INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO
CAMPUS OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

DAIANA SALES DE FREITAS SANTOS

A DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica

OLINDA/PE
2019

DAIANA SALES DE FREITAS SANTOS

A DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Olinda do Instituto Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª. Anália Keila Rodrigues Ribeiro. Coorientadora: Prof.ª Dr.ª Bernardina Santos Araújo de Sousa.

OLINDA/PE
2019

S237d Santos, Daiana Sales de Freitas.

A disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado: perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica. / Daiana Sales de Freitas Santos. – Olinda, PE: O autor, 2019.

151 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª. Anália Keila Rodrigues Ribeiro.
Coorientadora: Profª. Dra. Bernardina Santos Araújo de Sousa.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local Profept/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2019.

Inclui Referências e Apêndices.

1. Língua Inglesa – Estudo e Ensino. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Consciência Intercultural Crítica. 4. Ensino Médio Integrado. I. Ribeiro, Anália Keila Rodrigues (Orientadora). II. Sousa, Bernardina Santos Araújo de (Coorientadora). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Titulo.

428.07 CDD (22 Ed.)

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréa Cardoso Castro - CRB4 1789

INSTITUTO FEDERAL
Pernambuco
Campus Olinda

PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Daiana Sales de Freitas Santos

A Disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado: perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica(ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco- Campus Olinda, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 28 de agosto de 2019

Banca Examinadora:

_____

Profa. Dra. Anália Keila Rodrigues Ribeiro
(presidente e orientadora)

_____

Profa. Dra. Bernardina Santos Araújo de Sousa
(Coorientadora)

_____

Prof. Dr. Marcos Moraes Valença
Instituto Federal de Pernambuco

_____

Profª. Drª Ana Paula Furtado Soares Pontes
Universidade Federal da Paraíba

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ser a minha fortaleza e por ter me ajudado até aqui.

Agradeço a minha família, meu marido Wendril Silva Santos e meu filho Henrique Sales de Freitas Santos, pelas palavras de incentivo e por entenderem os dias a eles negligenciados.

À minha orientadora, Profª. Drª. Anália Keila Ribeiro Rodrigues, por toda sua atenção e apoio e pela sua grande contribuição para o meu crescimento enquanto pesquisadora.

À minha coorientadora Profª. Drª Bernardina de Araújo, pela sua generosidade e disponibilidade e ainda por todas as contribuições prestadas para a realização deste trabalho.

À minha sobrinha Camila Ribeiro que mesmo estando longe eu sei que sempre torceu por mim.

Um agradecimento todo especial às amigas que este Mestrado me deu: Denise Valéria, Sheila e Maria Luana. Amigas que muito me ajudaram nos momentos difíceis, sempre com palavras de incentivo.

Agradeço também a toda turma deste Mestrado, pelo espírito de companheirismo e por tudo que aprendemos juntos nesses dois anos.

Agradeço ainda ao Colégio da Polícia Militar de Pernambuco pelo apoio para a realização desse Mestrado.

E finalmente agradeço ao IFPE, *campus* Olinda e *campus* Recife, por possibilitar este trabalho investigativo.

“The educator has the duty of not being neutral”

Paulo Freire

RESUMO

Na atualidade, o ensino de língua inglesa tem demandado algumas reconfigurações, discutindo-se principalmente a proposta de um ensino mais crítico de línguas. Neste novo contexto de ensino-aprendizagem anseia-se por práticas pedagógicas conscientes e comprometidas com um projeto crítico ancorado pela concepção de língua como cultura no intuito de possibilitar a formação de cidadãos e cidadãs empoderados (as) por uma consciência intercultural crítica no ensino médio integrado dos Institutos Federais. Apresenta-se como questão norteadora neste trabalho investigativo: Quais concepções de ensino de língua inglesa podem ancorar práticas pedagógicas capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino médio integrado de um Instituto Federal? Assim, buscou-se compreender as diversas concepções que atravessam o ensino de língua inglesa no ensino médio integrado de um Instituto Federal a partir das práticas pedagógicas apresentadas pelas narrativas, com ênfase na possibilidade de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica. O referencial teórico que norteia esta pesquisa é representado pelos estudos de Kramsch (1993; 1998) que apresenta o conceito de língua como cultura, pela Pedagogia Crítica (GIROUX, 1997); (MCLAREN, 1997), pela Pedagogia Libertadora (FREIRE, 1979 a; 1979 b; 1987; 1992; 1993; 1996; 2000), e por estudos na área da Linguística Aplicada Crítica (RAJAGOPALAN, 2003); (PENNYCOOK, 1994; 1995). Consideram-se ainda as bases conceituais do ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica e a concepção de formação humana integral. A pesquisa narrativa foi utilizada como método investigativo, recorrendo-se à entrevista-narrativa como técnica para a construção dos dados a partir do modelo apresentado por Schütze (1977 *apud* JOVCHELOVICH; BAUER, 2002). Essas entrevistas foram realizadas com três professores (as) de língua inglesa do ensino médio integrado. O processo analítico utilizou uma análise narrativa fundamentada na metodologia desenvolvida por Ribeiro e Lyra (2008) com base nos estudos de Ricoeur (1994). A discussão e a análise percorreram temáticas importantes relacionadas aos objetivos desta pesquisa. Os resultados deste estudo apontaram que mesmo diante da diversidade de concepções de ensino apresentadas pelas narrativas dos (as) professores (as) investigados (as) há perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino de língua inglesa no contexto do ensino médio integrado do Instituto Federal. O estudo revelou ainda a necessidade de se promover o conhecimento e a contínua discussão acerca das concepções críticas, interculturais e de formação humana integral no processo formativo de docentes de língua inglesa. Visando oferecer contribuições teórico-metodológicas para o ensino de língua inglesa no contexto em estudo foi desenvolvida uma sequência didática como produto educacional, inserindo atividades capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica. A testagem e avaliação deste produto ocorreram por meio de uma roda de conversa com os (as) professores (as) de inglês do *campus* em estudo.

Palavras-chave: Língua inglesa; Consciência intercultural crítica; Ensino médio integrado.

ABSTRACT

At present, English language teaching has demanded some reconfigurations, mainly discussing the proposal of a more critical language teaching. In this new context of teaching-learning, it yearns for conscious pedagogical practices committed to a critical project anchored by the conception of language as culture in order to enable the formation of citizens empowered by a critical intercultural awareness in the integrated high school of Federal Institutes. It is presented as guiding question in this investigative work: What conceptions of English language teaching can anchor pedagogical practices capable of contributing to the development of a critical intercultural awareness in the integrated high school of a Federal Institute? Thus, we sought to understand the various conceptions that cross the teaching of English language in integrated high school of a Federal Institute from the pedagogical practices presented by the narratives, with emphasis on the possibility of developing a critical intercultural awareness. The theoretical framework that guides this research is represented by the studies by Kramsch (1993; 1998) that presents the concept of language as culture, by Critical Pedagogy (GIROUX, 1997); (MCLAREN, 1997), by Liberating Pedagogy (FREIRE, 1979a; 1979b; 1987; 1992; 1993; 1996; 2000), and for studies in the field of Critical Applied Linguistics (RAJAGOPALAN, 2003); (PENNYCOOK, 1994; 1995). The conceptual bases of high school integrated with Vocational and Technological Education and the conception of integral human formation are also considered. Narrative research was used as an investigative method, using narrative interview as a technique for data construction, based on the model presented by Schütze (1977 *apud* JOVCHELOVICH; BAUER, 2002). These interviews were conducted with three English-speaking integrated high school teachers. The analytical process proceeded with a narrative analysis grounded on the methodology developed by Ribeiro and Lyra (2008) based on the studies by Ricoeur (1994). The discussion and analysis covered important themes related to the objectives of this research. The results of this study showed that even in the face of the diversity of teaching conceptions presented by the narratives of the investigated teachers there are perspectives for the development of a critical intercultural awareness in the teaching of English in the context of integrated high school of the Federal Institute. The study also revealed the need to promote knowledge and the continuous discussion about critical, intercultural and integral human conceptions in the formative process of English language teachers. In order to offer theoretical and methodological contributions to the teaching of English in the context under study, a didactic sequence was developed as an educational product, inserting activities capable of contributing to the development of a critical intercultural awareness. Testing and evaluation of this product took place through a conversation circle with the campus English teachers being studied.

Keywords: English Language; Critical intercultural awareness; Integrated High School.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Informações sobre os (as) professores (as) participantes (2019).....44

QUADRO 2 – Incidentes com os temas: A importância do inglês; a hegemonia da língua e os discursos ideológicos.....53

QUADRO 3 – Incidentes com os temas: Papel do professor de inglês; prática pedagógica e o inglês no contexto do EMI.....61

QUADRO 4 - Incidentes com os temas: Aspectos culturais e diálogo intercultural.....71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CELLE - Centro de Libras e Línguas Estrangeiras

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

EBTT- Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EMI – Ensino Médio Integrado

EN - Entrevista-Narrativa

EPT- Educação Profissional e Tecnológica

IFPE - Instituto Federal de Pernambuco

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LI – Língua Inglesa

MEC- Ministério da Educação

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN+ Parâmetros Curriculares Nacionais- orientações educacionais complementares

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

OCNEM - Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio

SD - Sequência Didática

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO..... 11
2.ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:PERSPECTIVA INTERCULTURAL CRÍTICA..16
2.1 Ensino Integrado no Ensino Médio: aspectos históricos e legais 16
2.2 Teorias Críticas 23
2.2.1 A Pedagogia Crítica 24
2.2.2 A Pedagogia Libertadora 25
2.3 O Ensino Crítico de língua inglesa 26
2.4 O Ensino Intercultural de língua inglesa 29
2.5 Desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino de língua inglesa ... 34
3. PERCURSO METODOLÓGICO..... 39
3.1 Natureza da pesquisa e método investigativo 40
3.2 Contexto e participantes da pesquisa 41
3.3 Entrevistas-narrativas 45
3.4 Procedimentos de análise de dados 48
4. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA.....51
4.1 Análise e discussões 52
4.1.1 A importância do inglês; a hegemonia da língua e os discursos ideológicos nos incidentes das narrativas..... 52
4.1.2 O papel do professor de inglês; a prática pedagógica e o inglês no contexto do EMI nos incidentes das narrativas..... 61
4.1.3 Aspectos culturais e diálogo intercultural nos incidentes das narrativas..... 70
4.2 Resultados da pesquisa. 79
5. PRODUTO EDUCACIONAL. 83
5.1 Relatório da testagem da sequência didática 84
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 92
REFERÊNCIAS..... 95
APÊNDICE A- PRODUTO EDUCACIONAL. 104
APÊNDICE B- FICHA AVALIATIVA TESTAGEM DO PRODUTO..... 131
APÊNDICE C- ROTEIRO DA ENTREVISTA-NARRATIVA..... 133
APÊNDICE D-TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA-NARRATIVA DO SUJEITO 1. 134

APÊNDICE E-TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA-NARRATIVA DO SUJEITO 2. 140
APÊNDICE F-TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA-NARRATIVA DO SUJEITO 3. 143
APÊNDICE G-TCLE..... 146
APÊNDICE H- TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE. 150
APÊNDICE I- CARTA DE ANUÊNCIA. 151

1. INTRODUÇÃO

A Língua Inglesa (LI) vem ganhando cada vez mais destaque como disciplina indispensável no currículo, principalmente a partir das exigências tecnológicas do mercado de trabalho. O ensino de línguas no Brasil teve início ainda no seu período de colonização, sob a influência de um modelo tradicional europeu com base em concepções que privilegiavam o estudo da gramática e da tradução. Com a globalização o inglês tem se disseminado por todas as esferas de atividades sociais (ASSIS-PETERSON; COX, 2007). Neste contexto, o inglês passou a ser caracterizado como língua internacional, impondo a necessidade de reconfigurações que reforcem o papel educacional desta disciplina.

A Reforma do ensino médio apresenta novas diretrizes[1] para o ensino de línguas na educação básica que consolida a importância da aprendizagem da língua inglesa na atualidade. Contudo, esses novos direcionamentos também revelam a depreciação de outras línguas estrangeiras, em especial o espanhol, que poderiam fomentar a formação crítica dos sujeitos a partir do desenvolvimento de interações interculturais com outras culturas de países fronteiriços. Pesquisadores da área de Linguística Aplicada ressaltam que o ensino do inglês ainda acontece de forma acrítica e sem considerar o contexto no qual a escolha dessa língua como língua internacional está envolvida. Assis-Peterson e Cox (2007) argumentam que é preciso se discutir em sala de aula sobre os discursos que tentam explicar a ampla difusão do inglês como linguagem internacional. Pois, de acordo com Rajagopalan (2003, p. 18), "[...] mesmo por trás das teorias que possam ostentar uma aparência de mais alto nível de isenção e neutralidade podem estar presentes propostas de cunho político-ideológico".

Assim, diante desta conjuntura internacional em que a língua inglesa se insere, emerge a necessidade de transpor perspectivas naturalizantes nesta ação de ensino-aprendizagem a partir de práticas pedagógicas críticas e interculturais que considerem a concepção de língua como cultura (KRAMSCH, 1993; 1998) e de formação humana integral. O ensino intercultural manifesta-se como uma ação integradora capaz de promover comportamentos e atitudes comprometidos com o respeito ao outro, às diferenças e às diversidades culturais, permitindo o compartilhamento de experiências e a (re) construção de identidades sociais (SANTOS, 2004).

[1] Art. 3° § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

No que concerne à motivação para o desenvolvimento desta pesquisa, o que fez despertar o interesse por esse tema foi minha experiência enquanto professora de língua inglesa de escolas públicas estaduais e municipais de Pernambuco. Os estudantes das redes públicas de ensino, em grande parte, estão à margem da sociedade e não conseguem perceber a relevância do ensino da LI para a sua formação humana. De forma geral, os discentes são sujeitos passivos no processo ensino-aprendizagem e, comumente, entendem que o foco principal do aprendizado desta disciplina é o acúmulo do conhecimento lexical e gramatical para a inserção no mercado de trabalho. Essa concepção utilitarista e reducionista do ensino de línguas é inerente aos interesses impostos pela sociedade capitalista.

A realidade apresentada nas escolas públicas nos dias atuais provocou-me a princípio uma inquietação, havendo a percepção de que grande parte das práticas pedagógicas no ensino de LI reproduzia e legitimava um discurso hegemônico. A partir desse entendimento, emergiu a necessidade de se repensar essas práticas e apresentar novas possibilidades pedagógicas ancoradas em um projeto crítico que pudesse envolver ativamente os sujeitos aprendentes, frequentadores da escola pública.

No centro deste movimento de mudança que demanda o ensino-aprendizagem da língua inglesa destaca-se a importância do papel do (a) professor (a) como mediador deste processo. O (a) professor (a) crítico (a) deve gerir escolhas metodológicas que possibilitem o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes (RAJAGOPALAN, 1999). Mas, para isso, é fundamental que este (a) docente assuma o papel de intelectual transformador, empreendendo uma prática socialmente transformadora (GIROUX, 1997). Dessa forma, docentes e estudantes podem se envolver em uma ação coletiva de tomada de consciência, transformando a sala de aula em um ambiente capaz de promover a reflexão e a ação a partir da problematização dos contextos políticos, sociais, culturais e linguísticos em que a língua está inserida.

Este trabalho investigativo está orientado teoricamente pela Pedagogia Crítica, representada por: (GIROUX, 1997) e (MCLAREN, 1997) e pela Pedagogia Libertadora (FREIRE, 1979 a; 1979 b; 1987; 1992; 1993; 1996; 2000) que demonstram oposição a uma educação que atenda os interesses da classe dominante, sugerindo a problematização da realidade social, a consciência de classes, a dimensão política na prática educativa e a negação à pedagogia tradicional que vai de encontro com a construção coletiva do conhecimento. Pesquisadores da área da Linguística Aplicada Crítica como Pennycook (1994; 1995) e Rajagopalan (2003) também apresentam relevantes contribuições para esta pesquisa. Esses teóricos defendem a adoção de abordagens mais críticas, envolvendo os aspectos políticos,

sociais e culturais no ensino de língua inglesa. A concepção de língua como cultura que direciona o ensino de línguas sob um viés intercultural está alinhada aos estudos de Kramsch (1993; 1998). O referencial teórico desta pesquisa faz referência ainda às bases conceituais do ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e à concepção de formação humana integral.

Considerando a relação dialética entre teoria e prática, para que mudanças aconteçam no que se refere a um ensino de língua inglesa mais crítico é fundamental que essas concepções passem a obter relevância no processo contínuo de formação de professores (as) de línguas, possibilitando assim que docentes e estudantes possam refletir sobre seus papéis no processo de construção do conhecimento no ensino-aprendizagem da LI.

A presente pesquisa pretende oferecer contribuições teóricas e práticas para o ensino de língua inglesa na área de educação profissional e tecnológica, acreditando que, a partir dos estudos e da reflexão das teorias apresentadas, seja possível abordar com propriedade práticas pedagógicas que considerem a problematização, o diálogo entre as culturas e as relações de poder envolvidas nesse processo pedagógico. A inserção desses aspectos no ensino da língua pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino médio integrado.

Este estudo apresenta como cenário investigativo o Ensino Médio Integrado (EMI) do *campus* - Recife do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e tem o objetivo de compreender as diversas concepções que atravessam o ensino de língua inglesa no ensino médio integrado de um Instituto Federal a partir das práticas pedagógicas apresentadas pelas narrativas, com ênfase na possibilidade de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica. Buscando alcançar o objetivo geral proposto nesta pesquisa compreendem-se como objetivos específicos: Distinguir os discursos ideológicos em que a língua se apresenta nas concepções e nas práticas pedagógicas de língua inglesa; Interpretar a forma com que os (as) professores (as) de língua inglesa entendem seus papéis no processo de ensino-aprendizagem de uma língua hegemônica; Entender a relação entre língua e cultura nas concepções e nas práticas pedagógicas apresentadas; Perceber a importância da exploração do diálogo cultural entre língua materna e língua estrangeira nas concepções e nas práticas pedagógicas apresentadas; Desenvolver um produto educacional no formato de uma Sequência Didática (SD) como contribuições teórico-metodológicas para o ensino de língua inglesa no ensino médio integrado.

Nesta conjuntura, busca-se responder ao seguinte questionamento: Quais concepções de ensino de língua inglesa podem ancorar práticas pedagógicas capazes de contribuir para o

desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino médio integrado de um Instituto Federal? Este estudo é de natureza qualitativa e apresenta a pesquisa narrativa como método investigativo. O percurso metodológico teve início com a pesquisa bibliográfica, a partir da leitura e seleção do referencial teórico que embasa esta pesquisa. A construção dos dados se deu a partir de entrevistas-narrativas seguindo o formato apresentado por Schütze (1977 *apud* JOVCHELOVICH; BAUER, 2002). Essas entrevistas foram realizadas com três docentes de língua inglesa do *campus* - Recife, considerando a atuação desses (as) profissionais no ensino médio integrado.

O processo analítico neste estudo procedeu com uma análise narrativa, de acordo com o referencial teórico-metodológico desenvolvido por Ribeiro e Lyra (2008) com base nos estudos de Ricoeur (1994). As discussões e a análise percorrem temáticas importantes relacionadas aos objetivos desta pesquisa.

Os resultados desta investigação apontaram que mesmo diante da diversidade de concepções de ensino apresentadas pelas narrativas dos (as) professores (as) investigados (as) há perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino de língua inglesa no contexto do ensino médio integrado do Instituto Federal. O estudo revelou também a necessidade de se promover o conhecimento e a contínua discussão acerca das concepções críticas, interculturais e de formação humana integral no processo formativo de docentes de LI, fortalecendo os fundamentos de uma educação mais crítica capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica.

Os resultados apontados nesta pesquisa possibilitaram ainda a construção de um produto educacional, uma sequência didática que segue o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Este produto visa apresentar contribuições teórico-metodológicas para o ensino de língua inglesa no ensino médio integrado. Assim, esta SD sugere atividades capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica.

Este trabalho investigativo está organizado a partir do capítulo um, no qual se apresenta esta introdução. O capítulo dois: Ensino de língua inglesa: perspectiva intercultural crítica expõe o referencial teórico deste estudo. Este capítulo está subdividido em cinco seções, sendo a primeira: O Ensino Integrado no Ensino Médio: aspectos históricos e legais; a segunda: Teorias críticas que discorre sobre a Pedagogia Crítica e a Pedagogia Libertadora; a terceira seção: O Ensino crítico de língua inglesa; a quarta: O Ensino intercultural de língua inglesa e a quinta seção: Desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino de língua inglesa.

O terceiro capítulo insere o percurso metodológico a partir das seções: Natureza da pesquisa e método investigativo; Contexto e participantes da pesquisa; Entrevistas-narrativas e Procedimentos de análise de dados. O quarto capítulo exibe a análise e os resultados da pesquisa. As análises e discussões neste capítulo estão organizadas em subitens envolvendo as temáticas que se mostram relevantes para este estudo. O capítulo cinco trata sobre o produto educacional e o relatório de testagem. As considerações finais representam o capítulo seis, seguido das referências e dos apêndices que inclui o encarte do produto educacional desenvolvido.

2. ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: PERSPECTIVA INTERCULTURAL CRÍTICA

Este capítulo apresenta o referencial teórico norteador deste trabalho investigativo e está organizado em cinco seções. A primeira trata do Ensino integrado no ensino médio: aspectos históricos e legais e discorre sobre o papel da disciplina de língua inglesa no que se refere às concepções de ensino intercultural crítico e ao projeto de formação humana integral no ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica, apontado as importantes mudanças normativas para o ensino de inglês no decorrer do tempo. A segunda seção apresenta as Teorias Críticas: Pedagogia Crítica e a Pedagogia Libertadora que fortalecem os argumentos de uma educação mais crítica e política, destacando ainda o papel fundamental do professor como mediador no ensino-aprendizagem de língua inglesa.

A terceira retoma a discussão iniciada a partir das teorias críticas sobre o ensino crítico, ressaltando a expansão da língua inglesa e seu reconhecimento como língua internacional, discutindo também sobre algumas estratégias necessárias para o desenvolvimento de um processo educativo mais crítico nas aulas de inglês. A quarta apresenta os conceitos de língua e cultura em que se sugere o ensino de língua como cultura (KRAMSCH, 1993; 1998). Esta relação língua-cultura aponta para o ensino intercultural que possibilita o diálogo entre a cultura materna e cultura alvo e a (re) construção de identidades sociais.

A seção cinco aponta direcionamentos no ensino de LI capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica de professores (as) e estudantes a partir da discussão dos aspectos culturais sob o prisma intercultural e de um viés crítico no ensino de língua inglesa.

2.1 Ensino Integrado no Ensino Médio: aspectos históricos e legais

O ensino médio faz parte da educação básica e tem como função preparar os estudantes para a cidadania e para o mercado de trabalho, a partir de uma formação ética (MILANEZI; SANTOS, 2017). Em atendimento ao inciso III do art. 35 da LDB, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acrescenta que: “É também finalidade do ensino médio o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2018, p. 466).

Milanezi e Santos (2017) afirmam ainda que o ensino médio integrado se apresenta como proposta de desenvolvimento de um processo educacional de qualidade através dos estudos de conhecimentos adquiridos pela humanidade ao longo de sua história aliados à preparação para o trabalho. Assim, segundo os autores, o EMI deve relacionar a formação para o trabalho aos conhecimentos científicos, desenvolvendo a formação humana pela cidadania e possibilitando a progressão em estudos superiores. Esta modalidade de ensino se faz presente de maneira bastante significativa nos Institutos Federais.

No contexto do EMI, Ciavatta (2005) apresenta a concepção de formação integrada como uma forma de tornar íntegro, o sujeito dividido entre a ação de executar e a ação de pensar, garantindo-lhe o direito a uma educação completa para a leitura do mundo e a atuação desse sujeito enquanto cidadão. De acordo com Milanezi e Santos (2017), neste cenário em que se pretende formar cidadãos críticos em um projeto de formação integral de forma integrada, a disciplina de língua inglesa não pode ser mais considerada como um apêndice do currículo escolar. Segundo Araújo e Frigotto (2015), a educação escolar brasileira tem a sua organização marcada por formas curriculares promotoras de um tipo humano conformado, política e pedagogicamente. O ensino crítico de língua inglesa começa a considerar a dimensão política na educação e traz uma proposta de ação pedagógica capaz de propiciar condições para um agir crítico dos sujeitos neste processo, permitindo que professores e estudantes superem o conformismo e reflitam sobre a realidade social na qual estão inseridos.

Durante um longo período não houve uma grande preocupação na criação de políticas públicas para a regulamentação do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. No entanto, a promulgação da Constituição Federal em 1988 permitiu mudanças na Lei de Diretrizes e Bases (LDB)[2], incluindo políticas democráticas no âmbito educacional brasileiro. A LDB que teve sua primeira versão sancionada em 20 de dezembro de 1961 sofreu muitas alterações durante o decorrer dos anos, acompanhando os direcionamentos políticos e sociais de períodos históricos distintos. Em 1996, o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso aprovou a nova versão desta lei que trazia consideráveis modificações para o ensino de línguas estrangeiras. A principal delas é apontada pelo Art. 36, Inciso III que declara a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira escolhida pela comunidade escolar e uma segunda em caráter optativo a depender da possibilidade da instituição (BRASIL, 1996).

[2] BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 jan. 2018.

A partir da aprovação da nova LDB Lei 9394/96 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) que serviam como ferramentas de apoio na elaboração dos currículos de abrangência nacional. Os PCNEM foram elaborados a partir de um trabalho conjunto com educadores de todo o país e seus direcionamentos partem de princípios definidos pela LDB, surgindo como uma alternativa à superação de um ensino descontextualizado, compartimentalizado em que se prevalece o acúmulo de informações. Buscava-se então dar significado ao conhecimento escolar incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2000).

Os PCNEM se referem ao ensino de línguas como línguas estrangeiras modernas de acordo com o que rege o Art. 36, Inciso III da LDB (BRASIL, 1996). No documento as línguas estrangeiras estão integradas à área de Linguagens, códigos e suas tecnologias sob a justificativa de estabelecer relações entre as diversas formas de expressão para a construção do conhecimento. É importante ressaltar que apesar de se tratarem de orientações para o ensino de línguas estrangeiras o texto dos PCNEM destaca a predominância do inglês como língua estrangeira "oficial" do currículo, revelando um discurso conformista que atribui às carências estruturais das escolas públicas a exclusão da oferta de outras línguas, acrescentando-se a isso problemas relacionados à falta de professores de outros idiomas e a escassez de materiais didáticos.

Os PCNEM conferem ao ensino escolar de línguas estrangeiras a função de capacitar o estudante a atingir um nível de competência linguística no novo idioma, permitindo-lhe o acesso às informações do mundo globalizado, ao mesmo tempo em que contribui para uma formação geral e cidadã (BRASIL, 2000). Contudo, o texto se mostra contraditório ao inserir orientações insuficientes sobre o desenvolvimento de um projeto de ensino crítico capaz de possibilitar uma formação humana integral, dedicando-se à abordagem de competências e habilidades no ensino de línguas que têm como foco principal a aquisição da competência comunicativa.

Em caráter de complementação para o documento dos PCNEM houve a publicação de novas diretrizes a partir do texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais - orientações educacionais complementares (PCN+). De acordo com a própria diretriz, o PCN+ tem a pretensão de facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, apresentando um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, além de apontar direções para a formação continuada dos professores do ensino médio (BRASIL, 2002).

Uma das mudanças presentes no PCN+ refere-se à preocupação com o viés crítico no ensino de línguas estrangeiras exposto no texto a partir do reconhecimento da hegemonia da língua inglesa e de aspectos que envolvem a influência de uma cultura sobre a outra, "A influência das tecnologias de informação e do desenvolvimento tecnológico, a hegemonia da língua inglesa, o papel da mídia são fatores que influem sobre a língua no mundo globalizado" (BRASIL, 2002, p. 101). Todavia, em vários momentos o documento revela uma supervalorização da abordagem comunicativa e da habilidade da leitura em detrimento de outras: oralidade, prática auditiva e escrita. "A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação" (BRASIL, 2002, p. 97). Essa orientação transparece uma maior preocupação em atender utilidades imediatas do aprendizado de uma língua estrangeira.

Ainda com base na LDB Lei 9394/96, a Secretaria de Educação Básica, por intermédio do Departamento de Política do Ensino Médio insere as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM). De acordo com o próprio documento, existia a necessidade de aprofundar a discussão sobre alguns pontos não tão bem esclarecidos nos PCNEM. Inicialmente as OCNEM chamam atenção do professor quanto à importância de sua participação no desafio em oferecer uma educação básica de qualidade. O documento também discorre sobre o valor educacional do aprendizado de uma língua estrangeira no ensino médio, apresentando uma proposta de análise crítica sobre os valores globalizantes e ainda teorias na área da linguagem referentes a letramento, multiletramento, multimodalidade e hipertexto para permear um trabalho prático no ensino de línguas estrangeiras (BRASIL, 2006).

De acordo com as OCNEM, o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai além da capacitação de uma língua estrangeira para fins comunicativos. O documento atribui ao ensino da língua estrangeira o objetivo de desenvolvimento de consciência social na formação de indivíduos e reforça a relevância da noção de cidadania na qual "ser cidadão" envolve a compreensão sobre que posição uma pessoa ocupa na sociedade (BRASIL, 2006). Dessa forma, identifica-se a sugestão de abordagens de ensino muito mais críticas que se preocupam um a formação humana integral dos sujeitos, superando o foco na competência comunicativa do PCN+.

Nos últimos anos, o cenário educacional brasileiro iniciou discussões envolvendo a proposta de reformulações nas diretrizes para o ensino médio. Em fevereiro de 2017, no governo do presidente Michel Temer, a Reforma do ensino médio foi promulgada. Assim, a Lei 13.415/2017 altera a Lei 9.394/96 trazendo algumas mudanças que geraram muitas polêmicas para a educação. Neste estudo refletiremos sobre a mudança que abrange o

currículo de língua inglesa do ensino médio a partir da revogação do Inciso III do Artigo 36 da LDB (BRASIL, 1996). A principal alteração, conforme o Art. 3° § 4º, diz respeito à representação exclusiva da língua inglesa como língua estrangeira moderna, declarando a obrigatoriedade desta disciplina nos três anos do ensino médio (BRASIL, 2017).

Constata-se que esta mudança na lei assegura a permanência da língua inglesa no currículo do ensino médio, garantindo a participação desta disciplina em um projeto de formação humana integral. Contudo, o fato desta ser a única língua estrangeira a ser ofertada de forma obrigatória nesta etapa da educação básica não favorece em maior grau a formação de sujeitos interculturalmente críticos, ignorando a importância que outras línguas têm para a formação humana desses aprendizes, principalmente quando se trata da língua espanhola tão importante para nós brasileiros que temos como vizinhos falantes de línguas hispânicas dos outros países da America do Sul. Trata-se de uma escolha que não se deu de forma neutra e envolve interesses políticos econômicos e ideológicos de países hegemônicos que precisam ser revelados e discutidos no âmbito educacional de forma mais abrangente. O ensino crítico de línguas fomenta este tipo de análise sobre a função da escola e a quem o conhecimento produzido interessa.

Uma das últimas mudanças que impactou diretamente a formulação dos currículos nacionais aconteceu com aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular que é orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)[3]. De acordo com o seu próprio texto, a BNCC tem o objetivo de superar a fragmentação das políticas educacionais referentes à formação de professores, avaliação, conteúdos e critérios de infraestrutura adequada ao desenvolvimento da educação, fortalecendo o regime de colaboração entre as três esferas de governo. É um documento de caráter normativo que expõe as aprendizagens consideradas essenciais para a educação básica, visando à formação humana integral e a construção de uma sociedade justa democrática e inclusiva (BRASIL, 2018).

A BNCC descreve competências gerais e habilidades a serem desenvolvidas ao longo de cada etapa. Essas competências e habilidades da base nacional constituem a formação geral básica que orientam a construção dos itinerários formativos relativos a cada área. No Ensino Fundamental – Anos Finais a BNCC de língua inglesa está organizada por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Esses eixos abordam a oralidade; a leitura;

[3] BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/...diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 16 out. 2018.

a escrita, os conhecimentos linguísticos, incluindo ainda o eixo da dimensão intercultural (BRASIL, 2018). Ainda conforme o documento, os objetos de conhecimento e as habilidades devem ser desenvolvidos em cada ano de escolaridade e servem como sugestão para a estruturação curricular não se excluindo as especificidades dos contextos locais. Entretanto, a grande quantidade de habilidades definidas para a base curricular em âmbito nacional, de certa forma pode restringir a elaboração de outras habilidades que consideram o cenário local em que as instituições estão inseridas.

Mesmo o texto da BNCC para o ensino fundamental argumentando que a proposta objetiva evitar a compartimentalização entre os eixos, competências e habilidades, é perceptível que esta organização acaba reforçando um ensino fragmentado, distanciando-se do compromisso assumido com a formação humana integral. Embora a BNCC negue uma hierarquização desses eixos, percebe-se que a dimensão intercultural apresenta uma pequena concentração de habilidades sugeridas, inserindo apenas três habilidades para cada ano de ensino desta etapa. Em contrapartida, destaca-se a quantidade de habilidades inseridas no eixo leitura.

Já a BNCC para o ensino médio demonstra maior articulação entre as competências gerais da Educação Básica. Nesta etapa, as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes permeiam toda a área de linguagens, inter-relacionando as disciplinas de línguas, artes e educação física.

A questão da interculturalidade, presente nas orientações para o ensino fundamental, se reflete no ensino médio, já que de acordo com o documento, o ensino médio deve criar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens (BRASIL, 2018). Ainda segundo a BNCC para o ensino médio:

> Naquela etapa, além dessa visão intercultural e "desterritorializada" da língua inglesa – que, em seus usos, sofre transformações oriundas das identidades plurais de seus falantes –, consideraram-se também as práticas sociais do mundo digital, com ênfase em multiletramentos. Essa perspectiva já apontava para usos cada vez mais híbridos e miscigenados do inglês, característicos da sociedade contemporânea. Do mesmo modo, a relevância da língua inglesa na mediação de práticas sociais e interculturais, individuais e de grupo, orientou o início de sua aprendizagem, focalizando o processo de construção de repertórios linguísticos dos estudantes (BRASIL, 2018, pg. 484).

Assim, o eixo da dimensão intercultural deve refletir sobre aspectos relativos à interação entre culturas dos estudantes e da língua alvo, favorecendo o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos. A BNCC reforça o

status de língua franca[4] da língua inglesa a partir do contexto da globalização. De acordo com o documento, o estudo de inglês como língua franca ou língua internacional permite aos estudantes ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico, relacionando as dimensões pedagógicas e políticas na educação (BRASIL, 2018). Apesar do esforço em promover um ensino de LI com base na interculturalidade, propondo a interação dos estudantes em diversos contextos culturais, a BNCC acaba deixando de lado uma discussão mais ampla sobre a dimensão intercultural, pois o texto do documento ignora a importância que outras línguas estrangeiras teriam neste processo o que acaba legitimando o inglês como língua-cultura superior em relação às demais.

É notório que os documentos que norteiam o currículo do ensino médio passaram por muitas modificações que influenciaram diretamente o ensino de línguas estrangeiras no Brasil nas últimas três décadas. Apesar de percebemos algumas alterações positivas principalmente no que se refere a perspectivas de um ensino de línguas pautado em conceitos críticos e interculturais, ainda há muitos impasses presentes nos textos dessas novas diretrizes.

Entender a língua inglesa como língua franca ou internacional envolve mudanças estratégicas quanto ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula que intenciona a formação humana integral dos estudantes. É importante reconhecer que enquanto aprendizes de LI nosso papel não se resume mais ao de consumidor, somos também produtores desta língua. Assim, torna-se essencial que os textos desses documentos sejam discutidos amplamente no processo contínuo de formação de professores (as), visando à reflexão sobre novas abordagens e práticas capazes contribuir para o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino de língua inglesa.

Uma prática que envolve a criticidade no ensino de línguas contribui para a formação de sujeitos preparados para interpretarem o mundo a sua volta. No contexto do ensino integrado ao ensino médio, este estudo considera o caráter formativo atribuído à aprendizagem da língua inglesa em que as dimensões pedagógicas e políticas se complementam e corroboram com um projeto educacional que visa à formação de estudantes engajados sociopoliticamente no mundo do trabalho, firmando assim um compromisso com a formação de cidadãos críticos.

[4] Segundo Seidlhofer (2001, p. 46), uma língua franca pode ser definida como: "Um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, mas que não é a língua materna de nenhum deles – uma língua que não tem falantes nativos".

A seção a seguir apresenta as teorias de bases críticas: Pedagogia Crítica e Pedagogia Libertadora como fundamentação teórica para o ensino intercultural crítico de língua inglesa no ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica.

2.2 Teorias Críticas

A Teoria Crítica surgiu no final da década de 1930. De acordo com Nobre (2004), o termo foi apresentado no texto "Teoria Tradicional e Teoria Crítica", escrito por Max Horkheimer e publicado na Revista de Pesquisa Social do Instituto de Pesquisa Social em Frankfurt, na Alemanha. A Teoria Crítica tinha o marxismo como referência e abordava temas referentes à crítica das condições sociais, à economia e à política. Esta teoria se desenvolveu a partir de um projeto de trabalho interdisciplinar na Escola de Frankfurt denominado: Materialismo interdisciplinar que teve a participação de pesquisadores de diferentes especialidades. A Escola de Frankfurt sugeriu uma intervenção de ordem político-intelectual na área acadêmica, durante o período pós-guerra.

Assis-Peterson e Cox (2007) explicam que a Escola de Frankfurt incentivou uma perspectiva crítica de análise das práticas sociais, atribuindo à ideologia burguesa a responsabilidade pela distorção da realidade e pela manutenção das relações desiguais de poder. Neste contexto, os teóricos críticos apontavam para a possibilidade de uma transformação da realidade social que necessariamente perpassa pelo processo de conscientização a começar pela discussão sobre questões referentes à dominação. Para Nobre (2004), a teoria crítica tem como missão primeira a produção do diagnóstico do presente com a apresentação das oportunidades de emancipação, bem como dos obstáculos reais a ela. A partir desse diagnóstico se produzem os prognósticos que visam à superação dos obstáculos por meio de certas ações.

