

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

LETRAMENTOS CRÍTICOS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO
FEDERAL FLUMINENSE

FLÁVIA DA SILVA VITAL

2015



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

**LETRAMENTOS CRÍTICOS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO
FEDERAL FLUMINENSE**

FLÁVIA DA SILVA VITAL

Sob a orientação da Professora

Simone Batista da Silva

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ

Setembro, 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

FLÁVIA DA SILVA VITAL

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 30/09/2015.

Simone Batista da Silva, Dra. UFRRJ
Orientadora

Fernanda Henriques Dias, Dra. UFRRJ

Vera Lúcia Teixeira da Silva, Dra. UERJ

A Luciano, Miguel e Marina, por darem sentido à minha vida!
Aos meus pais, Sylvio (*in memoriam*) e Luzia,
por amor e incentivo em todas as horas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela oportunidade de voltar aos estudos e de enfrentar desafios com coragem e força.

À UFRRJ, pela oferta de um Programa de Pós-Graduação tão humano como o PPGEA. Serei eternamente grata aos idealizadores do Programa.

Aos meus colegas da turma PPGEA 2013/2, eternos companheiros de luta!

A toda a comunidade do Instituto Federal Fluminense – Campus Bom Jesus do Itabapoana, por fazerem parte desta conquista. Em especial ao meu querido amigo Lanusse Cordeiro de Araújo, que lutou para que tivéssemos a oportunidade de sermos alunos da UFRRJ. Obrigada por ter acreditado!

Aos meus alunos, pelo carinho, e por colaborarem com esta pesquisa.

À minha querida orientadora, Simone Batista da Silva, por me inspirar e incentivar ao longo de todo esse processo. Dialogar com você foi sempre uma ótima terapia! Obrigada por fazer parte da minha história!

Aos professores que me incentivaram ao longo da minha formação acadêmica, em especial à querida Vera Lúcia Teixeira da Silva, que me acompanha desde a graduação. Obrigada por ter me encorajado a ir além. Amo você para sempre!

Aos meus pais, Sylvio (*in memoriam*) e Luzia, por terem sempre me amado e acreditado em mim. Obrigada por terem sempre investido em meus estudos e me deixado essa herança.

Aos meus tios Paulo e Neli, pelo apoio, pelo carinho, pelo exemplo de vida.

Aos meus sogros, Dagô e Lôla, por terem nos dado aquela força na minha ausência!

Ao meu marido, Luciano, meu maior incentivador. Obrigada por ter iluminado meus momentos difíceis com sua alegria e perseverança. Você foi quem acreditou em mim desde sempre! Te amo! Essa vitória é nossa!

Aos meus filhos, Miguel e Marina, por terem compreendido meu afastamento neste período. Foi difícil para todos nós, mas espero ter deixado um exemplo de luta e dedicação para vocês. Luto pela Educação, por um mundo melhor para nós.

Enfim, agradeço a todos que torceram por mim!

*“Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando.
Ensino porque busco, porque indaguei,
porque indago e me indago. Pesquisa para constatar,
constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço
e comunicar ou anunciar a novidade”*

Paulo Freire

RESUMO

VITAL, Flávia da Silva. **Letramentos Críticos: uma proposta para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Fluminense**. 2015. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ. 2015.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar um trabalho docente que fosse mais abrangente que o chamado *Inglês Técnico* em um *campus* de Instituto Federal no interior do estado do Rio de Janeiro. Os Institutos Federais foram criados pela Lei 11.892/2008 como um modelo de formação profissional que ultrapassasse a mera preparação de mão de obra, mas que procurasse articular Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura em uma perspectiva de formação cidadã. Dessa forma, faz-se necessária a discussão acerca dos pressupostos históricos e teóricos que embasam o trabalho educacional neste contexto. Mais especificamente, a fim de se repensar o papel da Língua Inglesa nos Institutos Federais, esta pesquisa, com base nos princípios dos Letramentos Críticos - que deslocam a visão de língua como código neutro a ser apropriado a despeito de seu contexto de uso, para a visão de língua como prática social contextualizada e atividade de produção de sentido - retrata uma experiência de pesquisa-ação que buscou avaliar a aplicabilidade dessas teorias para o ensino de línguas nessa modalidade de ensino. Os dados coletados provêm de observação participante, gravação das aulas e questionários aplicados durante o trabalho com uma unidade didática que priorizou o engajamento discursivo dos alunos na língua estrangeira no processo de repensarem, questionarem e refletirem acerca de questões que são relevantes para o contexto em que vivem. Assim, os estudos teóricos e a investigação da perspectiva dos alunos diante das atividades realizadas contribuíram para demonstrar que as teorias dos Letramentos Críticos podem corresponder aos princípios da educação cidadã proposta pelos Institutos Federais.

Palavras-chave: Institutos Federais; Ensino de Língua Inglesa; Letramentos Críticos.

ABSTRACT

VITAL, Flávia da Silva. **Critical Literacies: a proposal for English Language teaching in the High School integrated to the Technical Education at the Fluminense Federal Institute**. 2015. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ. 2015.

