental. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 3, n. 1, 3 fev. 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Maria Valéria Siqueira. **Leitura em aulas de inglês com o gênero reportagem**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Campina Grande – Paraíba, 2011.

MELO, Delma Cristina Lins Cabral de. **O ensino da produção escrita em inglês numa abordagem de gênero textual**: o artigo de opinião. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

OLIVEIRA, M. M. de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. enferm.** UERJ ; 16(4): 569-576, out.-dez. 2008.

SILVA, J.O. Língua estrangeira no ensino fundamental: uma experiência baseada no trabalho com gênero textual. **Entretextos**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 43–61, 2014. DOI: 10.5433/1519-5392.2014v14n1p43.

PEIRCE, Lincoln. **Big Nate**: hug it out. Edição. Missouri-USA: Andrew McMeel, Setembro de 2019.

SANTOS, Juliana. Estratégias de leitura no ensino de língua inglesa: uma comparação entre o livro didático e a base nacional comum curricular (BNCC). **Dialnet**, [s. l.], v. 7, 1 jul. 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8595996>. Acesso em: 1 jun. 2023.

SILVA, C. L. et al. Sequência Didática Interativa: Uma Proposta de Ensino para a Sala de Aula Inclusiva. In: **Anais XVI XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, 2017. p. 1-10.

SOUZA, Sheilla Andrade de. **Ressignificando o ensino de inglês instrumental em contexto profissional de nível médio**: uma proposta baseada em sequência didática. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000300009.

VIEIRA, W. M.; RODRIGUES, C. F. Utilização de Sequências Didáticas Interativas no Ensino de Produção Textual em Língua Portuguesa. **Revista Científica da FASETE**, v. 7, n. 1, p. 38-47, 2018.

WECHSLER.Magi.**Climate cartoons**. Swissinfo.ch. 2010. Disponível em: <https://www.swissinfo.ch/por/multimedia/cartoons-clim%C3%A1ticos--ingl%C3%AAs-/28773188>

CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho, procurou-se traçar a análise sobre a possibilidade do ensino de língua inglesa no Ensino Médio Integrado, por meio de pedagogias emancipatórias, de maneira a oportunizar a formação integral e omnilateral do discente tanto no aspecto cognitivo, como na formação da cidadania e da ética. É relevante registrar a funcionalidade pedagógica dos gêneros textuais no ensino e aprendizagem da LI não só por estarem presentes em situações comunicativas do dia a dia, mas por proporcionar a interação do aluno com saberes já assimilados, permeando a produção de novos conhecimentos e abrindo um universo de novas habilidades e competências linguísticas, sociais e culturais.

Os resultados demonstram que, apesar da evidente importância atribuída à língua inglesa no cenário mundial, quando se considera o ensino e a aprendizagem do idioma no Brasil e seu percurso histórico, é possível afirmar que ainda se trata de um debate inconcluso a fim de que possa proporcionar ao aluno a aquisição de uma língua em atendimento às necessidades de comunicação, participação e interação em sociedade.

Assim, o ensino de Língua Inglesa com textos como problema social e historicamente localizado requer uma análise que não seja neutra do ponto de vista científico e interpretativo, sendo assim, a Análise do Discurso Crítica (ADC) é importante para nossa compreensão, pois o objeto não é simplesmente o texto em si, isolado e/ou fragmentado, porque o conceito de prática social refere-se a uma entidade intermediária, que se situa entre as estruturas sociais mais fixas e as ações individuais mais flexíveis.

Sendo a linguagem um produto social e o letramento formado por experiências coletivas, é oportuno que a escola promova uma educação apropriada que perpassa o código linguístico, com a finalidade de habilitar o discente para compreender e interpretar os diferentes textos e práticas de letramento, assim como reconhecer os recursos semióticos presentes na comunicação atual.

Os gêneros multimodais e suas variedades de textos e linguagens apresentam-se como uma proposta capaz de facilitar a mediação, a participação e o envolvimento do discente nas aulas de Língua Inglesa (LI), levando-se em consideração os diferentes processos de aprendizagem, preferências, vida social, experiências, realidade e interesses do aprendiz, contribuindo, do mesmo modo, para o desenvolvimento da escrita, da leitura, da oralidade e da comunicação, de maneira integrada e contextualizada.

No contexto educacional do ensino de leitura e produção textual no Ensino Médio Integrado, a proposta de uma pedagogia ancorada nas práticas de multiletramentos pode contribuir para uma formação atualizada e emancipatória de discentes capazes de atender às exigências do atual contexto social, caracterizado pelo uso de tecnologias e de múltiplas semioses, assim como desempenhar um papel de protagonismo e autonomia crítica na sociedade.

Vale ressaltar que o ensino de língua inglesa, por meio do letramento crítico, pode proporcionar contribuições concretas no sentido de transformar as aulas em um espaço oportuno para a formação de alunos socialmente ativos e criticamente conscientes. O uso de práticas pedagógicas emancipatórias consegue desenvolver conhecimentos para a formação humana integral, sem a dualidade de abordagens ou fins, entre o fazer e o pensar.

As oficinas nos possibilitaram comprovar que a abordagem da sequência didática interativa proporciona um maior engajamento interativo entre os alunos e professores, e, associado ao uso dos gêneros textuais multimodais e a análise do discurso crítica, revelou-se como uma importante estratégia de ensino, adaptável a diferentes conteúdos e áreas do conhecimento, evidenciando também a necessidade de práticas educativas que proporcionem uma participação mais ativa e autônoma do estudante, de maneira a identificar e interpretar as diversas características e multimodalidades de um texto, e não apenas os aspectos da linguagem escrita.

Como sugestão de melhorias e direcionamentos para pesquisas futuras sobre o mesmo tema, destacamos que no planejamento para a elaboração das oficinas, que os pesquisadores se atentem para o tempo, que consideramos insuficiente para um

aprofundamento das discussões e registro dos resultados, assim como oportunizar uma exploração mais detalhada dos gêneros textuais multimodais.

Também constatamos que o percurso metodológico das oficinas, com a abordagem da sequência didática interativa, por sua característica dialógica de engajamento interativo entre alunos e professores, assim como a participação ativa e autônoma dos alunos, pode ser uma estratégia de ensino adaptável a diferentes conteúdos e áreas do conhecimento.

Deste modo, este trabalho espera ter contribuído para a melhoria do ensino e aprendizagem nas aulas de língua inglesa, de maneira a preparar o discente para interpretar textos com diferentes finalidades sociais, a fim de se inserir em uma cultura, entendendo que a língua é muito mais do que um conjunto de regras e padrões gramaticais, mas um instrumento de comunicação que pode expressar pensamentos e sentimentos, como também interpretar e intervir em sua realidade.