Na área da educação as teorias de bases críticas: a Pedagogia Crítica e a Pedagogia Libertadora apresentam a escola como um lugar que produz práticas sociais que refletem ideologias da cultura dominante. Assim, essas teorias ressaltam a importância da inserção da dimensão política na educação, de discussões sobre a função da escola e sobre as relações de poder com base na divisão da sociedade em classes, evidenciando ainda o papel fundamental do professor como mediador neste processo de ensino-aprendizagem. Segundo argumentos de teóricos educacionais críticos, "os professores devem entender o papel que a escolarização

representa ao unir conhecimento e poder, para usar este papel no desenvolvimento de cidadãos críticos e ativos" (MCLAREN, 1997, p. 192).

2.2.1 A Pedagogia Crítica

A Pedagogia Crítica teve como fonte de referência a Teoria Crítica. A teoria da Pedagogia Crítica apresentava os problemas sociais relacionados à educação voltada para a exploração do capital e fomentava uma análise crítica acerca dessas condições sociais e desigualdades por elas reveladas. De acordo com Santos (2002), a Pedagogia Crítica surgiu como uma "Teoria crítica da educação" que tenta romper com a ideia de uma educação não politizada e não histórica característica da escolarização tradicional.

Para McLaren (1997) e Giroux (1997), principais representantes da pedagogia crítica, a pedagogia é fundamentalmente uma prática política e ética, e é também uma construção social e historicamente situada. Assim, a Pedagogia Crítica é incentivadora do pensamento crítico sobre a realidade social na qual os sujeitos estão inseridos de modo a impulsionar os movimentos de transformação dessa realidade. Preocupa-se ainda com a análise sobre as relações de poder na escola e na sociedade, verificando a quem interessa o conhecimento produzido na escola. Dessa forma, não se trata apenas de identificar os discursos ideológicos dominantes, mas de não legitimá-los, possibilitando a produção de novos discursos que não se submetam aos interesses da classe dominante.

Giroux (1997) define a escola como esfera pública democrática, contrariando a visão de mundo tradicionalista que reduz esta instituição a um mero local de instrução. Segundo este autor, as discussões acerca das relações de poder e de dominação não podem ficar de fora do processo educativo. McLaren (1997, p. 191) explica que "a Pedagogia Crítica examina as escolas nos seus contextos históricos e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante." Entende-se então que a neutralidade no processo de ensino- aprendizagem não é mais suficiente para a escolarização.

Para construir uma Pedagogia Crítica é necessário refletir sobre como podemos ajudar os estudantes, particularmente aqueles das classes oprimidas, a reconhecerem que a cultura escolar dominante não é desinteressada e em geral não está a serviço de suas necessidades (GIROUX, 1997). McLaren (1997, p.194) afirma que uma prática pedagógica crítica "exige um compromisso com a transformação social, em solidariedade com grupos subordinados e marginalizados". A Pedagogia Crítica dedica-se a conceitos emancipatórios,

de empoderamento como força necessária para lutar contra as injustiças sociais. Neste sentido, a escola deve ser então o local de reconhecimento e compreensão das diferentes culturas, um local que permita questionamentos e reivindicações legítimas.

2.2.2 A Pedagogia Libertadora

A partir da segunda metade do século XX, Paulo Freire apresenta a Pedagogia Libertadora como uma "escola nova popular" a serviço dos interesses das classes populares, propagando sua teoria contra-hegemônica. Freire (1987) propõe uma educação problematizadora, libertadora, emancipadora que objetiva principalmente a superação das desigualdades sociais a começar pela transformação da consciência crítica dos educandos, tornando-os sujeitos questionadores frente aos discursos hegemônicos impostos pelas classes dominantes. Sua teoria sugere uma abordagem que considere os problemas reais enfrentados por professores e estudantes, incentivando-os a lutar pela libertação que faz da educação um ato democrático.

Para Freire (1987), a Pedagogia Crítica apresenta a conscientização do sujeito como alternativa às práticas conservadoras da educação tradicional. Na percepção do autor, tudo se inicia no processo de conscientização, tornando-se este processo indispensável para a superação da alienação e para a transformação da realidade social.

Freire (1987) denomina a forma tradicional de educação como uma concepção bancária de educação, justificando que nesta perspectiva os estudantes recebem as informações transmitidas passivamente. Desse modo, um aspecto importante que se contrapõe a esta concepção de ensino é a problematização como ação promotora das relações dialéticas entre o sujeito e o mundo, abandonando a consciência ingênua rumo a uma consciência crítica. Na educação problematizadora, o diálogo adquire lugar de destaque, sendo apresentado como elemento fundamental na relação entre professor-estudante e na relação com o outro de forma mais ampla. Para o mesmo autor, a ausência da problematização e do diálogo prejudica o desenvolvimento da conscientização que possibilita a inserção dos sujeitos no mundo como transformadores dele.

De acordo com Freire (1979 a, p. 20):

> Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha.

Para a Pedagogia Crítica e para a Pedagogia Libertadora, a escola tem uma tendência em refletir os interesses das classes dominantes, cultivando desigualdades. Assim, segundo Hamilton (2012), essas teorias se aproximam e apresentam como resposta a esta constatação a necessidade da inserção da dimensão política na educação, da problematização da realidade social e da consciência crítica abrindo espaço para discussões sobre a verdadeira função da escola. A percepção da realidade de forma crítica permite que as pessoas se humanizem e se tornem conscientes da possibilidade da transformação social.

Na seção seguinte discutiremos sobre de que forma o ensino crítico de língua inglesa pode contribuir para a promoção de uma mudança no contexto educacional que se inicia a partir da apresentação de novos discursos que tenham a proposta de uma educação verdadeiramente transformadora.

2.3 O Ensino Crítico de língua inglesa

Na atualidade, a aprendizagem da língua inglesa está quase sempre atrelada aos interesses imediatos do capital. Moita Lopes (2003, p.31) afirma que estamos diante de uma nova organização mundial que poderíamos chamar de pós-capitalismo ou capitalismo globalizado ou ainda capitalismo informacional, sendo esta "orientada por discursos construídos majoritariamente em inglês, pautados pelo processo de globalização e fundados em um pensamento único e hegemônico".

Mesmo reconhecendo a importância de línguas como o latim e francês em contextos anteriores, segundo Assis-Peterson e Cox (2007), nunca se precisou tanto falar uma língua estrangeira como hoje em dia acontece com o inglês. A globalização, o avanço tecnológico, a internet tornaram emergencial a aprendizagem da língua inglesa. Porém, as autoras afirmam que há maneiras divergentes de se interpretar esta difusão do inglês como língua oficial da globalização.

A primeira interpretação evidencia os aspectos positivos dessa língua, a facilidade gramatical e a afinidade com a mídia, sustentando um discurso neutro que minimiza a importância do debate sobre aspectos ideológicos da língua. A outra forma de interpretar a

difusão do inglês como língua da globalização se coloca de forma crítica apresentando um discurso não neutro que sugere a análise das práticas sociais e o desvelar da ideologia da classe dominante que tem como objetivo legitimar as desigualdades nas relações de poder. Assim, o ensino crítico de línguas tenta criar condições que favoreçam o desenvolvimento da conscientização da dominação e consequentemente a desalienação (ASSIS-PETERSON; COX, 2007).

Uma das preocupações de linguistas como Pennycook (1994); Rajagopalan (1999, 2004, 2006) e Phillipson (1992) é desvelar o que pode estar por trás da expansão do inglês como língua internacional. Esses autores têm procurado identificar o viés político-ideológico existente nesse contexto de expansão e as possíveis consequências disso para o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Na tentativa de definir língua internacional, Widdowson (1994, p.385) sustenta a afirmação de que "uma língua internacional tem que ser uma língua independente". Nessa linha de raciocínio, Rajagopalan (2004) apresenta o conceito de 'inglês mundial', uma língua de alcance planetário que pertence a todos aqueles que a utilizam, passando a não ser mais a língua materna de ninguém. Corroborando com esse conceito, Leffa (2006) ratifica que a língua reconhecida como global se emancipa, não tendo mais donos legítimos. Assim, os conceitos de língua internacional, global e mundial apresentados por estes autores se aproximam e demonstram a importância da contínua discussão acerca dessa relação de poder, evitando que o ensino de línguas funcione como meio de propagação dos discursos ideológicos de países dominantes.

Contudo, Rajagopalan (2004) declara que mesmo uma língua considerada global, esta ainda continua apresentando distribuição de poder. Nesse contexto, para Kachru (1985), a questão da posse sobre uma língua tem assumido cada vez mais um poder simbólico e acima de tudo político, principalmente por conta da expansão global do inglês.

Pennycook (1994) discute o papel do ensino de língua inglesa diante do processo de legitimação da ordem capitalista contemporânea, argumentando que Estados Unidos e Grã-Bretanha têm promovido o inglês pelo mundo com objetivos econômicos e políticos. Segundo Rajagopalan (2003), a globalização pode ser considerada um eufemismo para a "estaduzunização", destacando a influência Norte Americana propagada principalmente pelos meios de comunicação. Dessa forma, segundo o autor, sem a ação da problematização a língua pode servir como veículo ideológico dos países hegemônicos em relação aos demais.

A partir de estudos na área da Pedagogia Crítica, o ensino de língua inglesa passa a incluir a discussão sobre questões sociais, econômicas, políticas e culturais e começa a tratar

de temas como: poder, ideologia e consciência crítica. O ensino crítico intenciona que o estudante tenha a capacidade de enxergar o que está por trás do senso comum, para além do que é imposto como verdade pela ideologia dominante (COX; ASSIS- PETERSON, 2001). Freire levanta uma questão importante que se torna bastante coerente quanto a esse assunto "Nenhuma 'ordem' opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: Por quê?" (FREIRE, 1987, p. 43).

Para Rajagopalan (2003), a Pedagogia Crítica considera estratégias que sugerem o empoderamento dos sujeitos aprendentes, oferecendo-lhes condições de enfrentamento de algumas influências estrangeiras que parecem desinteressadas. Deste modo, a visão do autor apresenta-se em consonância com a de Pennycook (1995) que rejeita a aceitação passiva e acrítica dessas influências estrangeiras. Giroux (1997); McLaren (1997) e Freire (1987) também vão de encontro à ideia da neutralidade na educação e reconhecem que o currículo escolar reproduz a ideologia da classe dominante e se opõe aos interesses das classes populares.

No centro da discussão sobre práticas educativas envolvidas em um projeto crítico está o papel do professor de língua inglesa. Segundo McLaren (1997), o objetivo da Pedagogia Crítica tem sido o de desvelar o papel que a escola representa em nossas vidas, servindo como base fundamental para o desenvolvimento de interações culturais e políticas. Para que essa missão tenha êxito, a intervenção de um professor crítico é fundamental.

Gramsci (1975 *apud* SANTOS, 2002) define o professor como "intelectual orgânico", profissional que possui compreensão teórica e ao mesmo tempo visão política, comprometendo-se politicamente com o grupo social no qual está inserido. Para Giroux (1997), os professores são intelectuais transformadores que devem refletir sobre a prática acadêmica a serviço de uma educação que promova estudantes críticos e reflexivos.

O ensino de uma língua internacional requer uma mudança de paradigma a partir do entendimento das realidades sociais dos usuários dessa língua e a posição assumida pelo professor torna-se decisiva nesse processo, que pode estar alinhado a uma visão utilitária da língua ou a produção de novos discursos sociais (KACHRU, 1992).

Com relação ao papel do professor de inglês Cox e Assis-Peterson (2001, p. 20-21) declaram que:

> Quem ensina inglês não pode deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização do inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo; não pode deixar de considerar as relações de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática na produção e reprodução das desigualdades sociais; não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros.

Pennycook (1994) advoga que o ensino que minimiza a importância dos aspectos políticos e culturais no aprendizado de língua inglesa exclui o acesso ao poder como resultado deste processo. Em consonância com essa ideia, Rajagopalan (2003) afirma que para trabalhar com a linguagem é preciso agir politicamente, acreditando que o discurso tem o poder tanto de reproduzir as relações de poder, quanto o poder de transformá-las. Conforme Cox e Assis-Peterson (2001) é necessário apropriar-se das armas dos dominadores para usá-las contra eles mesmos.

Para Freire (1987), a prática da liberdade se expressa adequadamente quando a aprendizagem possibilita ao oprimido o seu reconhecimento enquanto sujeito ativo de sua própria história. A problematização de questões sociais, ponto norteador nas pedagogias contra-hegemônicas, tem um papel importante na construção de contra discursos, permitindo a esses sujeitos uma maior participação social e política. Nesse contexto, a consciência do professor de seu papel político como educador é essencial para a concretização de uma prática libertadora.

A aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, é antes de tudo uma atividade essencialmente cultural. Assim, torna-se importante estabelecer o coprotagonismo da cultura no ensino de línguas. A seção seguinte discutirá acerca da relação língua-cultura que aponta para o ensino intercultural, partindo da orientação de língua como cultura (KRAMSCH, 1998).

2.4 O Ensino Intercultural de língua inglesa

O processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa hoje vem aspirando a mudanças de modo a se reconfigurar e inserir discussões sobre questões relativas aos problemas sociais, econômicos, políticos e culturais do mundo moderno. De acordo com Kramsch (1995), a principal forma de manisfestação da cultura é através da linguagem.

Kramsch (1998) define a linguagem como um sistema de signos que tem em si um valor cultural e simboliza essa realidade cultural. Dessa forma, segundo esta autora, o meio

social necessita da cultura para realizar-se. Nesta conjuntura, a língua não se apresenta como um código livre da cultura, mas desempenha um papel importante para a perpetuação dela. Assim, a língua é a parte social da linguagem e sua visão social está diretamente ligada à cultura. A língua reflete a ideologia de uma sociedade e por isso não deve ser estudada fora de seu contexto social e de suas condições de produção.

A cultura pode ser definida de várias maneiras, dependendo das diferentes tendências e correntes epistemológicas em que é apresentada. Esta pesquisa pretende se concentrar nos estudos que se dedicam à definição de cultura relevante para o ensino de língua estrangeira. Considera-se então a necessidade da discussão entre a relação língua-cultura, de forma a embasar e redefinir novas práticas educativas no ensino de línguas pautadas em uma perspectiva crítica. Deste modo, este trabalho investigativo pondera os conceitos de língua e cultura que atendem às perspectivas atuais do ensino de língua estrangeira direcionando-se para a concepção de língua como cultura. O conceito aqui adotado está relacionado aos estudos de Kramsch (1998) que define cultura como um produto social e histórico situado nas comunidades discursivas, em seus contextos culturais.

O reconhecimento da importância de incluir o estudo dos aspectos culturais no ensino de língua estrangeira teve momentos de oscilação no decorrer do tempo. Segundo Lima (2008), na década de 1920, pesquisadores da área falavam a respeito da importância de se incluir esta temática no currículo da educação básica. Todavia, a partir do surgimento do método comunicativo, na década de 1970, a ênfase na forma e na estrutura começou a dar lugar a uma infinidade de novos métodos e técnicas, deixando em segundo plano o ensino da cultura. Nas últimas três décadas, muitos pesquisadores voltaram a destacar em seus estudos a relação entre o ensino de língua estrangeira e questões culturais, trazendo uma correlação entre a cultura da língua alvo e da cultura materna.

Conforme Kramsch (2017), podemos apontar dois tipos de orientações sobre o ensino de línguas e sua base cultural: a orientação moderna e orientação pós-moderna. A autora descreve que até a década de 1970, na orientação moderna, a cultura era entendida como o componente do estudo de línguas que estava relacionado ao letramento ou às áreas humanas de forma geral e estava associada ao método de ensino de línguas estrangeiras chamado gramática-tradução. Mais tarde, com o surgimento do método comunicativo no ensino de línguas, cultura era sinônimo de estilo de vida e comportamentos de membros de comunidades de fala ligados por experiências em comum. Já na orientação pós-moderna, cultura está relacionada a discurso, pelo qual os aprendizes de uma língua passam a ter seus horizontes culturais alterados, incluindo-se neste processo a busca da compreensão do outro.

No ensino tradicional, língua e cultura aparecem como elementos desvinculados (OLIVEIRA; SANTOS; SOUZA DIAS, 2013). Já na abordagem comunicativa, a cultura é revelada como prática social estreitando essa relação entre língua e cultura, contudo, o trabalho desenvolvido com a cultura ainda apresenta pouco destaque no ensino do inglês. Sobre a relação entre língua-cultura, Kramsch (2017 p.139) ressalta que:

> Na díade 'língua e cultura', língua não é uma porção de formas linguísticas arbitrárias aplicadas a uma realidade cultural que pode ser encontrada fora da língua, no mundo real. Sem a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, as crenças, as instituições e os monumentos que chamamos de cultura seriam apenas realidades observáveis e não fenômenos culturais.

Kramsch (1993) destaca que a cultura muitas vezes é explorada em salas de aulas de LI como uma coleção de informações culturais e que esta concepção da cultura como mero pacote de informações a serem transmitidas aos alunos, faz com que a consciência cultural passe a ser um objetivo pedagógico "*per se"*, desvinculado da língua. Kramsch (1995) acrescenta que mesmo no contexto atual em que se classifica o inglês como língua internacional as abordagens metodológicas insistem em ensinar cultura na língua, língua e cultura, mas, raramente, língua como cultura.

Para Kramsch (1993) língua é cultura, desse modo, entende-se que a língua expressa realidades sociais ao mesmo tempo em que as criam, assim, os estudantes podem e devem modificar a realidade através do uso da língua, assim, a cultura não deve ser reconhecida como mera informação coberta pela linguagem. Nesse caso, a conscientização cultural pode ser encarada como uma capacitação para a proficiência na língua e ainda como resultado da reflexão sobre essa proficiência linguística.

Mckay (2002) advoga que o ensino da língua como cultura deve fomentar uma visão ampla de perspectivas igualitárias, promovendo o encontro, a inter-relação e o confronto entre as culturas de maneira natural. Ensinar língua como cultura, não se resume a incorporação de elementos isolados de uma cultura para outra para estarem atrelados a um conteúdo linguístico, mas significa considerar o vínculo que existe entre os dois elementos e criar condições para que se estabeleça "círculo de interculturalidade" na sala de aula, possibilitando ao estudante a compreensão da língua como fenômeno cultural e não apenas como um conjunto de regras gramaticais e funções comunicativas a serem memorizadas (KRAMSCH, 1993).

O ensino de língua como cultura sugere uma postura crítica diante da prática pedagógica do professor, postura esta que considera os sujeitos que estão envolvidos nesse

processo, enxergando-os dentro de um contexto social. Siqueira (2008) afirma que a linguagem é um fenômeno sociopolítico, por conseguinte, o professor de língua estrangeira deve observar não apenas os fenômenos linguísticos, mas também deve se posicionar através da utilização de abordagens mais críticas em sua prática educativa. Sendo assim, o aprendizado de uma língua estrangeira não deve se reduzir a assimilação de sua estrutura.

Kramsch (1995) reforça que o interesse atual no papel da cultura no ensino de línguas precisa estar relacionado a fatores políticos, educacionais e ideológicos. Na conjuntura atual, o trabalho pedagógico realizado com a cultura no ensino de línguas em sua grande maioria não é capaz de desenvolver discussões relevantes acerca do contexto social em que língua-cultura se insere. Isso acontece segundo Santos (2004), por causa de uma inconsistência teórica sobre como a dimensão cultural poderia ter espaço na sala de aula de línguas. Este entendimento vem desenvolvendo reflexões acerca da necessidade de práticas educativas que privilegiem as relações interculturais, assim como a elaboração de planejamentos e materiais didáticos preocupados com os aspectos culturais que envolvem o uso social de uma língua. Para Guilherme (2002), a concepção de língua com foco em uma visão sociocultural historicamente construída permite a discussão de questões interculturais.

A expressão "Intercultural" surgiu na década de 1980 e o ensino intercultural começou a se destacar a partir do surgimento de um viés crítico na educação que fomentava a discussão de questões como as relações de poder, o aspecto político da educação e a alienação, difundidos principalmente pela Pedagogia Crítica e pelos estudos de Paulo Freire. Para Kramsch (1995), o termo intercultural caracteriza uma tentativa educacional de entender e superar conflitos entre uma cultura e outra, possibilitando o diálogo entre elas. Guilherme (2002) define a interculturalidade como a capacidade de interação eficaz entre pessoas de culturas diferentes.

O diálogo que é tema central da pedagogia Freireana torna-se base essencial para o ensino intercultural de língua inglesa. Freire (1987) incentiva ações interativas e dialógicas na educação com o objetivo de formar cidadãos críticos e socialmente responsáveis. Para este autor, o diálogo implica em um pensar crítico e é o encontro dos sujeitos para ser mais. É a partir do diálogo que o desenvolvimento da consciência se torna um processo contínuo. Assim, ação e mundo estão intimamente ligados por um pensar dialético.

Muitas pesquisas atuais na área de linguagem têm dedicado sua atenção à relação língua-cultura, todavia, Siqueira (2005) chama atenção ao fato de que na prática este trabalho tem se desenvolvido muitas vezes de forma unilateral, tomando como referência apenas a cultura da língua alvo. Com isso, segundo o autor, alimentamos o que ele nomeia de um

etnocentrismo às avessas. Assim, deixamos de promover o importantíssimo diálogo entre a cultura da língua alvo e a cultura da língua materna. Freire (1987, p. 45) ressalta que "O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu".

Essa relação antidialógica entre cultura da língua alvo e cultura da língua materna torna a discussão sobre cultura em sala de aula insuficiente segundo Siqueira (2005), já que essa prática fomenta a alienação cultural e não considera a realidade social em que os sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem estão inseridos. O ensino intercultural oferece o confronto entre culturas, no qual tanto a cultura do estudante como a cultura da língua alvo são estudadas em sala de aula. Uma característica importante nesse processo dialógico é o incentivo ao respeito e à aceitação à cultura do outro que se faz a partir de um processo crítico.

Para Mendes (2007) é importante que no diálogo cultural, a cultura local seja entendida como um ponto de partida em direção à perspectiva intercultural, de forma a não privilegiar cultura alguma. De acordo com Achugar (2006), o ensino que pondera o conhecimento e a valorização das histórias locais facilita o empoderamento dos sujeitos e possibilita a produção de discursos na nova língua.

O ensino intercultural em LI é capaz de favorecer ainda o processo de reconstrução identitária. Segundo Brun (2010), neste processo de aprendizagem, o estudante pode refletir sobre o conceito de diversidade, revisando e reorganizando suas percepções sobre si mesmo e sobre o mundo.

Apesar dos avanços obtidos a partir das pesquisas na esfera intercultural, a concepção de língua desconectada da cultura ainda prevalece no ensino de línguas. Kramsch (1995) argumenta que o (a) professor (a) torna-se fundamental nesse processo de estabelecimento do lugar da cultura na rotina da sala de aula. No ensino da língua como cultura o (a) professor (a) tem o papel de agente da mudança social, visando o desenvolvimento de uma competência cultural crítica mais ampla. Moran (2001) corrobora com essa afirmação e completa que o (a) professor (a) precisa ser um (a) aprendiz de cultura, capaz de incentivar o seu estudante ao desafio de conhecer o outro e também de se mostrar para ele.

Para fazermos parte desse processo que considera o conceito de interculturalidade precisamos nos tornar seres interculturalmente competentes como afirma Byram (1997). Para o autor, o desenvolvimento da competência intercultural deve levar à consciência crítica político-cultural em cada um de nós como cidadãos globais.

Na seção a seguir discutiremos de forma mais ampla esse processo de conscientização rumo ao desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino da língua inglesa que pretende formar cidadãos críticos prontos para atuar em uma sociedade globalizada.

2.5 Desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino de língua inglesa

De acordo com Freire (1979 a), a conscientização é um compromisso histórico no qual o ser humano se assume como sujeito ativo que faz e refaz o mundo. Assim, este processo está baseado na relação consciência-mundo. Segundo Rajagopalan (2006) é preciso enxergar o ensino de línguas como algo preponderantemente político, passando por uma tomada de consciência que possibilite professores (as) e estudantes transformar o conhecimento construído na sala de aula em algo a ser usado a seu favor. Miquelante (2002) ressalta que é no processo de tomada de consciência que o sujeito toma conhecimento das verdades ocultadas pelas ideologias. Entende-se então que uma postura política e não neutra por parte do professor é essencial para o desenvolvimento da conscientização nas aulas de língua inglesa.

Freire (1979 a) explica que a conscientização pretende superar a falsa consciência e não se reduz ao momento inicial de uma tomada de consciência. Dessa forma, trata-se do desenvolvimento crítico da tomada de consciência que insere a pessoa conscientizada numa realidade revelada. O autor ainda argumenta que a conscientização ocorre no momento em que o ser humano ultrapassa a esfera a espontaneidade da apreensão da realidade e assume uma posição epistemológica a partir de uma realidade que se apresenta como objeto cognoscível. A conscientização é um processo em que estar de frente à realidade não garante o seu desenvolvimento, antes se faz necessário o ato da ação-reflexão.

A Pedagogia Libertadora de Freire e a Pedagogia Crítica contribuem para este processo de conscientização à medida que promovem o desvelamento das relações de dominação vividas pelos homens e mulheres. Miquelante (2002) afirma que os princípios da Pedagogia Crítica ao seguir a linha da cultura e da história de vida do educando podem conscientizá-lo da sua própria realidade.

Alguns documentos norteadores para o ensino de língua inglesa também apresentam a tomada de consciência no ato educativo como uma necessidade. As Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio procuram trazer reflexões teóricas, pedagógicas e

educacionais que remetem a um processo de conscientização, inserindo o letramento crítico como estratégia capaz de possibilitar o processo de desenvolvimento da consciência crítica na formação de estudantes de língua estrangeira (BRASIL, 2006).

A Base Nacional Comum Curricular discorre em suas competências gerais da educação básica que a expansão de repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes podem possibilitar o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas da função do inglês na sociedade contemporânea (BRASIL, 2018). Dessa forma, a BNCC considera conceitos de um ensino intercultural crítico que envolve a problematização da realidade em direção à transformação social que só pode se concretizar pela atuação de sujeitos conscientes.

Chen e Starosta (1996) apontam a consciência intercultural como uma necessidade para a formação dos cidadãos inseridos em um contexto global. Segundo os autores, no mundo globalizado cada vez mais pessoas de diferentes culturas dependem umas das outras, assim, as habilidades desenvolvidas a partir do conhecimento intercultural tornam-se importantes para uma vida produtiva e bem-sucedida no cenário social atual. É preciso destacar que este contexto global apontado pelos autores deve superar o privilégio a culturas dominantes, de forma a abranger as interações interculturais dos sujeitos. Corroborando com esta defesa da necessidade atual do conhecimento intercultural, Boulding (1988) afirma que a consciência intercultural se insere como condição mínima para a formação de indivíduos interculturalmente competentes.

A consciência intercultural é definida por Chen e Starosta (1996, p.28, tradução nossa[5]) como: "o aspecto cognitivo da competência de comunicação intercultural que se refere à compreensão de convenções culturais que afetam a forma como pensamos e nos comportamos". Os autores completam que a competência de comunicação intercultural possibilita a negociação de identidades culturais. Na mesma linha de pensamento, Triands (1977) insere que a consciência intercultural permite a comprensão dos indivíduos como seres culturais em que as interações interculturais tornam possível a interpretação efetiva do comportamento do outro.

[5]"Intercultural awareness is the cognitive aspect of intercultural communication competence that refers to understanding of cultural conventions that affect how we think and behave" (CHEN; STAROSTA, 1996, p. 28).

Para Almeida (2008, p. 121):

> A conscientização intercultural que tanto se deseja despertar no aprendiz é antes de mais nada, sensibilizá-lo ao encontro de indivíduos que se movimentam em culturas diferentes e são levados a construir um sistema de referências que não pertence e não depende nem de um nem de outro, na sua totalidade, mas a um terceiro, que seria então o lugar da interação e do encontro entre as culturas em presença.

De acordo com o pensamento de Almeida (2008) sobre esta sensibilização do encontro intercultural, a sala de aula se apresenta como um espaço privilegiado para o diálogo, pois agrega diferentes percepções e visões de mundo, permitindo interações entre as culturas a partir do conhecimento de sua própria cultura e do respeito à cultura do outro.

Segundo Freire (2000), o diálogo é elemento essencial para o ato educativo. O processo de conscientização é decorrente de práticas dialógicas que estão diretamente ligadas a uma perspectiva transformadora. Nesse contexto, Santos (2004), declara que em uma perspectiva dialógica centrada nas relações interculturais, ensinar e aprender pressupõe ir e vir entre teoria e prática, pressupõe construir, desconstruir e reconstruir significados, entre ser aprendiz e professor. Para o autor é na sala de aula que conflitos e tensões em torno de discussões acerca do encontro de diferentes culturas podem ser negociados para a construção de novos conhecimentos formados pelas contribuições de todos. Neste processo de construção coletiva do conhecimento Freire (1987) argumenta que os indivíduos devem se assumir como sujeitos ativos no processo educativo.

A pesquisa realizada por Moita Lopes (2001) chama atenção para o fato de muitos professores assumirem o papel de colonizadores da mente dos alunos, constatando que alguns professores tinham uma visão bastante positiva em relação à cultura americana e inglesa e negativa em relação à cultura materna. Neste sentido, Freire (1992) destaca a importância do diálogo cultural, visando à conservação da identidade e a possibilidade do crescimento mútuo nessa troca. Freire (1979 b) ainda acrescenta que o diálogo verdadeiro só existe de fato a partir do comprometimento com o pensamento crítico. As atitudes que tentam dividir grupos para manter a opressão econômica e cultural e a manipulação dificultam o diálogo, impedindo o oprimido de ter voz ativa. Freire (1987) destaca que é pelo discurso que podemos transformar as relações de poder, rompendo com a ideologia da classe dominante. Conforme o autor, a manipulação que se constrói nessas relações é enfrentada a partir da problematização da realidade capaz de promover a consciência crítica.

Neste novo cenário educacional, abordagens mais críticas e dialógicas tornam-se fundamentais para o desenvolvimento de um ensino de línguas mais significativo para todos

os sujeitos envolvidos. A condução de um projeto crítico deve fazer parte da nova prática pedagógica do (a) docente de língua estrangeira. Assim, o desenvolvimento da consciência intercultural crítica do professor é elemento fundamental neste processo, visando uma ação político-social transformadora. Guilherme (2002) insere que atualmente a comunicação intercultural se revela insuficiente nas salas de aula e para que haja mudanças é preciso inicialmente que a comunicação intercultural mostre-se presente nos cursos de formação de professores.

Nesta conjuntura, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras apresentam em seus objetivos algumas características importantes para os (as) futuros (as) professores (as) de inglês:

> O objetivo do curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro (BRASIL, 2001, p.30).

Por sua vez Siqueira (2008) afirma que o professor de língua inglesa por muito tempo foi classificado como um profissional alienado que reproduz passivamente discursos hegemônicos da cultura estrangeira. Na atualidade, é preciso resgatar a imagem de professores e professoras incluindo-os em um projeto crítico e transformador no processo de formação contínua. Mota e Scheyerl (2010) incentivam um ensino de línguas capaz de dar voz aos alunos, abrindo espaço para um despertar crítico que se desenvolve a partir de uma abordagem intercultural. Reconhecendo conceitos e práticas alienantes existentes nos programas de ensino de línguas estrangeiras, as autoras destacam a necessidade de:

> (a) situar a língua dentro de um contexto sociocultural historicamente construído; (b) considerar os componentes identitários dos alunos que se conflituam com aqueles outros expostos pelos materiais didáticos e pelas falas pretensamente monoculturais dos professores e (c) integrar os conteúdos linguísticos em cenários pluriculturais mediadores de uma conscientização intercultural crítica, a partir do reconhecimento da sua cultura de origem (MOTA; SCHEYERL, 2010, p. 13-14).

De acordo com Duarte, Santos e Lima (2011), a partir da formação de professores críticos é possível auxiliar os estudantes a desenvolverem uma postura crítica frente à cultura do outro e do questionamento da realidade na qual ele próprio se insere. Segundo os autores, o novo perfil de professores (as) de língua inglesa requer um olhar intercultural, visto que a palavra só tem sentido se for contextualizada, devido a sua dimensão sócio-histórica da língua.

Assim, a formação de professores conscientes, críticos e interculturalmente competentes favorece a continuação do processo de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino de língua inglesa. A forma como esses (as) docentes concebem a relação língua-cultura e o papel educacional desta disciplina são elementos essenciais para a ressignificação do ensino-aprendizagem do idioma.

Segundo Freire (1979 a), o ensino que se desenvolve sob uma perspectiva intercultural crítica não se esgota na conscientização, trata-se de um processo contínuo. A conscientização como atitude crítica dos sujeitos na história não terminará jamais. Para este autor "se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo "feito", ver-se-ão submersos numa nova obscuridade" (FREIRE, 1979 a, p.16).

O capítulo a seguir apresenta o percurso metodológico em que se desenvolveu este trabalho investigativo a partir da exposição da natureza da pesquisa, do método investigativo, do contexto e participantes da pesquisa, da técnica utilizada para a construção dos dados e dos procedimentos de análise dos dados.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo discorre sobre a metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo. De acordo com Minayo (2002), a metodologia pode ser entendida como o caminho do pensamento e a prática que se exerce na abordagem da realidade. Assim, nas seções adiante verificaremos a natureza da pesquisa e o método investigativo utilizado para a realização deste estudo, o contexto e os participantes da pesquisa, as entrevistas-narrativas como técnica utilizada para a construção dos dados da investigação e ainda os procedimentos de análise desses dados.

A presente pesquisa pretende compreender as diversas concepções que atravessam o ensino de língua inglesa no ensino médio integrado de um Instituto Federal a partir das práticas pedagógicas apresentadas pelas narrativas, com ênfase na possibilidade de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica, buscando responder, a partir dos procedimentos de construção e de análise dos dados, o seguinte questionamento: Quais concepções de ensino de língua inglesa podem ancorar práticas pedagógicas capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino médio integrado de um Instituto Federal?

Este trabalho investigativo se desenvolveu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - *Campus* Recife e teve como participantes de pesquisa três professores (as) de língua inglesa do ensino médio integrado deste mesmo local. No intuito de alcançar os objetivos propostos, o trabalho investigativo teve início com a pesquisa bibliográfica, procedendo com o levantamento do referencial teórico que sustenta este estudo. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica se utiliza das contribuições de diversos autores sobre determinado assunto. Para Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica pode propiciar o exame de um tema sob um novo enfoque ou abordagem, permitindo ao pesquisador chegar a conclusões inovadoras sobre determinado assunto.

Foram realizadas pesquisas na área da Pedagogia Crítica (GIROUX, 1997) e (MCLAREN, 1997) em busca do entendimento sobre o viés crítico no ensino de língua inglesa, além da discussão de temas subjacentes como a dimensão política que envolve os aspectos hegemônicos da língua e a relação de poder. A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (FREIRE, 1979 a; 1979 b; 1987; 1993; 1992; 1996; 2000) acrescentou a este estudo referencial teórico envolvendo a discussão sobre a problematização da realidade social, o diálogo e a conscientização.

Além das teorias críticas que fundamentam essa pesquisa, estudos na área da Linguística Aplicada Crítica também trouxeram grandes contribuições, principalmente produções de teóricos como Pennycook (1994; 1995) e Rajagopalan (2003). Já a discussão sobre a relação língua-cultura está apoiada nas produções de Kramsch (1993; 1998) em que o autor apresenta o conceito de língua como cultura, apontando para o desenvolvimento de um ensino intercultural de línguas. Consideraram-se ainda nesta pesquisa bibliográfica bases conceituais do ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica e a concepção de formação humana integral.

3.1 Natureza da pesquisa e método investigativo

Para o desenvolvimento deste estudo utilizou-se a abordagem qualitativa. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa de natureza qualitativa se insere no universo dos significados das ações e relações humanas. Uma pesquisa qualitativa está preocupada com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, preocupando-se com os aspectos da realidade e das relações sociais que não podem ser quantificados. Conforme Bogdan e Biklen (1994), na abordagem qualitativa a experiência humana está atrelada ao contexto sociocultural e dificilmente se concebe uma linguagem nas ciências sociais fora desse contexto.

A pesquisa narrativa apresenta-se como o método de investigação neste estudo. Segundo Clandinin e Connelly (2011), a pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa que busca compreender as experiências vividas pelos sujeitos através da contação das histórias vividas. Assim, para esses autores, a experiência tem um papel fundamental na narrativa. Em Connelly e Clandinin (1995, p.11) "todos nós, seres humanos somos por natureza contadores de histórias, que individualmente ou socialmente vivem vidas que podem ser relatadas". Polkinghorne (1988) afirma que a narração é a forma básica de significação da experiência. A compreensão de si e do mundo passa pela análise dos signos, dessa forma, nossas vidas correspondem ao que Ricoeur (1994, p. 356) denomina "tecido de histórias narradas" que dá significado à experiência humana.

De acordo com Connelly e Clandinin (1995), uma característica importante acerca das narrativas é a questão da temporalidade, pois, para estes autores, ao contar uma história o narrador articula a tríade temporal: presente, passado e futuro. Corroborando com esta afirmação Thomson (1997, p. 57) declara que "[...] ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de

ser no futuro". Segundo Scholes (1981, *apud* CARTER, 1993, p. 6) "Uma narrativa é a apresentação simbólica de uma sequência de acontecimentos ligados entre si por determinado assunto e relacionados pelo tempo. Sem relação temporal apenas temos uma lista".

Elbaz-Luwisch (2002) reitera que o espaço e o tempo interagem na narrativa e estão correlacionados. Ricoeur (1994) atesta que o espaço se assemelha ao tempo contado, de modo que espaço construído reflete o que se encontra na memória. O autor ainda insere que "O tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal" (RICOEUR, 1994, p. 85). Portanto, temporalidade e narratividade se reforçam mutuamente.

Para Clandinin e Connely (2000; 2011), a pesquisa narrativa pode ser entendida como um processo colaborativo entre pesquisador e pesquisado, apresentando um sentido relacional que envolve as dimensões pessoal e social, a dimensão temporal e a dimensão do lugar. Ainda conforme os autores a pesquisa narrativa transita entre o introspectivo, extrospectivo, retrospectivo, prospectivo.