This research aims to investigate a teaching practice that intended to be more comprehensive than the use of the called *Technical English* in a Federal Institute *campus* in the countryside of the state of Rio de Janeiro. The Federal Institutes were created by the Law 11.892/2008 as a model of professional education that would go beyond the mere preparation of labor force, with the intention to articulate Work, Science, Technology and Culture in the perspective of citizenship education. Thus, it is necessary to discuss the historical and theoretical assumptions that support the educational work in this context. More specifically, in order to rethink the role of English in the Federal Institutes, this research, based on the principles of Critical Literacies – which shifts the conception of language from a neutral code to be appropriated despite its context of use to the concept of language as a contextualized social practice and meaning making activity - portrays an action research experience, which sought to evaluate the applicability of these theories to language teaching in this type of education. The data collected come from participant observation, recording of classes and questionnaires while working with a lesson which prioritized the discursive engagement of students in the foreign language in the process of rethinking, questioning and reflecting on relevant issues to the context in which they live. Hence, the theoretical studies and the investigation of the students' perspectives on the activities carried out contributed to demonstrate that the theories of Critical Literacies may correspond to the principles of citizenship education presented by the Federal Institutes.

Keywords: Federal Institutes; English Language Teaching; Critical Literacies.

LISTA DE ABREVIACÕES

A – Áudio das aulas

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CNE – Conselho Nacional de Educação

IF – Instituto Federal

IFF – Instituto Federal Fluminense

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LE – Língua Estrangeira

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Q - Questionário

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

USDA – United States Department of Agriculture (Departamento de Agricultura dos Estados Unidos)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
O Ensino de Inglês no Nível Médio	2
A Pesquisa	5
Trajatória Metodológica	5
Os Participantes da Pesquisa	7
A Unidade Didática	8
Estrutura da Pesquisa.....	9
CAPÍTULO 1 – O CURRÍCULO E SUAS TEORIAS	11
1.1. Concepções de Currículo	11
1.1.1. Teorias tradicionais.....	11
1.1.2. Teorias críticas	12
1.1.3. Teorias pós-críticas	14
CAPÍTULO 2 – ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: DESAFIOS DO CURRÍCULO INTEGRADO	17
2.1. Histórico da Educação Profissional no Brasil.....	17
2.1.1. Educação profissional nos dias atuais.....	19
2.2. Os Institutos Federais e suas Prioridades.....	21
2.2.1. Princípios do currículo integrado nos Institutos Federais.....	22
2.2.2. Integração e articulação: contribuições da interdisciplinaridade.....	25
CAPÍTULO 3 – LETRAMENTOS CRÍTICOS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: APLICAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES	31
3.1. Inglês como Língua Estrangeira e Institutos Federais: Alinhando as Propostas	31
3.2. A Proposta dos Letramentos Críticos para o Ensino de LE.....	35
3.2.1. Contribuições das novas tecnologias	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
ANEXOS	57
A – Perfil do Egresso do Curso técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal Fluminense – <i>campus</i> Bom Jesus do Itabapoana.	58
B – Matriz Curricular.....	60
C – Deferimento da Diretoria de Pesquisa e Extensão - <i>campus</i> Bom Jesus do Itabapoana	61
D – Parecer do Comitê de Ética – UFRRJ.....	62
E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	63
F – Questionário.....	65
G – Unidade Didática – Módulo I	68
H – Unidade Didática – Módulo II	74

INTRODUÇÃO

Em face à atual política governamental federal, que incentiva a educação profissional como estratégia para o desenvolvimento social, científico, tecnológico e econômico do país (Lei 11.892/2008), há atualmente um crescente investimento na criação e estruturação da Rede Federal de Educação Profissional (LEAL, 2011). Segundo dados oficiais¹, a Rede Federal tem vivenciado a maior expansão de sua história: atualmente há 38 Institutos Federais - IF presentes em todo o território nacional, dois Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, 25 escolas vinculadas a Universidades, 9 *campi* do Colégio Pedro II no estado do RJ² e 01 Universidade Tecnológica no Paraná, compondo a Rede no país. Nesse contexto, os IF ofertam desde Educação Profissional de Nível Médio até a Pós-graduação, e conquistaram o diferencial de ofertar 50% de suas vagas para atender ao Ensino Médio Profissional Técnico, na forma de cursos Integrados (BRASIL, 2008; BEZERRA, 2012).

Os cursos Integrados caracterizam-se por terem o objetivo de contemplar dois cursos em um: o Ensino Médio propedêutico, etapa final da Educação Básica, e a Educação Profissional de Nível Médio (BRASIL, 2007). A fim de que as duas formações aconteçam, de fato, de forma integrada, o trabalho pedagógico nessa modalidade de ensino depende de uma postura pedagógica mais abrangente, que possibilite uma compreensão ampliada da realidade via o relacionamento constante entre as áreas do saber (BRASIL, 2007). Nas palavras de Pacheco (2011),

Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele (PACHECO, 2011, p. 15).