Como proposta de intervenção, foi elaborado um Produto educacional, em forma de sequência didática, fundamentada no diálogo interdisciplinar entre o componente curricular inglês e os gêneros textuais, com o objetivo de favorecer não só a aprendizagem e contextualização do idioma, assim como ampliar competências interculturais.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO (DISCENTES)

QUESTIONÁRIO

Prezado aluno, estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado sobre o ensino de língua inglesa com gêneros multimodais no ensino médio integrado e gostaria muito de saber a sua opinião sincera sobre os tópicos abaixo. O objetivo é compreender os interesses e motivação para estudar inglês, de forma que conhecendo melhor os alunos possamos ter condições de oferecer um ensino que satisfaça os interesses e necessidades de todos. Muito obrigada!

- 1) Qual a sua visão sobre a aprendizagem da língua inglesa na escola
- 2) Há interação e discussão dos temas abordados nos textos estudados na disciplina de língua inglesa?
- 3) Você participou de alguma atividade envolvendo o inglês que te marcou de forma positiva na escola, explique.
- 4) O que você espera aprender em LI no EM e de que maneira esta aprendizagem poderia impactar na sua vida como estudante?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL

Prezado aluno, agradeço a sua participação e contribuição na pesquisa *O ensino de língua inglesa com gêneros multimodais no ensino médio integrado*. Agora faremos a **Avaliação dos resultados das oficinas e de seus impactos sobre o ensino aprendizagem. Dessa forma, solicito vossa colaboração respondendo algumas perguntas sobre as oficinas realizadas.**

1. Quais aspectos do ensino de Língua Inglesa com gêneros textuais críticos utilizados nas sequências de aula destas últimas semanas você considera importantes?

2. Quais aspectos você destaca na sua aprendizagem de língua inglesa com gêneros textuais críticos?

3. Retomando a sequência de aulas, quais estratégias você achou mais eficazes para melhorar o seu desempenho na aprendizagem do idioma e sobre o gênero textual estudado?

4. Para você , quais são as vantagens de ensinar língua inglesa com gêneros textuais críticos?

5. O que você achou de abordar temas (racismo, meio ambiente, relacionamento virtual (estelionato sentimental), violências no futebol e conflitos entre povos e nações) e os conteúdos com uma perspectiva interdisciplinar e ótica crítica?

6. Comparando a sequência de aulas desta semana com outras que você teve com professores de língua inglesa, o que tornou cada aula mais interessante e estimulante para você?

7. Como foi potencializado o envolvimento dos alunos no intuito de facilitar o processo de aprendizagem na disciplina de Língua Inglesa com gêneros textuais críticos?

8. As atividades, discussões e a organização da aula fizeram sentido para você?

9. Quais aspectos você apontaria para melhorar cada uma das sequências didáticas interativas?

a) Sequência 1 – Conceito de texto

b) Sequência 2 – Gênero reportagem

c) Sequência 3 – Gênero artigo de opinião

d) Sequência 4 – Gênero cartoon

e) Sequência 5 – Gênero *tirinha*

f) Sequência 6 – Gênero *carta ao leitor*.

10. A execução das atividades individuais e em grupo, assim como a articulação dos conteúdos contribuíram para a aprendizagem dos conteúdos propostos? Explique.

11. O que você achou da Sequência Didática Interativa utilizada nas aulas que possibilitava o trabalho, individual, coletivo e as sínteses grupais?

MUITÍSSIMO OBRIGADO (A)

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TCLE PROJETO DE PESQUISA

“Ensino de língua inglesa com gêneros multimodais no Ensino Médio Integrado”.

1 Convite para participar da pesquisa

Convidamos você para participar da pesquisa “Ensino de língua inglesa com gêneros multimodais no Ensino Médio Integrado”, que tem como pesquisador responsável Norma Sueli Ferreira de Araújo a qual pode ser contatada por meio do telefone (68)98412-8345.

Solicitamos que você leia com atenção este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e peça todos os esclarecimentos para sanar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação. Se você se sentir esclarecido e aceitar o convite para participar da pesquisa, solicitamos que assine a última página e rubriche as demais páginas das duas vias deste Termo.

2 Informações sobre a Pesquisa

2.1 A pesquisa tem por objetivo analisar a aplicação de uma sequência didática interativa, com abordagem interdisciplinar, que possibilite uma formação integral nas aulas de inglês, por meio de gêneros multimodais e se justifica pela necessidade de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino de inglês nos cursos integrados do IFBA.

2.2 Os procedimentos metodológicos de coleta de dados e validação de possível produto educacional, essa pesquisa se valerá de instrumentos qualitativos. Inicialmente serão aplicados questionários de sondagem para os 60 alunos do 2º ano do Ensino Médio integrado em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, Campus Euclides da Cunha. No segundo momento, serão realizadas oficinas, com base em um planejamento, explicando as finalidades da pesquisa e os protocolos éticos, totalizando o desenvolvimento de 08 (oito) oficinas no intervalo de até 10 semanas. Cada oficina terá duração de 100 minutos, com a

finalidade de testar as hipóteses levantadas no presente estudo e construir subsídios teórico-práticos que apontem a proposição do produto educacional.

Os procedimentos de análise dos dados deste trabalho é a análise do discurso crítica (ADC). Como salienta Fairclough (1989), a análise crítica do discurso é uma abordagem transdisciplinar ao estudo dos textos que considera a linguagem como uma forma de prática social e busca analisar os sentidos ideológicos presentes no texto e nas práticas sociais que permearam sua construção.

2.3.A sua participação é voluntária e consiste em responder questionários de sondagem e participação em oficinas que serão desenvolvidas no intervalo de até 10 semanas, onde será feito o registro de suas reflexões, a partir da assinatura desta autorização, com a finalidade de testar as hipóteses levantadas no presente estudo.

2.4 A população alvo é constituída por 30 alunos do 2º ano dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, Informática para Internet, com idades entre 14 e 17 anos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, Campus Euclides da Cunha-Bahia.

2.5 Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os seus resultados poderão ser publicados em revistas e/ou eventos científicos.

3 Esclarecimentos sobre riscos, benefícios, providências e cautelas e formas de acompanhamento e assistência ao participante da pesquisa

3.1 Esclarecemos que a sua participação na pesquisa poderá lhe causar desconfortos e riscos tais como: -Cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário e participação nas oficinas; - Constrangimento ou descontentamento com as análises que serão realizadas sobre a aplicação de uma sequência didática interativa, com abordagem interdisciplinar, que possibilite uma formação integral nas aulas de inglês, por meio de gêneros multimodais.

3.2 Para minimizar ou excluir os riscos da pesquisa, serão tomadas providências e cautelas para resguardar a sua privacidade e confidencialidade de seus dados, assim como durante todo o processo de coleta de dados você será acompanhado pela pesquisadora, que lhe prestará toda a assistência necessária ou acionará pessoal competente para isso.

3.3 Esclarecemos que durante a realização da pesquisa você será acompanhado e

assistido, no que diz respeito a informações, dúvidas e procedimentos realizados durante a aplicação dos questionários e nas atividades das oficinas, de maneira a minimizar danos decorrentes de sua participação, e, mesmo após o encerramento e/ou interrupção da pesquisa, você continuará a ser acompanhado, tendo direito a todos benefícios da pesquisa que lhe couberem.