Bolívar (2002) argumenta que a utilização da pesquisa narrativa em educação possibilita a compreensão sobre o modo como os professores desenvolvem suas práticas, permitindo a inserção do pesquisador aos contextos vividos em que se desenvolvem essas ações. Souza (2004; 2006) acrescenta que a pesquisa narrativa em educação evidencia as experiências educativas dos sujeitos, contribuindo para o entendimento dos processos históricos relacionados ao processo educacional em diferentes contextos e épocas.

Dessa forma, chega-se ao entendimento de que a pesquisa narrativa se apresenta como método investigativo mais adequado para este estudo, já que pretende compreender o contexto educacional do ensino de língua inglesa no ensino médio integrado de um Instituto Federal, bem como as experiências e concepções de ensino dos atores envolvidos neste processo.

3.2 Contexto e participantes da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida no ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – *Campus* Recife, interessando para esta investigação especificamente o contexto que envolve o ensino de língua inglesa. A escolha do *campus* - Recife para a realização deste estudo se deu a partir de uma pesquisa prévia acerca do quantitativo de professores de língua inglesa nos diversos *campi* dos Institutos Federais de

Pernambuco. A grande quantidade de professores neste *campus*, bem como sua localização central foram elementos decisivos para esta escolha. Ao todo o *campus* - Recife conta com oito professores (as) de LI que desenvolvem atividades docentes no ensino médio integrado, no ensino superior e ainda no Centro de Libras e Línguas Estrangeiras (CELLE). As aulas do CELLE acontecem no *campus* - Recife se apresentando como uma opção para os estudantes do Instituto e para a comunidade em geral que querem aprender um novo idioma. Além de inglês, o núcleo oferece também aulas de alemão, francês, espanhol e português para estrangeiros.

O ensino de língua inglesa no ensino médio no IFPE *campus* - Recife está organizado em cinco módulos semestrais que se iniciam geralmente no primeiro período. Esta disciplina apresenta uma carga horária de 36 horas semestrais, sendo duas aulas semanais que acontecem de forma geminada. Cada aula tem a duração de 45 minutos, totalizando 90 minutos de aula por semana. Essas informações foram passadas pela coordenadora do núcleo de línguas. Ainda segundo esta coordenação, as aulas de língua inglesa do ensino médio integrado no *campus* - Recife acontecem em três salas específicas separadas para esse fim que com uma boa estrutura física e de recursos didáticos para o desenvolvimento de aulas de línguas.

A presente pesquisa foi realizada com três professores (as) de língua inglesa do ensino médio integrado do *campus* - Recife do Instituto Federal de Pernambuco. De acordo com Minayo (2014), o critério que norteia a amostra em pesquisas qualitativas não é o numérico, uma vez que propõe que os colaboradores componham um conjunto diversificado e detenham as características que se pretendem investigar e sejam em número suficiente que permita a reincidência das informações. Dessa forma, consideramos que o número de três professores em um grupo composto por oito sujeitos foi suficiente para a realização desta investigação.

A construção de dados em campo teve início após a aprovação deste estudo pelo Comitê de ética, seguindo as orientações da Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, acerca do respeito à dignidade e da proteção da pessoa humana participante de pesquisa científica (BRASIL, 2012), e da Resolução Nº 510 de 10 de abril de 2016, sobre a ética em pesquisa (BRASIL, 2016).

O critério para a escolha dos participantes desta pesquisa considerou o trabalho exclusivo desses docentes no ensino médio integrado ou o fato de eles terem carga horária dedicada a esta modalidade de ensino, já que existem professores (as) deste Instituto que desenvolvem atividades pedagógicas também no ensino superior e no CELLE. Como critério

de exclusão entendemos que o trabalho didático desenvolvido apenas nessas outras modalidades, excluindo o EMI não é de grande relevância para este estudo.

Por intermédio da coordenadora do núcleo de línguas tivemos acesso aos nomes dos (as) docentes que trabalhavam no *campus* exclusivamente ou com uma parte de suas cargas horárias dedicada ao EMI. A coordenadora informou que as cargas horárias dos (as) docentes sofrem alterações semestrais e que todos os professores de sua equipe têm experiências com o ensino médio integrado sejam atuais ou recentes. No semestre 2019.1, cinco professores (as) estavam trabalhando efetivamente em sala de aula exclusivamente com o ensino médio integrado. Seguindo o primeiro critério de escolha, iniciamos os convites a esses cinco docentes de forma presencial. Dois docentes deste grupo afirmaram ter disponibilidade e aceitaram participar da pesquisa. Dessa forma, estendemos o convite para os outros professores que tinham uma parte de suas cargas horárias dedicada ao ensino médio integrado. O primeiro professor convidado aceitou prontamente participar deste estudo, completando o número proposto inicialmente de três docentes.

A partir do contato inicial com cada professor (a) houve a apresentação da pesquisa e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Compreendendo que toda pesquisa envolve algum tipo de risco para seus participantes e respeitando os aspectos éticos, os (as) docentes foram informados (as) sobre os riscos desta investigação que apesar de serem mínimos precisavam ser explanados. Previmos que poderia ocorrer alguma situação isolada de desconforto pelo fato do procedimento para a construção dos dados em campo envolver a gravação das narrativas dos participantes.

Neste primeiro encontro houve também a apresentação dos benefícios diretos para os participantes desta pesquisa que atuam no contexto do ensino médio integrado. Neste momento, informamos a cada docente sobre a elaboração de um produto educacional em um formato de sequência didática com contribuições teóricas e práticas envolvendo novas possibilidades de abordagens e práticas pedagógicas capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino médio integrado. Informamos ainda aos participantes que a produção desta SD aconteceria em um momento posterior à análise dos dados e que eles (elas) seriam convidados para participar da testagem deste produto a partir de uma roda de conversa.

Após a assinatura do TCLE e a explanação sobre os riscos, benefícios e termos éticos, foram marcadas as entrevistas-narrativas individuais com os (as) docentes participantes, respeitando a disponibilidade de cada um (a).

Ainda considerando a ética na pesquisa, informamos aos (às) docentes que seus nomes seriam mantidos em sigilo. Dessa forma, os participantes são identificados neste estudo por meio de nomes fictícios. As informações pessoais e sobre formação acadêmica dos (as) docentes participantes foram organizadas no quadro 1 que segue abaixo e foram requeridas na parte inicial do roteiro da entrevista realizada com cada professor (a). Em seguida, falaremos um pouco mais sobre cada um dos docentes.

QUADRO 1- Informações sobre os (as) professores (as) participantes (2019)

PROFESSOR	SEXO	IDADE	EXPERIÊNCIA	FORMAÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO
PAULO	MASCULINO	30	10 ANOS	LETRAS PORT/INGLÊS	DOUTORADO EM LETRAS (CURSANDO)
FERNANDA	FEMININO	51	28 ANOS	LETRAS PORT/INGLÊS	MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS (CURSANDO)
SANDRA	FEMININO	46	20 ANOS	LETRAS PORT/INGLÊS	MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS (CURSANDO)

Fonte: Própria autora

Os três professores (as) participantes têm uma considerável experiência no ensino de línguas em vários níveis da educação básica nas Redes públicas (municipal, estadual e federal) e também na Rede privada. De acordo com a habilitação de suas formações esses (as) docentes ensinam ou já ensinaram tanto língua inglesa quanto língua portuguesa. Todos eles também atuam ou já atuaram em outras modalidades oferecidas pelo Instituto Federal.

O professor Paulo será identificado nesta pesquisa como sujeito 1. Paulo é o mais jovem dos (as) docentes participantes, porém o docente que apresenta maior qualificação profissional na área de ensino. Ele é natural de Recife e graduou-se em Letras em 2010 e atualmente está cursando o doutorado também em Letras e por isso está com uma carga-horária reduzida. Paulo trabalha como professor no IFPE há cinco anos e atualmente ensina exclusivamente língua inglesa em duas turmas de ensino médio integrado e também no ensino superior. O professor iniciou sua carreira na Rede Municipal de Ensino com turmas de anos finais do fundamental e em seguida migrou para o Instituto Federal, onde trabalha atualmente.

A professora Fernanda será identificada nesta pesquisa como sujeito 2. Ela é a mais experiente dos (as) participantes, é natural de Recife, graduada em Letras desde 1991. A docente trabalha no IFPE há nove anos e após 28 anos de experiência pedagógica está investindo em uma qualificação profissional em uma área afim. Seu Mestrado Profissional é

em Políticas Públicas. Mesmo cursando uma Pós-graduação a docente não está com sua carga horária reduzida. Atualmente esta professora ensina exclusivamente inglês em uma turma do ensino médio integrado e também desenvolve atividades administrativas no Instituto. Fernanda já lecionou Inglês e Português por alguns anos nas Redes Municipal e Estadual de Ensino em turmas de anos finais do fundamental e ensino médio.

A professora Sandra será identificada como sujeito 3 nesta pesquisa. Sandra é alagoana, graduou-se em Letras em 1999 e iniciou sua carreira em escolas privadas lecionando inglês nos anos finais do ensino fundamental. A docente também está cursando o Mestrado Profissional em Políticas Públicas e por este motivo está com uma carga horária reduzida. Ela trabalha no IFPE há oito anos e atualmente ensina exclusivamente inglês em quatro turmas do ensino médio integrado.

3.3 Entrevistas-narrativas

De acordo com Barthes (1993, *apud* JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) qualquer experiência humana pode ser expressa por meio de uma narrativa, de modo que as pessoas colocam suas experiências em uma sequência. A narrativa apresenta uma grande diversidade de formas e está presente como a própria vida.

Segundo Schütze (1977, *apud* JOVCHELOVICH; BAUER, 2002), a estrutura da narração se assemelha à estrutura da orientação para a ação, a partir de um contexto, os acontecimentos são sequenciais e terminam em um determinado ponto, incluindo um tipo de avaliação do resultado, assim como elementos que também são constituintes das ações humanas. Diante da comprovada eficácia de uma narrativa para um processo investigativo, esta pesquisa utilizou Entrevistas-Narrativas (EN) para a construção dos dados, seguindo o formato apresentado por Schütze (1977, *apud* JOVCHELOVICH; BAUER, 2002). Visto que este trabalho investigativo envolveu uma perspectiva narrativa tornou-se mais adequado a utilização do termo construção de dados ao nos referirmos às informações desveladas nas narrativas dos participantes.

Bogdan e Biklen (1994) ressaltam a importância da imersão do pesquisador no campo de pesquisa durante a construção dos dados, considerando contextos significativos. Segundo esses autores, as notas de campo no estudo qualitativo são definidas como o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa durante a imersão em campo.

Na investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas como estratégia dominante para a construção dos dados ou podem ser utilizadas juntamente com outras técnicas.

A entrevista-narrativa é uma técnica utilizada para a construção de dados na pesquisa qualitativa considerada como uma forma de entrevista não estruturada, não seguindo a um modelo que prioriza perguntas e respostas. A EN precisa encorajar o entrevistado a contar acontecimentos do seu contexto social. Schütze (1977, *apud* JOVCHELOVICH; BAUER, 2002) apresenta uma sistematização dessa técnica. Sua ideia era reconstruir acontecimentos sociais a partir das perspectivas dos informantes, assim, a narração é iniciada a partir de provocações específicas e deve-se evitar a influencia do investigador. A perspectiva do entrevistado se revela quando esse informante utiliza sua própria linguagem na narração dos acontecimentos.

Durante a realização desta investigação nos dispusemos a ouvir os discursos narrativos dos (as) docentes participantes, considerando suas histórias, suas experiências e concepções, compreendendo o contexto social em que estão inseridos. Conforme Bogdan e Biklen (1994), o rígido controle de um conteúdo em uma entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo, de forma que o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras. Então, foi essencial para o êxito da construção dos dados criar um ambiente favorável para que os (as) informantes se sentissem à vontade para narrar suas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e, consequentemente, suas práticas pedagógicas.

O local de realização das entrevistas-narrativas foi o próprio *campus* em que os (as) docentes informantes trabalham, em uma sala reservada pela coordenadora do núcleo de línguas para esses encontros, assegurando a não interferência de outros sujeitos e garantindo o desenvolvimento das narrativas sem interrupções, bem como o sigilo das informações. Essas entrevistas aconteceram individualmente com os (as) docentes participantes, havendo o registro em gravações de áudio e por meio de um diário de campo realizados pela própria pesquisadora. Para Gil (2008), a gravação é a melhor forma de preservar o conteúdo da entrevista.

De acordo com Schütze (1977, *apud* JOVCHELOVICH; BAUER, 2002), o processo de produção das narrativas segue um esquema autogerador fundamentando-se em regras universais e em três principais características. A textura detalhada é a primeira característica e apresenta informações pormenorizadas, tornando possível a percepção entre um acontecimento e outro e considerando a compreensão do público alvo da narrativa. A segunda característica é a fixação da relevância na qual o narrador seleciona o que é importante de

acordo com sua perspectiva de mundo. A terceira característica trata-se do fechamento da Gestalt que menciona um acontecimento central que é apresentado em sua totalidade.

Para Schütze (1977, *apud* JOVCHELOVICH; BAUER, 2002), a entrevista-narrativa apresenta quatro fases e cada uma dessas fases é regida por regras específicas. Essas fases foram consideradas para a elaboração da EN, utilizada como técnica de coleta de dados nesta pesquisa. A primeira fase se iniciou com a exploração do campo e a formulação das questões exmanentes que refletiam as intenções e os interesses da pesquisadora. Na primeira parte do roteiro da entrevista-narrativa foram requeridos alguns dados pessoais e acadêmicos dos (as) docentes, visando à identificação dos (as) participantes. Em seguida, houve a apresentação de um tópico inicial proposto pela pesquisadora que teve como intenção guiar a narrativa dos participantes e envolvendo temas importantes para se alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. Decorrente dessa preparação, a primeira fase seguiu com a explicação ao entrevistado do contexto da investigação e a apresentação do tópico inicial para a narração que foi elaborado de forma ampla, permitindo que os entrevistados fossem capazes de desenvolver suas narrativas de maneira relevante para a pesquisa.

O roteiro sugerido para o desenvolvimento das narrativas foi desenvolvido da seguinte forma: Fale sobre como você entende sua prática pedagógica diante uma língua hegemônica no contexto do ensino médio integrado, considerando a importância de se aprender inglês na atualidade e o papel do professor de inglês diante dos discursos ideológicos em que essa língua se apresenta; e ainda sobre a relevância dos aspectos culturais da língua, destacando dentro dessa prática, a relação entre língua e cultura e o diálogo entre a cultura da língua materna e da língua estrangeira.

Neste contexto, a pesquisa bibliográfica acerca das investigações desenvolvidas nas áreas do ensino crítico e do ensino intercultural de língua inglesa foi fundamental para a elaboração de critérios orientadores para a formulação da questão inicial sugerida pela entrevista-narrativa, trazendo à memória dos entrevistados informações relevantes nas narrativas para posterior análise de dados. Assim, os (as) professores (as) participantes da pesquisa foram incentivados (as) a explanar sobre suas experiências, concepções de ensino e sobre o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, revelando como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto do EMI, possibilitando à pesquisadora direcionar a análise dos dados e oferecer respostas para o problema de pesquisa desse estudo.

A segunda fase aconteceu com a narração central, a partir desse momento não houve interrupções por parte da entrevistadora, apenas sinais de encorajamento para a continuação

da narração. A entrevistadora se absteve de comentários, e durante a narrativa realizou algumas anotações que permitissem esclarecer alguns pontos que não ficaram muito claro, na próxima fase da entrevista. No momento em que o (a) entrevistado (a) acenou o final de sua narração, a entrevistadora pôde iniciar a terceira fase, com a realização de questionamentos. Preferiu-se não gravar mais a conversa a partir deste momento e realizar anotações em um diário de campo. Essa fase tem como objetivo extrair material novo além do esquema autogerador da narração.

Ainda de acordo com Schütze (1977, *apud* JOVCHELOVICH; BAUER, 2002) é importante ressaltar a importância de traduzir questões exmanentes em questões imanentes que se referem aos temas e tópicos que surgem durante a narração, trazidos pelo informante, para isso é necessário utilizar a linguagem do entrevistado. A quarta e última fase, a da fala conclusiva aconteceu em forma de conversas informais e também não foi gravada, a entrevistadora registrou essas informações relevantes para a interpretação dos dados em um diário de campo.

Durante a realização da entrevista-narrativa houve a preocupação em criar de uma relação de confiança entre pesquisadora e os (as) docentes envolvidos (as), ressaltando a importância desta colaboração para o desenvolvimento da pesquisa. A boa entrevista, segundo Bogdan e Biklen (1994), caracteriza-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista e o papel do investigador é de compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los. Assim, as entrevistas realizadas neste estudo ocorreram de forma tranquila e sem interrupções.

3.4 Procedimentos de análise de dados

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a análise dos dados pode ocorrer concomitantemente à construção dos dados ou pode ser uma etapa posterior a esse procedimento. No caso desta pesquisa, optamos por iniciá-la somente após a finalização da construção dos dados. Segundo os autores, os dados são os elementos que formam a base da análise e são ao mesmo tempo provas e pistas que ligam o investigador ao mundo empírico. Eles complementam que a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemática do material coletado na pesquisa que tem o objetivo de aumentar a compreensão do pesquisador sobre a realidade pesquisada, permitindo a apresentação aos outros daquilo

que encontrou. Dessa forma, a tarefa analítica é a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos.

Esta pesquisa utilizou como procedimento analítico a análise narrativa fundamentada no referencial teórico-metodológico desenvolvido por Ribeiro e Lyra (2008) com base nos estudos de Ricoeur (1994). A análise narrativa se faz presente nos campos de investigação educacional, possibilitando a compreensão das concepções, das práticas e das motivações que fazem parte da experiência humana.

De acordo com Ricoeur (1994), o tempo é elemento central na narrativa. Para o autor a narrativa é capaz de fazer a sucessão dos acontecimentos, ordenando os acontecimentos dispersos e formando uma história coerente, carregada de significados. Esta análise narrativa considera o conceito de *cronotopos* (BAKHTIN, 1986; 2000), no qual se apresenta a espacialização do tempo. Trata-se então de um processo psicológico no qual a pessoa constrói significados de uma experiência ao contar uma história e ao recebê-la. Para Ricoeur (1994), o conceito de narrativa está relacionado à *mimesis* da experiência, superando a ideia de pura imitação, estando ligada a um processo de criação e recriação da experiência que assume a forma da ação narrada.

Esta análise narrativa considera ainda o conceito do "Círculo Hermenêutico" (RICOEUR, 1994) que define o processo narrativo como uma tríplice *mimesis*: *mimesis I*, *mimesis II* e *mimesis III*. A *mimesis I* refere-se ao acordo prévio entre autor e audiência com relação à ação narrada que pondera a natureza temporal, a trama conceitual e os recursos simbólicos da narrativa. A trama conceitual envolve os aspectos semânticos do tempo histórico e esclarece questões importantes como: quem? Onde? Por quê? O quê? Como? Para quê? Com quem? (RICOEUR, 1994). De acordo com Ribeiro e Lyra (2008), essas informações organizam as relações na narrativa a respeito de: metas; motivos, agentes; circunstâncias; interação e desfecho, já os recursos simbólicos se relacionam ao caráter ético das experiências e evidenciam a não neutralidade nas ações humanas.

A *mimesis II* é o trabalho de construção do enredo, unindo os acontecimentos de forma a revelar as concordâncias e discordâncias. Conforme ressalta Ricoeur (1994), a narrativa é uma composição concordante discordante que recebe o nome de drama narrativo. Na *mimesis III* acontece a interpretação realizada pela audiência que recebe a narrativa. Nessa estrutura trifásica, segundo o autor, a ação torna-se móvel e retorna sobre ela mesma. Segundo Connelly e Clandinin (1995), como investigantes temos o objetivo de relatar os fatos e compartilhá-los com uma audiência maior. Assim, Ricoeur (1994) julga a narrativa não como um produto, mas como um processo que continua além da construção de uma história.

Este processo envolve ainda a abordagem de temas que se fazem presentes nas narrativas. De acordo com Riessman (1993), uma abordagem temática objetiva encontrar elementos temáticos comuns entres os sujeitos pesquisados e os eventos relatados por eles. A autora ainda acrescenta que os sujeitos relatam suas experiências usando uma variedade imensa de gêneros narrativos, no caso desta pesquisa, os docentes foram incentivados a produzir suas narrativas envolvendo temas de interesse para esta investigação, relatando eventos ligados tematicamente entre si a partir de suas concepções e experiências.

A seção a seguir inicia o processo de análise de dados. Devido à extensão das transcrições das narrativas, esta análise não as utilizou na íntegra, havendo a seleção das situações de mais destaque nos discursos narrativos para a delimitação dos incidentes, contudo, respeitou-se a ordem cronológica desses acontecimentos.

4. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA

O processo de análise nesta pesquisa se dedicou aos dados obtidos por meio de entrevistas-narrativas realizadas com os três docentes de língua inglesa do *campus* - Recife do Instituto Federal: Paulo, Fernanda e Sandra. Consideraram-se ainda para esta análise as conversas informais registradas em diário de campo.

Quanto aos discursos narrativos dos docentes foram examinadas suas trajetórias pessoais e profissionais, suas experiências de vida e docentes, visões de mundo, concepções de ensino e suas práticas pedagógicas no ensino de LI no contexto do ensino médio integrado. Esta análise destacou a organização temporal e sua importância para a construção de significados nas narrativas, refletindo sobre o encadeamento narrativo que vai de um estado inicial para um estado final, ou seja, o desfecho. Assim, seguimos um modelo de análise narrativa fundamentada na metodologia desenvolvida por Ribeiro e Lyra (2008), com base nos estudos de Ricoeur (1994). Segundo Ribeiro e Lyra (2008), a narrativa revela transformações qualitativas de um fenômeno ao longo do tempo.

A análise dos dados se iniciou após a transcrição das entrevistas-narrativas realizadas por meio de gravações de áudio e possibilitou o entendimento sobre as concepções de ensino e as práticas pedagógicas apresentadas nas narrativas de modo a distinguir os discursos ideológicos em que a língua se apresenta; interpretar a forma com que os (as) professores (as) de língua inglesa entendem seus papéis no processo de ensino-aprendizagem de uma língua hegemônica; entender a relação entre língua e cultura e perceber a importância da exploração do diálogo cultural entre língua materna e língua estrangeira.

Os dados transcritos foram convertidos em incidentes narrativos que foram organizados em três quadros de acordo com as temáticas abordadas por eles. Além de delimitar os incidentes narrativos os quadros temáticos ainda apresentam os marcadores temporais e os acontecimentos dos incidentes que envolvem as explicações, avaliações e percepções presentes nos discursos narrativos dos (as) docentes participantes. Segundo Ricoeur (1994), a identificação desses marcadores temporais guia a delimitação dos incidentes como unidades de significado da narrativa.

A presente análise discorre sobre a natureza temporal das narrativas, a espacialização do tempo, os elementos que compõem a trama conceitual e a rede de ações concordantes e discordantes. Essas concordâncias e discordâncias encaminham o enredo para um desfecho no qual se pretende compreender a experiência e o processo de conscientização dos sujeitos.

O processo analítico encerra-se com a explanação dos resultados evidenciados nesta pesquisa, a partir das experiências, concepções e práticas pedagógicas reveladas pelas narrativas, identificando como se desenvolve o processo de conscientização intercultural crítica envolvendo os sujeitos de pesquisa do ensino médio integrado de um Instituto Federal.

4.1 Análise e discussões

Como já mencionamos os dados foram transcritos e organizados em incidentes narrativos. Esses incidentes de cada narrativa foram selecionados e agrupados em três quadros de acordo com as temáticas que se inserem. O primeiro quadro conglomera os temas: a importância do inglês; a hegemonia da língua e os discursos ideológicos nas narrativas dos sujeitos. O segundo reúne os temas: o papel do professor de inglês; a prática pedagógica e o inglês no contexto do EMI e o terceiro quadro aborda as temáticas sobre os aspectos culturais e diálogo intercultural. Esses quadros são formados ainda por quatro colunas que apontam os sujeitos de pesquisa; os incidentes narrativos; os marcadores temporais e os acontecimentos dos incidentes.

Após a exposição dos quadros temáticos iniciam-se as discussões e a análise dos acontecimentos dos incidentes narrativos dos sujeitos de pesquisa, considerando a natureza temporal das narrativas, a espacialização do tempo, os elementos que compõem a trama conceitual e a rede de ações concordantes e discordantes. O processo analítico envolve também a discussão sobre como as temáticas apresentadas percorrem as narrativas. A construção de significados no processo interpretativo se dá a partir da compreensão das experiências, das visões de mundo, das concepções de ensino e práticas pedagógicas reveladas nos discursos dos sujeitos de pesquisa, tendo como base o referencial teórico deste estudo.

Os docentes participantes desta investigação, o professor Paulo, a professora Fernanda e a professora Sandra são representados nos quadros temáticos como sujeito 1, sujeito 2 e sujeito 3 respectivamente.

4.1.1 A importância do inglês; a hegemonia da língua e os discursos ideológicos nos incidentes das narrativas

O quadro 2 delimita os incidentes que abordam os temas: a importância do inglês, a hegemonia da língua e os discursos ideológicos nas narrativas dos três sujeitos de pesquisa e

ainda os marcadores temporais e os acontecimentos desses incidentes. A análise e as discussões desses temas seguem à luz do referencial teórico desta pesquisa, considerando também a natureza temporal e espacialização do tempo; os elementos que compõem a trama conceitual; os recursos simbólicos e a rede de ações concordantes e discordantes presentes nestas narrativas.

QUADRO 2 – Incidentes com os temas: A importância do inglês; a hegemonia da língua e os discursos ideológicos

SUJEITO	IN	MARCADORES TEMPORAIS	ACONTECIMENTOS DOS INCIDENTES
1	*1*	*Antes de me tornar professor*	*Antes de me tornar professor eu nunca tinha parado pra pensar sobre a hegemonia da língua inglesa porque até então eu sempre gostei muito de inglês e eu aprendi naturalmente.*
1	*2*	*Mas, quando você entra numa sala de aula*	*Mas, quando você entra numa sala de aula de ensino médio, por exemplo, em que a criticidade dos alunos começa a aflorar já de uma maneira bem intensa e clara...Você pergunta pros alunos se eles gostam ou não gostam de língua inglesa e alguns não. E aí, você começa a entender esse papel hegemônico da língua no sentido de: por que é que eles precisam aprender inglês?*
1	*3*	*Até algum tempo*	*Até algum tempo tinha-se a opção de espanhol também, né? Ou das duas línguas se a escola pudesse oferecer. E agora só é legalmente aceitável uma que ficou sendo o inglês, apesar do Brasil ser um país que faz parte do* MERCOSUL.
1	*4*	*Mas aí, com o advento da globalização e do capitalismo selvagem*	*Mas aí, com o advento da globalização e do capitalismo selvagem os Estados Unidos, ele passou a exercer essa influência política e econômica no mundo e, obviamente, né? A língua é um desses dispositivos de dominação. Então, o inglês acaba passando a ter esse papel de ser essa língua hegemônica, que a gente utiliza termos como: é a língua do comércio, é a língua é...pra fazer... pra conhecer pessoas , é a língua que se fala no mundo inteiro, mas na verdade não é.*
1	*5*	*E aí, a gente acaba falando sempre do inglês,*	*E aí,a gente acaba falando sempre do inglês, relacionando aos Estados Unidos, em fazer intercâmbio nos Estados Unidos, porque, voltando mais uma vez, os Estados Unidos na verdade é esse país que de uma maneira ou de outra é... dá ideias pra maioria dos países subdesenvolvidos e aí a gente acaba consumindo demais essa cultura, sobretudo, desse capitalismo selvagem e louco de você saber que as coisas maiores e melhores*
1	*6*	*então,*	*então, o inglês tem uma importância, uma importância econômica, uma importância social, uma importância histórica que a gente precisa tá atento, até mesmo se a gente quer, por exemplo, galgar , sei lá, uma vaga de emprego melhor, ou não.*
2	*1*	*desde sempre, de nas primeiras aulas*	*Eu tenho a prática desde sempre, de nas primeiras aulas conversar, bater um papo com os estudantes, né? Sobre a importância da língua inglesa hoje, na contemporaneidade, e não é um discurso unilateral, é uma fala onde a gente troca, onde a gente discute em pequenos grupos e depois abre pro grande grupo, e a gente tira deles, tira dos estudantes as razões, os motivos pelo qual a língua Inglesa hoje, ela é*

			tão valorizada, né? Aqui na nossa Instituição nós temos, acho que como todas as instituições não só públicas como também privadas, uma certa resistência, né. E você tem salas com 40 estudantes ou mais e se você tirar 5 alunos que dominam a língua você tem muito já. Então há uma resistência...
2	*2*	*no entanto*	*...no entanto eu já percebo assim uma abertura maior para um investimento nesse sentido, né, dessa aquisição por conta das oportunidades que a Instituição vem proporcionando. Então, aqui no Instituto Federal de Pernambuco, mais precisamente no campus Recife, a gente percebe uma procura maior pelos cursos de língua estrangeira, principalmente a língua inglesa via Centro de Libras e línguas estrangeiras e também cursos à distância como é uma English on line...*
2	*3*	*As pessoas começam a perceber*	*As pessoas começam a perceber que não vão muito longe sem domínio da língua inglesa. Então, nesse sentido, a gente se preocupa de conscientizar o estudante pra importância dessa língua para as oportunidades.*
2	*4*	*Então, a gente sempre procura bater esse papo no início das aulas*	*Então, a gente sempre procura bater esse papo no início das aulas em relação à postura do estudante, o que ele faz dentro e fora de sala de aula pra acelerar esse conhecimento, como é esse processo dele, como é essa relação dele com a língua, se ele costuma ler, ver filmes, usar aplicativos na língua inglesa, jogar, a gente considera tudo, na balança vai tudo que proporciona essa oportunidade de contato com a língua.*
2	*5*	*Então,* *na atualidade,*	*Então, é isso. Em relação à importância de aprender inglês na atualidade, aqui, na nossa instituição, a gente tem tido editais externos onde se exige um mínimo de 550 pontos numa prova do TOEFL, por exemplo, e onde nós nos preocupamos em fazer uma preparação pra que esse aluno consiga atingir esse score final.*
2	*6*	*anteriormente*	*Nós tivemos algumas oportunidades anteriormente e infelizmente esbarramos na questão da língua onde os estudantes que se candidataram não conseguiram obter a pontuação mínima pra seguir adiante na candidatura, então, a gente se frustra, a gente realmente busca atenuar essa barreira linguística e uma forma da gente atenuar é a gente investir realmente pesado no nosso Centro de libras e línguas estrangeiras e nas oportunidades como essa do aprendizado à distância numa English on line que é a plataforma do MEC.*
3	*1*	*Eu vou começar*	*Eu vou começar falando sobre a condição hegemônica da Língua Inglesa. A gente sabe que ela é resultante desses produtos veiculados na mídia que com o crescimento dos meios de comunicação, de massa e desenvolvimento cultural,com a globalização ela ficou muito mais frequente no trabalhar com o idioma e dessa forma, com essa globalização a língua inglesa ela entrou na vida das pessoas*
3	*2*	*você começa a aderir*	*você começa a aderir, a ter a língua e esse vocabulário já no seu dia-dia. Sem perceber você acaba falando, né? E tendo esse aprendizado.*
3	*3*	*Então,*	*Então, o idioma, ele se tornou imprescindível, o aprendizado da língua inglesa, seja ela pra estudo, pra viagens, enfim, pra comunicação como um todo. E com essa internacionalização do idioma ela está sempre vinculada ao mercado de trabalho. E essa formação a gente entende, tenta entender que não deve ser só apenas vinculada a esse mercado de trabalho.*

3	*4*	*É preciso então* *ao longo dos anos*	*É preciso então, desmistificar essa visão que se tem ao longo dos anos de que a língua, que o aprendizado da língua, ela veio pra servir ao mercado de trabalho, que na nossa prática pedagógica a gente tem que trazer essa ideia que a língua e a cultura no mundo globalizado têm que ser de forma indissociável.*
3	*5*	*E aí,*	*E aí, a gente tem até inclusive nos PCN, eles orientam que a gente tenha esse despertar, né? Dessa aprendizagem diferente, da realidade, ampliar o modo de agir, de entender o mundo de uma forma mais crítica, mais discursiva. E no caso da nossa prática pedagógica é preciso a gente ter uma consciência crítica dessa aprendizagem, dessa condição hegemônica da língua.*
3	*6*	*no início da semestre*	*A gente precisa trabalhar questões políticas, ideológicas e é muito comum no início da semestre eu sondar os meus alunos, qual é a visão deles, qual é a importância que eles visualizam do aprendizado do idioma. Eu acho que pra muitos aprender a língua inglesa ainda está condicionada ao mercado de trabalho, mas alguns ainda citam que é pra passar no vestibular, pra se comunicar bem, até mesmo como status social,*

O professor Paulo inicia seu discurso narrativo abordando a temática da hegemonia da língua inglesa. A partir de um elemento concordante no incidente 1, o docente relembra sua atuação enquanto estudante de língua inglesa e afirma que nesse período de sua vida esses aspectos hegemônicos da língua ainda não eram reconhecidos por ele. Paulo justifica que nunca havia pensado nesta questão até então, porque sempre gostou muito de inglês. De acordo com Rajagopalan (2003) "A língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores as dos discentes". Podemos perceber na fala de Paulo que ele se comportava como receptor passivo e acrítico dos discursos ideológicos da LI. Dessa forma, a narrativa dessas experiências demonstra que esse ensino da língua estrangeira não proporcionava a problematização acerca dos discursos dominantes desta língua hegemônica.

No incidente 2, Paulo apresenta uma circunstância discordante e explica que entrar em uma sala de aula de ensino médio o fez pensar sobre esta hegemonia da língua. Segundo ele, conhecendo os seus estudantes mais de perto e reconhecendo suas necessidades, sua percepção sobre esses aspectos hegemônicos começou a mudar.

No decorrer de sua narrativa, conforme exposto nos incidentes 2, 3, 4 e 5, o professor ainda explica que a partir do desenvolvimento de sua prática pedagógica ele pôde reconhecer a hegemonia da língua inserida no contexto da globalização e revela ações didáticas que se desenvolvem de forma crítica, problematizando a temática da expansão da língua e abordando as relações de poder existentes nesse processo de ensino-aprendizagem. Para McLaren (1997), a escolarização é uma forma de política cultural de preparação para a vida social que está

sempre implicada em relações de poder. Estas práticas narradas por Paulo se aproximam do que está exposto no documento das OCNME quando se reflete sobre o valor educacional do aprendizado do inglês no ensino médio, reforçando o conceito de cidadania e discutindo o problema da exclusão no ensino perante os valores "globalizantes", associando o ensino da língua a um processo de inclusão social (BRASIL, 2006).

No incidente 3, Paulo continua a desenvolver seu argumento sobre a hegemonia da língua, deixando claro uma mudança de pensamento que agora se mostra mais crítico sobre o assunto em foco. Ele questiona o fato da língua inglesa ser a língua oficial no ensino médio, apesar de o Brasil ser um país que faz parte do MERCOSUL. Neste momento, o professor se posiciona em relação a não neutralidade da escolha da LI como língua estrangeira obrigatória. Rajagopalan (2003) denuncia o discurso Norte Americano, como um discurso disfarçadamente altruísta que não revela suas verdadeiras intenções imperialistas. Assim, Paulo começa a evidenciar seu entendimento sobre o ensino intercultural, reconhecendo a importância da língua espanhola para o contexto fronteiriço brasileiro, considerando ainda a contribuição do espanhol para a formação humana dos seus estudantes.

No incidente 4 o professor discorre sobre a globalização e sobre o capitalismo como elementos determinantes para a hegemonia da língua inglesa e para a influência política e econômica dos Estados Unidos no mundo, sendo possível identificar sua percepção não neutra diante dessa constatação principalmente a partir do uso da expressão "capitalismo selvagem". O incidente 5 surge como um reforço para o incidente anterior, continuando sua argumentação sobre a influência Norte Americana no mundo, ressaltando ainda o movimento de recepção passiva e acrítica dos discursos ideológicos veiculados pela mídia e pelo ensino da LI. Dessa forma, os incidentes 3; 4 e 5 da narrativa de Paulo continuam envolvidos em circunstâncias discordantes desenvolvidas acerca da hegemonia da língua e seus discursos ideológicos.

É possível perceber no discurso de Paulo que ele assume uma postura contra a neutralidade ainda bastante presente no ensino de línguas, corroborando com o pensamento de Freire (1993, p.69) acerca da relação entre educação e dimensão política "[...] impossivelmente neutra, a prática educativa coloca ao educador o imperativo de decidir, portanto, de romper e de optar, tarefas de sujeito participante e não de objeto manipulado".

Paulo usa o gancho da hegemonia da língua inglesa para iniciar sua fala sobre a importância do inglês na atualidade. No incidente 6, ele insere uma circunstância concordante e justifica essa importância inserida em aspectos econômicos, sociais e históricos, argumentando que reconhecer e analisar esses aspectos facilita o desenvolvimento crítico dos

estudantes de LI, aproximando-se do que afirma Lima (2008) quando declara que o ensino de uma língua estrangeira não deve ocorrer de forma descontextualizada, mas deve estar socio-histórica e culturalmente situada. Para Paulo a importância de se aprender inglês na atualidade vai muito além das necessidades impostas pelo mercado de trabalho, faz parte de um processo mais amplo de formação humana.

A narrativa da professora Fernanda se inicia com a temática sobre a importância da língua inglesa na atualidade. A docente revelou em meio uma conversa posterior ao momento de gravação que nunca tinha pensado em inserir temas sobre a hegemonia da língua como objetivo de suas aulas por não acreditar que este seja um assunto relevante para os estudantes do EMI. A docente completa que nunca houve perguntas ou curiosidades por parte de seus estudantes para que essas questões se apresentassem como necessárias. Ao evitar esse tipo de discussão em suas aulas a professora demonstra uma postura que reforça a hegemonia e os discursos ideológicos em que a LI se insere. McLaren (1997, p. 192) argumenta que "professores devem entender o papel que a escolarização representa ao unir conhecimento e poder, para usar este papel no desenvolvimento de cidadãos críticos e ativos".