Já que as diretrizes para o Ensino Médio Integrado ao Técnico concebem que seu egresso tenha condições de ter mais do que uma formação profissional, mas que também seja capaz de manter-se em desenvolvimento, a formação humana e cidadã torna-se seu principal objetivo, conforme Pacheco (idem) ressalta. Como professora de Língua Estrangeira Moderna - LE – de cursos Integrados no *campus* Bom Jesus do Itabapoana, do Instituto Federal Fluminense/RJ, inserida nessa realidade, sinto-me diante do desafio de compreender o papel da língua estrangeira nesse contexto, e as possíveis contribuições da disciplina para um trabalho significativo no Ensino Médio Integrado, tendo em vista a carência tanto de literatura quanto de relatos de práticas que envolvam discussões a esse respeito. Partindo do princípio de que a abordagem da LE no Ensino Médio Integrado ao Técnico de Nível Médio nos Institutos Federais deva ser diferente daquela utilizada em um curso de Ensino Médio propedêutico – pois se faz necessário também contemplar a especificidade do curso técnico – torna-se vital a discussão acerca da finalidade da LE.

¹ (<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>, acesso em 12 de agosto de 2015)

² (<http://www.cp2.g12.br/#>, acesso em 12 de agosto de 2015)

Assim, essas angústias iniciais fizeram surgir indagações sobre como deve ser desenvolvido o ensino de LE para articular o objetivo da Educação em Nível Médio com o da Educação Profissional Técnica; e qual seria a razão desta disciplina no currículo.

O Ensino de Inglês no Nível Médio

Encontramos hoje, com certa frequência, em nossas salas de aula de Língua Estrangeira desde o ensino fundamental um forte predomínio da abordagem gramatical descontextualizada e desvinculada do real (FERREIRA DA CRUZ; ROCHA LIMA, 2011), com aulas que já não estão adequadas aos alunos de uma sociedade que, tão influenciada pelas novas mídias, apresenta novos paradigmas sociais e epistemológicos.

Hoje, por exemplo, é possível realizar transações bancárias, fazer compras, escolher pacotes de viagem, assistir a espetáculos e muito mais, sem a necessidade do deslocamento geográfico. Também é natural acompanhar a vida social – e privada – dos amigos, conversar, discutir assuntos diversos por meio das redes sociais, do correio eletrônico e demais tecnologias de mensagens instantâneas como *msn* ou *skype*. Esse comportamento, impensável há alguns anos, faz parte da realidade no mundo contemporâneo e fez surgirem novos paradigmas e novas epistemologias (SILVA, 2012a, p. 62).

Essa mudança na sociedade, que contribui tão substancialmente para a mudança de postura de nossos alunos diante das mais diversas práticas sociais do cotidiano, torna imprescindível que a escola se aproxime da vivência de seu público, a fim de que se torne, de fato, relevante. Minha experiência ao longo dos meus anos de trabalho docente com alunos de Educação Básica tem demonstrado que o ensino isolado e descontextualizado de vocabulário ou de estruturas gramaticais perpetua a concepção de inutilidade da língua estrangeira estudada; em contrapartida, uma proposta pedagógica vinculada à vida do aluno, estudante de um Curso Técnico Integrado ao Médio no século XXI, tão exposto às novas tecnologias, poderia ser a alternativa para o contexto de currículo integrado.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), em sua seção Línguas Estrangeiras - OCEM-LE, trazem discussões quanto ao papel educacional do ensino de LE na escola, reafirmando sua relevância para a formação de indivíduos atuantes na sociedade em que vivem. Assim, além de sugerirem práticas pedagógicas que abordem a língua de forma contextualizada, também propõem um ensino de LE no qual o aluno vivencie a língua e suas manifestações como práticas sociais, permeadas por “ideologias, relações de poder, entrelinhas e ironias” (idem, p.96). Em relação à Educação Profissional, o documento que caracteriza o perfil desejado para o egresso do Curso Integrado em Agroindústria do IF Fluminense defende que os alunos “saibam interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados a partir da convivência democrática com culturas, modos de ser e pontos de vista divergentes”³. Essas recomendações poderiam coadunar-se com as orientações das OCEM – LE, que também se preocupam em formar o aluno para uma ampla compreensão de

³ Perfil do Egresso do Curso técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal Fluminense – *campus* Bom Jesus do Itabapoana, ANEXO A.

mundo, através de um trabalho em que a aula de LE proporcionaria o questionamento, a reflexão e, assim, um trabalho voltado para a formação cidadã.

Pesquisadores brasileiros dos Letramentos Críticos, tais como Silva (2012a; 2012b), Jordão (2013a;2013b), Duboc (2013, 2014), Zacchi; Stella (2014), Takaki; Maciel (2014) propõem, por meio de suas investigações em contextos de salas de aula em diversas regiões do Brasil, que o trabalho pedagógico com base nos Letramentos Críticos pode ser uma alternativa ao ensino tradicional por apresentar uma proposta de formar cidadãos críticos, reflexivos, gestores do próprio conhecimento.