Os benefícios da pesquisa são: a) diretos: os professores do Curso Integrado do IFAC poderão refletir sua atuação no processo de ensino de Língua Inglesa por meio de uma metodologia para a melhoria das práticas pedagógicas e processos de ensino e aprendizagem daquele idioma; b) indiretos: professores de outros Institutos Federais também poderão refletir sobre sua atuação no processo de ensino da Língua Inglesa; c) Para os participantes da pesquisa: A possibilidade de geração de conhecimento e transformação da realidade, para entender, avaliar e buscar soluções sobre como encontrar caminhos para desenvolver e contribuir para o ensino de língua inglesa por meio do letramento crítico, no sentido de transformar as aulas em um espaço propício para a formação de alunos socialmente ativos e criticamente conscientes.

4 Garantias para os participantes da pesquisa

4.1 Você é livre para participar ou não da pesquisa. Se concordar em participar, você poderá retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem sofrer nenhuma penalidade por causa da sua recusa ou desistência de participação.

4.2 Será mantido o sigilo absoluto sobre a sua identidade, e a sua privacidade será preservada durante e após o término da pesquisa.

4.3 Você não receberá pagamento e nem terá de pagar por sua participação na pesquisa. Se houver alguma despesa decorrente de sua participação, você será ressarcido pelo pesquisador responsável.

4.4 Caso a pesquisa lhe cause algum dano, explicitado ou não nos seus riscos ou ocorridos em razão de sua participação, você será indenizado nos termos da legislação brasileira.

4.5 Após assinado por você e pelo pesquisador responsável, você receberá uma via deste TCLE.

4.6 A qualquer tempo, você poderá solicitar outras informações sobre esta pesquisa e os seus procedimentos, para o seu pleno esclarecimento antes, durante e após o término da sua participação. Essas informações e esclarecimentos poderão ser

solicitados ao pesquisador responsável Norma Sueli Ferreira de Araújo, pelo telefone nº (68)98412-8345 e pelo e-mail norma.araujo@ifba.edu.br.

4.7 Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Acre (CEP-IFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, de segunda a sexta-feira, no horário de expediente. O CEP-IFAC funciona na sede do IFAC, que fica localizado Avenida Brasil, 920 - Xavier Maia; Sala EDHu, CEP: 69.903-068, Fone: (68) 98101-8246; Email: cep@ifac.edu.br

4.8 Você, poderá, ainda, entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP pelo telefone (61) 3315-5877 ou pelo e-mail conep@saude.gov.br, para solicitar esclarecimentos e sanar dúvidas sobre a pesquisa ou mesmo para denunciar o não cumprimento dos deveres éticos e legais pelo pesquisador responsável na realização da pesquisa.

5 Declaração do Pesquisador Responsável

Eu, Norma Sueli Ferreira de Araújo, RG 02540459-87 – SSP-BA, CPF 356888235-34, declaro cumprir todas as exigências éticas contidas nos itens IV. 3 e IV.4 da Resolução CNS Nº 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

6 Consentimento do participante da pesquisa

Eu, _____,
RG Nº _____, CPF Nº _____, declaro ter sido plenamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre a minha participação.

Euclides da Cunha, Bahia, ____ de 2022.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL)**

**PROJETO DE PESQUISA: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM GÊNEROS
MULTIMODAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

1 Convite para participar da pesquisa

Convidamos o seu filho/a menor ou legalmente incapaz sob sua responsabilidade para participar da pesquisa: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM GÊNEROS MULTIMODAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO, realizado no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/Ifac pela mestrandia Norma Sueli Ferreira de Araújo, a qual pode ser contatada por meio do telefone: (68) 98412-8345, orientada pelo Prof. Dr. José Júlio Cesar do Nascimento Araújo.

Solicitamos que você leia com atenção este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e peça todos os esclarecimentos para sanar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre a participação do seu filho/a menor ou legalmente incapaz. Se você se sentir esclarecido e autorizar seu filho(a)/menor ou legalmente incapaz a participar da pesquisa, solicitamos que assine a última página e rubrique as demais páginas das duas vias deste Termo.

2 Informações sobre a Pesquisa

2.1 A pesquisa tem por objetivo analisar a aplicação de uma sequência didática interativa, com abordagem interdisciplinar, que possibilite uma formação integral nas aulas de inglês, por meio de gêneros multimodais e se justifica pela necessidade de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino de inglês nos cursos integrados do IFBA.

2.2 Para os procedimentos metodológicos de coleta de dados e validação de possível produto educacional, essa pesquisa se valerá de instrumentos qualitativos. Inicialmente serão aplicados questionários de sondagem para os 30 alunos do 2º ano do Ensino Médio integrado em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, Campus Euclides da Cunha. No segundo momento, serão realizadas oficinas, com base em um planejamento, explicando as finalidades da pesquisa e os protocolos éticos, totalizando o desenvolvimento de 08 (oito) oficinas no intervalo de até 10 semanas. Cada oficina terá duração de 100 minutos, com a finalidade de testar as hipóteses levantadas no presente estudo e construir subsídios teórico-práticos que apontem a proposição do produto educacional. Os procedimentos de análise dos dados deste trabalho é a análise do discurso crítica (ADC). Como salienta Fairclough (1989), a análise crítica do discurso é uma abordagem transdisciplinar ao estudo dos textos que considera a linguagem como uma forma de prática social e busca analisar os sentidos ideológicos presentes no texto e nas práticas sociais que permeiam sua construção.

2.3 A participação do seu filho(a)/menor ou legalmente incapaz, não é obrigatório e ele(a) poderá desistir de participar a qualquer momento no decorrer da pesquisa o que não acarretará qualquer problema a sua pessoa.

2.4 A população alvo é constituída por 30 alunos do 2º ano dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, Informática para Internet, com idades entre 14 e 17 anos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, Campus Euclides da Cunha-Bahia.

2.5 Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os resultados poderão ser publicados em revistas e/ou eventos científicos. As informações pessoais do seu filho(a)/menor ou legalmente incapaz não serão divulgadas em qualquer momento da pesquisa e apresentação dos seus resultados. A participação dele(a) é confidencial, ou seja, não será divulgada a outras pessoas/alunos. As informações pessoais que seu filho(a)/menor ou legalmente incapaz nos fornecerá, em hipótese alguma, será disponibilizada a terceiros.

3 Esclarecimentos sobre riscos, benefícios, providências e cautelas e formas de acompanhamento e assistência ao participante da pesquisa

3.1 Consideramos estes procedimentos seguros, mas esclarecemos que a participação de seu filho na pesquisa poderá causar desconfortos e riscos tais como:

- Cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário e participação nas oficinas;
- Constrangimento ou descontentamento com as análises que serão realizadas sobre a aplicação de uma sequência didática interativa, com abordagem interdisciplinar, que possibilite uma formação integral nas aulas de inglês, por meio de gêneros multimodais.