O incidente 1 apresenta uma circunstância concordante em que Fernanda descreve que tem o costume de nas primeiras aulas conversar com os estudantes sobre a importância da língua inglesa na atualidade. Contudo, é possível inferir a partir do discurso da docente que este debate não tem a missão de desvelar os aspectos hegemônicos da língua. A professora argumenta que procura ouvir os estudantes sobre o que eles pensam sobre o tema, mas percebe-se que ainda não há uma mediação capaz contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica dos estudantes. Nota-se na narrativa que esta ação pedagógica ressalta apenas objetivos de sondagem não se estendendo para a problematização do assunto. Fernanda ainda afirma haver uma resistência dos alunos quanto ao aprendizado da língua ocasionada pela "falta de domínio da língua". Para ela o desinteresse dos estudantes é reflexo desta falta de domínio.

Na ação principal no incidente 2, a docente insere uma circunstância discordante e fala sobre uma percepção de mudança quanto à procura pelos cursos de língua inglesa no Instituto. Para ela esta atitude está relacionada às oportunidades proporcionadas pelo Instituto no que se refere à oferta de cursos de línguas. No incidente 3 Fernanda deixa claro que um dos seus objetivos enquanto professora é conscientizar os estudantes da necessidade em se aprender inglês na atualidade. Ela ainda reforça que o aumento da procura por esses cursos acontece devido ao reconhecimento dos estudantes de que não se vai muito longe sem o domínio da língua inglesa. Esse discurso narrativo começa então a desvelar qual o papel do

professor de inglês na visão da professora, descrito como o papel de conscientizar o estudante para a importância da língua diante das oportunidades, enfatizando um conceito utilitário da língua. É possível ainda inferir que há uma desvalorização do formato apresentado pelo ensino da língua no ensino médio integrado e uma supervalorização do modelo seguido pelos cursos de idiomas oferecidos pelo Instituto. Essa atitude demonstra um descompromisso com a concepção de formação humana integral do EMI.

O incidente 4 retoma a ação concordante e a explicação sobre o "bate papo" citado na acontecimento anterior, chamando atenção para a responsabilidade do aluno no processo de aquisição do conhecimento gramatical. Dessa forma, a fala inicial da docente com os estudantes tem como foco fazê-los compreender que cabe a eles a aceleração desse conhecimento, deixando em segundo plano o compromisso com a criticidade no ensino de línguas, contrariando o que afirmam os PCNEM quando conferem ao ensino escolar de línguas estrangeiras a função de capacitar o estudante a atingir um nível de competência linguística no novo idioma, permitindo-lhe o acesso às informações do mundo globalizado, ao mesmo tempo em que contribui para uma formação geral e cidadã (BRASIL, 2000).

A partir da ação concordante narrada no incidente 5 é possível compreender que para Fernanda cabe ao professor a função de preparar o estudante principalmente para a aquisição dos aspectos gramaticais e comunicativos da LI para que este estudante consiga atingir o que a professora chama de "sucesso" no aprendizado do idioma. As concepções da professora Fernanda sobre o papel do professor de línguas vão de encontro com o que argumenta Rajagopalan (2005, p.154) quando diz que: "é responsabilidade do professor empoderar os seus alunos a fim de auxiliá-los a dominar a língua estrangeira, em vez de se deixar ser dominado por ela".

A narrativa de Fernanda mostra ainda que ela não reconhece o ensino de língua inglesa como um ato político que se realiza a partir de um projeto educacional que envolve a problematização e a criticidade, conforme argumentam Byram e Fleming (2001), o objetivo de uma aula de línguas deve ser formar indivíduos capazes de desenvolver uma atitude crítica sobre o objeto de estudo, nesse caso a língua.

No incidente 6 Fernanda apresenta uma circunstância discordante e expressa sua frustração com relação à dificuldade enfrentada pelos seus estudantes quanto ao domínio da estrutura gramatical da língua. A professora aponta uma preocupação em "atenuar a barreira linguística" dos estudantes sem mencionar nenhum tipo de preocupação com as barreiras culturais que também deveriam ser consideradas. Fernanda destaca como solução para este problema um maior investimento no núcleo de línguas e nas plataformas on-line, deixando

claro novamente uma supervalorização quanto à organização estrutural dos cursos de idiomas oferecidos pelo Instituto, apresentando-os como um modelo ideal de ensino**.**

De acordo com os incidentes 5 e 6, as discussões acerca dos aspectos hegemônicos e dos discursos ideológicos da língua e a importância da LI não recebem lugar de destaque nas práticas reveladas. Neste contexto, o fazer pedagógico não se desenvolve de forma crítica e transformadora. Siqueira (2008) afirma que no ensino de língua inglesa os discursos precisam ser analisados criticamente. Sendo assim, o conhecimento não deve ser encarado apenas pelo viés da valorização dos conteúdos, sendo necessário problematizá-los, mais do que somente transferi-los.

A docente Sandra inicia sua narrativa no incidente 1, a partir de uma constatação sobre a importância da língua inglesa diante do cenário da globalização. A docente justifica que a LI já faz parte da vida das pessoas e atribui isso à propagação de produtos culturais de países hegemônicos pelos meios de comunicação e à globalização. Nesse momento, Sandra demonstra uma percepção crítica sobre a expansão linguística e também cultural do inglês como língua internacional. No incidente 2 há a continuação deste raciocínio com a apresentação da influência desses discursos dominantes no nosso cotidiano.

Nos incidentes 3 e 4, Sandra insere elementos discordantes e argumenta que no contexto atual de ensino-aprendizagem a importância da LI não pode se resumir a atender apenas às necessidades do mercado de trabalho, acrescentando ainda a importância de um "despertar" do professor para esse entendimento, reforçando a necessidade do olhar crítico do professor frente a esses discursos ideológicos hegemônicos. Essa concepção da professora Sandra está em conformidade com as linhas de pensamento de Pennycook (1994) que argumenta sobre a necessidade de se discutir sobre a expansão do inglês como língua internacional e de Rajagopalan (2005) que afirma ser fundamental para o estudante de LI desenvolver opiniões firmes sobre o papel do inglês no mundo e o sobre seu papel como aprendiz desse idioma.

No incidente narrativo 5, Sandra retoma uma circunstância concordante e revela seu entendimento a respeito do ensino crítico de línguas, bem como seu conhecimento quanto às orientações dos documentos que norteiam o ensino de LI no ensino médio, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que visam contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica. Segundo Freire (1987), a criticidade deve ser uma ação constante no processo de ensino-aprendizagem em direção à práxis, sendo necessárias práticas educativas que contribuam para a construção de uma sociedade na qual se valorize os indivíduos e classes oprimidas.

O incidente 6 também apresenta uma circunstância concordante em que Sandra descreve uma sondagem desenvolvida sempre no início do ano, antecedendo sua prática. Pelo que é exposto entende-se que ela busca compreender as expectativas dos estudantes do EMI quanto ao ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Os incidentes 4, 5 e 6 da narrativa da professora sinalizam práticas pedagógicas não alienantes capazes de promover discussões sobre questões sociais, políticas e culturais importantes para processo crítico de ensino-aprendizagem de LI, visando o desenvolvimento de sujeitos conscientes. Esses incidentes ressaltam que discussões acerca da hegemonia e dos discursos ideológicos da língua se fazem presentes nessas aulas de inglês. De acordo com as OCNEM, ao se apropriar de uma língua, o aluno se apropria também dos bens culturais que ela engloba. Esses bens permitem o acesso à informação e ainda a inserção social mais qualificada (BRASIL, 2006).

Diante dos incidentes apresentados pelas narrativas dos três docentes participantes da pesquisa foi possível verificar que as discussões sobre a importância do inglês; a hegemonia da língua e os discursos ideológicos se mostraram presentes em sala de aula no EMI nas práticas pedagógicas de Paulo e Sandra. Estas ações pedagógicas só se tornam possíveis devido às concepções de ensino crítico desses profissionais.

A partir do enredo que se constrói pelos acontecimentos narrados podemos inferir que o discernimento crítico de Paulo revela que ele desenvolveu sua compreensão acerca dos discursos ideológicos e os aspectos hegemônicos em que a LI se insere ao longo do tempo. O professor demonstra um comprometimento com um projeto político na educação que busca desvelar as relações de poder que envolvem o contexto do ensino desta língua. Essa consciência crítica foi se construindo desde sua experiência como estudante, passando por sua formação, interação com seus estudantes até influenciar sua prática atual.

Sandra apresenta em sua narrativa o reconhecimento da dimensão política do ensino de LI, incluindo a problematização de temas como hegemonia da língua e a importância do inglês na atualidade. Suas práticas evidenciam ainda um trabalho capaz de contribuir com a formação crítica dos estudantes do ensino médio integrado, atribuindo à disciplina de língua inglesa um papel relevante neste processo educativo.

Enquanto Paulo e Sandra entendem a dimensão política no ensino de língua inglesa, desenvolvendo práticas que envolvem a problematização e a discussão desses temas, os incidentes da narrativa da professora Fernanda expõem que ela não considera o ensino de língua inglesa como um ato político e não reconhece a importância da contribuição da língua inglesa na formação crítica dos estudantes do EMI, privilegiando apenas a aquisição dos

conhecimentos gramaticais e comunicativos. Neste contexto, Ialago e Duran (2008) afirmam que a aprendizagem de uma língua estrangeira tanto pode promover uma experiência educacional libertadora, quanto pode estar apenas a serviço de um processo de reprodução de uma determinada cultura, de uma visão de mundo, de uma ideologia.

Diante do conteúdo narrativo analisado é possível inferir que Fernanda não apresenta características de uma professora crítica e não considera a importância da dimensão política no ensino de línguas, já que não desenvolve um trabalho voltado para a problematização dos discursos ideológicos e a hegemonia da língua, dessa forma, esta docente demonstra práticas e concepções que reforçam a hegemonia da língua inglesa em suas aulas.

A discussão dessas temáticas nas narrativas contempla o objetivo de pesquisa que busca distinguir os discursos ideológicos em que a língua se apresenta nas concepções e nas práticas pedagógicas de língua inglesa dos sujeitos de pesquisa.

4.1.2 O papel do professor de inglês; a prática pedagógica e o inglês no contexto do EMI nos incidentes das narrativas

O quadro 3 destaca os incidentes dos três discursos narrativos que se encontram envolvidos nas temáticas: o papel do professor de inglês; a prática pedagógica; o inglês no contexto do EMI, apresentando ainda os marcadores temporais e os acontecimentos dos incidentes presentes nas narrativas dos sujeitos de pesquisa. A análise acontece a partir da discussão sobre a importância destes temas nas narrativas de acordo com o referencial teórico desta pesquisa, considerando a natureza temporal e espacialização do tempo; os elementos que compõem a trama conceitual; os recursos simbólicos e a rede de ações concordantes e discordantes.

QUADRO 3 – Incidentes com os temas: Papel do professor de inglês; prática pedagógica e o inglês no contexto do EMI

SUJEITO	IN	MARCADORES TEMPORAIS	ACONTECIMENTOS DOS INCIDENTES
1	*7*	*E aí,*	*E aí,vem a questão do meu papel como professor, é... eu tive péssimos professores de inglês, né? Eu estudei em escola pública a vida toda*
1	*8*	*então,*	*então, pra não dizer que eu tive só professores ruins, quando eu estava no 3° ano do ensino médio, eu tive uma professora que eu achava ela excelente, mas aí eu não tinha como sanar todas as dificuldades que eu acumulei em todos os anos.[...] E aí eu tive que correr atrás pra, enfim, sanar essa dificuldade, que a escola pública e os professores que eu*

			tive, ocasionaram pra mim.
1	*9*	*Mas, depois que eu me tornei professor, que eu entrei no curso de Letras,*	*Mas, depois que eu me tornei professor, que eu entrei no curso de Letras,eu percebi que eu não podia ser esse professor, eu não poderia... e quando eu falo não ser esse professor, não é assim: ah eu queria ser o melhor professor, eu não queria ser aquele professor que não fala inglês.*
1	*10*	*E aí, aqui onde eu trabalho*	*E aí, aqui onde eu trabalho é uma realidade diferente de onde eu comecei a trabalhar, por exemplo. Eu comecei a trabalhar em escolas da prefeitura, de periferia, e a realidade era bem difícil assim. Eu pensava toda vez que eu entrava na sala de aula, com alunos, por exemplo, que iam pra escola morrendo de fome porque não tinham o que comer e lanchavam na escola e ficavam contando os minutos pra dar 10:00 da manhã e comer.*
1	*11*	*Eu fiz:*	*Eu fiz: o que é que eu posso fazer como professor de inglês pra mudar a realidade desses alunos. É... eu vou falar que inglês é a língua dos negócios, eu vou falar que o inglês é uma língua universal, que eles precisam aprender inglês porque isso vai ser importante pra eles arrumarem um trabalho no futuro, pra esses alunos que estavam com fome esperando o recreio chegar, e como é que você pensa nessas questões.*
1	*13*	*e aí eu pensei e pensava dessa maneira, até hoje penso*	*e aí eu pensei e pensava dessa maneira, até hoje penso, quando você aprende essa língua, uma língua estrangeira você abre seus horizontes, então eu acho que como professor de inglês meu papel é abrir esses horizontes dos alunos.*
1	*16*	*Atualmente*	*A experiência de inglês no ensino médio, atualmente, tem sido um pouco caótico. Caótico no sentido que agora nós temos uma nova base nacional comum que não nos diz nada. [...] Aí eu vou lá, vou aqui na BNCC e vou ver o que eu vou falar no 3° ano do ensino Médio, não vai ter lá. Vai ter traços do que você pode fazer*
1	*17*	*Então,*	*Então, por outro lado eu acho, eu me sinto a vontade de fazer isso, porque eu acho que a metodologia que eu uso, que eu venho utilizando me permite esse diálogo mais aberto com os meus alunos partindo de critérios que eu acho importante como professor. Critérios culturais, metodologias ativas, a utilização de approaches comunicativos em sala de aula que foge um pouco daquela gramaticidade, de você está preocupado com aquilo.*
1	*18*	*Então,*	*Então, nesse sentido, eu acho que no contexto do ensino médio o inglês, ele está nesse momento assim de que tá perdido, mas que também dá uma chance em que o professor possa encontrar metodologias e enfim, traçar o seu próprio plano de aula e focar em conteúdos que ele acha que é importante.*
1	*19*	*e aí,*	*e aí, acho que a prática docente é uma experimentação, né? Contínua.*
2	*7*	*hoje*	*Em relação ao papel do professor de inglês eu creio que eu já tenho contemplado aqui na minha fala, O professor de rede EBTT hoje, ele tem sido contemplado com algumas oportunidades que os professores de espanhol e francês não tem tido. Então, a gente teve, por exemplo, 3 chamadas para formação nos Estados Unidos[...]então, eu creio que esses docentes se sintam valorizados*
2	*10*	*nos primeiros períodos, segundos períodos*	*A gente muitas vezes tem nos primeiros períodos, segundos períodos um quantitativo muito grande, chega a ter 50 estudantes e todos estão*

		então	*inseridos ali apesar do nível, então, você se for fazer uma triagem você vai perceber que poucos são os que têm o nível, vamos dizer, intermediário, pré- intermediário ou avançado. A maioria é iniciante. Mas aí, você coloca quem sabe, quem tem o domínio com quem não sabe, então, fica muito difícil de trabalhar, fica desafiador você agradar a quem já tem um conhecimento, um domínio, e a quem está iniciando.*
2	*11*	*Então,*	*Então, esse desnível que existe nessas salas do Instituto Federal acaba que fica no meio do caminho e a gente não consegue desenvolver um trabalho a contento.*
2	*12*	*Então, hoje*	*Então, hoje a gente fica com o estudante de língua inglesa cinco semestres e muitas vezes você vê aquele aluno concluindo e ele não consegue deslanchar, por quê? Porque não se trabalha as quatro habilidades. Muitas vezes o que a gente vê na prática do colega é se limitar apenas ao conteúdo, então, cobre muito gramática e vocabulário e a aula inclusive é dada em língua portuguesa, apenas explicando as regrinhas e trabalhando algumas técnicas de leitura*
2	*13*	*E aí, a gente espera que no futuro;* *de repente lá na frente*	*E aí, a gente espera que no futuro a gente consiga, de repente lá na frente, ter a política linguística aprovada e de repente um novo formato desse ensino médio na rede, né? Voltado mais pra o nível de conhecimento mesmo, onde ele possa, até dentro do próprio curso nesses dois anos e meio, ou dois anos dependendo da formulação, que ele possa chegar no estágio onde ele já esteja fazendo um preparatório, por exemplo, pra um teste internacional, né? Experimentar isso também*
3	*7*	*de uns anos a gente tem visto*	*de uns anos a gente tem visto que essa fala mudou um pouquinho e também é relatado que é importante aprender o idioma pra se comunicar com o mundo, com as novas tecnologias e isso tá trazendo um perfil muito interessante*
3	*8*	*Quando;* *há uns quinze anos atrás*	*quando eu sondo esses alunos que há uns quinze anos atrás era mais: não é só porque eu quero viajar, ou então porque eu quero pra trabalhar. E a gente reconhece aqui no Instituto que eles estão tendo uma visão diferenciada do aprendizado do idioma.*
3	*9*	*Então,*	*Então, papel do professor, e isso já é previsto até mesmo nos parâmetros curriculares, eles já trazem uma proposta cultural, que ainda não é muito percebida, né? Pra se trabalhar o idioma[...]de que forma eu tento trazer? Trazer textos, às vezes eu... tem o livro didático já que eles recebem o livro didático, a gente tenta selecionar alguns textos.*
3	*10*	*quando é feita no início do semestre*	*Nessa sondagem quando é feita no início do semestre, a gente já tenta selecionar os textos que sejam textos até mais atrativos, de certa forma, eu até convido esses alunos a conhecer o livro didático e ali junto comigo a gente já identificar alguns textos que trariam alguma relevância pra eles,*
3	*13*	*eu comecei a trazer*	*eu comecei a trazer pedir que eles trouxessem a música e que eles tentassem na hora da exposição identificar porque, será que aquela música tem alguma coisa pra passar, algum pensamento crítico ou o porque que foi feita na época, será que ela tem alguma relação com algum fato histórico. E essa atividade também tem trazido bons frutos*
3	*14*	*Então,*	*Então, o papel do professor no trabalhar do idioma, ele é muito*

			importante. A gente mesmo sabendo que tem que cumprir o que a ementa impõe, a gente tem, né? Aquela carga horária mais reduzida, às vezes, a gente para e vê, não, como no caso do acontecido em São Paulo, eu tinha ainda um conteúdo a ser trabalhado porque meu período de prova já estava se aproximando e fiquei assim: não, mas eu preciso, eu senti a necessidade e quando eu reconheci neles também que naquele momento eles precisavam de refletir sobre o assunto...

De acordo com a narrativa do professor Paulo, o incidente 7 introduz uma circunstância discordante na qual o docente começa a desenvolver seu entendimento sobre seu papel como professor de inglês. Ativando suas memórias, Paulo justifica inicialmente que teve "péssimos professores de inglês" e sua argumentação revela que essa percepção está relacionada ao fato de ele ter estudando em escolas públicas. Em um momento posterior à entrevista foi perguntado a Paulo quais eram as características desses docentes que ele considerava "péssimos". Ele contou que as atuações pedagógicas de seus professores se envolviam em concepções tradicionais de ensino, priorizando a transmissão de conteúdo gramatical sem considerar a importância do desenvolvimento de todas as habilidades no ensino de língua. Assim, todo esse processo ocorria de forma acrítica quanto aos aspectos sociais, políticos e culturais em que a língua está inserida. Para Freire (1987), as formas tradicionais de educação funcionam de forma a alienar grupos oprimidos, para manter os homens como seres da adaptação e do ajustamento. Percebe-se então que essas experiências ainda como estudante foram extremamente importantes para a construção das concepções de Paulo acerca do seu papel como professor de língua inglesa.

O incidente 8 continua a desenvolver um elemento discordante. Na tentativa de justificar seu discurso sobre a deficiência da escola pública Paulo afirma que só no 3º ano do ensino médio teve uma professora que considerava excelente, pois desenvolvia seu trabalho a partir de uma prática pedagógica diferenciada, mais crítica. Esta professora passou então a ser uma referência para Paulo. Contudo, ele completa que aquele momento já era tarde demais para sanar todas as suas dificuldades no aprendizado da língua estrangeira. Os sentimentos revelados pelo docente sobre sua frustração com o ensino público explica ainda sua ausência de criticidade exposta na fala do incidente 1 quando ele afirma que nunca tinha parado para pensar na hegemonia da língua.

O incidente 9 traz uma nova circunstância discordante na qual Paulo argumenta que sua formação acadêmica e sua prática pedagógica fizeram-no refletir sobre o modelo de professor que ele não queria ser, consolidando seu entendimento quanto ao papel do professor de LI. Em suas justificativas ele exemplifica características que para ele são importantes no

desempenho dessa prática educativa e ressalta que o professor de inglês precisa fundamentalmente saber como funciona a língua.

Esse assunto é retomado em seguida no incidente 13, por meio de uma ação concordante em que Paulo declara que para ele o papel do professor é abrir os horizontes dos alunos. Esta concepção demonstra que Paulo tem como objetivo pedagógico no ensino de LI a formação de cidadãos críticos e empoderados, corroborando com o que afirma Freire (1996) quando destaca que o papel do educador é ensinar a pensar certo. Nesse contexto, pensar certo é também pensar o que é a educação, é pensar em qual é o papel do professor, é analisar se sua prática corresponde à sua teoria. Pensar certo está relacionado à prática reflexiva em que o professor deve assumir, a partir dessa postura, o aluno também aprende a pensar certo, superando a atitude ingênua (FREIRE, 1996).

Paulo justifica ainda que o aprendizado da língua deve ir além de uma abordagem que considere apenas os aspectos gramaticais da língua, distanciando-se de práticas conteudistas e de uma educação bancária rejeitada por Freire (1987). De acordo com os marcadores temporais presentes nesta narrativa é possível perceber que o entendimento acerca do papel do professor na visão de Paulo foi se moldando ao longo do tempo, a partir da influência de fatores como a interação com seus professores de sua formação básica e seus estudantes. O percurso narrativo indica a atuação deste docente como agente político no ensino da língua, demonstrando que para ele a importância do aprendizado da língua não se resume a atender apenas as necessidades imediatas do mercado de trabalho. Dessa forma, Paulo reconhece o importante papel que a disciplina de LI apresenta para o processo de formação de cidadãos críticos.

Já na narrativa da professora Fernanda, o incidente 7 retoma uma ação concordante e revela que para ela o professor tem o papel de transmitir conteúdo. Para isso, o docente deve se especializar cada vez mais na aquisição linguística do idioma para poder repassar esse conhecimento para seus estudantes. Fernanda explica que o Instituto Federal demonstra a valorização desses profissionais quando investe em especializações no exterior. Segundo Moita Lopes (2003), diante da importância que a linguagem tem na vida social, o professor de língua inglesa está no centro do processo de uma educação transformadora. Porém, neste processo interpretativo identificamos que Fernanda não reconhece o papel fundamental do professor no desenvolvimento de um projeto crítico e transformador no ensino de línguas. Seu trabalho envolve práticas que se aproximam da pedagogia tradicional com a valorização excessiva do conteúdo.

Para a professora Sandra o papel do professor é o de mediador. A docente entende que sua prática pode possibilitar um ensino de LI mais crítico e discursivo, envolvendo contextos sociais reais. A professora inicia o desenvolvimento deste conceito no incidente 9 e retoma essa reflexão no incidente 14 de sua narrativa. A docente recorre às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com relação ao trabalho com a cultura e apresenta práticas pedagógicas que demonstram um trabalho pedagógico que aponta para um projeto crítico, envolvendo a participação dos estudantes como coautores do processo de ensino-aprendizagem. Esta atitude aproxima-se do que afirma Gadotti (2012) sobre a tarefa do educador de motivar os estudantes, criando canais de participação e comunicação. Assim, de acordo com Sandra, conforme o exposto na ação concordante do incidente 14, o professor tem o papel de mediar o processo de ensino-aprendizagem de LI no qual se tem como objetivo formar estudantes críticos, capazes de participar ativamente na sociedade.

No seu discurso sobre suas práticas pedagógicas o professor Paulo indica um trabalho em LI nos incidentes 10 e 11 que considera a realidade social dos estudantes, envolvendo-os em um contexto de ensino-aprendizagem problematizador capaz de contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica desses indivíduos. Essa prática aproxima-se do pensamento de Freire (1987) quando defende que o processo pedagógico deveria acontecer de forma questionadora, investigadora, e a partir da realidade próxima ao educando.

O incidente 10 apresenta uma discordância na qual Paulo fala sobre sua experiência pedagógica, traçando um comparativo entre o local onde leciona hoje e o local onde ele iniciou sua carreira, ambas instituições públicas. O professor demonstra na narrativa que sua prática tem se desenvolvido de maneira diferente das práticas dos professores que participaram de sua formação básica, criticadas por ele anteriormente. Neste momento, é possível perceber a capacidade de Paulo de refletir sobre sua própria prática.

No incidente 11, o docente justifica que desde o início de sua atuação educativa sempre teve a preocupação de considerar a realidade de seus estudantes e as expectativas deles no ensino da língua inglesa. Segundo Scheyerl; Barros e Espírito Santo (2014), o ensino da linguagem não deve estar desvinculado da realidade social. Segundo os autores, a linguagem precisa ser entendida como um instrumento de comunicação social que não pode ser separada do contexto sociocultural em que funcionam. A concepção de ensino evidenciada no discurso de Paulo reflete o conceito de Educação Libertadora de Freire que afirma que “o pensar do educador só ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade” (FREIRE, 1987, p. 62).

Nos incidentes 17, 18 e 19 a narrativa de Paulo apresenta novas concordâncias que demonstram que sua prática pedagógica pretende promover a atuação de cidadãos críticos, capazes de interpretar e transformar determinados contextos, agindo sobre eles. Para Freire (1987), o homem é concebido como ser inacabado e a educação problematizadora consiste em uma educação questionadora com o objetivo de criar uma visão ampliada de mundo, uma educação como prática da liberdade. Nesses incidentes, Paulo também argumenta que prefere seguir metodologias ativas, envolvendo abordagens comunicativas que consideram os aspectos culturais da língua embasadas em suas próprias concepções de ensino, desenvolvidas ao longo de sua experiência estudantil, acadêmica e profissional. O professor acredita que essa postura vem dando certo em sala de aula e ainda declara que no IFPE os (as) professores (as) de inglês têm essa flexibilidade para delinear sua própria prática. Paulo acrescenta que o processo de experimentação contínua de sua prática é fator positivo para o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Esta atitude reflexiva só contribui para o desenvolvimento de práticas problematizadoras.

De acordo com a narrativa de Fernanda, com relação à temática sobre práticas pedagógicas, o incidente 12 apresenta uma nova circunstância discordante em que a docente envolve outros personagens no seu discurso. Fernanda desenvolve uma crítica sobre a ação pedagógica de alguns de seus colegas no ensino de LI, justificando que muitos estudantes não conseguem avançar na aprendizagem do inglês durante o ensino médio por causa de um trabalho realizado com foco no conteúdo gramatical. Assim, é perceptível que a professora não reflete sobre sua própria prática de modo a compreender que um trabalho que não considera língua como cultura também tem como foco apenas a estrutura da língua. Segundo Pennycook (1995), o professor de inglês deve incentivar o posicionamento dos estudantes de LI contra qualquer forma de dominação econômica, política, cultural e linguística de um país sobre os outros. O discurso de Fernanda apresenta a descrição de práticas conteudistas que têm como principal objetivo fazer com que o estudante de LI do Instituto Federal possa ser aprovado em testes de proficiência. Para Freire (1987) quanto mais se fortalece práticas conteudistas, menos se problematiza, menos se desenvolve a consciência crítica que transforma sujeitos em cidadãos críticos.

Na narrativa de Sandra os incidentes com circunstâncias concordantes 10 e 13 destacam que em suas práticas pedagógicas a docente costuma envolver os estudantes no processo de seleção do material a ser utilizado nas aulas de inglês. Esta atitude demonstra que esta professora considera as expectativas dos estudantes quanto à aprendizagem do idioma, promovendo assim um maior interesse dos estudantes pelas temáticas a serem discutidas já

que estas apresentam coerência com a realidade na qual os sujeitos estão inseridos. Com relação aos papéis de professores e alunos Santos (2004) destaca o compromisso de ambas as partes no processo de ensino aprendizagem, a partir da troca, do diálogo e da cooperação no intuito de professores e alunos alcançarem o objetivo comum que é a construção do conhecimento. Segundo o autor, o professor é quem dá o pontapé inicial, mas os estudantes devem ser coautores do processo. Corroborando com o que o pensamento de Freire (1996, p. 31), "[...] mais que pseudo-participação, é o que deve ser: engajamento".

Ao realizar uma análise do material didático, visando à realização de práticas interculturais no ensino de língua, a docente também se aproxima do que afirmam Byram e Fleming (2001) quando argumentam que as atitudes interculturais têm o poder de revitalizar a si próprio, as suas atitudes e seus valores para poder compreender a língua e a cultura do outro. Dessa forma, o professor contribui decisivamente para o desenvolvimento das mesmas competências no seu aprendiz.

Com relação à temática do inglês no contexto do ensino médio, o professor Paulo revela nos incidentes 16 e 18 de seu discurso que sua experiência no ensino desta disciplina no EMI tem sido um pouco caótica do ponto de vista organizacional e curricular. Nesse momento, o professor insere um elemento discordante. Ele justifica que os documentos norteadores do EMI não são claros a ponto de orientar o trabalho pedagógico dos (as) professores (as) de LI. O docente demonstra conhecer esses documentos e argumenta sobre algumas incoerências teóricas, principalmente com relação ao ensino intercultural proposto pela BNCC. O professor busca então desenvolver seu trabalho apoiado em concepções críticas e interculturais com base em sua própria formação, considerando ainda o conceito de formação humana integral do ensino médio integrado.

Ainda sobre a mesma temática, Fernanda argumenta a partir da situação discordante apresentada no incidente 10 que é muito desafiador realizar um bom trabalho no contexto do EMI do Instituto Federal. Esse discurso deixa claro o sentimento de frustração da docente com a atual configuração do ensino desta disciplina no EMI. A professora aponta como complicador deste cenário o grande número de discentes em sala e ainda o desnível dos estudantes quanto à proficiência da língua. A partir dos incidentes 11, 12 e 13 é possível compreender que para a Fernanda seu principal compromisso nesse ensino é com a proficiência linguística de seus estudantes. O incidente 13 retoma uma ação concordante e revela a meta projetada por Fernanda para o ensino de línguas: a reconfiguração do ensino médio integrado visando uma "nova política linguística" que no seu entender deve ter como foco a preparação para testes internacionais de proficiência. Milanezi e Santos (2017)

discutem que o currículo integrado deve abordar além das técnicas e procedimentos, aspectos políticos, sociais, econômicos para que o aluno egresso possa acessar o mundo da produção na era globalizada como cidadão qualificado na perspectiva de uma formação com caráter emancipatório.

De acordo com Bezerra e Jovanovic (2015), o objetivo do ensino médio deveria ser o comprometimento com o resgate do princípio da formação humana em sua totalidade, em termos epistemológicos e pedagógicos. Nesta narrativa percebe-se que não há por parte de Fernanda uma grande preocupação com a formação crítica dos estudantes. Assim, a discussão sobre abordagens mais críticas na prática pedagógica dos (as) professores (as) de língua inglesa no EMI é de grande importância para contribuir um projeto de formação humana integral.

Quanto à narrativa de Sandra a temática sobre o inglês no contexto do EMI é abordada nos incidentes 7 e 8. A professora expõe a percepção de uma mudança de comportamento dos estudantes de LI no que concerne às necessidades e motivações que envolvem o ensino-aprendizagem do inglês. O incidente 7 traz uma circunstância discordante em que ela afirma que começa a perceber que seus estudantes anseiam por um ensino de línguas que os possibilitem interagir com o mundo e com as novas tecnologias. No incidente 8, Sandra argumenta que antes o objetivo maior era estar preparado para o mercado de trabalho e hoje isso vem mudando. Percebe-se neste discurso que esses estudantes já começam a compreender a importância do inglês para a formação humana. Para Ciavatta (2005) unir o ensino médio ao ensino técnico, é tornar a educação geral parte inseparável da educação profissional em todos os campos da preparação para o trabalho. Esse seria o caminho para a emancipação humana que se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida. Assim, a docente destaca que percebe os estudantes do EMI mais críticos diante da questão da hegemonia da língua.

A partir do processo interpretativo das narrativas dos três docentes desta pesquisa, tendo como base a discussão das temáticas sobre o papel do professor de inglês e a prática pedagógica, podemos inferir que Paulo e Sandra são capazes de refletir sobre suas ações didáticas e entendem a importância da mediação do professor no processo de desenvolvimento de uma consciência crítica, apresentando um ensino de línguas em consonância com uma proposta de formação humana integral, corroborando com o texto das OCNEM que declara que a língua estrangeira moderna deve proporcionar o acesso ao conhecimento, e às diferentes formas de agir, de pensar, de criar, de sentir e de conceber a realidade, propiciando uma formação mais sólida e abrangente (BRASIL, 2006).

Em contrapartida, a narrativa da professora Fernanda dentro do contexto dessas temáticas demonstra uma valorização excessiva da proficiência da língua inglesa e atribui ao professor o papel de transmitir conhecimentos. Dessa forma, as práticas pedagógicas dessa docente têm como objetivo principal desenvolver habilidades gramaticais e comunicativas dos estudantes, aproximando-se assim de uma concepção tradicional de ensino.

No que concerne à discussão do tema sobre o inglês no contexto do EMI, o professor Paulo e a professora Fernanda apontam diferentes problemas vividos por eles nesse cenário. Paulo critica as diretrizes que regem o ensino dessa disciplina no ensino médio integrado, contudo, ele consegue desenvolver um trabalho que se aproxima das teorias críticas que embasam esses documentos. Já Fernanda ressalta problemas organizacionais como a quantidade de estudantes por turma e a falta de um nivelamento que, segundo ela, impedem-na de realizar um trabalho satisfatório no EMI. A professora Sandra em um sentido oposto de reflexão aponta a sua percepção acerca da criticidade mais evidente dos estudantes do EMI no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Diante dos incidentes que se inserem nessas temáticas nas narrativas dos três sujeitos de pesquisa tornou-se possível interpretar a forma com que os (as) professores (as) de língua inglesa entendem seus papéis no processo de ensino-aprendizagem de uma língua hegemônica, atingindo este objetivo traçado no estudo.

4.1.3 Aspectos culturais e diálogo intercultural nos incidentes das narrativas

O quadro 4 expõe os incidentes dos três discursos narrativos que abordam os temas: aspectos culturais e o diálogo intercultural. Este quadro destaca ainda os marcadores temporais e os acontecimentos dos incidentes presentes nas narrativas dos sujeitos. A discussão e a análise desses temas se realizam com base no referencial teórico desta pesquisa, considerando ainda a natureza temporal e espacialização do tempo; os elementos que compõem a trama conceitual; os recursos simbólicos e a rede de ações concordantes e discordantes.

QUADRO 4 – Incidentes com os temas: Aspectos culturais e diálogo intercultural

SUJEITO	IN	MARCADORES TEMPORAIS	ACONTECIMENTOS DOS INCIDENTES
1	*12*	*Então,*	*Então,eu começava a pensar a língua inglesa a partir de critérios culturais. Todo mundo assiste televisão, os alunos assistem TV e tudo mais, e aí eu pegava exemplos de filmes pra falar um pouco sobre cultura americana, sobre Valentine's Day como é que é diferente do Brasil pros Estados Unidos.*
1	*14*	*Aí, falando um pouco sobre os aspectos culturais*	*Aí, falando um pouco sobre os aspectos culturais, esses aspectos culturais, eu acho que talvez seja a base principal da minha metodologia, da metodologia que eu gosto de utilizar em sala de aula. Por ter um perfil de formação voltado pra área literária, pra crítica literária pra teoria da literatura, eu acho que, por exemplo, utilizar a literatura como uma ferramenta de ensino é muito importante, e obviamente, é claro que a literatura é um aspecto cultural pras pessoas, e aí eu gosto de utilizar esses critérios de literatura e cultura.*
1	*15*	*E aí, eu sempre*	*E aí, eu sempre faço esse contraponto, fazendo esse diálogo sempre com Brasil, Estados Unidos e os outros países que falam inglês pra gente tentar entender um pouco como é a cultura desse povo e como essa cultura pode ser utilizada como ferramenta de ensino ou metodologia de ensino.*
2	*8*	*a gente quando traz textos; sempre no finalzinho tem um momento*	*Em relação à cultura, a gente quando traz textos ou mesmo atividades de escuta pra sala de aula, sempre no finalzinho tem um momento que a gente reflete sobre determinado aspecto, por exemplo, segunda- feira foi trabalhado o uso da internet e suas limitações, aí, a gente trabalhou isso no contexto de um cenário mundial, mas também no nosso cenário.*
2	*9*	*Então;* *sempre*	*Então,a gente sempre busca ter esse diálogo e é interessante porque os meninos são muito críticos, sempre tem um ou outro que tem essa pegada assim mais crítica que encanta, né?*
3	*11*	*foi uma experiência que eu tive;* *quando aconteceu o massacre,*	*foi uma experiência que eu tive com essas turmas que eu tenho trabalhado esse semestre, quando aconteceu o massacre, né? Em São Paulo. E aí, tem um texto em inglês que ele trabalhava os sinais de violência, de comportamento, era um texto muito interessante, era um vídeo, ele mostra o dia-dia de uma sala que você acha que o que acontece com aquele comportamento no final aparece um aluno que entra e causa violência com armas de fogo, parecido com o que aconteceu em São Paulo.*
3	*12*	*Então,*	*Então, essa foi uma atividade que foi mais pra tentar visualizar o que eles estavam sentindo porque foi uma realidade acontecida em uma sala de aula e aquilo especificamente me comoveu muito e eu acabei vendo que quando você tem um olhar mais reflexivo, mais crítico você também se surpreende porque você aprende junto com o aluno, você reconhece naquele aluno que ele é capaz de ter uma visão mais crítica e foi uma aula tão proveitosa que foi gratificante, foi assim, enriquecedor e me fez até refletir um pouco mais de que algo que a gente tem realmente instigar, tem que tentar trazer, não apenas trabalhar o idioma só com a estrutura gramatical, mas trazer a reflexão, né?*

3	*15*	*Enfim,*	*Enfim, a gente tem que sempre tentar trabalhar a língua materna com a língua estrangeira tentando sempre fazer essa relação, né? É importante trabalhar a estrutura gramatical, a estrutura sim, mas também é importante reconhecer que trabalhar o idioma traz muito mais do que essa estrutura. Ele traz o reconhecimento da sua própria cultura, do seu próprio pensar do seu próprio eu e isso também, de certa forma, saber colocar que não existe uma cultura melhor, supervalorizar a cultura.*

Os aspectos culturais e o diálogo intercultural são temas abordados nos incidentes 12 e 14 na narrativa do professor Paulo, a partir de ações concordantes. Nesse ponto do discurso, o docente demonstra que entende a língua como cultura e que insere sua prática em meio a um processo de ensino-aprendizagem que considera o contexto social e as condições de produção da língua inglesa. A narrativa revela reflexões do professor sobre a relação língua-cultura no ensino de línguas que ultrapassa objetivos meramente comunicativos. Paulo justifica que essa percepção cultural está diretamente ligada a sua formação na área da Literatura. A prática do docente faz parte de um projeto intercultural crítico capaz de oportunizar o diálogo entre as culturas da língua materna e estrangeira e de problematizar a realidade social na qual os sujeitos estão inseridos em consonância com Kramsch (1998) quando afirma que a língua é a parte social da linguagem e a visão social da língua está diretamente ligada à cultura.