Duboc (2014), por exemplo, em pesquisa analisando material didático, observou que apesar da criação de um contexto temático para o ensino de gramática e vocabulário, determinados conceitos foram apresentados nos materiais de forma fixa e estável, como se diferentes concepções sobre o tema não existissem. Assim, diante da concepção de que o uso da língua é permeado por escolhas ideológicas⁴, a pesquisadora propõe que não se abandone o material, mas que os professores tenham atitudes que levem a um ensino crítico da língua inglesa, criando oportunidades para o questionamento, para reflexões sobre diferentes representações daquilo que é proposto nos livros. Esse seria então o momento em que a aula de LE favoreceria o desenvolvimento da criticidade e da participação ativa dos alunos, “articulando saberes escolares a questões sociais, econômicas, culturais e ideológicas” (DUBOC, 2014, p. 217). Em outra região do Brasil, Façanha (2014) desenvolveu uma pesquisa com professores de inglês da rede pública de Sergipe, que participaram de um projeto de formação continuada. Entendendo que as bases teóricas dos Letramentos propõem um ensino de língua visando à formação do cidadão reflexivo e crítico, o projeto buscou ser uma ferramenta de atualização para os professores, além de trazer uma nova perspectiva para os alunos da rede pública. A pesquisadora afirma que a “capacidade de ‘ler o mundo’ de forma crítica, sem ingenuidade, é o foco das teorias dos Novos Letramentos” (idem, p. 210), o que pode contribuir para que o aluno seja capaz de educar-se permanentemente, já que essas orientações são para a vida, e a aula de LE, um espaço para o desenvolvimento dessas reflexões.

Silva (2011) aponta que os professores deveriam considerar as profundas transformações trazidas pelas novas tecnologias da informação e pela globalização, pois vivemos atualmente em um novo contexto no qual novas práticas sociais estão postas:

Da mesma forma que o trem e os veículos automotores, ao serem popularizados, trouxeram um novo conjunto de práticas sociais à sociedade da época, por conta das distâncias que encolheram; ou ainda, da mesma forma que a lâmpada elétrica mudou os costumes das pessoas e as práticas sociais daquele tempo, assim também hoje, as novas tecnologias vieram trazer uma nova configuração social e mental ao indivíduo (SILVA, 2011, p.83).

A sociedade já vem, ao longo dos anos, passando por transformações causadas por inovações diversas; cada uma delas trazendo uma novidade relacionada ao comportamento

⁴ O que nos permite afirmar que o uso da linguagem é permeado pela visão de mundo dos co-enunciadores, pois “a linguagem é social e cultural, a linguagem nunca é abstrata, descontextualizada, a linguagem nunca é a mesma pra toda uma nação, todo um mundo, todo um cosmos” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 288).

das pessoas. Há também novas relações que desafiam as identidades nacionais fechadas, resultado de fatores como o avanço tecnológico nas comunicações. A globalização, entendida como “processos que atravessam fronteiras nacionais e permitem o contato constante e imediato entre as diferentes nações” (JORDÃO, 2004, p.3), interfere na construção das identidades locais, no sentido de que há uma troca muito maior entre pessoas oriundas de diferentes locais do globo. Diante deste “novo cenário histórico-social-epistemológico” (SILVA, 2013, p. 32) a concepção de leitura deve então expandir-se (MONTE MÓR, 2012), e ser entendida além da aquisição da tecnologia da escrita e da decodificação (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). As OCEM – LE (BRASIL, 2006) tratam do tema ao assegurarem que o trabalho com línguas estrangeiras deve ir “além de qualquer instrumentalização linguística” (idem, p. 92), enfatizando que os alunos devem ser preparados para os desafios reais de uso da língua-alvo. Em relação à diversidade, torna-se essencial que as práticas de letramento considerem a revolução tecnológica e a globalização do capitalismo como uma possibilidade de se identificar questões sociais, históricas e culturais na sociedade, visando à inclusão e à transformação do indivíduo.

Em relação ao desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa e pertinente, Menezes de Souza (2011b) afirma que devemos perceber a importância da construção de saberes contextualizados, e sugere, por isso, perguntas que os professores deveriam fazer a si mesmos a fim de perceberem e compreenderem melhor o contexto imediato em que atuam:

A quem ensinamos língua estrangeira? Por que ensinamos esta língua estrangeira? Quem é nosso aprendiz? O que o aprendiz já sabe da língua estrangeira? Quanto tempo eu tenho? Que cursos eu tenho? (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 287).

Essas perguntas podem levar o professor a se conhecer e a explorar as peculiaridades de seu contexto de trabalho, haja vista que as variações locais têm influência na escolha de conteúdos considerados melhores e mais adequados (PRABHU, 1990). A maneira de estudo estrutural, linear e universal, baseia-se na concepção de que “o livro nos parece ser tão garantido que serve para qualquer coisa, qualquer aluno, em qualquer situação e qualquer professor” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 281). Portanto, a tarefa do professor de LE sustentada nos pilares dos Letramentos Críticos supõe, além do ensino contextualizado, a promoção de questionamentos e interpretações que levem à reconstrução de significados legitimados e cristalizados, através do posicionamento crítico-reflexivo por parte dos alunos em relação à realidade em que vivem neste mundo globalizado.

A partir dessas leituras e de reflexões motivadas pelos resultados das investigações desses pesquisadores, surgiram as seguintes perguntas de pesquisa: 1) tendo em foco o trabalho educacional que se espera do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Nível Médio nos Institutos Federais, quão relevante pode ser a aplicação de trabalhos pedagógicos balizados nas teorias dos Letramentos Críticos?; 2) As bases teóricas dos Letramentos Críticos podem atender às demandas específicas desta modalidade de ensino no contexto de educação agrícola do *campus* Bom Jesus do Itabapoana?; 3) De que modo e com quais práticas pedagógicas o ensino de Língua Inglesa pode ser relevante, crítico e significativo para o meu contexto de Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Fluminense?