3.2 Para evitar e/ou minimizar estes riscos, a pesquisadora foi habilitada ao método de coleta dos dados através de treinamento prévio sobre as condutas e procedimentos que devem ser tomados durante a aplicação dos questionários e nas atividades das oficinas, para resguardar a privacidade e confidencialidade dos dados de seu filho, assim como durante todo o processo de coleta de dados seu filho será acompanhado pela pesquisadora, que prestará toda a assistência necessária ou acionará pessoal competente para isso.

3.3 Esclarecemos que durante a realização da pesquisa seu filho será acompanhado e assistido, no que diz respeito a informações, dúvidas e procedimentos realizados durante a aplicação dos questionários e nas atividades das oficinas, de maneira a minimizar danos decorrentes da participação, e, mesmo após o encerramento e/ou interrupção da pesquisa, seu filho continuará a ser acompanhado, tendo direito a todos os benefícios da pesquisa que lhe couberem.

3.4 Em virtude da situação de pandemia de Covid-19, os pesquisadores tomarão todas as medidas higiênico-sanitárias adotadas pela instituição. A participação do seu filho na pesquisa é muito importante e acrescentará os benefícios esperados de forma direta que são: a) diretos: os professores do Curso Integrado do IFAC poderão refletir sua atuação no processo de ensino de Língua Inglesa por meio de uma metodologia para a melhoria das práticas pedagógicas e processos de ensino e aprendizagem daquele idioma; b) indiretos: professores de outros Institutos Federais também poderão refletir sobre sua atuação no processo de ensino da Língua Inglesa; c) Para os participantes da pesquisa: A possibilidade de geração de conhecimento e transformação da realidade, para entender, avaliar e buscar soluções sobre como encontrar caminhos para desenvolver e contribuir para o ensino de língua inglesa por meio do letramento crítico, no sentido de transformar as aulas em um espaço propício

para a formação de alunos socialmente ativos e criticamente conscientes.

As informações pessoais do seu filho não serão divulgadas em qualquer momento da pesquisa e apresentação dos resultados. A participação é confidencial, ou seja, não será divulgada a outras pessoas/alunos. As informações pessoais fornecidas, em hipótese alguma, será disponibilizada a terceiros.

4 Garantias para os participantes da pesquisa

4.1 Seu filho(a)/menor ou legalmente incapaz é livre para participar ou não da pesquisa. Se concordar em participar, ele(a) poderá retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem sofrer nenhuma penalidade por causa da sua recusa ou desistência de participação.

4.2 Será mantido o sigilo absoluto sobre a identidade e privacidade de seu filho será preservada durante e após o término da pesquisa.

4.3 Seu filho(a)/menor ou legalmente incapaz não receberá pagamento e nem terá de pagar por sua participação na pesquisa. Se houver alguma despesa decorrente da participação do seu filho, ele será ressarcido pela pesquisadora responsável.

4.4 Caso a pesquisa cause algum dano, explicitado ou não nos seus riscos ou ocorridos em razão da participação de seu filho, ele será indenizado nos termos da legislação brasileira.

4.5 Após assinado por você e pela pesquisadora responsável, você receberá uma via deste TCLE.

4.6 A qualquer tempo, você poderá solicitar outras informações sobre esta pesquisa e os procedimentos para o seu pleno esclarecimento antes, durante e após o término da participação do menor sob sua responsabilidade. Essas informações e esclarecimentos poderão ser solicitados à pesquisadora responsável, mestranda Norma Sueli Ferreira de Araújo, telefone: 68 98412-8345 e e-mail: norma.araujo@ifba.edu.br, bem como ao seu orientador Prof. Dr. José Júlio Cesar do Nascimento Araújo, email: jose.araujo@ifac.edu.br.

4.7 Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Acre (CEP-IFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, de segunda a sexta-feira, no horário de expediente. O CEP-IFAC funciona na sede do IFAC, que fica localizado Avenida Brasil, 920 - Xavier Maia; Sala EDHu, CEP: 69.903-068, Fone: (68) 98101-8246; Email: cep@ifac.edu.br.

4.8 Você, poderá, ainda, entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP pelo telefone (61) 3315-5877 ou pelo e-mail conep@saude.gov.br, para solicitar esclarecimentos e sanar dúvidas sobre a pesquisa ou mesmo para denunciar o não cumprimento dos deveres éticos e legais pelo pesquisador responsável na realização da pesquisa.

5 Declaração do Pesquisador Responsável

Eu, Norma Sueli Ferreira de Araújo, RG 02540459-87 e CPF 356888235-34, declaro cumprir todas as exigências éticas contidas nos itens IV. 3 e IV.4f da Resolução CNS Nº 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

6 Consentimento do participante da pesquisa

Eu, _____,
RG Nº _____, CPF Nº _____, declaro ter sido plenamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre a participação menor _____ sob minha responsabilidade.

Euclides da Cunha-Bahia, _____ de 2022.

Assinatura do Responsável

Assinatura da Pesquisadora

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO ACRE - IFAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM GÊNEROS MULTIMODAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Pesquisador: Norma Sueli Ferreira de Araujo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61417722.1.0000.0233

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO ACRE

Patrocinador Principal: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO ACRE