No incidente 15, Paulo expõe sua visão sobre o diálogo intercultural. Ele declara que costuma fazer contrapontos entre às questões culturais do Brasil e de outros países que falam inglês. De acordo com Kramsch (1998), a língua é um bem cultural e patrimônio coletivo. Assim, segundo a autora, no estudo de idioma estrangeiro é fundamental a abordagem de aspectos que envolvam a influência de uma cultura sobre a outra. A prática narrada apresenta objetivos muito claros inseridos em uma concepção de língua como cultura, levando os sujeitos envolvidos a interpretarem o mundo a sua volta. Dessa forma, pode-se atribuir a Paulo o perfil de um professor crítico que considera a importância do diálogo intercultural no ensino de LI. Segundo as OCNEM,

> O aprendizado de idiomas estrangeiros deve propiciar que o aluno perceba as possibilidades de ampliação de suas interações com outros. Esse aprendizado, contudo, não deve constituir processo de desvinculação cultural; pelo contrário, é reforçador de trocas culturais enriquecedoras e necessárias para a construção da própria identidade (BRASIL, 2006, p. 100).

As ações pedagógicas narradas por Paulo mostram-se direcionadas para um trabalho em torno de um ensino crítico que trata a linguagem como prática sociocultural e amplia o

trabalho com as habilidades de práticas orais, escritas e de leitura, a partir da expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos (BRASIL, 2006). O docente destaca em seu discurso narrativo que a base de seu trabalho pedagógico está voltada para os aspectos culturais da língua inglesa. Esta concepção intercultural foi se construindo a partir da consideração da realidade de seus estudantes de escolas públicas e se desenvolvendo durante outros incidentes da narrativa.

Pelos exemplos explicitados sobre suas práticas docentes é possível inferir que Paulo costuma problematizar os conteúdos no ensino da língua, evidenciando um trabalho capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica de seus estudantes, em consonância com o que afirmam Vicentini e Verastegui (2015) com base na perspectiva Freireana, quando argumentam que a educação deve contar com o comprometimento dos educadores em tornar o político mais pedagógico, de forma que a reflexão e ação crítica tornem-se parte de um projeto social em busca da superação da opressão, das injustiças sociais e em busca da humanização.

Na narrativa de Paulo os espaços revelados pela trama conceitual e a construção de sentidos transita pelo espaço individual quando expõe questões escolares como sua sala de aula, por exemplo, e condições de trabalho do contexto em estudo até o espaço de generalização, perpassando por memórias de locais que já trabalhou e ainda as instituições em que estudou.

Os incidentes revelados pelos marcadores temporais presentes na narrativa do professor Paulo, assim como todos os elementos considerados nesta análise demonstram que a visão de mundo e as concepções de ensino deste docente sofreram uma significativa mudança do ponto inicial até o desfecho, sendo construídas desde sua formação básica até sua atuação pedagógica. Assim, esse discurso apresenta um encadeamento que revela o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica deste professor. Alguns fatores foram relevantes para este processo de conscientização, como os personagens citados por Paulo: seus professores, seus estudantes de instituições anteriores e da instituição de ensino atual, seus colegas de trabalho. Também foram determinantes nesse contexto: sua formação acadêmica, sua própria prática pedagógica e a reflexão sobre sua própria prática, mostrando-se um docente disposto a traçar novas experimentações.

É possível então compreender as transformações sofridas quanto às concepções de ensino deste professor durante sua trajetória narrativa e ainda como se desenvolveu seu processo de conscientização crítica. De acordo com o referencial teórico que embasa esta pesquisa a tomada de consciência do professor de LI é elemento fundamental para o

desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica dos seus estudantes, posto que esse professor deve atuar como mediador no processo educativo.

Já a professora Fernanda revelou em conversa posterior à gravação da entrevista narrativa que acha incipiente o trabalho com a competência intercultural, se mostrando mais preocupada com questões referentes ao conteúdo linguístico da LI. Para a docente, um trabalho pedagógico que se desenvolve a partir de aspectos culturais da língua não se mostra com prioridade para atingir a sua meta principal que é a proficiência na língua. Esta atitude de Fernanda demonstra o não reconhecimento do papel educacional da LI no que se refere a sua contribuição para a formação de cidadãos críticos e políticos. Segundo Mota e Scheyerl (2010), nesse momento atual de comunicação global, tão necessário quanto a competência comunicativa é o desenvolvimento da competência cultural. O aspecto cultural deve ainda, segundo as autoras, viabilizar a comunicação com outras áreas do saber, convidando o estudante a agir criticamente com elas.

Nos incidentes 8 e 9 da narrativa de Fernanda são apresentadas ações concordantes nas quais as práticas citadas envolvem um trabalho com os aspectos culturais da língua. Podemos perceber que pouco tempo é dedicado à discussão e à problematização dos temas apresentados nas aulas. Esta percepção é evidenciada pelo uso de alguns marcadores temporais presentes na narrativa como: "sempre no finalzinho da aula, tem um momento que a gente reflete sobre determinado aspecto..."; "E aí, a gente viu no final, eu achei interessante..." Dessa forma, o trabalho com a cultura se resume a uma mera interpretação de texto de forma superficial, apenas para guiar a aquisição dos conteúdos e o desenvolvimento das quatro habilidades do ensino de língua. A professora apresenta um desconhecimento acerca de um trabalho a ser desenvolvido com base no ensino intercultural, perceptível na sua narrativa quando fala em "dar uma parada nos conteúdos da ementa para acontecer os momentos de reflexão". É importante haver a compreensão de que o trabalho com cultura não deve ser um adendo nas aulas de inglês, já que língua é cultura (KRAMSCH, 1993). Assim, Fernanda demonstra não reconhecer a concepção de língua como cultura. É possível perceber que a docente tem uma visão de língua e cultura como dois elementos diferentes que devem ser trabalhos em momentos distintos, dessa forma, deixa claro que seu desinteresse pelo trabalho com o diálogo intercultural na sua prática.

O incidente 9 reforça ainda que não há um objetivo claro na prática pedagógica de Fernanda inserido no contexto do diálogo intercultural, mesmo reconhecendo a criticidade dos seus estudantes, ela não se mostra interessada em traçar objetivos capazes de mediar uma prática que envolva o contraponto entre as culturas materna e da língua alvo, permitindo

assim aos estudantes a construção de suas identidades culturais. Siqueira (2005) argumenta que uma postura unilateral no trabalho com os aspectos culturais tende a favorecer a promoção da cultura dos países dominantes em detrimento das riquezas das culturas locais, não favorecendo a problematização entre diferenças sociais entre as culturas.

A narrativa desenvolvida pela professora Fernanda apresenta marcadores temporais bastante importantes para o contexto interpretativo de suas concepções no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, de modo que seu discurso ressalta um encadeamento narrativo que nos leva à compreensão de que suas concepções de ensino são as mesmas desde início da sua trajetória profissional até hoje, não havendo mudanças significativas de percepções e visão de mundo desde o ponto inicial da narrativa até seu desfecho. A docente usa expressões como "desde sempre" e ainda "sempre" de forma recorrente na narrativa denotando que sua ação pedagógica, bem como suas concepções não têm sofrido mudanças.

Outro ponto observado é que o enredo que se constrói em sua narrativa revela a predominância de circunstâncias concordantes, não havendo assim conflitos importantes que revelem um processo de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica. Quanto aos espaços na trama conceitual Fernanda se refere ao espaço individual quando fala de suas práticas, das questões do Instituto e sua condição de trabalho e ainda ao espaço de generalização quando insere outros cenários que não estão diretamente ligados ao seu contexto como o CELLE.

A apresentação das experiências e conceitos estáticos por parte da professora Fernanda apontam um distanciamento de um processo pedagógico capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino de língua inglesa. Na visão da docente a conscientização que se mostra importante neste percurso refere-se à conscientização dos professores quanto à necessidade do aumento das produções científicas e à conscientização dos estudantes sobre a importância de se atingir um alto nível de proficiência em LI para a posterior aprovação em testes internacionais. De acordo com Moita Lopes (2003) e Leffa (2005), o professor de língua inglesa tem um importante papel político. Professores e alunos precisam entender os aspectos políticos, sociais, econômicos e tecnológicos do mundo em que vivem, começando assim a participar de uma educação transformadora.

A partir do discurso de Fernanda podemos inferir que a docente não reconhece a importância do papel da língua inglesa no processo de formação humana integral dos estudantes do ensino médio integrado e sua contribuição na formação de cidadão críticos

preparados para atuar na atual sociedade globalizada, a qual também requer sujeitos interculturalmente conscientes.

Esse tipo de concepção tradicional identificada na narrativa da professora Fernanda deixa em segundo plano o trabalho com a criticidade, a problematização e o ensino intercultural da língua, tão importantes para a discussão sobre as relações de poder que envolvem esse processo pedagógico. Segundo Walsh (2005), o ensino intercultural possibilita a desconstrução do conceito de cultura dominante e cultura subordinada. Dessa forma, entende-se que a carência quanto à reflexão sobre a prática pedagógica por parte da docente prejudica a tomada de consciência, comprometendo o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino médio integrado do Instituto Federal.

Na narrativa da professora Sandra, a partir das práticas presentes nos incidentes 11 e 12 é possível visualizar a tentativa de um trabalho intercultural nas aulas de língua inglesa. O incidente 11 insere uma concordância e narra uma ação pedagógica em que se identifica o ensino da LI envolvido em contextos sociais reais. Assim, a professora aponta para o desenvolvimento do diálogo intercultural no ensino de línguas. Para Byram e Fleming (2001), um sujeito interculturalmente competente é alguém com a habilidade de interagir com os outros e capaz de aceitar outras perspectivas e visões de mundo, sendo conscientes de suas atitudes.

Entretanto, no incidente 12 a experiência narrada demonstra que o processo crítico se desenvolveu de forma natural e espontânea por parte dos estudantes no decorrer da aula, não havendo previamente objetivos precisos traçados pela professora para esse fim. Esta percepção fica evidente diante da fala da professora "Então, essa foi uma atividade que foi mais pra tentar visualizar o que eles estavam sentindo porque foi uma realidade acontecida em uma sala de aula e aquilo especificamente me comoveu muito e eu acabei vendo que quando você tem um olhar mais reflexivo, mais crítico você também se surpreende porque você aprende junto com o aluno, você reconhece naquele aluno que ele é capaz de ter uma visão mais crítica" (professora Sandra).

Neste trecho do discurso a docente deixa claro que sua ideia era apenas ativar os sentimentos dos estudantes sobre um episódio recente de grande comoção nacional. Para Pennycook (1994), a ação pedagógica deve estar aliada a uma postura política, na qual o professor tem a responsabilidade de um ensino de língua como um projeto crítico. Apesar disso, no desenvolver da atividade Sandra conseguiu promover uma discussão importante para que houvesse um diálogo intercultural, oportunizando reflexões sobre realidades sociais apresentadas. Para Freire (1987) a problematização permite que o estudante faça uma análise

mais significativa do seu contexto social, ao comparar essa realidade com outras culturas e visões de mundo.

O incidente 15 aponta uma concordância e o desfecho da narrativa de Sandra que reflete sobre o seu trabalho com os aspectos culturais envolvendo questões de identidade e diálogo intercultural e enfatiza que sua meta é continuar desenvolvendo práticas pedagógicas que não se limitem apenas aos termos gramaticais da língua inglesa, mas que considere a relação língua-cultura, incluindo o desvelamento das relações de poder no ensino de inglês.

Para que o ensino de língua inglesa possa desenvolver o seu papel de contribuir para a formação de cidadãos críticos e interculturalmente conscientes, capazes de compreender de forma crítica sua cultura e a do outro, algumas mudanças devem ocorrer, principalmente no que diz respeito à postura do professor de inglês. O despreparo de muitos professores acerca do trabalho com a cultura nas aulas de LI facilita alguns equívocos quanto à abordagem crítica da cultura da língua alvo, conforme afirma Santomé (1995). Esses equívocos geram o que o autor chama de currículo turístico.

A partir da análise do encadeamento narrativo que considerou a importância temporal na narrativa da professora Sandra, podemos inferir que o início do discurso ressalta características da docente que expõem um certo nível de consciência crítica, pois ela deixa claro a importância de incluir no seu trabalho pedagógico a problematização da realidade social e as discussões sobre as relações de poder e o ensino intercultural, contudo, durante o percurso narrativo, diante das concordâncias e discordâncias identificadas, percebemos que as práticas desta docente apesar de se mostrarem sustentadas por concepções de ensino de LI interculturais críticas necessitam de uma base mais aprofundada nessas teorias, evitando assim, inconsistências entre teoria e prática. Entretanto, com o desfecho da narrativa, considera-se que as concepções de ensino, bem como as práticas pedagógicas realizadas pela professora Sandra apontam para um desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino médio integrado. Para Rajagopalan (2003, p.125) “A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas”.

Os espaços apresentados pela trama conceitual na narrativa de Sandra foram: o espaço individual em que ela manifesta percepções sobre sua prática, inclusive ativando suas memórias e ainda o espaço de generalização que é evidenciado quando ela aborda questões escolares e condições de trabalho. Percebe-se então que do momento inicial até o desfecho da narrativa da professora Sandra vários fatores influenciaram o processo de transformação de sua visão de mundo. A docente fala sobre as mudanças percebidas por ela na sociedade, no

cenário educacional e na postura de seus alunos. Podemos perceber que essas percepções fizeram a docente refletir sobre sua prática, construindo assim suas concepções de ensino.

A partir da análise das narrativas dos três sujeitos de pesquisa, as poucas recorrências de incidentes narrativos que abordam as temáticas sobre os aspectos culturais e o diálogo intercultural do ensino do inglês evidenciam a dificuldade em se desenvolver um trabalho em sala de aula sob a concepção de língua como cultura.

Apesar de ser o professor mais jovem e com menos tempo de experiência docente Paulo demonstra estar mais disposto a conhecer e testar novas possibilidades no ensino de línguas. Para isso, o docente investe em sua qualificação profissional e no momento está cursando o Doutorado na área de Letras. As práticas pedagógicas realizadas pelo professor estão fundamentadas em uma concepção crítica no ensino de línguas, demonstrando um trabalho capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino médio integrado.

Já Fernanda, mesmo sendo a professora com mais tempo de experiência docente entre os três sujeitos de pesquisa manifesta uma postura mais fechada diante de novas abordagens pedagógicas fundamentadas em concepções críticas. Quanto a sua qualificação profissional, a professora preferiu investir em um Mestrado em uma área afim que não está diretamente ligada ao trabalho pedagógico no ensino de línguas. É possível ainda compreender a partir da narrativa que suas práticas refletem seu desconhecimento sobre a concepção de língua como cultura. Sendo assim, a relação língua-cultura no ensino de LI no contexto do ensino médio torna-se mais um procedimento de interpretação de texto do que propriamente um projeto crítico, se afastando de perspectivas de desenvolvimento de um processo de conscientização e se aproximando de uma concepção tradicional de ensino.

No caso da professora Sandra, mesmo apresentando uma postura mais flexível diante de novas concepções no ensino de línguas, ela também optou por fazer o Mestrado em área afim, o Mestrado profissional em políticas públicas, deixando de investir em qualificações profissionais na sua área de ensino. Diante da sua narrativa, pôde-se inferir que as concepções de ensino que ancoram o trabalho de Sandra ainda não estão totalmente em consonância com o conceito de língua como cultura, necessitando fundamentar sua prática a começar por objetivos específicos que visem possibilitar o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica.

A análise dos incidentes narrativos do quadro temático 4 possibilitou o entendimento sobre a relação entre língua e cultura e a percepção acerca da importância da exploração do diálogo cultural entre língua materna e língua estrangeira nas concepções e nas práticas

pedagógicas apresentadas nas narrativas dos três sujeitos de pesquisa, atingindo esses objetivos neste estudo.

4.2 Resultados da pesquisa

Diante da análise narrativa realizada a partir das entrevistas com os (as) docentes de língua inglesa do ensino médio integrado do Instituto Federal *campus* - Recife, bem como dos registros em diário de campo, foi possível compreender como vem se desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem de LI nesse lócus de pesquisa. As narrativas dos (as) participantes da pesquisa permitiram um maior envolvimento com a realidade pedagógica que se apresenta neste *campus* e possibilitou a compreensão acerca das diversas concepções que atravessam o contexto do ensino médio integrado.

A partir da análise narrativa foi possível compreender que o sujeito 1 de pesquisa, o professor Paulo, demonstrou ter um bom nível de conhecimento acerca de concepções críticas que são base das Pedagogia Crítica e Pedagogia Libertadora consideradas neste estudo, apresentando características de um docente crítico, que age como um agente político, deixando transparecer que entende seu papel no processo de ensino-aprendizagem de uma língua hegemônica, bem como os discursos ideológicos nos quais esta língua se apresenta. Sua narrativa também revela um trabalho efetivo com os aspectos culturais da língua com base em concepções que se aproximam do conceito de língua como cultura, evidenciando inclusive experiências bem sucedidas que envolvem o desenvolvimento de atividades interculturais que exploram o diálogo cultural entre língua materna e língua estrangeira.

A professora Fernanda, sujeito 2 de pesquisa, mostrou-se alheia ao trabalho envolvido em um projeto crítico, demonstrando em sua narrativa que não considera a dimensão política no ensino de línguas e deixando em segundo plano a discussão de questões sobre a hegemonia da língua inglesa e os discursos ideológicos nos quais esta língua se apresenta, indo de encontro com o afirma Pennycook (1994), que reconhece a dimensão política na educação como o primeiro passo para o ensino crítico de línguas. Segundo a visão do autor, as lutas sociais, econômicas e políticas não podem estar fora do contexto do ensino de uma língua estrangeira. Nesta conjuntura, a professora Fernanda revela que seu papel enquanto professora de LI é transmitir conteúdos capazes de permitir o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas dos estudantes. Contudo, ficou claro no seu discurso que esta habilidade comunicativa almejada como resultado não inclui o desenvolvimento da

capacidade de interagir com os discursos e com os falantes nativos de forma intercultural. Assim, as práticas apresentadas na narrativa de Fernanda referentes ao trabalho com os aspectos culturais da língua demonstraram que suas concepções de ensino se distanciam do conceito de língua como cultura e da exploração do diálogo intercultural.

A narrativa da professora Sandra, sujeito 3 de pesquisa, apontou para o desenvolvimento de um ensino crítico de língua inglesa. É possível perceber no seu discurso que Sandra considera a dimensão política no ensino e compreende seu papel docente diante dos discursos ideológicos nos quais a língua se apresenta. Porém, a criticidade dos estudantes nas aulas desta professora se manifesta algumas vezes de forma acidental, principalmente no que se refere ao trabalho desenvolvido com os aspectos culturais da língua e com o diálogo intercultural. Dessa forma, apesar do conhecimento demonstrado pela professora acerca de conceitos que se fazem importantes à luz do referencial teórico desta pesquisa, torna-se importante repensar a relação entre teoria e prática e fortalecer o seu planejamento didático com objetivos claros e precisos, visando propiciar condições para o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica.

Considerando as temáticas apresentadas nesta pesquisa e a forma com que elas permeiam o ensino de línguas no EMI foi possível verificar uma menor recorrência de incidentes narrativos no quadro 4, evidenciando uma certa dificuldade dos docentes em compreender sobre o desenvolvimento de um trabalho pedagógico envolvendo os aspectos culturais da língua e o diálogo intercultural no ensino de línguas.

Compreende-se a partir deste estudo que mesmo diante da diversidade de concepções de ensino apresentadas pelas narrativas dos (as) professores (as) investigados (as) há perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino de língua inglesa no contexto do ensino médio integrado do Instituto Federal. De forma que, em meio a este cenário heterogêneo de concepções, destaca-se a representatividade de docentes críticos, conscientes e interculturamente competentes como é o caso do sujeito 1; de docentes acríticos, ainda não conscientes de seu papel como professor de uma língua internacional hegemônica e descompromissados com um projeto crítico, político e intercultural no ensino de LI como é o caso do sujeito 2 que se aproxima de concepções de ensino tradicionais; e há ainda a conjuntura em que se encaixa o sujeito 3, na qual a docente acena para um ensino de base crítica, porém precisa refletir sobre suas práticas docentes a partir de conceitos interculturais críticos mais sólidos.

Entendemos então que o caminho a se percorrer rumo ao desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no contexto de ensino de LI no ensino médio integrado é um

processo contínuo que se inicia com a tomada de consciência de professores e professoras. Para isso, torna-se necessário a reflexão sobre a própria prática como afirma Giroux (1997), os professores são intelectuais transformadores e encará-los como intelectuais significa reconhecê-los como profissionais reflexivos, unindo neste trabalho pedagógico teoria e prática.

Sendo assim, entende-se neste estudo que promover o conhecimento e a contínua discussão acerca de concepções críticas, interculturais e de formação humana integral de forma eficiente no processo formativo destes docentes podem levar a essa reflexão sobre a prática, fortalecendo os fundamentos de uma educação mais crítica capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica dos sujeitos no ensino médio integrado.

A Pedagogia Crítica e a Pedagogia Libertadora trabalham com os argumentos de uma educação que se propõe a ser problematizadora, libertadora, emancipadora, que considera a dimensão política no ensino de línguas e discute as relações de poder envolvidas nesse processo. De acordo Hamilton (2013), a Pedagogia Crítica pode ser entendida como uma pedagogia da diferença e uma pedagogia da fronteira, pois rompe com o etnocentrismo e ultrapassa as fronteiras do discurso colonialista e abre espaço para um estudo intercultural crítico. Essas teorias têm como intuito o abandono de uma consciência ingênua, seguindo em direção a uma consciência crítica, contribuindo com a formação de professores (as) e estudantes empoderados e participantes da sociedade, tornando o ato educativo como um processo democrático (FREIRE, 1987).

O ensino intercultural torna-se igualmente relevante nesse horizonte de ensino-aprendizagem de LI mais crítico, pois abre espaço para a reflexão sobre fatores políticos, educacionais e ideológicos. Dessa forma, podemos afirmar que o referencial teórico que sustenta esta pesquisa apresenta conceitos fundamentais que embasam um projeto intercultural crítico no ensino de línguas capaz de possibilitar o contínuo desenvolvimento da conscientização e da formação humana integral.

A presente pesquisa cumpre com os objetivos deste estudo de Distinguir os discursos ideológicos em que a língua se apresenta; Interpretar a forma com que os (as) professores (as) de língua inglesa entendem seus papéis no processo de ensino-aprendizagem de uma língua hegemônica; Entender a relação entre língua e cultura e Perceber a importância da exploração do diálogo cultural entre língua materna e língua estrangeira nas concepções e nas práticas pedagógicas apresentadas. Cumpre ainda com o objetivo de oferecer contribuições teóricas e práticas para o ensino de LI no ensino médio integrado, acreditando que a partir da discussão

e reflexão a respeito das concepções apresentadas, é possível desenvolver práticas pedagógicas capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no Instituto Federal. A partir dos resultados deste trabalho investigativo desenvolveu-se um produto educacional, a sequência didática intitulada como - Sequência didática de língua inglesa: perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino médio integrado que foi produzida à luz das concepções que sustentam este estudo e pode ser utilizada em turmas de língua inglesa do ensino médio integrado do IFPE e de outros *campi*.

5. PRODUTO EDUCACIONAL

Os mestrados profissionais em ensino têm demandado a elaboração de produtos educacionais. A proposição bem como a aplicação deste produto educacional é requisito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). De acordo com Leodoro e Balkins (2010), a produção e aplicação de produtos educacionais devem propor melhorias nas áreas específicas de ensino, constituindo um material que possa ser usado por outros profissionais.

A proposta deste produto educacional emerge a partir do processo investigativo realizado pelo trabalho intitulado - A disciplina de língua inglesa no ensino médio integrado: perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica. Este formato de produto tem como objetivo apresentar contribuições teórico-metodológicas para o ensino de língua inglesa no ensino médio integrado. Trata-se de uma sequência didática, seguindo o modelo estrutural apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com etapas de trabalho organizadas em momentos articulados entre si. Na SD desenvolvida, as atividades estão organizadas em cinco encontros, apresentando um trabalho com o gênero textual reportagem. O primeiro encontro expõe a situação inicial e sugere a produção inicial, seguido de quatro módulos em que se inclui a proposta de produção final e o momento para a reescrita.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas apresentam-se como um conjunto de atividades planejadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito. Os autores ainda acrescentam que a SD pretende favorecer a promoção dos estudantes no que se refere aos gêneros textuais, facilitando o acesso a práticas de linguagens de difícil compreensão. Esta SD aponta novas possibilidades de práticas pedagógicas, fundamentadas em um ensino intercultural crítico, capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica, oportunizando, reflexões, discussões e transformações dos discursos hegemônicos. Dessa forma, o processo educativo em língua inglesa se consolida por meio de uma prática crítica e transformadora.

Sutherland (2009, *apud* LEODORO; BALKINS, 2010) sugere que a produção de um produto educacional seja um trabalho articulado entre pesquisadores e professores para a melhoria do ensino, em caráter de colaboração, articulando ainda teoria e prática. Corroborando com esta ação integradora entre pesquisador e docentes, Leodoro e Balkins (2010) também consideram que o produto educacional deve ser elaborado de forma participativa, pois se trata de uma obra situada, mas aberta a novas abordagens e interpretações. A testagem deste produto educacional permitiu este momento de interação

entre pesquisadora e docentes, possibilitando que os professores participantes avaliassem os pontos fortes e fracos das atividades e sugerissem melhorias significativas para a SD no intuito de atingir os objetivos propostos.

Essa testagem foi realizada pela própria pesquisadora no *campus*-Recife do Instituto Federal de Pernambuco com a participação de três professores (as) de inglês do EMI desse *campus*, sendo dois deles participantes da pesquisa, um não participante e ainda dois professores (as) de língua espanhola também do EMI do referido *campus*, totalizando cinco docentes presentes. Inicialmente, houve a apresentação da proposta da sequência didática, a explanação sobre cada uma das aulas e, a partir de uma roda de conversa, foi discutida a relevância deste produto para o ensino de língua inglesa no ensino médio integrado. Os professores também avaliaram esta SD por meio de uma ficha avaliativa. Isto posto, o produto educacional foi testado e aprovado por todos os presentes. A validação deste produto educacional ocorreu por parte da banca de defesa da dissertação deste Mestrado Profissional.

5.1 Relatório da testagem da sequência didática

A presente pesquisa trabalhou com a proposta de desenvolvimento do produto educacional Sequência didática de língua inglesa: perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino médio integrado. Esta SD manifesta um caráter integrador em relação à aprendizagem a partir do modelo sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), abordando um trabalho sistemático em formato de módulos, permitindo ao estudante se apropriar dos conhecimentos com base em fatos linguísticos.

O encontro em que ocorreu a testagem deste produto contou com a participação de cinco professores (as) de línguas do *campus* - Recife do Instituto Federal de Pernambuco. Dentre estes (as) docentes presentes três lecionavam língua inglesa, sendo que dois foram professores (as) informantes na pesquisa de campo, e os demais lecionavam espanhol, mas foram convidados (as) pela coordenadora do núcleo de línguas do *campus*. Este convite ocorreu a partir do entendimento de que por se tratar de um projeto intercultural as temáticas e as discussões apresentadas nas atividades seriam também relevantes para o ensino-aprendizagem de outras línguas estrangeiras. Ainda segundo a referida coordenadora, os professores de espanhol não teriam dificuldades de compreensão quanto à testagem das atividades na língua inglesa, pois eles (as) tinham proficiência também nesta língua.

Essa testagem teve como objetivo verificar a viabilidade na utilização de práticas pedagógicas fundamentadas sob as concepções do ensino intercultural crítico e concepções de formação humana integral, visando o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino médio integrado. De forma geral, todos os (as) professores (as) se mostraram bastante receptivos com relação à sugestão de novas práticas pedagógicas ancoradas no ensino intercultural crítico de línguas.

A testagem da SD aconteceu em uma sala reservada pela coordenação do núcleo de línguas no próprio *campus*-Recife. Esta sala estava preparada com toda estrutura e recursos necessários para a aplicação das atividades da SD. Iniciamos com a apresentação e contextualização das temáticas e dos objetivos desta sequência didática, de acordo com o referencial teórico deste estudo. Houve a abordagem das concepções de ensino crítico, do ensino intercultural de línguas e ainda das diretrizes do ensino médio integrado e a concepção de formação humana integral.

Os docentes apontaram inicialmente algumas críticas quanto aos documentos norteadores do currículo para o ensino médio, e consequentemente para o ensino de línguas, afirmando que estes apresentam textos confusos e superficiais com relação à proposta das temáticas interculturais e de ensino crítico de LI, e segundo estes (as) docentes, essas diretrizes não ajudam de forma prática o processo pedagógico. Assim, o trabalho inicial de contextualização desta SD envolveu discussões sobre algumas incoerências e contradições presentes nos textos documentos, abordando as aproximações e distanciamentos com o ensino intercultural crítico de línguas e a proposta de formação humana integral. Neste momento de discussão, ficou evidente que o que se propõe na teoria, nos textos desses documentos ainda não é concretizado na prática docente.

Após essas primeiras discussões sobre as questões teóricas que embasam esta SD, as atividades dos cinco encontros propostos foram executadas com os professores presentes no intuito de testar sua aplicabilidade. O encarte desta sequência didática encontra-se no apêndice- A desta pesquisa. Seguindo modelo desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD apresenta o 1º momento que é proposto para o primeiro encontro, a partir de uma situação inicial com o tema: Identidades culturais. As atividades iniciais se desenvolvem de forma oral, no intuito de realizar uma sondagem sobre o conhecimento prévio dos estudantes acerca da temática, precedendo o trabalho de produção escrita. Imagens que mostram a realidade social e cultural de alguns países são utilizadas para permear as discussões. O primeiro encontro ainda insere o gênero textual em estudo – reportagem, e se encerra com a proposta de produção inicial em LI com o tema: Características sociais e

culturais dos brasileiros e venezuelanos. Sendo requerida aos estudantes a criação apenas de um título e de um subtítulo para esta reportagem.

O segundo encontro inicia o 1º módulo e retoma a produção inicial proposta, inserindo o debate sobre a importância das imagens na produção de reportagens. Em seguida, o tema sobre migração é apresentado por meio de duas reportagens, abrindo espaço para a discussão em duplas. No encontro seguinte, o módulo 2 acrescenta a sugestão de uma análise textual, envolvendo o trabalho com os operadores argumentativos e com os discursos diretos e indiretos presentes nos textos de língua inglesa. O quarto encontro apresenta o 3º módulo da SD que traz o tema: desigualdades sociais. A discussão sobre este assunto acontece posterior à reprodução de um vídeo que trata sobre como os benefícios do crescimento são distribuídos na sociedade e qual o papel das políticas públicas para promover o crescimento inclusivo. Após o debate deste tema, há a proposta de produção final em grupo com o gênero textual reportagem a partir da temática: O papel da educação no combate à desigualdade social. O 4º módulo se desenvolve no último encontro desta SD com a proposta de revisão das produções e a reescrita das reportagens.

Em um momento posterior à testagem das atividades, a discussão seguiu em meio a uma roda de conversa. Os (as) professores (as) iniciaram suas falas sobre as atividades aplicadas. Com relação às atividades referentes ao primeiro encontro em que se apresenta o 1º momento com o tópico inicial, os (as) docentes afirmaram que a exploração do vocabulário auxiliou a compreensão do tema: Identidades culturais. Para eles, a abordagem sobre aspectos culturais, sociais e estereótipos de países latino-americanos e dos Estados Unidos possibilita a ampliação da visão de mundo e do senso crítico do estudante à medida que o prepara para participar de uma análise crítica sobre o tema da migração que se inicia no 1º módulo no, segundo encontro. Os professores de LI também ressaltaram que a proposta de produção inicial de forma gradativa, envolvendo apenas o título e o subtítulo da reportagem se mostrou uma estratégia interessante para o trabalho com ensino médio integrado que apresentam turmas bastante heterogêneas.

Para os (as) docentes, no 2º módulo referente ao terceiro encontro, a análise gramatical sugerida a partir da identificação e compreensão dos operadores argumentativos e dos discursos diretos e indiretos em LI se faz de forma eficiente. Segundo eles, os estudantes podem entender a importância desses elementos para a construção dos discursos argumentativos, privilegiando a produção de sentidos nos textos em língua inglesa.

Com relação às atividades sugeridas no 3º módulo referente ao quarto encontro a partir do tema: desigualdades sociais, os (as) professores (as) consideraram que os estudantes

têm a oportunidade de refletir sobre as causas e possíveis soluções para este problema de forma crítica. Expusemos nesta discussão que há orientações no documento do PCN+ de língua estrangeira que corroboram com essa abordagem crítica mais contextualizada na qual se instrui que o aluno deve ser estimulado a produzir discursos argumentativos, permitindo o desenvolvimento das competências discursivas, gramaticais e sociolinguísticas (BRASIL, 2002).

Para os professores de inglês, a proposta de produção final apresentada no quarto encontro, uma reportagem produzida em grupo com o tema: O papel da educação no combate à desigualdade social é bastante desafiadora, pois, a maioria dos estudantes do ensino médio não costuma produzir textos mais complexos em língua inglesa, contudo concordaram se tratar de um artifício válido na tentativa de desenvolver habilidades linguísticas em que esses estudantes apresentam maior dificuldade. Além disso, a temática apresentada na proposta de produção textual mostra-se importante para os estudantes do EMI, possibilitando a eles uma reflexão sobre a realidade social na qual estão inseridos. Esta atividade também permite ao estudante se inteirar das políticas de inclusão com o combate às desigualdades socioeconômicas do Instituto Federal, podendo esta ser considerada uma estratégia eficiente para a formação de cidadãos críticos.

A partir daí, os docentes apontaram a qualidade didática das atividades propostas na SD e julgaram-nas relevantes para o contexto do ensino médio integrado, ratificando a importância de práticas pedagógicas que consideram o ensino intercultural crítico nas aulas de LI quando se pretende contribuir para a formação crítica desses estudantes. Entretanto, os (as) docentes reconhecem que ainda pouco tempo é dedicado ao trabalho intercultural nas aulas de línguas, pois argumentam que precisam dar conta do conteúdo proposto no planejamento anual, elaborado de forma coletiva no início do ano letivo. Dessa forma, inserimos a importância da discussão sobre as concepções interculturais críticas no ensino de línguas durante as formações docentes e períodos de planejamento didático.

Ficou evidente que a interculturalidade era, até então, um conceito mal compreendido entre alguns professores (as) que acreditavam que já realizavam um trabalho bastante atrelado à cultura por incluírem o trabalho com datas comemorativas da cultura da língua alvo. No decorrer da discussão, alguns foram percebendo que o conhecimento prévio que eles tinham acerca da relação língua-cultura era equivocado. Alguns professores (as) afirmaram que a partir das sugestões apresentadas ficou claro que o trabalho intercultural deve estar intrinsecamente envolvido com os conteúdos gramaticais propostos e principalmente deve considerar o diálogo entre as culturas da língua alvo e materna.

Quanto ao ensino crítico de línguas, alguns (as) docentes também expuseram algumas dúvidas para a realização de um trabalho prático com base nesta concepção de ensino, principalmente com relação ao desenvolvimento de atividades que envolvam o reconhecimento da hegemonia da língua inglesa. Alguns acreditavam que esse assunto poderia causar uma repulsa quanto ao ensino do inglês. Mas, como havia também a presença de professores (as) de língua espanhola, a discussão ganhou força e pôde revelar que esse assunto se mostra de extrema importância na sala de aula do ensino médio integrado, sendo uma excelente oportunidade para incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico, já que a escolha da LI como linguagem oficial e obrigatória, não se fez de forma neutra.

As opiniões dos (as) professores (as) quanto ao gênero textual escolhido também foram positivas. O gênero textual reportagem oportuniza discussões relevantes no contexto de aulas que propõem o trabalho com aspectos sociais da língua. A escolha do gênero textual reportagem agradou aos (às) docentes, pois, segundo eles, trata-se de um gênero que tem boa receptividade entre os estudantes do ensino médio integrado, podendo promover atividades dinâmicas que envolvam a problematização de temas atuais. Afirmaram ainda que a proposta de SD apresentava objetivos claros e atividades facilmente aplicáveis, adequadas ao nível de conhecimento dos estudantes e que envolviam o desenvolvimento das quatro habilidades da língua inglesa, acrescentando ainda a dimensão intercultural.