Para buscar as respostas, esta pesquisa discute princípios oriundos de documentos oficiais, como a Lei 11.892/2008, que trata da criação dos Institutos Federais; o Decreto 5.154/2004, que regulamenta artigos da Lei 9.394/96 (LDB atual) relacionados à Educação

Profissional, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que sugerem um ensino de LE baseado nos Letramentos Críticos. A intenção foi articular esses documentos, visando a propor um processo de ensino/aprendizagem de LE mais significativo e relevante. Além disso, esta pesquisa busca investigar uma abordagem em que as aulas de LE sejam um espaço para a construção da formação cidadã, e meio de acesso crítico à informação, que possibilite aos egressos do Ensino Médio Técnico serem “cidadãos críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos”.⁵

A Pesquisa

O objetivo desta pesquisa é investigar a viabilidade de aplicação, em sala de aula do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agroindústria, de uma prática docente baseada nos pressupostos dos Letramentos Críticos, sugeridos pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, seção Línguas Estrangeiras – OCEM-LE (BRASIL, 2006). Assim, caracteriza-se como uma pesquisa intervencionista, que se propõe a interferir na realidade estudada para, de certo modo, alterar a realidade existente. Para isso, desenvolvi uma unidade didática, buscando ir além de um trabalho meramente linguístico e gramatical, mas para também trabalhar a construção de sentidos e o despertar/desenvolver da capacidade crítica dos alunos diante de textos em LE usados para fomentar a reflexão e o questionamento. Pretendi desenvolver uma unidade embasada na concepção de que o “conhecimento é sempre social e culturalmente situado” (BRASIL, 2006, p. 109), com o objetivo de levar os alunos à percepção de que a linguagem possui caráter social e ideológico (STREET, 2014). A intenção foi, também, favorecer o processo interdisciplinar através da linguagem como instrumento de mediação, evidenciando, assim, uma maior integração dos conteúdos. Desta forma, busquei observar possíveis resultados dessa prática na formação de alunos autônomos, críticos e socialmente ativos, analisando suas reações quanto à proposta. Esta pesquisa pretende viabilizar um ensino da língua-alvo que vá além da metalinguagem, que reflita também questões de outros campos do saber, que promova o questionamento, o pensamento crítico, de modo a contribuir para o aprimoramento de práticas de ensino de Língua Inglesa na educação formal.

Esta pesquisa justifica-se por trazer à tona a problematização do ensino de Língua Inglesa na modalidade de currículo integrado nos Institutos Federais, propondo uma educação no Ensino Médio que, embora seja caracterizada como Profissional, não se atenha somente às propostas mercantis de Educação, ressaltando, em contrapartida, uma Educação com vistas a preparar profissionais que sejam cidadãos plurais, éticos, responsáveis e colaboradores em um projeto de sociedade que vá além das demandas do capital (MÉSZÁROS, 1930/2008).

Trajetória Metodológica

Para alcançar o objetivo proposto, esta pesquisa está embasada em metodologia de corrente epistemológica dialética, que vê com apreço o constante diálogo entre teorização e campo, procedimento essencial às pesquisas humanas, cujo objeto de pesquisa usualmente

⁵ Perfil do Egresso do Curso técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal Fluminense – *campus* Bom Jesus do Itabapoana, ANEXO A.

apresenta-se complexo e instável em seus fenômenos observáveis. Por esse motivo, vale elucidar aqui que a redação desta Dissertação não apresenta o modelo acadêmico tradicional destinando uma seção específica para análise de dados; mas, seguindo tendência contemporânea das ciências humanas, procura mesclar dados à teoria, denotando o trajeto dialético da metodologia da pesquisa. Quanto à sua abordagem, esta pesquisa pode ser classificada como qualitativo-interpretativa, que admite traços da subjetividade do pesquisador em seu objeto de pesquisa (FAZENDA, 1994), já que considera haver um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade dos sujeitos. Sendo assim, este trabalho não leva em conta a quantidade de dados coletados, mas a qualidade que esses dados oferecem para que haja interpretação acurada, de modo que o trabalho atenda aos rigores que uma pesquisa acadêmica demanda.

Diante da concepção de que o papel do professor pode ser mais do que aplicar currículos produzidos por *designers* alheios à realidade local de ensino e aprendizagem, autores como Pimenta; Ghedin (2012), Bortoni-Ricardo (2013) e Kumaravadivelu (2008) incentivam a realização de pesquisas de professores em sala de aula, visando à produção de conhecimento a partir da própria prática, e dentro da própria jornada de trabalho. Esses autores apontam a reflexão como possibilidade de desenvolvimento docente, pois a partir dela “podemos ultrapassar os muros da mera reprodução das informações e dos conhecimentos produzidos por outros” (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 169). Seguindo essas ideias, e tendo em consideração que almejo investigar minha própria prática em sala de aula de LE, e assim avaliar e verificar minhas suposições⁶ quanto ao trabalho que desempenho no Ensino Médio Integrado em Agroindústria no *campus* Bom Jesus do Itabapoana/RJ, este trabalho está baseado nas premissas da pesquisa-ação, entendida como: “uma forma de reflexão estruturada sobre a ação profissional, que é controlada e aplicada pelos profissionais com a intenção de melhorar alguns aspectos da sua própria prática profissional”⁷ (WALLACE, 1996, p.291).