DADOS DO PARECER

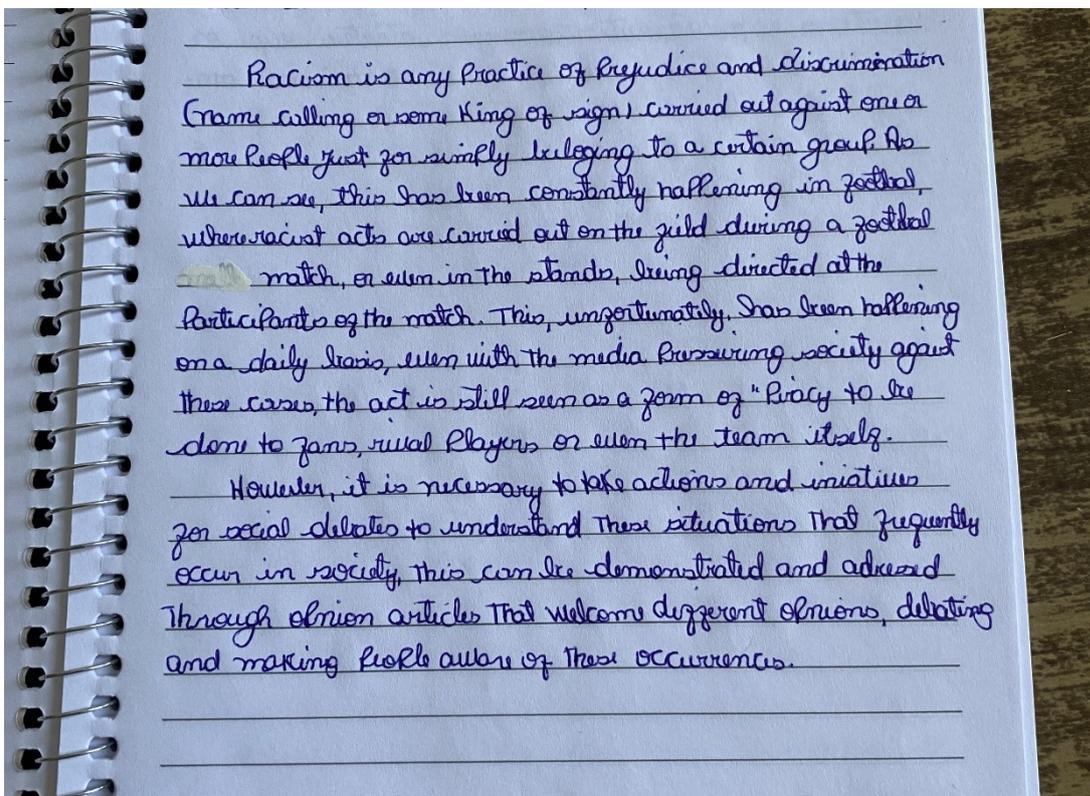
Número do Parecer: 5.723.312

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Protocolo de Pesquisa institucional vinculado ao Instituto Federal do Acre que tem como Objetivo Primário “Analisar as possibilidades e a relevância da inserção de gêneros multimodais no ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado, como ferramenta de aprendizagem daquele idioma, de maneira a contribuir também para a formação integral e omnilateral do discente.” e é destinado a cumprir as exigências do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) para qualificação da pesquisadora Norma Sueli Ferreira de Araújo, fazendo parte da equipe de pesquisa o pesquisador José Júlio Cesar do Nascimento Araújo, cujo desenho consiste numa “ pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo aplicada, no qual utilizará como metodologia a Pesquisa-ação e para análise dos dados o método da Análise do Discurso Crítica (ADC)”, cujos dados serão coletados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, Campus Euclides da Cunha. O procedimento envolverá a realização de aplicação de questionário e de oficinas com os participantes da pesquisa (estudantes com idade entre 14 e 17 anos), no período de setembro a outubro de 2022. Os dados serão tratados e analisados por meio do método Análise do Discurso Crítica. Espera-se que a pesquisa venha contribuir no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa nos Cursos Integrados ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, Campus Euclides da Cunha, bem como elaborar um produto educacional que apresente contribuições teórico-metodológicas para o ensino de Língua Inglesa no ensino médio integrado,

Endereço: AV. BRASIL, 920 IFAC/CRB - Sala EDHu - Bloco B
Bairro: Xavier Maia **CEP:** 69.903-068
UF: AC **Município:** RIO BRANCO
Telefone: (68)98101-8246 **Fax:** (68)3302-0822 **E-mail:** cep@ifac.edu.br

ANEXO B – CADERNO REFLEXIVO



✓

17/02/23

♡
/ /

¿ que más entiendo sobre o gênero REPORTAGEM?

Reportagem é algo que é estudado e analisado, para ser transmitido às pessoas em forma de notícias, podendo ser também algo que está escrito ou quando falado sobre alguma coisa que está acontecendo e comentado pelas pessoas.

ANEXO C – EMENTA CURSO TÉCNICO INFORMÁTICA - INTEGRADO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
DIREÇÃO GERAL *CAMPUS EUCLIDES DA CUNHA*
BR116, KM220, S/Nº, – Euclides da Cunha -BA

2013.

MARQUES, Carmen Lúcia da Silva; IORA, Jacob Alfredo. *Atletismo Escolar*: possibilidades e estratégias de objetivo, conteúdo e método em aulas de Educação Física. Revista Movimento: v. 15, n. 2 (2009), <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3078/513>.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA BAHIA CAMPUS EUCLIDES DA CUNHA

PROGRAMA DE DISCIPLINA NÚCLEO BÁSICO

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Curso:	TÉCNICO INTEGRADO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA	Período Letivo:	2ª Ano
Disciplina:	INGLÊS	Carga Horária:	60h (80h/A) 2 aulas Semanais

EMENTA

Aprofundar as habilidades adquiridas na disciplina Inglês I. Aprofundar o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas da língua inglesa, levando o estudante a identificar, reconhecer e utilizar a língua em momentos e aspectos diferentes, considerando a sua vivência de mundo, e fazendo uso do Inglês a partir do “local”, levando-os a entender e aprofundar usos mais gerais do idioma.

OBJETIVOS

Identificar diferentes gêneros textuais e tipos de texto (narração, descrição, dissertação, textos técnicos, funções retóricas, exemplificação, ilustração), de modo que o estudante seja capaz de apurar a sua compreensão da língua inglesa, inferindo, analisando, predizendo, reconhecendo e associando o uso de elementos linguísticos (gramaticais e lexicais), na expansão do seu campo semântico.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
DIREÇÃO GERAL *CAMPUS* EUCLIDES DA CUNHA
 BR116, KM220, S/Nº – Euclides da Cunha -BA

Ampliar o léxico (vocabulário) de termos técnicos relacionados ao contexto do inglês para informática.

Respeitar a diversidade linguística reconhecendo-a como uma propriedade das línguas naturais.

Proporcionar ao aluno conhecimentos multidisciplinares através de atividades integradoras.

HABILIDADES

Escrita: desenvolver pequenos diários de bordo, pequenos textos narrativos e descritivos;

Oral: desenvolver pequenos diálogos, se apropriar do idioma, enquanto idioma “local”; emitir opiniões simples, desenvolver falas que possam ser úteis na hora de cumprimentar, pedir informações, tirar dúvidas, fazer confirmações, concordar e discordar de algo colocado. Os alunos também poderão ler os textos produzidos por eles mesmo;

Escuta: uso de músicas, trechos de filmes, séries, documentários, áudios advindos dos demais colegas lidando com o que está sendo trabalhado em aula e com as demais habilidades. Dá ao aluno oportunidade de se perceber como usuário de uma língua que hoje se identifica como global, a cadência, o uso em determinadas situações de expressões as quais eles já conhecem e se identificam, como também oportunizá-los a familiarização com uma língua a qual todos podemos falar para nos comunicar com o mundo;

Leitura: essa habilidade será a mais trabalhada, ainda que não seja para treino da pronúncia, mas sim de compreensão, possibilitando aos alunos fazerem inferências e discussões (na L1) a partir do mesmo, reconhecendo os aspectos gramaticais e vocabular que o texto traz, assim como mensagem do mesmo.

OBJETOS DO CONHECIMENTO

- Present perfect, past perfect and present perfect continuous;
- Conditional sentences;
- Gerunds and infinitives;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
DIREÇÃO GERAL *CAMPUS* EUCLIDES DA CUNHA
 BR116, KM220, S/Nº – Euclides da Cunha -BA

- Modal auxiliary verbs and related expressions;
- The passive Voice;
- Causative verbs;
- Direct and indirect (reported) speech;
- Relative adjective clauses;
- Adverb clauses.