Durante a discussão, ressaltamos que a abordagem de temáticas que envolvem contextos sociopolíticos nas aulas de língua inglesa pode ser uma estratégia importante para desenvolver o pensamento crítico dos estudantes do EMI, considerando principalmente a cultura materna como ponto de partida para um diálogo intercultural. Os (as) docentes afirmaram que sempre se dedicaram a utilizar uma abordagem comunicativa entendendo que esse método seria capaz de dar conta dos aspectos culturais e críticos da língua, mas durante a discussão houve a percepção de que o trabalho com a cultura nas aulas de línguas precisa fazer sentido para os estudantes.

Durante a roda de conversa foi possível perceber que a realidade do contexto do EMI na qual se apresenta turmas heterogêneas e com um grande quantitativo de estudantes se revelou como a maior preocupação dos professores quanto ao desenvolvimento de um projeto intercultural crítico nas aulas de língua inglesa. Segundo eles, esses fatores poderiam dificultar a problematização de temáticas mais complexas na língua alvo. Contudo, a pesquisadora esclareceu que o uso da língua materna nas aulas de inglês não deve ser condenado em alguns momentos, considerando a intenção de criar condições para o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica. A pesquisadora ainda explicou que

as atividades sugeridas na SD envolvem sempre atividades em dupla ou em grupos, facilitando assim o trabalho com turmas numerosas. Nesse momento, os (as) docentes concordaram que essa estratégia de fato pode ajudar muito na execução dessas atividades.

Vale ressaltar que nenhum docente mencionou nenhum tipo de questionamento ou ressalva com relação ao desenvolvimento de uma proposta de um ensino intercultural crítico de LI frente às especificidades da proposta do ensino médio integrado envolvendo as concepções de formação integral e integrada, percebendo-se assim, que discussões acerca do conceito de formação humana integral também precisam estar inseridas nas formações contínuas desses profissionais.

Outro ponto levantado durante a discussão foi sobre o fato de que o livro didático não deve ser utilizado como único recurso no processo pedagógico. Alguns (as) professores (as) afirmaram que por vezes eles produzem seus próprios materiais didáticos, principalmente fichas de exercícios. Apesar disso, demonstraram que consideram importante concluir o conteúdo trazido pelos livros durante o ano letivo. A pesquisadora acrescentou que os livros didáticos nem sempre inserem práticas interculturais eficientes, sendo necessário muitas vezes produzir materiais capazes de promover diálogos entre as culturas. Vale ressaltar que mesmo que essas atividades estejam presentes de forma satisfatória nesses materiais pedagógicos, ainda assim, esse trabalho intercultural crítico só se concretizará a partir de práticas pedagógicas conscientes dos (as) professores (as) de línguas. Dessa forma, torna-se fundamental, em um primeiro momento, a formação de professores (as) críticos e interculturalmente conscientes.

Além das discussões iniciadas pela roda de conversa, também foi utilizada uma ficha de avaliação da testagem do produto educacional, conforme modelo exposto no apêndice - C nesta pesquisa. Essa ficha foi pensada como uma forma de sistematizar a percepção dos (as) docentes quanto à relevância desta sequência didática para o ensino de línguas, já que se preferiu não gravar esse encontro, por entender que os (as) professores (as) ficariam mais à vontade para expressarem suas opiniões. A intenção era que este recurso avaliativo pudesse acrescentar informações que porventura se perdessem durante a discussão oral.

Os (as) docentes foram orientados (as) a responder a ficha no final do encontro, havendo a possibilidade de se identificarem ou não, mesmo assim a maioria dos (as) professores (as) preferiu se identificar. Os docentes puderam avaliar cada item exposto na ficha pelas seguintes representações: 1.insuficiente; 2.médio; 3.bom; 4.excelente. Os professores ainda podiam destacar os pontos fortes e os pontos fracos da SD apresentada, de

acordo com a opinião deles. O último item ainda abria espaço para que os docentes expusessem sugestões de melhorias para a sequência didática.

Nesta ficha avaliativa, inicialmente procurou-se identificar qual era o conhecimento prévio dos (as) docentes de línguas quanto à temática apresentada. A discussão inicial da roda de conversa, bem como o resultado apresentado na ficha de avaliação mostraram que, de forma geral, os (as) professores (as) tinham uma certa ideia sobre a proposta das concepções evidenciadas, mas ainda expressavam algumas dúvidas de como esse trabalho poderia ser concretizar na prática. Apesar disso, durante a discussão oral essas dúvidas puderam ser devidamente esclarecidas, segundo o relato dos próprios docentes.

Todos os (as) participantes deste encontro expuseram que a apresentação deste produto educacional correspondeu as suas expectativas iniciais. Ainda de forma unânime, os (as) docentes também classificaram como excelentes os objetivos apresentados nos módulos da SD e o material produzido para as aulas propostas. Todos os (as) docentes também consideraram excelentes: a estrutura da SD; o gênero textual utilizado para guiar as atividades propostas; os recursos utilizados para o desenvolvimento da SD; a duração de módulos relativamente ao conteúdo; o nível de aplicabilidade desta proposta didática e o nível de relevância da temática apresentada para o ensino de língua inglesa, considerando a proposta de uma formação cidadã e integral no ensino médio integrado.

No que se refere aos pontos fracos e pontos fortes neste produto educacional, segundo a opinião dos (as) docentes participantes deste encontro, podemos destacar como pontos fortes: a escolha das temáticas das aulas, sendo assuntos relevantes para o contexto social atual, e a escolha do gênero textual; a possibilidade fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico de estudantes e professores (as) através do uso de textos que proporcionem reflexões e valorizem o saber dos estudantes; o fortalecimento do planejamento do professor e a possibilidade de dar aos estudantes uma visão ampla e estruturada do tema estudado; a ideia de se promover o diálogo entre culturas.

Com relação aos pontos fracos destacados, um dos (as) docentes apresentou uma ressalva quanto ao uso do laboratório de informática proposto em algumas atividades, justificando que apesar da existência de um laboratório de informática na maioria dos *campi* dos Institutos Federais, nem sempre os (as) professores (as) de línguas podem contar com o acesso a esta sala, pois, geralmente esse espaço é utilizado nas aulas das disciplinas técnicas. Alguns módulos desta SD sugerem o desenvolvimento de atividades no laboratório de informática, contudo, as atividades propostas podem ser facilmente adaptadas para a utilização de outros recursos que possam substituir o uso de computadores pelos estudantes,

como, por exemplo: a gravação em mídia das reportagens utilizadas para a reprodução em data-show, ou no caso de textos escritos, a reprodução de cópias para grupos de estudantes. Dessa forma, consideramos acrescentar na SD a informação sobre a possibilidade de adaptação dos recursos nesses casos.

Um outro possível ponto negativo apontado nesta SD aborda o receio em se realizar aulas críticas de línguas em turma numerosas. Porém, todos os módulos sugerem trabalhos em grupos, justamente para que o professor possa ter mais controle sobre o desenvolvimento das atividades e assim, possa atingir os objetivos propostos. O quantitativo elevado de estudantes é um desafio enfrentado por muitas instituições públicas de ensino, mas não deve ser elemento limitador para o desenvolvimento de um processo crítico nas aulas de inglês, de forma que esta se revela como estratégia fundamental para a formação de cidadãos críticos. Assim, cabe ao (à) docente organizar os grupos de acordo com a realidade das turmas. É possível perceber que uma das grandes preocupações dos (as) professores (as) se refere principalmente à estrutura dos *campi* dos Institutos Federais.

Considerando a articulação entre pesquisadores e professores (as) para a melhoria do ensino, conforme sugere Sutherland (2009, *apud* LEODORO; BALKINS, 2010), os (as) docentes participantes deste encontro puderam apresentar propostas de melhorias para este produto educacional. Conforme relatos anteriores na roda de conversa, de forma geral, as atividades propostas agradaram aos (às) docentes, principalmente com relação ao trabalho prático com os conceitos apresentados. Todavia, houve a sugestão de que os estudantes fossem incluídos no processo de pesquisa e seleção do material, trazendo de casa textos sobre as imagens apresentadas nos encontros iniciais. Além dessa sugestão, a pesquisadora considerou incluir ainda na SD a informação sobre a possibilidade de adaptação dos recursos em caso de dificuldades com o uso do laboratório de informática.

Dessa forma, diante dos aspectos discutidos na roda de conversa e na ficha de avaliação da testagem, podemos afirmar que este produto educacional foi aprovado pelos (as) docentes de línguas do *campus* - Recife do Instituto Federal de Pernambuco, legitimando a aplicabilidade e relevância desta sequência didática como estratégia pedagógica que intenciona contribuir para o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica e consequentemente para a formação de cidadãos críticos no ensino médio integrado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino médio integrado demanda uma preocupação com a formação humana integral dos estudantes de forma a estarem aptos a atuar no mundo do trabalho e na sociedade como cidadãos críticos. Como vimos no decorrer desta pesquisa, o ensino da língua inglesa tem demandado reconfigurações, considerando principalmente o processo da globalização, intencionando assim, a formação de estudantes capazes de interagir na aldeia global de maneira crítica e consciente. Nesse contexto, os estudos que envolvem as teorias críticas vêm inserindo discussões sobre de que forma o ensino dessa língua naturalmente hegemônica pode participar do processo de formação de cidadãos mais críticos e interculturalmente conscientes. Sabemos que práticas de ensino de LI descontextualizadas e fragmentadas e que não promovem reflexões socioculturais não são capazes de alcançar esses objetivos.

A Pedagogia Crítica, a Pedagogia Libertadora e o ensino intercultural dão suporte a um ensino de línguas capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica, a partir de práticas pedagógicas que apreciam a problematização e o diálogo intercultural. Contudo, teoria e prática precisam caminhar juntas para que mudanças significativas comecem a ganhar força no cenário de ensino-aprendizagem de LI. Daí emerge a importância em reconhecer o papel do professor de inglês como um agente político, capaz de iniciar esse processo de transformação na conjuntura educacional atual.

Considerando o ensino médio integrado como lócus de pesquisa, este trabalho teve como objetivo compreender as diversas concepções que atravessam o ensino de língua inglesa no ensino médio integrado de um Instituto Federal a partir das práticas pedagógicas apresentadas pelas narrativas, com ênfase na possibilidade de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica. A questão problema apresentada neste estudo foi: Quais concepções de ensino de língua inglesa podem ancorar práticas pedagógicas capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino médio integrado de um Instituto Federal?

As concepções de ensino que permeiam o contexto investigado foram reveladas por meio da análise dos dados que constavam nas narrativas produzidas pelos (as) docentes informantes nesta pesquisa. A análise narrativa se desenvolveu com base no aporte teórico das concepções críticas, interculturais e de formação humana integral.

Os resultados alcançados a partir deste processo analítico mostraram uma heterogeneidade de concepções de ensino, contudo, apresentando perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino de língua inglesa no

ensino médio integrado do Instituto Federal. De acordo com a investigação realizada envolvendo os sujeitos de pesquisa, identificou-se no cenário estudado a representatividade de práticas docentes alicerçadas em concepções de ensino críticas ou que acenam para este horizonte, evidentes no trabalho de Paulo e Sandra respectivamente, e ainda concepções que se aproximam de abordagens mais tradicionais que reforçam o ensino conteudista, visando apenas à aquisição da língua inglesa para atender objetivos comunicativos e desconsiderando a contribuição dessa disciplina para a formação crítica dos estudantes como acontece na prática da professora Fernanda. É importante destacar que o maior objetivo do ensino de língua inglesa não deve ser tão somente formar falantes da língua, mas deve preocupar-se também com a formação de cidadãos críticos capazes de se comunicar na língua inglesa e de interagir interculturalmente com o outro, permitindo a (re) construção de identidade culturais.

Em meio à diversidade de concepções de ensino apresentadas, este estudo reafirma a necessidade de se promover o conhecimento e o debate acerca de novas abordagens e práticas de pedagógicas em LI fundamentadas em concepções críticas, interculturais e de formação humana integral. Identificamos que essas discussões ainda estão muito restritas às áreas acadêmicas e muitas vezes não chegam até os professores que estão em sala de aula, fortalecendo a dicotomia entre teoria e prática. Por conseguinte, acreditamos que esses conceitos que possibilitam o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica e de formação humana integral precisam se manter presentes durante todo o processo de formação contínua dos (as) docentes de língua inglesa, uma vez que é este professor consciente que pode mediar o processo de conscientização nas aulas de inglês. Assim, a reflexão sobre a prática torna-se elemento fundamental para a ressignificação no ensino-aprendizagem de línguas.

Diante da compreensão das diversas concepções que atravessam o ensino de língua inglesa no ensino médio integrado no *campus* - Recife do Instituto Federal e da identificação das perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica podemos afirmar que atingimos o objetivo geral desta pesquisa e ainda os objetivos específicos, visto que durante o caminho percorrido na análise até chegar aos resultados foi possível distinguir os discursos ideológicos em que a língua se apresenta nas concepções e nas práticas pedagógicas de língua inglesa dos (as) docentes participantes; interpretar a forma com que os (as) professores (as) de língua inglesa entendem seus papéis no processo de ensino-aprendizagem de uma língua hegemônica; entender a relação entre língua e cultura e perceber a importância da exploração do diálogo cultural entre língua materna e língua estrangeira.

A pergunta norteadora desta investigação pôde ser respondida não apenas na teoria, mas também de forma prática. De modo que esta pesquisa abriu espaço para a discussão sobre o papel educacional da língua inglesa no processo de formação de sujeitos críticos, oferecendo ainda contribuições na área de ensino de LI através da elaboração do produto educacional - Sequência Didática de Língua Inglesa: perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino médio integrado que apresenta práticas pedagógicas alicerçadas em concepções críticas, interculturais e de formação humana integral. Este produto foi testado pela própria pesquisadora, aprovado pelos (as) docentes de língua inglesa do EMI *campus* - Recife do Instituto Federal e validado pela banca de defesa deste Mestrado Profissional, mostrando ser possível um ensino língua inglesa capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no contexto estudado.

REFERÊNCIAS

ACHUGAR, H. **Planetas sem boca**: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

ALMEIDA, A. E. **Por uma perspectiva intercultural no ensino/aprendizagem de francês língua estrangeira.** 2008. 280 f. Tese (Doutorado em língua e literatura francesa) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/.../ALCINEIA_EMMERICK_DE_ALMEIDA.pdf. Acesso em: 23 abr. 2019.

ARAÚJO, R. L. M.; FRIGOTTO. G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, mai./ago. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723. Acesso em: 29 nov. 2018.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio** (UNISINOS), v. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr. 2007. Disponível em: www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5616/2818. Acesso em: 23 nov. 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: M. E. Galvão, T. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. **Speech genres and other late essays**. Tradução: C. Emerson & M.Holquist, Orgs; V. W. McGee. Austin: University of Texas Press, 1986.

BEZERRA, D. S; JOVANOVIC, A. Trabalho, formação integral e ensino de língua estrangeira: (des) encontros no Ensino Médio Integrado ao Técnico**. Conjectura**: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 101-118, jan./abr. 2015. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/2577/pdf_353. Acesso em: 23 mai. 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, B. A. "¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, DF, v. 4, n. 1, 2002. Disponível em: http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html. Acesso em: 25 jun.2019.

BOULDING, E. **Building a global civic culture**. New York: Teachers College Press, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 jan. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto - Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto - Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L1341.htm. Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 5.154,** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 e 41 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto**. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+):** Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 13 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 13 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Despacho do ministro em 04/07/2001, publicado no DOU de 09/07/2001, seção 1e, p. 50. 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf. Acesso em: 04 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio:** Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598 publicacoes-sp-26500. Acesso em: 13 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/...diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 16 abr. 2019.

BRASIL. **Resolução Nº 466/2012**. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos. Brasília, 2012. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 06 set. 2018.

BRASIL. **Resolução Nº 510/2016** Regulamenta a Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. Brasília, 2016. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf. Acesso em: 06 set. 2018.

BRUN, M. Reconstrução identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. *In*: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Recortes interculturais na sala de aula de língua estrangeira.** Salvador: EDUFBA, 2010, p.75-106.

BYRAM, M.; FLEMING, M. **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas:** Enfoques a través del teatro y la etnografía. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence.** Clevedon, UK: Multilingual Matters Press, 1997.

CARTER, K. The place of story in the study of teaching and teacher education. **Educational Researcher**, Washington, v. 22, n. 1, p. 5-12, Jan. / Feb. 1993. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1177300. Acesso em: 17 fev. 2019.

CHEN, G. M.; STAROSTA, W. J. Intercultural communicative competence: A synthesis. *In:* B. R. Burleson (Ed.). **Communication yearbook**. 19. ed. [*s.I*], 1996. p.353-383.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Trabalho necessário**, v.3, n.3, 2005. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN03/TN3CIAVATTA.pdf. Acesso em: 25 nov. 2017.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa.Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, F. M. e CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigación narrativa. *In*: LARROSA, Jorge et al. (Org.). **Déjame que te cuente**: ensaios sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v4n1/c_ana.pdf. Acesso em 10 abr. 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DUARTE, D. M.; SANTOS, K. M. S.; LIMA, D. C. O professor frente aos dilemas da abordagem de aspectos culturais na aula de língua inglesa: a interculturalidade em discussão. **Fólio** – Revista de Letras, v. 3, n. 1, p. 295-308, jan./jun. 2011. Disponível em: periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/download/3573/2953/. Acesso em: 15 abr. 2018.

ELBAZ-LUWISCH, F. O ensino e a identidade narrativa. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 11, n. 2, p. 21-33, 2002.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979 a.

FREIRE, P . **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979 b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2012.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUILHERME, M. Comunicação Intercultural, Globalidade e Diversidade. **Revista de Humanidades e Tecnologias**, **Dossier Línguas e Culturas**, n. 6/7/8, p. 195-198, 2002. Disponível em: http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/2504. Acesso em: 13 abr. 2019.

HAMILTON, N. D . Análise Contrastiva entre a Pedagogia Crítica e a Abordagem Comunicativa. **Revista Helb** , v. 6, 2012. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-6-no-6-12012/200-analise-contrastiva-entre-a-pedagogia-critica-e-a-abordagem-comunicativa. Acesso em: 15 jun. 2019.

HAMILTON, N. D. **Representações, ideologias e a (re)construção de identidades no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.** 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/13033. Acesso em: 15 mai. 2018.

IALAGO, A. M.; DURAN, M. C. G. Formação de professores de inglês no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan./abr. 2008. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3967. Acesso em: 11 mai. 2018.

JOVCHELOVICH, S. BAUER, M.W. Entrevista Narrativa. *In:* BAUER, M.W, GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

KACHRU, B. B. Models for non-native Englishes. *In*: KACHRU, B. B. (Ed.). **The other tongue:** English across cultures. Urbana/Chicago: University of Illinois Press, 1992. p. 48-74.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. *In*: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. **English in the world:** teaching and learning and literatures. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985. p.11-30.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. Culture in Foreign Language Teaching. **Bakhtiniana:** Revista de Estudo do Discurso [*online*], v. 12, n. 3, p. 134-152, 2017. Disponível em: www.http// www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176. Acesso em: 12 mai. 2018.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Bristol: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, C. The Cultural Component of Language Teaching. **Journal Language, Culture and Curriculum**, [*s.I*] v.8, n.2, p.83-92, 1995. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/07908319509525192?scroll=top. Acesso em: 10 mai. 2018.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. *In*: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M.; BARCELOS, A. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005. p.203-218. Disponível em: http//leffa.pro.br/trabalhos/mole/htm. Acesso em: 12 mai. 2018.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. *In:* KARWOSKI, A. M. & BONI, V. de F. C. V. (Org.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês.** União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006. p. 10-25. Disponível em: www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Lingua_hegemonia_solidariedade.pdf. Acesso em: 12 mai. 2018.

LEODORO, M. P.; BALKINS, M. A. A. de S. Problematizar e participar: elaboração do produto educacional no Mestrado Profissional em Ensino. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2., 2010, Ponta Grossa. **Anais [**...]. Ponta Grossa: II SINECT, 2010. Disponível em: http://www.sinect.com.br/anais2010/artigos/EF/84.pdf. Acesso em: 23 ago. 2018.

LIMA, D. C. Vozes da (Re) Conquista: o papel da cultura no ensino de língua inglesa. **Polifonia**, Cuiabá, v. 15, n. 15, p. 87-107, 2008. Disponível em: periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/download/1036/812 . Acesso em: 25 jun. 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an International Language**. 1. ed. New York: Oxford University Press, 2002.

MCLAREN, P. **Vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Tradução: Lucia P. Zimmer, Félix Nonnenmacher, Flávia P. de Carvalho, Juliana Bertoletti. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MENDES, E. A Perspectiva Intercultural no Ensino de Línguas: uma relação "entreculturas". *In*: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K.A. da (Org.). **Linguística Aplicada**: múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2007. p.119-154.

MILANEZI, M. H.; SANTOS, A. Ensino Integrado na Perspectiva da Educação para o Trabalho e para a Vida. *In*: ARAÚJO. A.C.; SILVA, C.N.N. (Org.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: ed. IFB, 2017. p. 550-563.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIQUELANTE, M. A. **A pedagogia freireana e a leitura crítica em inglês:** interação, autoobservação, práxis. 2002. 243f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/.../1/Miquelante_MarileuzaAscencio_M.pdf. Acesso em: 10 mai. 2018.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. *In:* BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p.29-57.

MOITA LOPES, L. P. Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 37-62.

MORAN, P. R. **Teaching culture –** Perspectives in practice. Toronto, Canada: Thomson Heinle, 2001.

MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). **Recortes interculturais na sala de aula de língua estrangeira.** 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

NOBRE, M. **A Teoria Crítica.** Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

OLIVEIRA, B. C.: SANTOS, M. S; SOUZA DIAS, R. Língua-cultura: teorias e implicações para o ensino de línguas. **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705). Feira de Santana – Bahia, n. 15, p. 96-109, jul. – dez. 2013. Disponível em: http://www.valdeci.bio.br/revista.html. Acesso em: 15 jun. 2019.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. English in the world/The world in English. *In*: TOLLEFSON, W. J (Ed.). **Power and inequality in language education.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1995. p. 34-58.

PHILLIPSON. R. **Linguistic imperialism**. Hong Kong: Oxford University Press, 1992.

POLKINGHORNE, D. **Narrative knowing and the human sciences.** New York: State University of New York Press, 1988.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. *In*: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Espaços Linguísticos: Resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, 2006. p.17-24.

RAJAGOPALAN, K. Of EFL teachers, conscience, and cowardice. **ELT Journal**, Oxford University Press, v. 53, n.3, p.200-206. Jul. 1999. Disponível em: https://sabinemendesmoura.files.wordpress.com/2012/10/cowardice-raja.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. TESOL and the question of learners' cultural identity: Towards a critical approach. **IRAL - International Journal of Applied Linguistics**, Catholic University of Leuven, Belgium, v. 145-6, p.1-13, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.2143/ITL.145.0.562913. Acesso em: 15 ago. 2018.

RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. **ELT Journal**, Oxford University Press, v. 58, n. 2, p.111-117, Apr. 2004. Disponível em: https://www.deepdyve.com/lp/oxford-university-press/the-concept-of-world-english-and-its-implications-for-elt-CdeGM5wP1G. Acesso em: 15 abr. 2019.

RIBEIRO, A. K.; LYRA, M. C. D. P. O processo de significação no tempo narrativo: uma proposta metodológica. **Estudos de Psicologia**, Natal, n. 13, v. 1, p. 65-73. 2008.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**. Tomo I. Campinas: Papirus, 1994.

RIESSMAN, C. **Narrative analysis**. California: Sage, 1993.

SANTOMÉ, J.T. "As culturas negadas e silenciadas no currículo". *In*: T.T. da SILVA (ed.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. P.159-177.

SANTOS, E. M. O. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN)**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 432 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2004. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269430. Acesso em: 20 fev. 2018.

SANTOS, K. C. **Construção multicultural**: Reflexões sobre políticas alternativas para o ensino de língua estrangeira. 2002. 144 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2002. Disponível em: http//:www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-28042003-160345/.../TeseKatia.pdf. Acesso em: 22 fev. 2018.

SCHEYERL, D.; BARROS, K.; ESPÍRITO SANTO, D.O. A Perspectiva Intercultural para o Ensino de Línguas: propostas de desafios. **Estudos Linguísticos e literários**, Salvador, n. 50, p. 145-174, jul.–dez. 2014. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/viewFile/14816/10163. Acesso em: 10 fev. 2018.

SCHEYERL, D. O novo "eu" sob a perspectiva ecosófica e como ele pode atuar em aula de língua estrangeira. *In*: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Recortes interculturais na sala de aula de língua estrangeira.** Salvador: EDUFBA, 2010. p.65-74.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of english as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001. Disponível em: https://www.univie.ac.at/voice/documents/seidlhofer_2001b.pdf. Acesso em: 20 jan.2019.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional**: por uma pedagogia intercultural crítica. 2008. 358 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2008. Disponível em: www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Domingos_Savio_Siqueira.pdf. Acesso em: 20 jan.2018.

SIQUEIRA, D. S. P. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**, v. 4, p. 1-21, jul. 2005. Disponível em: http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm. Acesso em: 25 jun.2018.

SOUZA, E. C . **Autobiografia, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. 1. ed. Salvador/Bahia: EDIPUCRS e EDUNEB, 2006.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: narrativas o itinerário escolar e a formação de professores. 2004. 442 f. Tese (Doutorado) -Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf. Acesso em: 20 jul.2019.

THOMSON, A. Recompondo a memória. Questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Projeto História**, São Paulo, v.15, p. 51-84, 1997. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11216/8224. Acesso em: 16 fev. 2019.

TRIANDIS, H.C. Theoretical framework for evaluation of cross-cultural training effectiveness. **International Journal of Intercultural Relations**, [*s.I*] n. 1, p.195-213, 1977. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/.../pii/014717677790030X. Acesso em: 18 fev. 2019.

VICENTINI, D. ; VERASTEGUI, R. L. A. A pedagogia crítica no Brasil: a perspectiva de Paulo Freire . *In*: XVI SEMANA DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS ATUAIS PARA A EDUCAÇÃO E VI SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. 2015, Londrina. **XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação**. Londrina, 2015. p. 36-47. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/PERSPECTIVAS%20FILOSOFICAS/A%20PEDAGOGIA%20CRITICA%20NO%20BRASIL%20A%20PERSPECTIVA%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.

WALSH, C. **La interculturalidad en la educacion**. Ministerio de Educacion: Biblioteca Nacional. Peru, 2005.

WIDDOWSON, H. G. The ownership of English. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 2, p.377-389, 1994. Disponível em: https://www.academia.edu/32716264/THE_OWNERSHIP_OF_ENGLISH_._A_Review_On_H.G.Widdowson. Acesso em: 27 abr.2019.

APÊNDICE A- PRODUTO EDUCACIONAL

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO

CAMPUS OLINDA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LÍNGUA INGLESA: PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO DE UMA CONSCIÊNCIA INTERCULTURAL CRÍTICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Produto educacional apresentado como requisito parcial para conclusão do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Autoras: Daiana Sales de Freitas Santos e Profª. Drª. Anália Keila Rodrigues Ribeiro.

OLINDA/PE
2019

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LÍNGUA INGLESA: PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO DE UMA CONSCIÊNCIA INTERCULTURAL CRÍTICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

PRODUTO EDUCACIONAL: Sequência didática

ÀREA DE ENSINO: Língua Inglesa

TEMA DE ESTUDO: Perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino médio integrado

MODALIDADE DE ENSINO: Ensino Médio Integrado

AUTORAS: Daiana Sales de Freitas Santos e Profª. Drª. Anália Keila Rodrigues

OLINDA/PE
2019

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO..... 3
2. ENCONTRO 1. 6
3. ENCONTRO 2. 12
4. ENCONTRO 3.. 17
5. ENCONTRO 4.. 21
6. ENCONTRO 5.. 24
REFERÊNCIAS..... 25

APRESENTAÇÃO

O enfoque atribuído à língua inglesa como língua internacional traz consigo a urgência de novos direcionamentos didático-pedagógicos para um ensino-aprendizagem mais crítico envolvendo esta disciplina. No centro desta discussão acerca da necessidade de reconfigurações de práticas pedagógicas destaca-se a importância do papel do professor de inglês neste processo educacional. Este estudo entende que é a partir da tomada de consciência do professor quanto a sua responsabilidade no desenvolvimento de um projeto crítico de línguas que se concretizam mudanças em sala de aula.

A investigação desenvolvida durante o curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica- PROFEPT pelo Instituto Federal de Pernambuco impulsionou o desenvolvimento de um produto educacional organizado em um formato de Sequência Didática- SD que visa apresentar contribuições teórico-metodológicas para o ensino de língua inglesa no ensino médio integrado.

Nos Institutos Federais os estudantes têm a possibilidade de realizar o ensino médio de forma integrada com a educação profissional. Assim, o ensino médio integrado deve relacionar a formação para os conhecimentos científicos e o mundo do trabalho, desenvolvendo uma formação humana integral. Para Sousa (2016) formar indivíduos integrais pressupõe mudanças nas estruturas sociais vigentes fortificadas por forças hegemônicas de opressão e alienação que agravam as desigualdades sociais. Nesse contexto em que se intenciona uma formação de caráter emancipatório torna-se importante repensar o papel educacional do ensino de LI nesta última etapa da formação básica.

A criticidade se revela como elemento fundamental para o desenvolvimento deste projeto de formação humana integral. A proposta de um produto educacional capaz de apresentar novos vieses para o ensino de língua inglesa se desenvolve a partir das concepções de ensino crítico e de língua como cultura que apontam para o ensino intercultural. As diversas atividades que compõem esta SD lançam questões reflexivas que vão além de atividades de leitura e compreensão de texto que na maioria das vezes têm uma tendência em reduzir a importância de questões ideológicas e culturais dos discursos em língua inglesa. O que se propõe para esses encontros pedagógicos é realização de uma leitura crítica do mundo a partir de diferentes discursos, oferecendo aos estudantes e também aos docentes a oportunidade de refletir sobre sua própria realidade.

As atividades de LI desenvolvidas neste produto educacional estão fundamentadas no ensino crítico de línguas orientado pela Pedagogia Crítica (GIROUX, 1997); (MCLAREN, 1997) pela Pedagogia Libertadora (FREIRE, 1979 a; 1979 b; 1987; 1992; 1996; 2000), e ainda por estudos na área da Linguística Aplicada Crítica (RAJAGOPALAN, 2003); (PENNYCOOK, 1994; 1995). Essas teorias sugerem a discussão dos aspectos hegemônicos que envolvem o processo educativo, bem como a problematização de temáticas sociais, políticos e culturais no ensino de línguas. O trabalho desenvolvido acerca dos aspectos culturais está ancorado teoricamente na concepção de língua como cultura em Kramsch (1993; 1998) que define cultura como um produto social e histórico situado nas comunidades discursivas. Consideraram-se também nesta pesquisa as bases conceituais do ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica e a concepção de formação humana integral.

Este produto educacional segue o modelo de sequência didática sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que consiste em etapas de trabalho com quatro momentos articulados entre si: a apresentação da situação; a produção inicial; os módulos e a produção final. Dessa forma, segundo Souza (2014), o movimento da sequência didática vai do âmbito mais complexo passando pelo mais simples e retorna ao complexo.

Esta sequência didática está organizada em cinco encontros de 1h30 minutos que equivalem a duas aulas geminadas de 45 minutos. No primeiro encontro apresenta-se um tópico inicial que direciona a produção inicial e mais quatro módulos que incluem a proposta de produção textual final e a reescrita. Durante a realização das atividades os estudantes são incentivados a trabalhar de forma coletiva, inclusive nas produções textuais.

A situação inicial destaca o tema: Identidades culturais e a reportagem é o gênero textual em estudo. As temáticas norteadoras dos quatro módulos são: Identidades culturais, migração e desigualdades sociais. Como última atividade, os alunos devem realizar uma produção final, onde tudo que eles aprenderam é posto em prática. A proposta é realizar uma produção com o gênero textual reportagem com o tema: O papel da educação no combate à desigualdade social. Posterior à produção final há uma revisão que precede a reescrita.

As atividades que compõem esta sequência didática de língua inglesa podem ser desenvolvidas em qualquer uma das séries do ensino médio integrado, já que os temas abordados nessas aulas envolvem discussões sociais, políticas e culturais da atualidade, envolvendo ainda um trabalho com todas as habilidades do ensino de línguas: habilidade da escrita, de oralidade, de leitura, de prática auditiva e habilidades interculturais.

A testagem desta SD foi realizada pela própria pesquisadora e teve como público alvo professores (as) de inglês do ensino médio integrado do campus Recife. No momento da

testagem, além de professores (as) de inglês houve ainda a participação de outros (as) docentes da área de línguas estrangeiras que reforçou as discussões interculturais. Os docentes de língua inglesa puderam avaliar este produto educacional e sugerir alterações durante uma roda de conversa e ainda por meio do preenchimento de uma ficha avaliativa. Esta sequência didática foi avaliada positivamente por esses (as) profissionais, destacando sua relevância para o ensino de línguas no ensino médio integrado e sua contribuição para o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica.

Este modelo de SD representa uma proposta de ensino intercultural crítico a ser utilizada como referência para discussão e construção coletiva com professores de língua inglesa e de diferentes áreas de ensino nos Institutos Federais no Brasil.

Textos iniciais sugeridos:

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press. 1993.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 1º ENCONTRO

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO

MODALIDADE / NÍVEL DE ENSINO: ENSINO MÉDIO INTEGRADO

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA INGLESA

1° MOMENTO - TEMPO DA AULA: 90 min.

- Apresentação da situação inicial: Identidades culturais;
- Apresentação do gênero textual reportagem.

OBJETIVOS:

- Discutir sobre as identidades culturais e estereótipos dos povos de alguns países latino-americanos e dos Estados Unidos, envolvendo o conhecimento de aspectos sociais desses países;
- Identificar a função social do gênero reportagem e sua estrutura;
- Produzir um texto inicial com o gênero reportagem.

CONTEÚDOS:

- Identidades culturais e estereótipos;
- A função social e estrutura do gênero textual reportagem.

RECURSOS:

- Material impresso (Fichas de atividades);
- Quadro branco/ pincel;
- Data-show.

PARTE 1: ***WARM UP***

Apresentação da situação inicial: Identidades culturais.

Atividade 1: Atividade em duplas. Apresentação de imagens em data-show que abordam aspectos sociais de alguns países. Sondagem do conhecimento prévio dos estudantes sobre a temática em estudo. As duplas devem usar uma palavra em inglês para descrever cada imagem para a produção de um *brainstorm* no quadro.

1. Look at the pictures;

2. What can you see?

3. Say one word to describe each picture.

Foto-1

Fonte: google imagens[1]

Foto-2

Fonte: google imagens[2]

Foto- 3:GIRALDI, R.

Fonte: google imagens[3]

Foto-4

Fonte: google imagens[4]

Foto-5

Fonte: theguardian.com[5]

Foto- 6

Fonte: google imagens[6]

Foto-7: PEREIRA, R.

Fonte: google imagens[7]

Foto-8

Fonte: google imagens[8]

---

[1] Disponível em: http://www.brazilianpress.com/v1/2019/04/02/crise-migratoria-mexico-descarta-plano-para-conter-imigrantes-na-fronteira-com-os-eua/. Acesso em: 10 abr. 2019.

[2] Disponível em:https://www.forte.jor.br/2018/10/25/haddad-diz-que-a-venezuela-tem-condicoes-belicas-superiores-a-do-brasil/. Acesso em: 10 abr. 2019.

[3] Disponível em: https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Pelo-Mundo/Numero-de-pessoas-abaixo-da-linha-pobreza-bate-recorde-nos-EUA/6/17654 . Acesso em: 10 abr. 2019.

[4] Disponível em: https://istoe.com.br/281453_A+NOVA+ERA+DA+DESIGUALDADE/. Acesso em: 10 abr. 2019.

[5] Disponível em: https://www.theguardian.com/us-news/.../us-mexico-border-crossing-closes-migrants. Acesso em: 10 abr. 2019.

[6] Disponível em:https://exame.abril.com.br/economia/pobreza-extrema-sobe-11-no-brasil-e-atinge-7-da-populacao/ . Acesso em: 10 abr. 2019.

[7] Disponível em:https://ionline.sapo.pt/artigo/626642/crise-na-venezuela-aumenta-a-fome-e-a-viol-ncia-?seccao=Mundo. Acesso em: 10 abr. 2019.

Atividade 2: Apresentação das bandeiras dos países: Brasil, Estados Unidos, Venezuela e México. Sondagem do conhecimento prévio dos estudantes sobre os países em estudo (usar imagens impressas das bandeiras).

1. Do you know these flags?

2. Say the countries;

3. Write their names.

Atividade 3: Cada dupla receberá uma tabela com bandeiras dos quatro países identificados. Nessa atividade os estudantes devem associar as fotos da atividade 1 a cada uma das bandeiras dos países, colocando o número das fotos (1-8) na tabela. A atividade deve envolver apenas os conhecimentos prévios sobre esses países.

1. Try to match images and flags.

2. Write the number of the images from activity 1 in the chart.

Fonte: própria autora.

Atividade 4: A última atividade do *warm-up* sugere a discussão oral das atividades anteriores a partir do conhecimento prévio dos estudantes sobre os aspectos sociais dos países em estudo, verificando como esse conhecimento "define" identidades culturais e cria estereótipos.

1. What led you to that choice?

2. Do you know the social aspects of these countries enough to speak about the culture of these peoples?

3. Do you think your choice is based on stereotypes?

4. What do you know about the culture of these countries?

4. Brazilian people are stereotyped? How?

---

[8] Disponível em: http://g1.globo.com/concursos-e-emprego/noticia/2013/05/desemprego-atinge-734-milhoes-de-jovens-no-mundo-diz-estudo-da-oit.html. Acesso em: 10 abr. 2019.

PARTE 2: GÊNERO TEXTUAL REPORTAGEM

Atividade 1: Apresentação em data show de um vídeo com o gênero textual reportagem; Em seguida, mostrar o texto adaptado expondo apenas título/ subtítulo desta reportagem.

1. Watch the video.

2. Look at the report.

Figura- 1: Texto adaptado pela autora

Fonte: Disponível on-line em: https://www.aljazeera.com/news/2019/02/venezuela-brazil-border-violence-reports-25-killed-190225104507514.html. Acesso em: 11 abr. 2019.