Moita Lopes (2003) ressalta que a pesquisa-ação

é um tipo de investigação realizado por pessoas em ação em uma determinada prática social sobre esta mesma prática, (...) de modo que os professores-pesquisadores, no caso em questão, estejam sempre atuando na produção de conhecimento sobre a prática (MOITA LOPES, 2003, p. 185).

Como também Thiollent (1947/2011) salienta

a pesquisa-ação pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada (THIOLLENT, 1947/2011, p.33).

⁶ Para Thiollent, o objetivo da pesquisa-ação está em se “definir problemas de conhecimento ou de ação cujas possíveis soluções, num primeiro momento, são consideradas como *suposições* (quase-hipóteses) e, num segundo momento, objeto de verificação, discriminação e comprovação em função das situações constatadas” (THIOLLENT, 1947/2011, p.40, grifo nosso)

⁷ “Action research is therefore a form of structured reflection on professional action which is controlled and implemented by the practitioners themselves with the intention of improving some aspects of their own professional practice.” Nossa tradução.

Assim, esta investigação de finalidade prática não pretendeu investigar as pessoas, mas a situação social, a ação desempenhada no contexto de aula de LE. Este trabalho investigativo, desenvolvido com o objetivo de procurar caminhos para questões que geram inquietações, buscou produzir conhecimento através de um processo de reflexão sobre a prática, no qual o professor é ao mesmo tempo pesquisador e participante da pesquisa (McNIFF, 2002).

Os Participantes da Pesquisa

De forma a proporcionar um maior entendimento acerca do processo de ensino-aprendizagem de LE e do papel desta disciplina no currículo integrado, utilizei procedimentos metodológicos para a coleta de dados sugeridos por Moita Lopes (2003, p. 185,186), tais como gravação em áudio das aulas e aplicação de questionários com os alunos da turma após o trabalho com a unidade didática, com o objetivo de ter mais precisão nos registros de campo a fim de não perder, porventura, dados relevantes para a análise.

Tendo em vista que o foco da pesquisa envolve diretamente a sala de aula, o presente estudo teve como participantes 26 alunos entre 16-18 anos do 2º ano do curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Agroindústria do Instituto Federal Fluminense, *campus* Bom Jesus do Itabapoana – RJ no de 2014. A parte prática da pesquisa foi desenvolvida com alunos que estudam inglês como LE pelo segundo ano no *campus*, tendo carga horária de 2 horas/aula semanais, contabilizando 80 horas/aula ao final do ano letivo.⁸

Vale ressaltar que o envolvimento dos alunos do IFF – Bom Jesus nesta pesquisa foi autorizado pela Diretoria de Pesquisa e Extensão do *campus* (ANEXO C) e que este trabalho atende aos princípios éticos que regulamentam os procedimentos de pesquisa envolvendo humanos (ANEXO D). Além disso, tendo em vista que trabalhei com menores de 18 anos, todos os responsáveis assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo a participação dos alunos envolvidos (ANEXO E). Esses documentos encontram-se nos Anexos desta Dissertação, com exceção dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados, que estão arquivados em meu poder.

Para fins de exposição da análise dos dados coletados, uso nomes fictícios atribuídos por mim aos alunos envolvidos na pesquisa com a intenção deliberada de preservar a identidade desses participantes. Além disso, já que esta pesquisa conta com dados coletados por meio de diferentes instrumentos, uso siglas ao exibí-los e analisá-los a fim de que o instrumento possa ser identificado. Destarte, os textos referentes ao questionário (ANEXO F) são identificados com a sigla “Qx”, sendo x um número atribuído aleatoriamente ao questionário em questão. Semelhantemente, uso “A” para o áudio das aulas. Vale ressaltar que para melhor fluidez do texto, os recortes das falas dos alunos originalmente em inglês foram traduzidos por mim para o português, e que suas versões originais são apresentadas em notas de rodapé.

⁸ Matriz Curricular, ANEXO B.

A Unidade Didática

Como as OCEM-LE sugerem, as atividades didáticas podem ser mais eficazes se baseadas não na escolha de itens linguísticos específicos, mas na temática, pois temas relevantes para os alunos poderiam “possibilitar reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo” (BRASIL, 2006, p. 114). Dessa forma, sendo a investigação conduzida no curso Técnico Integrado em Agroindústria, escolhi o tema *Segurança Alimentar*. Outro ponto que justifica a escolha desse tema é a sugestão de Jordão, Martinez; Halu (2014), de que práticas de ensino de línguas embasadas pelos princípios dos Letramentos Críticos devam privilegiar a realidade local, pois o professor pode valorizar seu conhecimento, de modo que o aluno seja capaz de construir saberes situados e válidos localmente.