METODOLOGIA

Aulas expositivas. Estudo de textos. Trabalhos interdisciplinares vinculados às demais disciplinas do curso. Trabalhos em grupo e individuais. Atividades diversas com filmes, séries, miniteatros, seminários. Uso de ferramentas, como WhatsApp, com a gravação de áudio e vídeos.

AVALIAÇÃO

A avaliação será processual e contínua, tendo como instrumentos provas, trabalhos escritos, apresentações de diálogos e dramatizações, gravação de áudios e seminários, levando-se em conta a participação, a frequência e o desempenho do estudante no decorrer destas atividades a serem desenvolvidas ao longo das unidades, observando-se os seguintes aspectos:

- Interesse e participação nas atividades propostas;
- Pontualidade e Assiduidade no cumprimento das atividades;
- Responsabilidade na entrega de tarefas;
- Cooperação e interação com o grupo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

AMOS, E.; PRESCHER, E. *The New Simplified Grammar*. São Paulo: Richmond Publishing,



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
DIREÇÃO GERAL *CAMPUS* EUCLIDES DA CUNHA
BR116, KM220, S/Nº – Euclides da Cunha -BA

2005.

CRUZ, D. T.; SILVA, A. V.; ROSAS, M. *Inglês.com. textos para informática*. Salvador, 2001.

MARQUES, Amadeu. *On stage 2*. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2010.

MURPHY, Raymond. *English Grammar in Use: a self-study reference and practice book for intermediate students*. 2. Ed. New York: Cambridge University Press, 1999.

GLENDINNING, E. H. and McEWAN, J. *Basic English for Computing*. Oxford: Oxford University Press. 1999.

RANDOM house Webster's Concise College Dictionary. New York: Random House, 2000.

TORRES, Nelson. *Gramática Prática da língua inglesa*. 8.ed. São Paulo: saraiva, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

NAYLOR, Helen. *Essential Grammar in use supplementary exercises*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WALSH, Steve. *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh Textbooks in Applied Linguistics. Edinburgh University Press Ltd, 2013.

JENKINS, Jennifer. *Global Englishes. A Resource Book for Students*. 3rd Edition.

WALSH, Steve. *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh Textbooks in Applied Linguistics. Edinburgh University Press Ltd, 2013.

JENKINS, Jennifer. *Global Englishes. A Resource Book for Students*. 3rd Edition



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA BAHIA CAMPUS EUCLIDES DA CUNHA

ANEXO D – PRODUTO EDUCACIONAL

ANEXO E – FICHAS DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE)	
Título da Dissertação/Tese: O Ensino De Língua Inglesa com Gêneros Multimodais no Ensino Médio Integrado	
Título do Produto: Sequências Didáticas Interativas para o Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado com Gêneros Multimodais	
Discente: Norma Sueli Ferreira de Araújo	
Orientador: Prof. Dr. José Júlio César do Nascimento Araújo	
Coorientador (se houver):	
Natureza Entende-se como a tipologia do produto educacional produzido. <i>*Tomar como base as orientações abaixo da CAPES (BRASIL, 2020) e a Ficha Técnica existente no Produto Educacional avaliado.</i>	Tipologia: Sequência Didática
Público-alvo Entende-se como o principal público ao qual o produto educacional se destina.	() A linguagem do produto educacional não está adequada ao público-alvo. (x) A linguagem do produto educacional está adequada ao público-alvo.
Aderência Avalia se a origem do produto educacional é oriunda das linhas e projetos de pesquisa do ProfEPT.	(x) Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do ProfEPT. () Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do ProfEPT.
Complexidade Compreende-se como uma propriedade do produto educacional relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional. <i>*Mais de um item pode ser marcado.</i>	(x) O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese. (x) A metodologia apresenta-se clara e objetiva quanto a forma de aplicação e análise do produto educacional. (x) Há uma reflexão sobre o produto educacional com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese. (x) Há apontamentos sobre os limites de utilização do produto educacional.

<p style="text-align: center;">Impacto</p> <p>Considera-se a forma como o produto educacional foi utilizado e/ou aplicado na educação, sociedade, cultura, CT&I, etc.</p>	<p><input type="checkbox"/> Produto educacional sem aplicação na área relacionada à prática profissional do discente.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Produto educacional com aplicação na área relacionada à prática profissional do discente.</p>
<p style="text-align: center;">Aplicabilidade</p> <p>Relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o produto educacional possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.</p>	<p><input type="checkbox"/> Produto educacional tem características de aplicabilidade, mas não foi aplicado durante a pesquisa.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Produto educacional tem características de aplicabilidade e foi aplicado durante a pesquisa (exigível para o doutorado).</p> <p><input type="checkbox"/> Produto educacional foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.</p>
<p style="text-align: center;">Acesso</p> <p>Relaciona-se à forma de acesso ao produto educacional.</p>	<p><input type="checkbox"/> Produto educacional sem acesso.</p> <p><input type="checkbox"/> Produto educacional com acesso via rede fechada.</p> <p><input type="checkbox"/> Produto educacional com acesso público e gratuito.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Produto educacional com acesso público e gratuito pela página do Programa.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Produto educacional com acesso por Repositório institucional (nacional ou internacional) com acesso público e gratuito.</p>
<p style="text-align: center;">Inovação</p> <p>Considera-se que o produto foi criado a partir de algo novo ou da reflexão/modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Produto educacional de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito).</p> <p><input type="checkbox"/> Produto educacional com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos).</p> <p><input type="checkbox"/> Produto educacional com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).</p>
<p>Comentários/sugestões sobre o produto educacional</p> <p>O Produto Educacional ora apresentado a esta banca de defesa de dissertação do Mestrado</p>	

profissional em Educação profissional e Tecnológico (PROFEPT), do Instituto Federal do Acre, é uma sequência didática interativa (SDI) de caráter inovador e com alto teor de impacto, pelo tema, estrutura, metodologia e atividades sugeridas. Diante disso, parablenizo mestranda e orientador pelo trabalho elaborado, pelo rigor metodológico e contribuições para a melhoria do ensino e da aprendizagem.
Nome do membro da banca: Edilene da Silva Ferreira
Data da defesa: 18/08//2023
 <p>Documento assinado digitalmente EDILENE DA SILVA FERREIRA Data: 22/08/2023 17:44:09-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br</p> <p>Assinatura do avaliador</p>

Fonte: ProfEPT/IFAC (Adaptado a partir de Rizzatti (2020)).