Atividade 2: Realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto apresentado na reportagem e sobre o gênero reportagem, identificando sua estrutura e função social.

1. Do you usually see reports? What type? Online, printed, on TV?

2. What is the social function of a report?

3. What are the characteristics of a report?

4. What is the subject of this report?

5. What do you know about this subject?

Atividade 3: Apresentação em data show de texto sobre o gênero textual reportagem: estrutura do gênero e sua função social. É interessante pedir a alguns estudantes para lerem o texto.

TEXTUAL GENRE:

- It is through language that the human being establishes interpersonal relationships, expresses his ideas, emotions, thoughts, goals and exerts influence on other individuals. The textual genres differ from the communicative situation in which they appear.
- The Report is a type of text that has the objective of informing and presenting a vision in the readers, thus, it has an important social function as opinion maker.

10

The textual genre Report

- Report on a current fact of reader interest;
- Can be printed or online, and present different opinions and versions for the facts;
- It is a journalistic genre in which a situation is exposed and the facts are interpreted;
- You can use points of view, interviews, and statistical data to validate the facts;
- The reporter engages and presents his point of view about the events, as well as informing the causes and origin of the events;
- presents impersonal, objective and direct language that facilitates interaction with the interlocutor;
- It is possible to add photographic records to complement this genre;
- Displays a chronological order (story with beginning, middle and end).

The structure

Although it does not have a rigid structure, the report can have the following structure:

- **TITLE**: Announce the fact. It is from the title that the commentary is presented, requesting the attention of the reader;
- **SUBTITLE**: It is not mandatory, but it seeks to attract the interest for the subject that will be focused;
- **LEAD**: It is present in the first paragraph and presents the most important aspect of the subject addressed;
- **BODY**: It presents the clarifications and the discussions at a broader level;
- **SUMMARY-IDEA**: It appears in the last paragraph and takes up the essential aspects of the reported fact.

REFERENCES:

BAHIA, J. **Jornal, história e técnica**: as técnicas do jornalismo. 4. ed. v. 2. São Paulo: Ática, 1990.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LAGE, N. **Estrutura da notícia.** São Paulo: Ática, 1987.

Fonte: própria autora.

Atividade 4: Produção inicial em dupla: A partir do esquema exposto sobre as características e a estrutura do gênero textual reportagem, as duplas devem realizar uma produção textual inicial em língua inglesa desenvolvendo apenas um título *(title)* e um subtítulo *(subtitle)* para o tema: Características sociais e culturais do povo brasileiro ou do povo venezuelano. O texto deve ser produzido ainda em sala a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema. Os textos escritos serão apresentados oralmente no próximo encontro.

1. First production:

Genre: Report

Theme: Social and cultural characteristics of the Brazilian people or the Venezuelan people. How would you describe the Brazilian people or the Venezuelan people, pointing out social characteristics?

- Produce a title and a subtitle of report with that theme (Use the English language);
- Use your previous knowledge about the theme;
- Present the production to the class.

Atividade 5: Atividade de pesquisa para próxima aula. Cada dupla deve trazer uma imagem relacionada ao tema da produção textual: *"Social and cultural characteristics of the Brazilian people or the Venezuelan people"*

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 2º ENCONTRO

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO

MODALIDADE / NÍVEL DE ENSINO: ENSINO MÉDIO INTEGRADO

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA INGLESA

1° MÓDULO - TEMPO DA AULA: 90 min.

OBJETIVOS:

- Reconhecer a importância de imagens nas produções textuais com o gênero reportagem;
- Compreender o contexto histórico, social e cultural na voz de diferentes sujeitos a partir dos pontos de vista e visão de mundo presentes nos textos com o gênero reportagem.

CONTEÚDOS:

- A estrutura do gênero reportagem (imagens);
- Textos com as temáticas: identidades culturais e migração;

RECURSOS:

- Quadro branco e pincel;
- Computadores (uso no laboratório de informática)
- Data show;
- Atividades reproduzidas (fichas de atividades);
- Textos impressos com o gênero reportagem
- Imagens impressas (fotos da internet)

OBS. O uso do laboratório de informática apresenta-se como uma possibilidade, podendo haver adaptações como: o uso do aparelho de data show ou a reprodução das reportagens.

PARTE 1: *WARM UP*

Atividade 1: Atividade em duplas. Retomar a atividade de produção inicial *"Social and cultural characteristics of the Brazilian people or the Venezuelan people"* e o gênero textual em estudo: reportagem. Iniciar a discussão sobre a importância do uso de fotos ou imagens para a produção de reportagens.

1. Do you think important to add a photo on reports? Why?

2. Is it important to explain or describing the photo?

3. Show photos searched and talk about them.

Atividade 3: Incluir as imagens trazidas pelos estudantes ao material selecionado para aula. Cada dupla receberá imagens relacionadas ao tema da produção da aula anterior: *"Social and cultural characteristics of the Brazilian people or the Venezuelan people"*; As duplas devem tentar identificar o povo representado nas imagens e produzir uma legenda para essas fotos. Os estudantes devem escolher uma dessas imagens para compor suas produções iniciais; Em seguida as duplas devem apresentar oralmente suas produções iniciais com a foto legendada; Os estudantes devem explicar como aconteceu a identificação do povo representado pela imagem e a criação da legenda. Haverá ainda a produção coletiva de um mural com as fotos legendadas. A discussão deve continuar com a reflexão sobre as semelhanças e diferenças sociais e culturais identificadas entre os povos dos países em estudo.

1. Look at the photos;

2. Make a subtitle to describing the photo;

3. Present the production with the photo.

a. How did you identify the people in the picture?

4. Let's create a photo wall.

a. According to the images you can identify social and cultural similarities between Brazilians and Venezuelans?

Foto-9

Fonte: Google imagem[9]

Foto-10

Fonte: Google imagem[10]

Foto-11

Fonte: Google imagem[11]

Foto-12

Fonte: Google imagem[12]

[9] Disponível on-line em: https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/problemas-sociais-nas-cidades-brasil.htm. Acesso em: 11 abr. 2019.

Foto-13

Fonte: Google imagem[13]

Foto-14

Fonte: Google imagem[14]

Foto-15

Fonte: Google imagem[15]

Foto-16

Fonte: Google imagem[16]

Foto-17

Fonte: Google imagem[17]

Foto-18

Fonte: Google imagem[18]

Foto-19

Fonte: Google imagem[19]

Foto-20

Fonte: Google imagem[20]

PARTE 2: COMPREENSÃO DE TEXTO- GÊNERO REPORTAGEM

Atividade 1: Apresentar em data show as imagens de duas reportagens somente com título/ subtítulo e foto: *"Brazil: judge shuts border to Venezuelan migrants fleeing hunger and hardship"; "Mexico to deport up to 500 migrants who tried to cross US border"*. Na discussão os estudantes devem identificar semelhanças nas informações contidas nos dois textos.

1. Read these two parts of reports;

a. What do these texts have in common?

b. Do they have similar information?

c. Which countries are cited in the texts?

d. What problem do these countries have in common?

---

[10] Disponível on-line em: https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/problemas-sociais-nas-cidades-brasil.htm. Acesso em: 11 abr. 2019.

[11] Disponível on-line em: http://www.regiaonews.com.br/noticias/186413/Brasileiros-fazem-protestos-em-10-paises.html. Acesso em: 11 abr. 2019.

[12] Disponível on-line em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/14/politica/1429037495_877092.html. Acesso em: 11 abr. 2019.

[13] Disponível on-line em: https://terceirotempo.bol.uol.com.br/noticias/torcida-brasileira-tem-novo-canto-vai-comecar-a-festa. Acesso em: 11 abr. 2019.

[14] Disponível on-line em: http://longevidade.ind.br/noticia/sem-perspectiva-brasileiro-desiste-mais-rapido-de-procurar-emprego/. Acesso em: 11 abr. 2019.

[15] Disponível on-line em: https://extra.globo.com/emprego/pessoas-em-busca-de-emprego-formam-fila-na-central-do-brasil-18981372.html. Acesso em: 11 abr. 2019.

[16] Disponível on-line em: http://conselhodeumbrasileiro.blogspot.com/2014/09/escolas-publicas-ou-escolas-do-terror.html. Acesso em: 11 abr. 2019.

[17] Disponível on-line em: https://www.clickpb.com.br/educacao/sem-incentivos-8-escolas-sao-fechadas-por-dia-na-zona-rural-169885.html. Acesso em: 11 abr. 2019.

[18] Disponível on-line em: https://noticias.r7.com/prisma/coluna-do-fraga/fim-da-crise-na-venezuela-passa-por-saida-honrosa-para-maduro-22022019. Acesso em: 11 abr. 2019.

[19] Disponível on-line em: http://www.knowledgeatwharton.com.br/article/crise-da-venezuela-teria-chegado-um-momento-decisivo/. Acesso em: 11 abr. 2019.

[20] Disponível on-line em: https://expresso.pt/internacional/2017-07-30-As-pessoas-na-Venezuela-tem-tanta-fome-que-pegam-em-qualquer-coisa-que-encontram-na-rua-e-comem/. Acesso em: 11 abr. 2019.

Figura- 2: Texto adaptado pela autora

Fonte: Disponível em: https://www.theguardian.com/world/2018/aug/06/brazil-shuts-border-venezuelan-migrants. Acesso em: 11 abr. 2019.

Figura- 3: Texto adaptado pela autora

Fonte: Disponível em: https://www.theguardian.com/us-news/.../us-mexico-border-crossing-closes-migrants. Acesso em: 11 abr. 2019.

Atividade 2: As duplas devem acessar a internet para visualizar o corpo do texto das reportagens on-line: *Brazil: judge shuts border to Venezuelan migrants fleeing hunger and hardship; Mexico to deport up to 500 migrants who tried to cross US border*. Os textos completos estão disponíveis respectivamente em: https://www.theguardian.com/world/2018/aug/06/brazil-shuts-border-venezuelan-migrants; e https://www.theguardian.com/us-news/.../us-mexico-border-crossing-closes-migrants. Após a primeira leitura do corpo dos textos com a utilização de estratégias de leitura as duplas devem realizar uma atividade de conversação, discutindo sobre a temática em comum nos dois textos: migração, identificando os contextos históricos, sociais e culturais dos países em questão. Em seguida, a discussão envolverá o grande grupo para o confronto de ideias a partir do roteiro apresentado.

1. Go to the indicated sites;

2. Read the body of the reports;

3. Activity: "Ask your friend":

a. What are the main causes of these migratory movements?

b. What problems can disordered migration cause to a country?

c. What policies can be adopted to minimize violent border conflicts?

4. Present your opinions

Atividade 3: As duplas devem aprofundar a pesquisa sobre os movimentos migratórios pelo mundo, identificando suas causas e consequências. O ideal é que os estudantes pesquisem em sites nacionais e internacionais (utilizando a língua materna e a língua inglesa), reconhecendo os discursos de diferentes contextos socioculturais. As anotações realizadas pelas duplas serão compartilhadas no próximo encontro.

1. Research on migratory movements around the world, identifying the causes and consequences for the countries involved.

2. Bring the notes in the next class.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 3º ENCONTRO

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO

MODALIDADE / NÍVEL DE ENSINO: ENSINO MÉDIO INTEGRADO

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA INGLESA

2º MÓDULO - TEMPO DA AULA: 90 min.

OBJETIVOS:

- Identificar os elementos persuasivos na estrutura de textos com o gênero reportagem;
- Reconhecer os discursos ideológicos e os aspectos culturais presentes nos textos;
- Compreender discursos contrastantes e as relações de dominação presentes nos textos;
- Compreender o uso dos discursos diretos e indiretos em inglês nos textos.

CONTEÚDOS:

- A estrutura do gênero reportagem;
- O uso de substantivos; adjetivos e advérbios como operadores argumentativos em língua inglesa;
- Discurso direto e discurso indireto em língua inglesa;
- Textos com o tema: migração.

RECURSOS:

- Quadro branco e pincel;
- Computadores (uso no laboratório de informática);
- Atividades reproduzidas (fichas de atividades);
- Data show
- Material impresso (frases)

OBS. O uso do laboratório de informática apresenta-se como uma possibilidade, podendo haver adaptações como: o uso do data show ou reprodução das reportagens.

PARTE 1: ***WARM UP***

Atividade 1: Atividade em duplas. Cada dupla receberá cinco pedaços de papel com frases famosas e cinco pedaços de papel com nomes de personalidades. As duplas devem tentar combinar as frases e seus respectivos autores.

1. Read the pieces of paper and try to combine the sentences and their respective authors.

"Chose a job you love, and you will never have to work a day in your life" **Confucius.**
"Life is like riding a bicycle. In order to keep your balance, you must keep moving" **Albert Einstein.**
"Education is the most powerful weapon which you can use to change the world." **Nelson Mandela.**
"The weak can never forgive. Forgiveness is an attribute of the strong" **Mahatma Gandhi**.
"Genius is one percent inspiration and ninety-nine percent perspiration." **Thomas Edison**.

Atividade 2: Após conferir coletivamente a autoria das frases, as duplas de estudantes devem ler as citações acrescentando o verbo "Said" entre as citações e os nomes dos autores. Explicar o uso deste verbo neste contexto.

1. Add the word "Said" between *sentences and their respective authors.*

PARTE 2: COMPREENSÃO DE TEXTO - GÊNERO REPORTAGEM E ELEMENTOS ARGUMENTATIVOS

Atividade 1: Retomando o assunto sobre migração, deve-se propor uma discussão com os estudantes sobre as causas e as consequências dos movimentos migratórios ao redor do mundo, de acordo com a pesquisa realizada por eles.

1. Let's talk about migratory movements around the world.

2. According to your research in which countries do migratory movements occur?

3.What are the main causes and consequences?

Atividade 2: As duplas devem acessar à internet retomando a leitura do texto das reportagens on-line: *Brazil: judge shuts border to Venezuelan migrants fleeing hunger and hardship; Mexico to deport up to 500 migrants who tried to cross US border.* Os textos completos estão disponíveis respectivamente em: https://www.theguardian.com/world/2018/aug/06/brazil-shuts-border-venezuelan-migrants; e https://www.theguardian.com/us-news/.../us-mexico-border-crossing-closes-migrants. Após a

nova leitura do corpo dos textos, as duplas iniciarão uma análise textual de forma a compreender os elementos persuasivos na estrutura de textos com o gênero reportagem. Os estudantes devem ser incentivados a identificar os substantivos, adjetivos e advérbios que funcionam como operadores argumentativos nos textos em língua inglesa. As duplas receberão de forma impressa um quadro que deve ser preenchido com essas palavras encontradas no texto de acordo com a sua classe gramatical, apontando ainda o autor dessas expressões no texto. Finalizada a atividade, as duplas devem expor as palavras encontradas, explicando o tipo de argumento que essas palavras apresentam dentro daqueles discursos, havendo a discussão com o grande grupo.

1. Access the links of the reports;

2. Read the texts;

3. Try to identify nouns, adjectives and adverbs that function as argumentative agents in texts;

4. Complete the chart according to the grammatical class of the identified words and inform the author of these expressions;

5. Show your words and explain the argument that these words present within those discourses.

Nouns	Adjectives	Adverbs
Who Said:	Who Said:	Who Said:
Who Said:	Who Said:	Who Said:

Fonte: própria autora.

Atividade 3: Continuando a análise textual, nesta atividade o professor deve incentivar as duplas a identificarem no texto a predominância do discurso direto nos depoimentos apresentados no gênero reportagem. Os estudantes serão conduzidos a identificar a estrutura desses discursos diretos nos textos como o uso das aspas e a predominância dos verbos no passado. Em seguida, deve-se apresentar em data show exemplos com a estrutura de discursos diretos em inglês.

1.Read the reports.

a. Can you identify opinions of the people present in the text?

b.How do these opinions appear?

c.How do you identify the authors of the speeches?

d. How do verbs appear in these speeches?

2. Look the examples of direct speech.

Direct speech	Indirect speech/Reported speech
She said, "I am happy today."	She said that she was happy.
He said, "I will travel tomorrow."	He said that he would travel the next day.
She said, "I have studied here."	She said that she had studied there.

Fonte: própria autora.

Atividade 4: Após identificar e compreender a estrutura dos depoimentos apresentados por meio de discursos diretos as duplas receberão um outro quadro de forma impressa. Trata-se de um quadro para a identificação dos argumentos apresentados nos diferentes discursos e que representam diferentes ideologias. A partir da releitura dos textos, as duplas devem selecionar esses depoimentos (discursos diretos), completando o quadro de acordo com a classificação desta autoria.

1. Read the reports;

2. Select the direct speeches of those people and complete the framework.

BRAZILIAN PEOPLE	
VENEZUELAN PEOPLE	
MEXICAN PEOPLE	
AMERICAN PEOPLE	
OTHERS MIGRANTS	
OTHER PEOPLE	

Fonte: própria autora.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 4º ENCONTRO

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO

MODALIDADE / NÍVEL DE ENSINO: ENSINO MÉDIO INTEGRADO

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA INGLESA

3º MÓDULO - TEMPO DA AULA: 90 min.

OBJETIVOS:

- Utilizar de forma coerente os elementos estruturais de reportagens: a ideia central dos textos, os argumentos, os depoimentos;
- Produzir uma reportagem como produção textual final desta sequência didática;
- Desenvolver o pensamento crítico a partir de contato mais próximo com diferentes contextos e discursos sociais, políticos e culturais nas aulas de língua inglesa.

CONTEÚDOS:

- Texto com o tema: desigualdades sociais;
- Elementos estruturais do gênero textual reportagem: a ideia central dos textos, os argumentos, os depoimentos;

RECURSOS:

- Quadro branco e pincel;
- Computadores (laboratório de informática);
- Data show;
- Atividades reproduzidas (ficha de atividades).

OBS. O uso do laboratório de informática apresenta-se como uma possibilidade, podendo sugerir a realização das atividades de pesquisa para casa.

PARTE 1:

Atividade 1: Atividades em grupo de 5 estudantes. Apresentar em data-show um vídeo com o tema: desigualdades sociais. Disponível em: http://www.oecd.org/social/inequality.htm. Acesso em: 11 abr. 2019.

1. Watch the video.

Atividade 2: Aferir o nível de compreensão auditiva em língua inglesa criando um *brainstorm* com as palavras que foram compreendidas pelos estudantes no vídeo.

1. Say words that you could understand in the video;

2. Let's create a brainstorm.

PARTE 2: COMPREENSÃO DE TEXTO E CONSTRUÇÃO DA PRODUÇÃO FINAL COM O GÊNERO TEXTUAL REPORTAGEM

Atividade 1: Discutir com a turma a temática da desigualdade social apresentada pelo vídeo. O professor pode escrever no quadro algumas expressões utilizadas no texto do vídeo para guiar o processo de compreensão de texto: *benefits of economic growth; Income distribution; Public policy; Inclusive growth.*

1.What is the central theme of the video presented?

2.Do you identify social inequality in your country?

3.Do you think inequality is a social problem worldwide or just from underdeveloped countries?

4.How does this theme relate to migratory movements seen in the previous class?

5.What can be done to reduce social inequality in Brazil?

Atividade 2: Com base no vídeo apresentado, os grupos devem discutir sobre como os benefícios do crescimento são distribuídos na sociedade e qual o papel das políticas públicas para promover o crescimento inclusivo. Em seguida, as equipes devem apresentar suas opiniões.

1. The video talks about equal opportunities for all. Do you think this is possible?

2. What public inclusion policies do you consider important to promote equal opportunities?

3. What is the role of education in the context of social inequality?

4. Do people from lower social classes have access to the same educational opportunities as people from higher social classes?

5. Do you think that the educational system in Brazil fights socioeconomic inequalities or should it be more inclusive?

6. How is social inequality reflected in learning a foreign language?

Atividade 3 (atividade final): Apresentar a proposta de atividade de produção textual em grupos de 5 estudantes. Apresentar o roteiro para os estudantes. Nas aulas anteriores compreendemos que o ensino de língua inglesa pode promover discussões sobre identidade, ideologia, aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos e linguísticos. Assim, a atividade final desta sequência didática propõe a produção textual de uma reportagem com o tema: O papel da educação no combate à desigualdade social. Os estudantes devem utilizar o Instituto Federal campus-Recife como contexto investigativo, buscando identificar de que forma esta instituição de ensino combate as desigualdades socioeconômicas e promove políticas de inclusão, verificando de que forma acontece o acesso à escola e as estratégias que promovem a permanência desses estudantes e ainda o acesso aos saberes que podem permitir a inclusão das classes sociais mais baixas e o exercício da cidadania. Essas informações podem ser reveladas através de depoimentos de gestores, coordenadores e professores, apresentando diferentes pontos de vistas sobre o tema. Os estudantes devem também realizar pesquisas sobre o tema em diferentes materiais impressos e on-line, como jornais, *websites*, revistas, leis, etc. Os grupos podem se dividir nas tarefas da produção da reportagem, tais como: reunir as informações mais relevantes sobre o tema, realização de entrevistas, análise dos dados e informações levantadas, organização do texto, revisão e edição. A produção textual final com o gênero reportagem deve ser em língua inglesa e ser entregue impressa e apresentar: título; subtítulo; autoria; data de publicação; *lead*; imagens; depoimentos; desdobramento e conclusão.

1. Produce a report on the theme: The role of education in combating social inequality. (group of 5).

a. Use the English language

b. your report needs to present: TITLE; SUBTITLE; AUTHORITY; DATE; LEAD; IMAGES; DEPOSITIONS; DEVELOPMENT; CONCLUSION.

c. Bring your production in next class in print;

d. In the next class there will be the moment for revision and rewriting of the text.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 5º ENCONTRO

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO

MODALIDADE / NÍVEL DE ENSINO: ENSINO MÉDIO INTEGRADO

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA INGLESA

4º MÓDULO - TEMPO DA AULA: 90 min.

OBJETIVOS:

- Apresentar a produção final com o gênero reportagem;
- Revisar os elementos que compõe o gênero reportagem;
- Produzir a reescrita da reportagem.

CONTEÚDOS:

- A estrutura do texto reportagem;
- Elementos discursivos; coesão e coerência nos textos.

RECURSOS:

- Quadro branco e pincel;
- Computadores (uso no laboratório de informática).

  OBS. O uso do laboratório de informática apresenta-se como uma possibilidade.

PARTE 1:

Atividade 1: Nesta aula os grupos devem apresentar suas produções ao professor para a revisão. Havendo sugestão de alterações, os grupos devem iniciar o processo de reescrita das reportagens utilizando o laboratório de informática. Caso haja dificuldade no acesso, os estudantes podem trazer as reportagens na próxima aula.

PARTE 2:

Atividade 2: Apresentação da versão final da reportagem. Exposição das versões finais das reportagens em um mural nos corredores do Instituto Federal para a visualização coletiva das reportagens.

REFERÊNCIAS

BAHIA, J. **Jornal, história e técnica**: as técnicas do jornalismo. 4. ed. v. 2. São Paulo: Ática, 1990.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: M. E. Galvão, T. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979 a.

FREIRE, P . **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979 b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Bristol: Oxford University Press, 1998.

LAGE, N. **Estrutura da notícia**. São Paulo: Ática, 1987.

MCLAREN, P. **Vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Tradução: Lucia P. Zimmer, Félix Nonnenmacher, Flávia P. de Carvalho, Juliana Bertoletti. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

OPPORTUNITY and equality for all? OECD.Oecd.org. 2min12seg. Disponível em: http://www.oecd.org/social/inequality.htm. Acesso em: 11 abr. 2019.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. English in the world/The world in English. *In*: TOLLEFSON, W. J (Ed.). **Power and inequality in language education.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1995. p. 34-58.

PHILLIPS, D. Brazil: judge shuts border to Venezuelan migrants fleeing hunger and hardship. Theguardian.com. Rio de Janeiro. 06 ago. 2018. Disponível on-line em: https://www.theguardian.com/world/2018/aug/06/brazil-shuts-border-venezuelanmigrants. Acesso em: 11 abr.2019.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SOUSA, Gustavo José Albino de. **Educação integral**: percursos e ideais sobre formação humana. 2016. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: www.unirio.br/ppgedu/DissertacaoPPGEduGustavoJosAlbinodeSouza.pdf. Acesso em: 12 mai. 2018.

SOUZA, S. Estudos dos Gêneros textuais: A Tradição em Diferentes Perspectivas. **Alumni** – revista Discente da UNIABEU, v.2, p. 92-100, nº 4, ago.-dez. 2014. Disponível em: https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/alu/article/view/1508. Acesso em: 12 mai. 2018.

STAFF and agencies. Mexico to deport up to 500 migrants who tried to cross US border. 26 nov. 2018. Disponível on-line em: https://www.theguardian.com/us-news/.../us-mexico-border-crossing-closes-migrants. Acesso em: 11 abr. 2019.

VENEZUELA-BRAZIL border violence: Reports of at least 25 killed. Mohammed Jamjoom. aljazeera.com. 25 fev. 2019. 2min. Disponível em: https://www.aljazeera.com/news/2019/02/venezuela-brazil-border-violence-reports-25-killed-190225104507514.html. Acesso em: 11 abr. 2019.

APÊNDICE B- FICHA AVALIATIVA TESTAGEM DO PRODUTO

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO- CAMPUS OLINDA
PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LÍNGUA INGLESA: PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO DE UMA CONSCIÊNCIA INTERCULTURAL CRÍTICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO
MESTRANDA: DAIANA SALES DE FREITAS SANTOS
MODALIDADE / NÍVEL DE ENSINO: ENSINO MÉDIO INTEGRADO
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA INGLESA

FICHA AVALIATIVA TESTAGEM DO PRODUTO

Visando o aperfeiçoamento deste Produto educacional, pedimos a participação dos presentes quanto ao preenchimento desta ficha avaliativa. A sua colaboração é de extrema importância. Obrigada!

Na sua avaliação, use esta escala como referência:

1. Insuficiente	2. Médio	3. Bom	4. Excelente

1. Conhecimentos iniciais sobre a temática	**1**	**2**	**3**	**4**
Ao apresentar-se neste encontro pedagógico os seus conhecimentos sobre a temática abordada eram:				

2. Expectativas	**1**	**2**	**3**	**4**
Esta apresentação correspondeu ao que dela esperava, tendo sido útil?				

3. Objetivos	**1**	**2**	**3**	**4**
Os objetivos dos módulos desta Sequência didática eram claros?				

4. Material	**1**	**2**	**3**	**4**
O material produzido para as aulas propostas foi adequado?				

5. Estrutura	**1**	**2**	**3**	**4**
A Sequência didática estava bem estruturada?				

6. Gênero textual	**1**	**2**	**3**	**4**
A escolha do gênero textual (Reportagem) utilizado na Sequência didática foi adequada?				

7. Recursos	**1**	**2**	**3**	**4**
Os recursos sugeridos foram adequados para o desenvolvimento da Sequência didática?				

8. Duração	**1**	**2**	**3**	**4**
A duração dos módulos, relativamente ao seu conteúdo, foi adequada?				

9. Aplicabilidade	**1**	**2**	**3**	**4**
Qual o nível de aplicabilidade desta proposta de Sequência didática no Ensino Médio Integrado?				

10. Relevância	**1**	**2**	**3**	**4**
Qual o nível de relevância da temática apresentada nesta Sequência didática para o ensino de Língua Inglesa no Ensino médio Integrado, considerando uma formação cidadã?				

11. Em sua opinião, quais os principais "pontos fortes" e "pontos fracos" desta Sequência didática?

_____
_____
_____

12. Que sugestões de melhoria gostaria de fazer?

_____
_____
_____

NOME (facultativo):_____

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE C- ROTEIRO DA ENTREVISTA- NARRATIVA

Dados de identificação:

1. Nome : _____

2. Idade: _____

3. Sexo: ( ) M ( ) F

4. Naturalidade: _____.

5. Formação acadêmica: (Marcar a graduação e o maior grau de titulação)

( ) Graduação: _____ ano de conclusão: _____

( ) Especialização *lato sensu*:_____ ano de conclusão: _____

( ) Mestrado: _____ ano de conclusão: _____

( ) Doutorado: _____ ano de conclusão: _____

( ) Pós-doutorado: _____ ano de conclusão: _____

6. Tempo de docência: _____

7. Tempo de docência no IFPE:_____

Roteiro da entrevista narrativa:

Fale sobre como você entende sua prática pedagógica diante uma língua hegemônica no contexto do ensino médio integrado, considerando a importância de se aprender inglês na atualidade e o papel do professor de inglês diante dos discursos ideológicos em que essa língua se apresenta; e ainda sobre a relevância dos aspectos culturais da língua, destacando dentro dessa prática, a relação entre língua e cultura e o diálogo entre a cultura da língua materna e da língua estrangeira.

APÊNDICE D- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA-NARRATIVA DO SUJEITO 1

Antes de me tornar professor eu nunca tinha parado pra pensar sobre a hegemonia da Língua Inglesa, porque até então eu sempre gostei muito de inglês e eu aprendi naturalmente. Mas quando você entra numa sala de aula de ensino médio, por exemplo, em que a criticidade dos alunos começa a aflorar já de uma maneira bem intensa e clara, é... você pergunta pros alunos se eles gostam ou não gostam de língua inglesa e alguns não. E aí você começa a entender esse papel hegemônico da língua no sentido de: por que eles precisam aprender inglês? Até algum tempo tinha-se a opção de espanhol também NE, ou das duas línguas se a escola pudesse oferecer. E agora só é legalmente aceitável uma que ficou sendo o inglês, apesar do Brasil ser um país que faz parte do MERCOSUL. E aí é uma questão que eu sempre falo com eles, quando eu inicio as aulas, eu falo: é pra aquelas pessoas que não gostam de inglês e gostam muito de espanhol, eu entendo perfeitamente, eu sou professor de inglês, mas eu não sou hipócrita de saber, ou melhor, de situar o Brasil dentro desse contexto da América Latina. E aí o inglês passa a ser essa língua e eu explico pra eles que isso é uma questão histórica, é uma questão histórica e financeira, ao mesmo tempo, né? porque, no século XIV, por exemplo, a língua do comércio e talvez da ciência não era inglês mas talvez o francês, é tanto que se aprendia nas escolas do Brasil, francês, né? Mas aí, com o advento da globalização e do capitalismo selvagem, os Estados unidos ele passou a exercer essa influência política e econômica no mundo e, obviamente, né, a língua é um desses dispositivos de dominação. Então, o inglês acaba passando a ter esse papel de ser essa língua hegemônica, que a gente utiliza termos como: é a língua do comércio, é a língua é...pra fazer... pra conhecer pessoas , é a língua que se fala no mundo inteiro, mas na verdade não é. É a penas uma das línguas que se fala no mundo todo, mas por conta desses critérios econômicos sobretudo, o inglês passa a ter esses local privilegiado dentro dessas outras línguas, né? Mas, na sala de aula, eu sempre deixo os alunos muito a vontade pra expor porque que eles não gostam de inglês, e aí eles têm todo direito de não gostar de inglês, porque há pessoas que têm afinidade com outras línguas. E aí eles falam: professor, mas eu vou fazer no ENEM ou no vestibular eu vou escolher espanhol porque eu ainda posso lê, mas aí infelizmente ou felizmente, não sei, a legislação no Brasil obriga que a gente aprenda inglês. E aí a gente vai ter que estudar pelo menos um pouco, pra enfim ser aprovado e continuar nossos estudos. Porque eu também não sou fã de matérias exatas, mas eu tive que estudar essas matérias para poder passar de ano né? Apesar de não ver uma finalidade prática pra o que eu queria fazer, mas enfim a gente precisa se dedicar pra gente passar por essas etapas da educação formal. E aí eu venho depois que a gente falou, comentou sobre isso, é... existem explicações também por conta dessa hegemonia que não é apenas financeira e econômica, mas da importância de se aprender inglês até mesmo pra questões pessoais de viagem. O pessoal fala pra mim: há professor, eu queria aprender um pouco pelo menos porque quando eu for viajar pra algum país eu sei que em qualquer lugar do mundo as pessoas vão arranhar um pouco de inglês, e se eu souber arranhar um pouco de inglês eu vou conseguir pegar um táxi, eu vou conseguir pedir uma comida, eu vou conseguir, sei lá, ir no restaurante, eu falei: não realmente você vai conseguir isso e isso é uma das importâncias de se aprender inglês hoje em dia. É... mas eu acho que além disso, a gente pode aprender inglês pra aprender um pouco sobre a cultura de outros países, porque acaba que a gente pensa que inglês só se fala nos Estados Unidos e esquece

que os Estados Unidos foi uma colônia da Inglaterra e que a língua inglesa é originária da Inglaterra sobretudo né? E aí a gente acaba falando sempre do inglês relacionando aos EU, em fazer intercâmbio nos Estados Unidos, porque, voltando mais uma vez, os Estados Unidos na verdade é esse país que de uma maneira ou de outra é ... dá ideias pra maioria dos países subdesenvolvidos e aí a gente acaba consumindo demais essa cultura, sobretudo desse capitalismo selvagem e louco de você saber que as coisas maiores e melhores, aí eu sempre falo pra eles que nos Estados Unidos, por exemplo, não dá pra comprar uma caneta, às vezes se você comprar uma caneta pode sair mais caro do que comprar uma dúzia porque lá as pessoas tem essa... esse desejo megalomaníaco de ter as coisas sempre maiores e em quantidades muito grandes. Mas, é.. saindo disso, o inglês é importante de uma maneira ou de outra, porque por mais que você não goste é a língua da ciência e aí se a gente volta, por exemplo pra década de 80 quando começou a expansão das universidades e aí o próprio ensino superior, as universidades sentiram a obrigação de importar a sua pesquisa, porque até então o Brasil pesquisava muito pouco porque a gente não conseguia importar essa pesquisa justamente porque os nossos pesquisadores e professores não sabiam escrever em inglês ou falar inglês pra fazer um abstract e mandar para uma revista fora do Brasil. E aí entra nos cursos universitários né? O *ESP* e aí agente começa a prender esse inglês voltado pra fins específicos pra gente começar a importar isso, então, o inglês tem uma importância, uma importância econômica, uma importância social, uma importância histórica que a gente precisa tá atento até mesmo se agente quer, por exemplo, galgar , sei lá, uma vaga de emprego melhor, ou não. E aí eu sempre falo da minha experiência, eu sempre trabalhei com inglês ou como professor de inglês ou fazendo tradução, fazendo revisão e desde a época da faculdade meu primeiro emprego foi porque eu sabia falar inglês, então tinha uma importância, mesmo que talvez naquela época eu não soubesse que eu queria fazer isso pra minha vida toda, mas naquele momento pra mim foi importante saber essa língua estrangeira. E aí vem a questão do meu papel como professor, é... eu tive péssimos professores de inglês, né? Então, eu aprendi a ler sozinho em casa, porque eu gostava de ouvir músicas em inglês, e aí eu fui estudando pelas letras da música e aí eu fui fazendo um livro de vocabulários, que eu ia escrevendo as palavras que se repetiam nas letras, depois eu voltava pra letra e via que as vezes não batia com o que eu achava que era, eu fui aprendendo um pouco sozinho até que eu pedi pra minha mãe me matricular num curso de línguas, e nesse meio tempo eu já estava no fundamental na rede pública de ensino no Brasil no ensino fundamental hoje já tem aula de língua estrangeira, né? No caso seria sexto ano hoje na época seria a quinta série. E eu tive péssimos professores de inglês, professores que não sabiam falar inglês e eu ficava muito frustrado porque eu queria falar inglês, eu queria aprender, eu queria me comunicar, queria saber se as coisa que eu estava aprendendo estavam certas, e aí é... eu encontrei essa dificuldade. Eu estudei em escola pública a vida toda então, pra não dizer que eu tive só professores ruins quando eu estava no 3° ano do ensino médio, eu tive uma professora que eu achava ela excelente, mas aí eu não tinha como sanar todas as dificuldades que eu acumulei em todos os anos. E é porque eu tinha dificuldade mesmo fazendo curso de inglês, porque no curso de inglês a abordagem comunicativa e aí você acaba as vezes não focando, por exemplo, em questões, ah... em tópicos gramaticais, tópicos linguísticos , que é importante pra fazer uma prova do Enem, ou a prova do vestibular, que cai nos vestibulares tradicionais. E aí eu tive que correr atrás pra, enfim, sanar essa dificuldade que a escola pública e os professores que eu tive ocasionaram