Em conversas com professores das disciplinas de Microbiologia de Produtos Agroindustriais e Controle de Qualidade de Produtos Agroindustriais⁹, entendi que essa temática poderia ser relevante para os alunos, ao mesmo tempo em que atende os pressupostos teóricos desta investigação, tendo em vista que ela tem implicações para o cotidiano, independente do trabalho técnico na área de alimentos. Nessas disciplinas, os alunos estudam, por exemplo, doenças transmitidas por alimentos e manuseio de alimentos, a fim de que sejam profissionais capazes de “atuar no controle qualitativo, quantitativo e microbiológico, desde a matéria prima até o produto final”¹⁰. Desta forma, a escolha desse tema facilitaria a integração de conteúdos técnicos específicos, a interdisciplinaridade, e, supostamente, o interesse dos alunos, por ser um tema familiar à turma, e que facilitaria processos de reflexão e engajamento discursivo.

Pretendi, portanto, refletir sistematicamente sobre minha própria prática no contexto da sala de aula a fim de contribuir para o aprimoramento e ressignificação da disciplina de Inglês como LE no Ensino Médio Integrado. Para tal, desenvolvi uma unidade didática temática (disponível na íntegra nos ANEXOS G e H) para o trabalho pedagógico na turma investigada baseada teoricamente nas OCEM-LE (BRASIL, 2006), com o objetivo de provocar/despertar/desenvolver a capacidade crítica dos alunos diante de textos em LE relacionados ao tema proposto.

Essa Unidade Didática foi dividida em dois módulos, e em ambos iniciei com o que Fogaça e Jordão (2012) chamam de *Preparação*, com o uso de imagens e discussões que motivassem os alunos a se envolverem com a temática da aula (ANEXO G, Atividade I e ANEXO H, atividade I). O Módulo I envolveu o trabalho com um texto escrito: a cartilha informativa “Let me tell you how my dad got sick”¹¹, criada e publicada pela USDA – United States Department of Agriculture. A cartilha foi organizada em formato de história em quadrinhos, na qual um menino conta a seu amigo como seu pai ficara doente na noite anterior, vítima de infecção alimentar. No Módulo II foi trabalhado o vídeo “Recipes for Disaster – contaminated Carbo Load”¹², também produzido pela USDA em parceria com outras organizações. O vídeo conta a história de Maria, uma apresentadora de TV que comete falhas ao manipular alimentos. A seleção desses textos baseou-se principalmente na

⁹ Matriz Curricular, ANEXO B.

¹⁰ Perfil do Egresso do Curso técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal Fluminense – *campus* Bom Jesus do Itabapoana, ANEXO A.

¹¹ <http://www.fsis.usda.gov/>, 2009, acesso em 15 de agosto de 2014.

¹² <https://www.youtube.com/>, 2013, acesso em 20 de setembro de 2014.

possibilidade de desenvolvimento de reflexões e pensamento crítico dos alunos durante as aulas, não somente no trabalho com elementos linguísticos (JORDÃO; FOGAÇA, 2007).

Na etapa chamada de *Exploração Textual* (FOGAÇA; JORDÃO, 2012), manteve a compreensão geral e detalhada dos textos, o ensino de itens linguísticos (gramática e vocabulário), consequência de um trabalho com foco na temática escolhida e nos possíveis desdobramentos que pudessem gerar reflexões (BRASIL, 2006). O tópico gramatical estudado foi o *Simple Past*, já que apareceu com frequência nos textos escolhidos, e o vocabulário trabalhado se relacionou com a temática de *Segurança Alimentar*, como: *foodborne illness, cross-contamination, food poisoning, raw food, handling food*.

Os momentos da aula em que os alunos têm a oportunidade de refletir, repensar questões relevantes para seu contexto, Fogaça e Jordão (2012) chamam *Problematização*. Nessa etapa, além de experimentarem o uso da língua para comunicação, os alunos devem também descobrir que “essa comunicação vem imbricada de relações de poder, de escolhas éticas e/ou estéticas” (SILVA, 2012b, p.77). Podemos, assim, perceber que muito embora o conhecimento linguístico seja importante e essencial numa aula de língua, há outros elementos necessários a uma leitura crítica e significativa, capazes de fazer da sala de aula um espaço para ensinar os alunos a lidarem com as diferenças. Dessa forma, o objetivo central do trabalho estava na “expansão de perspectivas dos alunos” (MONTE MÓR, 2011), que passaram a “considerar os aspectos sócio-ideológicos inerentes às práticas de leitura” (DUBOC e FERRAZ, 2011, p. 21).

Estrutura da Pesquisa

Esta dissertação está dividida em três capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais.

No Capítulo 1, apresento discussões a respeito do conceito de currículo e de como diferentes entendimentos surgiram em virtude de mudanças nos contextos sócio-históricos ao longo do tempo. Procuo abordar desde as teorias tradicionais, que concebem currículo como uma questão de organização das disciplinas para a transmissão de conhecimento que se destina à formação de mão de obra para o mercado, até as teorias pós-críticas, que concebem a Educação em um novo cenário epistemológico, plural e multifacetado, tratando de questões como ideologia, poder e convívio com diferenças, aliadas ao ideal de que a educação formal contribua para a vida do educando como um todo.

No Capítulo 2, apresento um breve histórico da Educação Profissional no Brasil, culminando com a criação dos Institutos Federais pela Lei nº 11.892/2008 e sua proposta para um novo projeto de sociedade, através da oferta de uma educação ampla e cidadã com o investimento prioritário em Educação Profissional Integrada à Educação Básica. Além disso, demonstro os princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, baseada nas diretrizes da educação omnilateral e politécnica de Marx, e a Escola Unitária de Gramsci (BEZERRA, 2012). Com o projeto de que a profissionalização seja uma possibilidade a mais para o educando, apresento as perspectivas de integração e articulação das disciplinas, a fim de que a dualidade histórica entre ensino profissional e ensino propedêutico possa encontrar vias de superação.