DOCUMENTO ORIENTADOR CAPES - ÁREA 46: ENSINO (BRASIL, 2019)

Classificação de Produtos Educacionais

Produtos educacionais podem ser categorizados segundo os campos da Plataforma Sucupira como: (i) desenvolvimento de material didático e instrucional (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos); (ii) desenvolvimento de produto (mídias educacionais, tais como: vídeos, simulações, animações, vídeo-aulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins); (iii) desenvolvimento de aplicativos (aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, plataformas virtuais e similares); (iv) desenvolvimento de técnicas (protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais, equipamentos, materiais interativos como jogos, kits e similares); (v) cursos de curta duração e atividades de extensão, como cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições diversas, olimpíadas, expedições, atividades de divulgação científica e outras; (vi) outros produtos como produções artísticas (artes cênicas, artes visuais, música, Instrumentos musicais, partituras, maquete, cartas, mapas ou similares), produtos de comunicação e divulgação científica e cultural (artigo em jornal ou revista, programa de rádio ou TV). São considerados como Serviços Técnicos característicos da atividade docente doutoral: editoria; organização de eventos; relatórios de projetos de pesquisa; patentes; apresentação de trabalhos que, embora não pontuem para avaliação de produtividade, qualificam o corpo docente quanto à maturidade, cooperação e internacionalização.

BRASIL, MEC, CAPES. **Documento orientador de APCN (Área de Ensino: 46)**. Brasília: MEC/CAPES/DAV, 2020.

FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE)	
Título da Dissertação/Tese: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM GÊNEROS MULTIMODAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	
Título do Produto: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS INTERATIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO COM GÊNEROS MULTIMODAIS	
Discente: Norma Sueli Ferreira de Araújo	
Orientador: Prof. Dr. José Júlio César do Nascimento Araújo	
Coorientador (se houver):	
<p style="text-align: center;">Natureza</p> <p>Entende-se como a tipologia do produto educacional produzido.</p> <p><i>*Tomar como base as orientações abaixo da CAPES (BRASIL, 2020) e a Ficha Técnica existente no Produto Educacional avaliado.</i></p>	<p>Tipologia: desenvolvimento de material didático e instrucional</p>
<p style="text-align: center;">Público-alvo</p> <p>Entende-se como o principal público ao qual o produto educacional se destina.</p>	<p>() A linguagem do produto educacional não está adequada ao público-alvo.</p> <p>(X) A linguagem do produto educacional está adequada ao público-alvo.</p>
<p style="text-align: center;">Aderência</p> <p>Avalia se a origem do produto educacional é oriunda das linhas e projetos de pesquisa do ProfEPT.</p>	<p>() Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do ProfEPT.</p> <p>(X) Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do ProfEPT.</p>
<p style="text-align: center;">Complexidade</p> <p>Compreende-se como uma propriedade do produto educacional relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional.</p> <p><i>*Mais de um item pode ser marcado.</i></p>	<p>() O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese.</p> <p>(X) A metodologia apresenta-se clara e objetiva quanto a forma de aplicação e análise do produto educacional.</p> <p>(X) Há uma reflexão sobre o produto educacional com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese.</p> <p>() Há apontamentos sobre os limites de utilização do produto educacional.</p>

<p style="text-align: center;">Impacto</p> <p>Considera-se a forma como o produto educacional foi utilizado e/ou aplicado na educação, sociedade, cultura, CT&I, etc.</p>	<p><input type="checkbox"/> Produto educacional sem aplicação na área relacionada à prática profissional do discente.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Produto educacional com aplicação na área relacionada à prática profissional do discente.</p>
<p style="text-align: center;">Aplicabilidade</p> <p>Relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o produto educacional possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.</p>	<p><input type="checkbox"/> Produto educacional tem características de aplicabilidade, mas não foi aplicado durante a pesquisa.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Produto educacional tem características de aplicabilidade e foi aplicado durante a pesquisa (exigível para o doutorado).</p> <p><input type="checkbox"/> Produto educacional foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.</p>
<p style="text-align: center;">Acesso</p> <p>Relaciona-se à forma de acesso ao produto educacional.</p>	<p><input type="checkbox"/> Produto educacional sem acesso.</p> <p><input type="checkbox"/> Produto educacional com acesso via rede fechada.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Produto educacional com acesso público e gratuito.</p> <p><input type="checkbox"/> Produto educacional com acesso público e gratuito pela página do Programa.</p> <p><input type="checkbox"/> Produto educacional com acesso por Repositório institucional (nacional ou internacional) com acesso público e gratuito.</p>
<p style="text-align: center;">Inovação</p> <p>Considera-se que o produto foi criado a partir de algo novo ou da reflexão/modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Produto educacional de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito).</p> <p><input type="checkbox"/> Produto educacional com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos).</p> <p><input type="checkbox"/> Produto educacional com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).</p>
<p>Comentários/sugestões sobre o produto educacional</p>	

O produto educacional tem alto potencial de aplicabilidade, dado o seu enfoque na prática pedagógica do docente de Língua Inglesa por meio do trabalho com gêneros textuais multimodais, potencializado por um referencial teórico que se articula com a prática no ensino e na aprendizagem da Língua Inglesa, o que permite o estofamento teórico-prático aos professores no trabalho com os gêneros textuais multimodais.

Nome do membro da banca: Ana Maria de Lucena Rodrigues

Data da defesa: 18/08/2023

 Documento assinado digitalmente
ANA MARIA DE LUCENA RODRIGUES
Data: 21/08/2023 23:56:22-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura do avaliador

Fonte: ProFEPT/IFAC (Adaptado a partir de Rizzatti (2020)).

BRASIL, MEC, CAPES. **Documento orientador de APCN (Área de Ensino: 46)**.
Brasília: MEC/CAPES/DAV, 2020.

FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE)	
Título da Dissertação/Tese: O ensino de língua inglesa com gêneros multimodais no ensino médio integrado	
Título do Produto: Sequências didáticas interativas para o ensino de língua inglesa no ensino médio integrado com gêneros multimodais	
Discente: Norma Sueli Ferreira de Araújo	
Orientador: José Júlio César do Nascimento Araújo	
Coorientador (se houver):	
Natureza Entende-se como a tipologia do produto educacional produzido. <i>*Tomar como base as orientações abaixo da CAPES (BRASIL, 2020) e a Ficha Técnica existente no Produto Educacional avaliado.</i>	Tipologia: desenvolvimento de material didático e instrucional - Sequências didáticas interativas
Público-alvo Entende-se como o principal público ao qual o produto educacional se destina.	() A linguagem do produto educacional não está adequada ao público-alvo. (X) A linguagem do produto educacional está adequada ao público-alvo.
Aderência Avalia se a origem do produto educacional é oriunda das linhas e projetos de pesquisa do ProfEPT.	() Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do ProfEPT. (X) Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do ProfEPT.
Complexidade Compreende-se como uma propriedade do produto educacional relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional. <i>*Mais de um item pode ser marcado.</i>	(X) O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese. (X) A metodologia apresenta-se clara e objetiva quanto a forma de aplicação e análise do produto educacional. (X) Há uma reflexão sobre o produto educacional com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese. (X) Há apontamentos sobre os limites de utilização do produto educacional.