pra mim. Mas depois que eu me tornei professor, que eu entrei no curso de Letras, eu percebi que eu não podia ser esse professor, eu não poderia... e quando eu falo não ser esse professor, não é assim, ah eu queria ser o melhor professor, eu não queria ser aquele professor que não fala inglês. Porque eu acho que se você se propõe a ser professor você precisa saber alguma coisa,quando eu falo falar inglês, não é falar inglês fluentemente, não é falar com sotaque perfeito, nativo, não é isso, é um professor que saiba como funciona a língua, e aí como funciona a língua não é apenas falar essa língua, mas que dispositivos você pode utilizar pra melhorar a aprendizagem do seu aluno em relação ao *speaking*, em relação ao *listening*, que material, como é que você avalia no material ou seleciona o material , então eu queria que meus alunos tivessem a oportunidade que eu não tive. E aí aqui onde eu trabalho é uma realidade diferente de onde eu comecei a trabalhar, por exemplo. Eu comecei a trabalhar em escolas da prefeitura, de periferia, e a realidade era bem difícil assim. Eu pensava toda vez que eu entrava na sala de aula com alunos, por exemplo, que iam pra escola morrendo de fome porque não tinham o que comer e lanchavam na escola e ficavam contando os minutos pra dar 10:00 da manhã e comer. Eu fiz o que é que eu posso fazer como professor de inglês pra mudar a realidade desses alunos. É... eu vou falar que inglês é a língua dos negócios, eu vou falar que o inglês é uma língua universal, que eles precisam aprender inglês porque isso vai ser importante pra eles arrumarem um trabalho no futuro, pra esses alunos que estavam com fome esperando o recreio chegar, e como é que você pensa nessas questões. E aí eu pense que uma boa maneira seria mostrar que a língua inglesa é divertida, trabalhava mesmo a parte lúdica já que eu trabalhava com criança naquela época, ensinar inglês de uma maneira que fosse leve, que não fosse uma obrigação, que eles não tivessem que aprender inglês porque é importante pra eles arrumarem um emprego, por exemplo. Porque eu não sei nem se eles vão chegar a maior idade se eles ainda vão querer e seguir essa linha, enfim, não sei o que é que vai acontecer com esses alunos. Então eu começava a pensar a língua inglesa a partir de critérios culturais, todo mundo assiste televisão, os alunos assistem TV e tudo mais, e aí eu pegava exemplos de filmes pra falar um pouco sobre cultura americana, sobre *Valentine's Day* como é que é diferente do Brasil pros Estados Unidos e aí eu pensei e pensava dessa maneira até hoje penso que eu acho que como professor de inglês a gente tem saber falar alguma coisa de inglês e que a gente precisa que o nosso aluno entenda que a língua inglesa é muito mais do que o verbo *TO BE*, por exemplo, do que tempos verbais, ou aprender a falar inglês só porque você talvez vai arrumar um emprego. Eu acho que aprender uma língua estrangeira de maneira geral e aí isso também serve pra mim que nunca aprendi outras línguas até hoje, e que todos os dias aprendo alguma coisa de inglês , que é... quando você aprende essa língua, uma língua estrangeira você abre seus horizontes, então eu acho que como professor de inglês meu papel é abrir esses horizontes dos alunos. Abrir os horizontes pra que eles possam, sei lá, ouvir uma música que eles gostem e eles entenderem, abrir os horizontes porque eles podem conhecer uma pessoa que fala inglês, abrir o horizonte pra que eles possam viajar pra fora do Brasil, abrir o horizonte pra que eles conheçam um pouco da cultura, da história dos povos que falam inglês como Estados Unidos ou a Inglaterra, os países que foram colonizados pelos Estados Unidos, por exemplo, e aí eu acho que talvez essa seja a principal tarefa enquanto professor, abrir os horizontes dos alunos. É... sobre ideologia a gente vive um momento político, por exemplo, de que todas as coisas são ideológicas, mas as coisas ideológicas são todas ruins, porque se tem um discurso anti-ideológico, como se fosse

possível a pessoa viver em sociedade sem um contexto ideológico. E aí eu acho bem engraçado porque algumas pessoas ficam falando sobre ideologia, mas elas não sabem basicamente o que significa ideologia pra defender uma não ideologia que é uma coisa totalmente utópica e a utopia já é uma ideologia. Enfim, mas nesse contexto da Língua Inglesa, ela vem muito forte com discursos ideológicos e é impossível porque o país que importa essa língua em maior quantidade é os Estados Unidos, que é um país que tem uma ideologia muito forte, uma ideologia capitalista muito forte, uma ideologia pop muito forte, que até hoje as pessoas querem viver o "*american way of life"* e elas querem ser americanas, elas querem conseguir o *Green card*, essas coisas estão no imaginário do povo brasileiro, que você vai pros Estados Unidos e você vai se dar bem e que lá você vai conseguir um *Green card* e vai casar com um gringo e você vai conseguir juntar uma dinheiro... Mas, por exemplo, tem teóricos e filósofos que acreditam que o sonho americano morreu na década de 70, né? Mas a gente está aqui em 2019 quase 2020 e o sonho americano ainda habita a mente do povo brasileiro e isso é totalmente ideológico, porque o poder que os Estados Unidos têm de fazer crer que o meio de vida que eles têm é melhor, é o mais vantajoso, é o que vai dar mais lucro financeiro ou um retorno financeiro mais rápido tá incluindo todo discurso ideológico, o discurso ideológico que de uma maneira ou de outra influencia quase todos os países, mesmo os países de cunhos socialistas, né? E aí eu acho que a língua inglesa vem nesse caminho porque, é... a minha língua é a minha pátria, como fala Fernando Pessoa, né? E aí os Estados Unidos me parece que eles sabem que a imposição linguística é uma forma de dominação, talvez a primeira, em um processo de colonização, por exemplo, quando a gente estuda sobre a colonização de qualquer país, no Brasil, por exemplo, os jesuítas eles aprendiam os dialetos indígenas que era pra poder colonizar, então essa coisa de você achar que os Estados Unidos *é bom* é porque eles entendem que eles têm esse poder ideológico, eles sabem que a língua deles influencia muitas pessoas. E numa cultura pop de maneira geral e quando eu falo de cultura pop eu estou falando de filmes, to falando de música, de TV shows, que a gente importa os big brothers da vida, é uma maneira de você falar sobre a ideologia da Língua inglesa, a ideologia que eles podem exercer. Aí, falando um pouco sobre os aspectos culturais, esses aspectos culturais, eu acho que talvez seja a base principal da minha metodologia, da metodologia que eu gosto de utilizar em sala de aula. Por ter um perfil de formação voltado pra área literária, pra crítica literária pra teoria da literatura, eu acho que, por exemplo, é, utilizar a literatura como uma ferramenta de ensino é muito importante, e obviamente é claro que a literatura é um aspecto cultural pras pessoas, e aí eu gosto de utilizar esses critérios de literatura e cultura. E aí a gente pensar nesses aspectos culturais é importante, por exemplo, eu tenho pesquisas sobre Tony Morrisson, a escritora Americana, né? Sobre o livro AMADA e aí eu sempre trabalho com os alunos os aspectos culturais no sentido de como foi o processo escravocrata nos Estados Unidos, né? Como foi que aconteceu, as semelhanças com o Brasil se houve e se não houve. Como é a luta do povo negro nos Estados Unidos. E aí eu acho bem interessante porque eu utilizo o calendário, então se tá falando do dia da Consciência negra, então eu vou voltar e vou falar com eles sobre *"Civil rights"*, vou falar sobre a Rosa Parks, eu vou falar como é que começou esse movimento do fim da segregação racial nos Estados Unidos e como é que os Estados Unidos lida com essa situação hoje em dia. Porque o racismo nos Estados Unidos é completamente diferente de no Brasil e como é que se instituiu essa questão racial, então os aspectos culturais pra mim são as ferramentas mais fáceis, eu vou

dizer assim, mais fáceis, mais atrativas, é..., mais polissêmicas que você pode utilizar em sala de aula pra ensinar inglês. Porque a partir de um texto, você pode trabalhar com vídeos, você pode trabalhar com *listening*, você pode trabalhar com *reading*, você pode trabalhar aspectos históricos e aí você tem um panorama histórico, social cultural dos Estados Unidos em relação aquele assunto, culturalmente falando. E outra coisa que eu gosto muito de fazer com os alunos a questão cultural é falar de Direitos Humanos de maneira geral. Como é que é, por exemplo, a questão do feminismo nos Estados Unidos, como foi a corrente feminista nos Estados Unidos, porque boa parte do feminismo aconteceu lá nos Estados Unidos e até hoje boa parte da produção feminista se dá nos Estados Unidos. Então esses aspectos culturais, em relação às leis LGBT, como é a legislação deles em relação a isso, porque a gente tende a achar que eles sempre são muito mais evoluídos em aspectos culturais do que todo mundo, mas às vezes nem sempre é assim. E aí eu sempre faço esse contraponto, fazendo esse diálogo sempre com Brasil, Estados Unidos e os outros países que falam inglês pra gente tentar entender um pouco como é a cultura desse povo e como essa cultura pode ser utilizada como ferramenta de ensino ou metodologia de ensino. Eu já dei aula de inglês, na verdade muito em cursos de língua, em ensino pra educação infantil, ensino fundamental, pra ensino superior no meu atual trabalho e também pra o ensino médio. A experiência de inglês no ensino médio atualmente tem sido um pouco caótico. Caótico no sentido que agora nós temos uma nova base nacional comum que não nos diz nada. Então é como se você tivesse ensinando não só inglês, mas quase todas as outras disciplinas, a não ser Língua Portuguesa e Matemática, mas as outras disciplinas da base comum elas estão num nível ideológico, você não sabe o que fazer e se você quiser seguir um documento. Aí eu vou lá, vou aqui na BNCC e vou ver o que eu vou falar no 3° ano do ensino Médio, não vai ter lá. Vai ter traços do que você pode fazer, então, por outro lado eu acho, eu me sinto a vontade de fazer isso, porque eu acho que a metodologia que eu uso, que eu venho utilizando me permite esse diálogo mais aberto com os meus alunos, partindo de critérios que eu acho importante como professor. Critérios culturais, metodologias ativas, a utilização de approaches comunicativos em sala de aula que foge um pouco daquela gramaticidade, de você está preocupado com aquilo. Mas aí é obvio que eu penso, por exemplo, que meus alunos de ensino médio estão se preparando pro ENEM. Mas eu também vejo que o Enem não é uma prova como foi há 10 anos. Então, por exemplo, o Enem vai focar em aspectos culturais, vai focar em gêneros que não são gêneros informativos apenas. Se a gente for analisar as provas do Enem de alguns anos vai ver que enfim, cai gêneros literários, letras de músicas, poemas, textos de ficção que são gêneros textuais que requer um senso muito mais crítico do aluno do que um texto meramente informativo porque ele vai ter que ler, decodificar informações e se ele tiver um bom vocabulário ele vai conseguir responder aquela pergunta. Então a BNCC ela não dá norte nenhum para os professores, essa pra mim é uma coisa que a gente precisa focar. Mas aí ao mesmo tempo ela permite que você enquanto professor através daquela... na verdade a BNCC parece mais uma lista de desejos do que um documento norteador de como a gente deve orientar a nossa prática docente. A partir daquela lista dos objetivos a serem alcançados a gente pode traçar conteúdos ou você sozinho como professor ou no meu caso eu tenho uma equipe de professores de língua estrangeira, então a gente sempre se reúne pra discutir essas temáticas pra que todos os alunos tenham pelo menos visto algum conteúdo ou metodologias que sejam importantes pra o grupo como um todo e não apenas pra uma turma ou outra que ficou com

determinado professor. Então nesse sentido eu acho que no contexto do ensino médio o inglês ele está nesse momento assim de que tá perdido, mas que também dá uma chance em que o professor possa encontrar metodologias e enfim, traçar o seu próprio plano de aula e focar em conteúdos que ele acha que é importante. No meu caso eu gosto de trabalhar uma perspectiva da língua inglesa enquanto possibilidades de conhecer novas culturas e acho que talvez os alunos acham até um pouco estranho. Ah vamos fazer uma prova com *listening*. Ah mas como vai ser sua prova? Vai ser com a letra de uma música. Mas a gente vai trabalhar o que exatamente com a letra dessa música? Aí eu falei: não sei. A gente pode ver uma música que tenha a ver com o nosso momento político que a gente está vivendo e não necessariamente focar em algum aspecto linguístico, como: vamos procurar na letra da música verbos no gerúndio, é que a gente pode fazer isso de outras maneiras e aí a gente pode trabalhar, por exemplo, com o texto literário porque letra de música é um texto que está muito mais próximo do gênero literário e vê questões de ordem política, de ordem estética. E é por isso que eu acho que no meu caso que tenho formação e pós-graduação em literatura, no meu caso eu acho que trabalhar o texto literário nessa perspectiva é muito rico. E no contexto do Ensino médio isso é possível. Quando você vai, por exemplo, para um curso superior ou curso técnico pra dar inglês aplicado já é mais difícil, por que inglês aplicado tem metodologia específica. No contexto do ensino médio, eu acho que nós, como professores de inglês, a gente tem essa abertura de criar, de experimentar, porque nem sempre nosso plano de aula vai dar certo, e a gente vai ter que mudar tudo no meio da aula ou depois e aí acho que a prática docente é uma experimentação né? Contínua.

APÊNDICE E- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA-NARRATIVA DO SUJEITO 2

Sobre a condição hegemônica da língua inglesa, eu tenho a prática desde sempre, de nas primeiras aulas conversar, bater um papo com os estudantes, né? Sobre a importância da língua inglesa hoje, na contemporaneidade e não é um discurso unilateral, é uma fala onde a gente troca, onde a gente discute em pequenos grupos e depois abre pro grande grupo, e a gente tira deles, tira dos estudantes as razões, os motivos pelo qual a língua Inglesa hoje ela é tão valorizada, né? Aqui na nossa Instituição nós temos, acho que como todas as instituições não só públicas como também privadas, uma certa resistência, né? E você tem salas com 40 estudantes ou mais e se você tirar 5 alunos que dominam a língua você tem muito já. Então, há uma resistência, no entanto, eu já percebo assim, uma abertura maior para um investimento nesse sentido, né? Dessa aquisição por conta das oportunidades que a Instituição vem proporcionando. Então, aqui no Instituto Federal de PE, mais precisamente no campus Recife, a gente percebe uma procura maior pelos cursos de língua estrangeira, principalmente a língua inglesa via Centro de Libras e línguas estrangeiras e também cursos à distância como é uma *English on line* hoje na plataforma desenvolvida pelo MEC onde a procura realmente tá sendo grande. As pessoas começam a perceber que não vão muito longe sem domínio da língua inglesa. Então, nesse sentido, a gente se preocupa de conscientizar o estudante pra importância dessa língua para as oportunidades. Então, a gente sempre procura bater esse papo no início das aulas em relação à postura do estudante, o que ele faz dentro e fora de sala de aula pra acelerar esse conhecimento, como é esse processo dele, como é essa relação dele com a língua, se ele costuma ler, ver filmes, usar aplicativos na língua inglesa, jogar, a gente considera tudo, na balança vai tudo que proporciona essa oportunidade de contato com a língua. Então, a gente tem muita essa discussão e essa questão de ouvir como que os estudantes hoje fazem pra essa aquisição, porque como eu disse ao longo do comecinho da minha fala, você tem numa sala de 40, 45 sempre alguns que se destacam e tem o domínio, então, a gente vai em busca desses que já tem um sucesso né? Nessa aquisição da língua, tem um histórico já de sucesso e a gente busca neles né? Dicas, compartilhar dicas de como fazer pra se atingir esse objetivo maior né? Então, é isso. Em relação à importância de aprender inglês na atualidade aqui na nossa Instituição a gente tem tido editais externos onde se exige um mínimo de 550 pontos numa prova do *TOEFL*, por exemplo, e onde nós nos preocupamos em fazer uma preparação pra que esse aluno consiga atingir esse *score* final. Nós tivemos algumas oportunidades anteriormente e infelizmente esbarramos na questão da língua onde os estudantes que se candidataram não conseguiram obter a pontuação mínima pra seguir adiante na candidatura, então, a gente se frustra, a gente realmente busca atenuar essa barreira linguística e uma forma da gente atenuar é a gente investir realmente pesado no nosso Centro de Libras e línguas estrangeiras e nas oportunidades como essa do aprendizado à distância numa *English on line* que é a plataforma do MEC. Então, a gente se preocupa e a gente quer que o nosso estudante realmente saiba aproveitar as oportunidades que chegam né? Então, no quesito de você expandir a internacionalização na Instituição você precisa aumentar também a produção científica, como é que eu vou aumentar minha produção científica, através de projetos de pesquisa, publicações, projetos de extensão se eu não domino uma língua estrangeira? Fica difícil ler, fica difícil eu participar de cursos à distância, fica difícil eu escrever, publicar, enfim. Então, é realmente muito importante essa conscientização da

comunidade acadêmica pra importância da língua inglesa em especial no desenvolvimento aí das habilidades rumo ao aumento da produção científica e aí a ranquear ainda melhor a Instituição né? Quando a gente tem uma produção maior a gente sabe que esses indicativos, esses índices faz com que a Instituição cresça nas avaliações internas e externas. Em relação ao papel do professor de inglês eu creio que eu já tenho contemplado aqui na minha fala, o professor de rede EBTT, hoje ele tem sido contemplado com algumas oportunidades que os professores de espanhol e francês não tem tido, então, a gente teve, por exemplo, 3 chamadas para formação nos Estados Unidos, a gente teve 2 edições do programa *Nôva* em conjunto com o MEC e o PDBI onde nós conseguimos enviar 17 professores de língua inglesa. Eu só lamento ter sido apenas para professor de inglês, os demais ficaram uma pouco frustrados por essa falta de oportunidade. Mas assim, os professores de inglês aqui da casa, nós, somos muito ativos, então, tem sempre professor ofertando curso preparatório para os colegas, os servidores que queiram se candidatar a um Mestrado ou Doutorado. Então, nesse sentido a gente encontra docentes que venham a colaborar com a gente, inclusive outras questões como tradução, não só tradução simultânea de eventos, mas tradução de materiais escritos, de textos, os professores de inglês são muito participantes das demanda da Instituição, então, eu creio que esses docentes se sintam valorizados. Em relação à cultura, a gente quando traz textos ou mesmo atividades de escuta pra sala de aula, sempre no finalzinho tem um momento que a gente reflete sobre determinado aspecto, por exemplo, segunda feira foi trabalhado o uso da internet e suas limitações, aí a gente trabalhou isso no contexto de um cenário mundial, mas também no nosso cenário. E aí, a gente viu no final, eu achei interessante que um aluno disse: bom, se eu sou dependente e paro minha vida pra tá só nas redes sociais eu to enriquecendo os donos desses aplicativos. Então, eu achei assim essa observação interessante. E aí, a gente sabe quem são os donos desses aplicativos, na grande maioria são falantes de língua inglesa, às vezes tem uma hegemonia sobre isso. Então, a gente sempre busca ter esse diálogo e é interessante porque os meninos são muito críticos, sempre tem um ou outro que tem essa pegada assim mais crítica que encanta, né? Acho que é bacana a gente não somente cumprir a ementa, tá preocupado em cobrir todo o livro, mas também ter esses momentos de reflexão, essa parada, e ver na nossa prática como que a gente digere X; Y; Z questões em sala de aula. Então, eu gosto muito das conversas, eu gosto muito de ouvir as crianças em relação à opinião deles, é bem interessante como eles se colocam e é valoroso isso. Dentro do contexto do ensino médio integrado aqui na nossa Instituição, eu me ressinto muito pelo fato primeiro: do número de alunos em sala, a gente muitas vezes tem nos primeiros períodos, segundos períodos um quantitativo muito grande, chega a ter 50 estudantes e todos estão inseridos ali apesar do nível, então, você se for fazer uma triagem você vai perceber que poucos são os que têm o nível, vamos dizer, intermediário, pré- intermediário ou avançado. A maioria é iniciante. Mas aí, você coloca quem sabe, quem tem o domínio com quem não sabe, então, fica muito difícil de trabalhar, fica desafiador você agradar a quem já tem um conhecimento, um domínio, e a quem está iniciando. Então, nesse sentido, eu e mais alguns outros professores, não muitos, poucos, a gente decidiu fazer a aula toda em inglês, apesar que a gente sabe que alguns não conseguem logo de primeira mão acompanhar. Eu me disponibilizo sempre no final da aula a tirar dúvida, mas, a gente aí procura usar uma metodologia onde eles trabalhem muito em pares, em grupos, então isso que faz com que eles percebam que não estão no ponto onde deveriam estar e corram atrás da formação, do

conhecimento, de melhorar o nível pra poder acompanhar melhor. Então, esse desnível que existe nessas salas do Instituto Federal acaba que fica no meio do caminho e a gente não consegue desenvolver um trabalho a contento. Então, se eu trouxer pra você o Colégio de Aplicação e o Colégio Militar lá a coisa flui melhor porque os estudantes logo no primeiro dia realizam um teste de nivelamento e aí eles são colocados em salas por nível, então isso aí é bacana e você tem condições de trabalhar as 4 habilidades e você tem condições de ver um resultado na ponta bem mais expressivo, tá. Então, hoje a gente fica com o estudante de língua inglesa 5 semestres e muitas vezes você vê aquele aluno concluindo e ele não consegue deslanchar, Por quê? Porque não se trabalha as 4 habilidades. Muitas vezes, o que a gente vê na prática do colega é se limitar apenas ao conteúdo, então, cobre muito gramática e vocabulário e a aula inclusive é dada em língua portuguesa, apenas explicando as regrinhas e trabalhando algumas técnicas de leitura. Então assim, eu pessoalmente não trabalho assim, não gosto de trabalhar assim. Eu dou a aula toda em língua inglesa, como já disse, e consigo no decorrer do semestre que as crianças vão se adaptando, no começo, no primeiro dia de aula, eles chegam pra mim apavorados, um grupinho, sempre chega um grupinho: - Professora, a senhora vai dar a aula toda em inglês? Eu digo: - calma! Vou estar sempre disponível no final da aula e durante a aula, a hora que vocês quiserem vocês podem perguntar. A gente para, a gente ajuda, mas, um encontro semanal de uma hora e meia é muitíssimo pouco pra que a gente não aproveite. Então, se a gente está trabalhando a língua inglesa a gente precisa valorizar aquele momento. Então, é expor vocês ao maior número de oportunidades possível. Vocês precisam ouvir, vocês precisam debater, vocês precisam se aprofundar no vocabulário, vocês precisam falar, exercitar porque vocês só vão falar falando. Vocês só vão começar a entender a língua inglesa ouvindo, não tem outro caminho. Então, a gente tem essa prática, né? Mas, que seria facilitada certamente se a gente tivesse a divisão desses estudantes por nível de conhecimento. Certamente, a gente iria alcançar um resultado mais expressivo ao final dos dois anos, dois anos e meio, né? Bem, em relação à Língua portuguesa como eu já muito aqui, eu não proíbo os meninos de falarem português, né, porque aí eles vão travar. Eu faço a minha aula toda em inglês e chega esse momento e eles sabem, que se tiver alguma coisa impedindo o entendimento eles podem me perguntar em português. Às vezes tem uma questão pra discussão que eu sei que aquele estudante, aquela estudante não vai ter o nível de proficiência pra se expressar no inglês, então, eu digo: gente, pode dar opinião em português, o que é que vocês acham disso? A gente dialoga dessa forma, mas assim, eu não proíbo, não existe proibição, se disser só pode falar inglês, não. Mas, eu dou aí o *delivery* da minha aula é em língua inglesa. E aí a gente espera que no futuro a gente consiga, de repente lá na frente, ter a política linguística aprovada e de repente um novo formato desse ensino médio na rede, né? Voltado mais pra o nível de conhecimento mesmo, onde ele possa, até dentro do próprio curso nesses dois anos e meio, ou dois anos dependendo da formulação, que ele possa chegar no estágio onde ele já esteja fazendo um preparatório, por exemplo, pra um teste internacional, né? Experimentar isso também. Hoje, a gente só oferta, mas assim, o estudante faz pra ele conhecer, no entanto, seria muito interessante se ele fizesse pra ter êxito também né? Ele faz como uma atividade diagnóstica, pra saber qual é o nível de proficiência dele. Mas se ele tivesse já um conhecimento maximizado ele iria fazer o teste pra obter um êxito e isso aí seria até mais motivante pra o estudante, certo. Então acho que é isso.

APÊNDICE F- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA-NARRATIVA DO SUJEITO 3

Eu vou começar falando sobre a condição hegemônica da língua inglesa. A gente sabe que ela é resultante desses produtos veiculados na mídia que com o crescimento dos meios de comunicação, de massa e desenvolvimento cultural, com a globalização ela ficou muito mais frequente no trabalhar com o idioma e dessa forma, com essa globalização a língua inglesa ela entrou na vida das pessoas, no cotidiano das pessoas, e isso, inclusive você começa a aderir, a ter a língua e esse vocabulário já no seu dia-dia. Sem perceber você acaba falando, né? E tendo esse aprendizado. Então, o idioma ele se tornou imprescindível, o aprendizado da língua inglesa, seja ela pra estudo, pra viagens, enfim, pra comunicação como um todo. E com essa internacionalização do idioma ela está sempre vinculada ao mercado de trabalho. E essa formação a gente entende, tenta entender que não deve ser só apenas vinculada a esse mercado de trabalho. É preciso então, desmistificar essa visão que se tem ao longo dos anos de que a língua ela veio, que o aprendizado da língua ela veio pra servir ao mercado de trabalho, que na nossa prática pedagógica a gente tem que trazer essa ideia que a língua e a cultura no mundo globalizado tem que ser de forma indissociável. A gente precisa ter a concepção que se trabalha a diversidade cultural, que se a língua que seja não só do falante nativo da língua, mas que esses falantes que tem a língua inglesa como segunda língua a gente também valorizar, não apenas o inglês americano ou o inglês britânico, mas o inglês que é falado em outros países que aderiram a língua como segundo idioma. E aí, a gente tem até inclusive nos PCN, eles orientam que a gente tenha esse despertar, né? Dessa aprendizagem diferente, da realidade, ampliar o modo de agir, de entender o mundo de uma forma mais crítica, mais discursiva. E no caso da nossa prática pedagógica é preciso a gente ter uma consciência crítica dessa aprendizagem, dessa condição hegemônica da língua. A gente precisa trabalhar questões políticas, ideológicas e é muito comum no início da semestre eu sondar os meus alunos, qual é a visão deles, qual é a importância que eles visualizam do aprendizado do idioma. Eu acho que pra muitos aprender a língua inglesa ainda está condicionada ao mercado de trabalho, mas alguns ainda citam que é pra passar no vestibular, pra se comunicar bem, até mesmo como *status* social, e alguns surpreendentemente de uns anos a gente tem visto que essa fala mudou um pouquinho e também é relatado que é importante aprender o idioma pra se comunicar com o mundo, com as novas tecnologias e isso tá trazendo um perfil muito interessante quando eu sondo esses alunos que há uns quinze anos atrás era mais: não é só porque eu quero viajar, ou então porque eu quero pra trabalhar. E a gente reconhece aqui no Instituto que eles estão tendo uma visão diferenciada do aprendizado do idioma. É lógico que ainda assim principalmente por ser um ensino técnico, né? Tecnológico e a gente acaba não deixando de fugir da ideia de que também é importante para o mercado de trabalho, hoje, a gente já destaca que também é importante para o seu conhecimento, seu desenvolvimento acadêmico, até mesmo porque ela é... quando você vai pro vestibular, pro o mestrado, doutorado, pra o aperfeiçoamento pessoal e profissional é também importante que é pra você conhecer o mundo, você conhecer culturas, você ter essa visão mais crítica do aprendizado também do idioma. No caso, a gente precisa então, reconhecer o que esse olhar crítico, quando a gente tenta trabalhar o inglês em sala de aula, a gente tenta ver que quando se trabalha a cultura do idioma né? Dessa cultura de massa, a gente tenta conhecer a cultura do outro, no caso esse outro é o falante do idioma e que ao

reconhecer, ao conhecer a cultura do outro você acaba reconhecendo a sua própria cultura, você se identifica com algumas coisas, com essas ideologias, com esses costumes e acaba também reconhecendo essas diferenças de ambos os países e ambas culturas. Então, o aprendizado do idioma ele vai muito além dos aspectos estruturais da língua, a gente tem que conduzir o aluno a dialogar com seu eu, construir um posicionamento mais identitário, mais crítico dessa realidade. Então, o papel do professor, e isso já é previsto até mesmo nos Parâmetros Curriculares, eles já trazem uma proposta cultural, que ainda não é muito percebida né? Pra se trabalhar o idioma, mas os Parâmetros Curriculares eles já trazem uma proposta de trabalhar a cultura no ensino do idioma. Então, a gente tem que desenvolver essa prática trazendo, de que forma eu tento trazer? Trazer textos, às vezes eu... tem o livro didático já que eles recebem o livro didático, a gente tenta selecionar alguns textos. Nessa sondagem quando é feita no início do semestre, a gente já tenta selecionar os textos que sejam textos até mais atrativos, de certa forma eu até convido esses alunos a conhecer o livro didático e ali junto comigo a gente já identificar alguns textos que trariam alguma relevância pra eles, mas indiferente de ser a escolha deles, eles tentam trazer alguns textos também da internet o que tem acontecido, o que a mídia tem trabalhado também, não só textos mas também trazer vídeos. A internet ela nos ajuda muito né? Vídeo aula, e trazer fazendo esse *link* com a cultura, mas também não deixando de ter esse posicionamento fazer com eles tenham esse olhar crítico foi uma experiência que eu tive com essas turmas que eu tenho trabalhado esse semestre, quando aconteceu o massacre né? Em São Paulo. E aí, tem um texto em inglês que ele trabalhava os sinais de violência, de comportamento, era um texto muito interessante, era um vídeo, ele mostra o dia-dia de uma sala que você acha que o que acontece com aquele comportamento no final aparece um aluno que entra e causa violência com armas de fogo, parecido com o que aconteceu em São Paulo, e você... Os alunos ficaram surpresos com esse vídeo porque você tava com foco em uma coisa e na verdade você não tinha percebido outra. E ao trabalhar esse texto, é lógico que foi inevitável né, falar, não falar sobre o acontecido em Suzano, o que me causou uma certa surpresa é que eles... isso foi desencadeando uma análise crítica do comportamento dos jovens, também a influência da mídia, de fatores ideológicos, até o comparativo de que isso não é muito comum, quer dizer, até então não tem sido né? Graças a Deus, certos comportamentos desses, no caso desse comportamento de ambos, né? Físico, né? Então, essa foi uma atividade que foi mais pra tentar visualizar o que eles estavam sentindo porque foi uma realidade acontecida em uma sala de aula e aquilo especificamente me comoveu muito e eu acabei vendo que quando você tem um olhar mais reflexivo, mais crítico você também se surpreende porque você aprende junto com o aluno, você reconhece naquele aluno que ele é capaz de ter uma visão mais crítica e foi uma aula tão proveitosa que foi gratificante, foi assim, enriquecedor e me fez até refletir um pouco mais de que algo que a gente tem realmente instigar, tem que tentar trazer, não apenas trabalhar o idioma só com a estrutura gramatical, mas trazer a reflexão né? Sobre esse olhar de que ele se reconhecer no outro, entender a cultura, entender a ideologia e o comportamento de ambos os países, que no caso tava sendo retratado no vídeo. Também eu gosto muito de trabalhar com música, porque música com jovens né? Eles se identificam e fugindo um pouco da ideia de que trabalhar com música, você só preencher aquele espaço, *listening* né? Pensando em fazer alguma coisa diferente, eu comecei a trazer, pedir que eles trouxessem a música e que eles tentassem na hora da exposição identificar porque, será que

aquela música tem alguma coisa pra passar, algum pensamento crítico ou o porque que foi feita na época, será que ela tem alguma relação com algum fato histórico. E essa atividade também tem trazido bons frutos. A gente vê que os alunos eles precisam do despertar desse professor que seja mediador, que busque neles o que às vezes nem eles reconhecem neles, eles nem tem a ideia de que lês são capazes de ter esse tipo de comportamento e inclusive de ter essa visão. Então, o papel do professor no trabalhar do idioma, ele é muito importante. A gente mesmo sabendo que tem que cumprir o que a ementa impõe, a gente tem né? Aquela carga horária mais reduzida, às vezes a gente para e vê, não como no caso do acontecido em São Paulo, eu tinha ainda um conteúdo a ser trabalhado porque meu período de prova já estava se aproximando e fiquei assim: não, mas eu preciso, eu senti a necessidade e quando eu reconheci neles também que naquele momento eles precisavam de refletir sobre o assunto e muitos deles até falaram que nem tinham parado mesmo pra refletir sobre um fato que tava tão próximo, que antes era visto só com essa realidade dessa língua hegemônica, dessa língua que traz sempre algo que é bem sucedido, mas que infelizmente traz essa parte muito triste, de comportamentos que são inexplicáveis. Enfim, a gente tem que sempre tentar trabalhar a língua materna com a língua estrangeira tentando sempre fazer essa relação, né? É importante trabalhar a estrutura gramatical, a estrutura sim, mas também é importante reconhecer que trabalhar o idioma traz muito mais do que essa estrutura. Ele traz o reconhecimento da sua própria cultura, do seu próprio pensar do seu próprio eu e isso também, de certa forma, saber colocar que não existe uma cultura melhor, supervalorizar a cultura. Não é questão de tentar supervalorizar o que geralmente nos livros didáticos supervaloriza, né? A cultura inglesa, mas a gente reconhecer que todas as culturas têm qualidade e que elas podem influenciar no nosso desempenho, no nosso crescimento pessoal, crítico reflexivo como um todo.

APÊNDICE G- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução 466/12)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa: A disciplina de língua inglesa no ensino médio integrado: perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Daiana Sales de Freitas Santos, residente no endereço: Rua Dona Inês Correia de Araújo Nº 156, AP. 2202 B, Bairro: Caxangá, Recife – PE, CEP: 50800-220; Telefone: (81) 9.8713-5394 (inclusive ligações a cobrar), e-mail: daianasalles@bol.com.br e está sob a orientação de: Anália Keila Rodrigues Ribeiro, Telefone: (81) 9.8698-2201, e-mail analia.ribeiro@reitoria.ifpe.edu.br.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

O objetivo da pesquisa é compreender as diversas concepções que atravessam o ensino de língua inglesa no ensino médio integrado de um Instituto Federal a partir das práticas pedagógicas apresentadas pelas narrativas, com ênfase na possibilidade de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica. Quanto à metodologia aplicada realizaremos uma pesquisa narrativa de natureza qualitativa.

Em um primeiro momento realizou-se uma pesquisa bibliográfica para o levantamento do referencial teórico e como procedimentos de coleta de dados realizaremos entrevistas-narrativas com os três docentes participantes desta pesquisa. Essas entrevistas acontecerão de forma individual e o local de realização das entrevistas-narrativas será o próprio *campus* em que os docentes trabalham, em uma sala a ser definida junto à coordenação pedagógica. O registro será realizado por meio de gravações de áudio e de um diário de campo para realizar anotações que possam ser relevantes para a análise dos dados.

Haverá a gravação em áudio das entrevistas-narrativas para posterior transcrição literal com o consentimento dos participantes.

O período de participação dos voluntários na pesquisa se iniciará com a pesquisa de campo que acontecerá no semestre 2019.1. Essa etapa se iniciará com o contato inicial com os docentes e a apresentação da pesquisa, bem como o convite para a participação como voluntário. Os docentes que aceitarem participar desta pesquisa assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A partir desse momento, haverá o agendamento de uma entrevista-narrativa com cada docente participante, respeitando a disponibilidade dos participantes da pesquisa.

As entrevistas terão uma duração de no máximo 90 minutos em uma sala reservada no próprio *campus*-Recife, assegurando a não interferência de outros sujeitos, de forma a garantir que os entrevistados possam desenvolver suas narrativas sem interrupções e não comprometendo o sigilo das informações. Também será resguardada a identidade dos docentes participantes nesta pesquisa, atribuindo a eles nomes fictícios na pesquisa. Após a coleta de informações em campo, os docentes participantes ainda serão convidados a participar da testagem do produto educacional, construído a partir dos dados coletados e analisados nesta pesquisa. O produto educacional será apresentado aos docentes e testado a partir de uma roda de conversa de uma ficha avaliativa.

Esta pesquisa não apresenta despesas ou benefícios financeiros aos participantes, bem como não prevê nenhum tipo de prejuízo para quem se recusar a participar. Quanto aos riscos, consideramos ser mínimos, prevemos que possa ocorrer alguma situação isolada de desconforto pelo fato deste procedimento de coleta de informações envolver a gravação das narrativas dos participantes, ou quanto ao fato dessas narrativas terem como objetivo principal a explanação de práticas pedagógicas dos voluntários. No intuito de amenizar esse possível tipo de desconforto a pesquisadora terá o cuidado de proporcionar um ambiente acolhedor para o desenvolvimento da entrevista. Caso ainda assim haja algum tipo de desconforto por parte dos participantes pedimos que esta situação seja comunicada à pesquisadora para que as devidas providências possam ser tomadas com o objetivo de sanar essas dificuldades, ou até mesmo a retirada deste (a) voluntário (a) da pesquisa se assim ele (a) preferir.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, de forma a apresentar novas possibilidades de abordagens e práticas pedagógicas capazes de desenvolver uma consciência intercultural crítica no contexto do ensino médio integrado. Ainda como contribuição para este processo de ensino-aprendizagem, este estudo intenciona desenvolver um produto educacional em um formato de

sequência didática que será disponibilizado para os docentes de Institutos Federais de Educação.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa tais como as gravações em áudio das entrevistas narrativas, bem como as transcrições dessas entrevistas e ainda as anotações do diário de campo ficarão armazenados em pastas de arquivos, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da FAFIRE no endereço: **(**Av. Conde da Boa Vista, 921 - Boa Vista, Recife - PE, 50060-002, Telefone: (81) 2122-3500; e-mail: comitedeetica@fafire.br).

_____

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo: A disciplina de língua inglesa no ensino médio integrado: perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome :	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE H- TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: A disciplina de língua inglesa no ensino médio integrado: perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica

Pesquisador responsável: Daiana Sales de Freitas Santos

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- *campus* Olinda

Telefone para contato: (81) 9. 8713-5394

E-mail: daianasalles@bol.com.br

A pesquisadora do projeto acima identificada assume o compromisso de:

- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados da pesquisa: gravações em áudio das entrevistas narrativas, as transcrições dessas entrevistas e ainda as anotações do diário de campo, serão estudados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o voluntário da pesquisa.

A pesquisadora declara que os dados coletados nesta pesquisa: gravações em áudio das entrevistas narrativas, as transcrições dessas entrevistas e ainda as anotações do diário de campo, ficarão armazenados em pastas de arquivos sob a responsabilidade da própria pesquisadora no endereço: Rua Dona Inês Correia de Araújo Nº 156, AP. 2202 B, Bairro: Caxangá, Recife – PE, CEP: 50800-220, pelo período de mínimo 5 anos.

A Pesquisadora declara, ainda, que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Centro de Ciências da Saúde, da FAFIRE.

Recife, _____ de _____ de 2019

_____

Assinatura Pesquisador Responsável

APÊNDICE I- CARTA DE ANUÊNCIA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

CAMPUS RECIFE

Av. Prof. Luís Freire,500- Cidade Universitária- Recife- CEP: 50540-740

(81)2125-1619- dgcr@recife.ifpe.edu.br

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Daiana Sales de Freitas Santos, a desenvolver o seu projeto de pesquisa: A disciplina de língua inglesa no ensino médio integrado: perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica, que está sob a orientação da Professora Anália Keila Rodrigues Ribeiro cujo objetivo é compreender as diversas concepções que atravessam o ensino de língua inglesa no ensino médio integrado de um Instituto Federal a partir das práticas pedagógicas apresentadas pelas narrativas, com ênfase na possibilidade de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em _____/ _____/ _____.

_____

Nome/assinatura e carimbo do responsável onde a pesquisa será realizada