<p style="text-align: center;">Impacto</p> <p>Considera-se a forma como o produto educacional foi utilizado e/ou aplicado na educação, sociedade, cultura, CT&I, etc.</p>	<p>() Produto educacional sem aplicação na área relacionada à prática profissional do discente.</p> <p>(X) Produto educacional com aplicação na área relacionada à prática profissional do discente.</p>
<p style="text-align: center;">Aplicabilidade</p> <p>Relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o produto educacional possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.</p>	<p>() Produto educacional tem características de aplicabilidade, mas não foi aplicado durante a pesquisa.</p> <p>(X) Produto educacional tem características de aplicabilidade e foi aplicado durante a pesquisa (exigível para o doutorado).</p> <p>() Produto educacional foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.</p>
<p style="text-align: center;">Acesso</p> <p>Relaciona-se à forma de acesso ao produto educacional.</p>	<p>() Produto educacional sem acesso.</p> <p>() Produto educacional com acesso via rede fechada.</p> <p>(X) Produto educacional com acesso público e gratuito.</p> <p>() Produto educacional com acesso público e gratuito pela página do Programa.</p> <p>() Produto educacional com acesso por Repositório institucional (nacional ou internacional) com acesso público e gratuito.</p>
<p style="text-align: center;">Inovação</p> <p>Considera-se que o produto foi criado a partir de algo novo ou da reflexão/modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original.</p>	<p>() Produto educacional de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito).</p> <p>(X) Produto educacional com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos).</p> <p>() Produto educacional com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).</p>
<p>Comentários/sugestões sobre o produto educacional Produto educacional bem elaborado e com designer atrativo.</p>	

Nome do membro da banca: Cleilton Sampaio de Farias
Data da defesa: 18/08/2023
 Assinatura do avaliador

Fonte: ProfEPT/IFAC (Adaptado a partir de Rizzatti (2020)).

DOCUMENTO ORIENTADOR CAPES - ÁREA 46: ENSINO (BRASIL, 2019)

Classificação de Produtos Educacionais

Produtos educacionais podem ser categorizados segundo os campos da Plataforma Sucupira como: (i) desenvolvimento de material didático e instrucional (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos); (ii) desenvolvimento de produto (mídias educacionais, tais como: vídeos, simulações, animações, vídeo-aulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins); (iii) desenvolvimento de aplicativos (aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, plataformas virtuais e similares); (iv) desenvolvimento de técnicas (protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais, equipamentos, materiais interativos como jogos, kits e similares); (v) cursos de curta duração e atividades de extensão, como cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições diversas, olimpíadas, expedições, atividades de divulgação científica e outras; (vi) outros produtos como produções artísticas (artes cênicas, artes visuais, música, Instrumentos musicais, partituras, maquete, cartas, mapas ou similares), produtos de comunicação e divulgação científica e cultural (artigo em jornal ou revista, programa de rádio ou TV). São considerados como Serviços Técnicos característicos da atividade docente doutoral: editoria; organização de eventos; relatórios de projetos de pesquisa; patentes; apresentação de trabalhos que, embora não pontuem para avaliação de produtividade, qualificam o corpo docente quanto à maturidade, cooperação e internacionalização.

BRASIL, MEC, CAPES. **Documento orientador de APCN (Área de Ensino: 46)**. Brasília: MEC/CAPES/DAV, 2020.

FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE)	
Título da Dissertação/Tese: O Ensino De Língua Inglesa Com Gêneros Multimodais No Ensino Médio Integrado	
Título do Produto: Sequências Didáticas Interativas Para O Ensino De Língua Inglesa No Ensino Médio Integrado Com Gêneros Multimodais	
Discente: Norma Sueli Ferreira de Araújo	
Orientador: Prof. Dr. José Júlio César do Nascimento Araújo	
Coorientador (se houver):	
<p style="text-align: center;">Natureza</p> <p>Entende-se como a tipologia do produto educacional produzido.</p> <p><i>*Tomar como base as orientações abaixo da CAPES (BRASIL, 2020) e a Ficha Técnica existente no Produto Educacional avaliado.</i></p>	<p>Tipologia: <u>desenvolvimento de material didático</u> e <u>instrucional</u></p> <hr/>
<p style="text-align: center;">Público-alvo</p> <p>Entende-se como o principal público ao qual o produto educacional se destina.</p>	<p>() A linguagem do produto educacional não está adequada ao público-alvo.</p> <p>(x) A linguagem do produto educacional está adequada ao público-alvo.</p>
<p style="text-align: center;">Aderência</p> <p>Avalia se a origem do produto educacional é oriunda das linhas e projetos de pesquisa do ProfEPT.</p>	<p>() Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do ProfEPT.</p> <p>(x) Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do ProfEPT.</p>
<p style="text-align: center;">Complexidade</p> <p>Compreende-se como uma propriedade do produto educacional relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional.</p>	<p>() O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese.</p> <p>(x) A metodologia apresenta-se clara e objetiva quanto a forma de aplicação e análise do produto educacional.</p>

<p><i>*Mais de um item pode ser marcado.</i></p>	<p>(x) Há uma reflexão sobre o produto educacional com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese.</p> <p>() Há apontamentos sobre os limites de utilização do produto educacional.</p>
<p>Impacto</p> <p>Considera-se a forma como o produto educacional foi utilizado e/ou aplicado na educação, sociedade, cultura, CT&I, etc.</p>	<p>() Produto educacional sem aplicação na área relacionada à prática profissional do discente.</p> <p>(x) Produto educacional com aplicação na área relacionada à prática profissional do discente.</p>
<p>Aplicabilidade</p> <p>Relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o produto educacional possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.</p>	<p>() Produto educacional tem características de aplicabilidade, mas não foi aplicado durante a pesquisa.</p> <p>(x) Produto educacional tem características de aplicabilidade e foi aplicado durante a pesquisa (exigível para o doutorado).</p> <p>() Produto educacional foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.</p>
<p>Acesso</p> <p>Relaciona-se à forma de acesso ao produto educacional.</p>	<p>() Produto educacional sem acesso.</p> <p>() Produto educacional com acesso via rede fechada.</p> <p>(x) Produto educacional com acesso público e gratuito.</p> <p>() Produto educacional com acesso público e gratuito pela página do Programa.</p> <p>() Produto educacional com acesso por Repositório institucional (nacional ou internacional) com acesso público e gratuito.</p>

<p style="text-align: center;">Inovação</p> <p>Considera-se que o produto foi criado a partir de algo novo ou da reflexão/modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original.</p>	<p>(x) Produto educacional de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito).</p> <p>() Produto educacional com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos).</p> <p>() Produto educacional com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).</p>
<p>Comentários/sugestões sobre o produto educacional</p> <p><u>Produto de grande relevância para as pesquisas em educação.</u></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p>Nome do membro da banca: Marcondes de Lima Nicácio</p>	
<p>Data da defesa: 18/08/2023</p>	
<div style="text-align: center;">  <p>Documento assinado digitalmente MARCONDES DE LIMA NICACIO Data: 21/08/2023 16:24:06-0300 Verifique em https://validar.itl.gov.br</p> </div> <p style="text-align: center;">Assinatura do avaliador</p>	

Fonte: ProfEPT/IFAC (Adaptado a partir de Rizzatti (2020)).