No Capítulo 3, proponho alinhar a proposta educacional para o Ensino Médio Integrado ao Técnico de Nível Médio nos Institutos Federais com a teoria dos Letramentos Críticos para o ensino de LE no Ensino Médio, divulgada amplamente no Brasil por meio das

OCEM-LE (BRASIL, 2006). Com o objetivo de reavaliar as relações entre a sala de aula e a escola na qual ela está inserida, busco repensar o papel educacional da disciplina de Língua Estrangeira Moderna junto à proposta dos Institutos Federais. Tendo em vista que vivenciamos linguagem em um cenário pós-moderno nos dias atuais, ressalto a concepção de língua como prática social (STREET, 2014; JORDÃO, 2013b), carregada de ideologias e “verdades” relacionadas aos contextos de produção e interpretação (ZACCHI, 2014). Assim, destaco a importância de se promover uma prática pedagógica que estimule a crítica e o questionamento de discursos cristalizados (SILVA, 2012b).

CAPÍTULO 1 – O CURRÍCULO E SUAS TEORIAS

1.1. Concepções de Currículo

A palavra currículo, que vem do latim *curriculum*, traduzido por “pista de corrida”, expressa a ideia de que nossa identidade, quem nós somos, será uma culminância da trajetória percorrida (SILVA, 2009). Dependendo da pista a ser percorrida, ou seja, da visão de currículo proposta pela escola, formar-se-ão indivíduos com diferentes influências. Assim, ao longo dos anos, diversas teorias foram definindo currículo de acordo com a finalidade e a orientação político-filosófica da Educação. Contudo, apesar das diferentes concepções, há uma linha comum a todas, associando currículo às práticas escolares que se desenvolvem em torno do conhecimento, e que contribuem para a formação dos estudantes. Nas palavras de Moreira e Candau (2007, p.18), “currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas”. Torna-se, então, necessário perceber que os conceitos de currículo são “sempre parciais e localizados historicamente” (LOPES; MACEDO, 2011, p.19). Tal afirmação baseia-se no fato de que contextos sócio-históricos diversos refletem na concepção de Educação. Diferentes objetivos educacionais estão, por exemplo, na finalidade primordial da Educação ser concebida como a transmissão de cultura, literatura e domínio de línguas clássicas ou o atendimento às demandas do mercado de trabalho e da ideologia capitalista. Ou ainda, como o preparo do ser humano por inteiro, capaz de seguir em seus estudos e tomar decisões. Assim, o trabalho escolar pretende atender a esses questionamentos, o que torna o termo “currículo” instável e socialmente construído.

De acordo com estudos na área, a questão do que se deva ensinar nas escolas, provavelmente oriunda da institucionalização da educação de massas, tornou-se objeto específico de estudo e pesquisa a partir dos anos 1920 nos EUA. A questão crucial concentra-se no que deve ser ensinado e com quais objetivos. Segundo Silva (2009, p. 14,15), a reflexão em relação ao planejamento apresenta perguntas como: “o que eles ou elas devem aprender? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?”. Diante de tais questionamentos, diferentes respostas correspondem a diferentes concepções. Em seu livro *Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do Currículo* (2009), Silva nos apresenta as principais teorias do currículo ao longo dos anos, começando pelas concepções tradicionais, neutras, até as mais recentes, incluindo aspectos mais críticos e questionadores. Tais teorias serão apresentadas nas próximas seções.

1.1.1. Teorias tradicionais

Em suas pesquisas, Silva (2009) nos mostra que as primeiras teorias, as ditas tradicionais, têm sua origem em um livro de 1918 escrito por Bobbit, *The curriculum*, no qual o currículo é comparado a um processo industrial e administrativo, ou seja, dados determinados objetivos, chegar-se-á a resultados mensuráveis e previsíveis, como nos objetivos do funcionamento de uma fábrica. Segundo Lopes e Macedo (2011), o período da industrialização trouxe maior demanda de escolarização, como resposta à crescente urbanização e necessidade de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Dada a necessidade de educação das massas, os primeiros estudos sistematizados sobre currículo tiveram início se limitando às questões técnicas de como se ensinar os conteúdos, sendo

teorias “neutras, científicas, desinteressadas” (SILVA, 2009, p.16), preocupadas com questões de organização, com a melhor forma de se transmitir determinado conhecimento.

Voltados basicamente para a formação de trabalhadores com “habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta” (SILVA, 2009, p.23), os estudos da área se concentravam na enumeração dessas habilidades, e no desenvolvimento de estratégias que permitissem seu desenvolvimento e avaliação. Assim, de acordo com as teorias tradicionais, das quais autores como Dewey e Tyler são representantes, o currículo se limita a uma questão técnica e burocrática.

1.1.2. Teorias críticas

As teorias críticas, que, segundo Silva (2013), são influenciadas pelos princípios marxistas e de transformação social, marcam a introdução do conceito de que currículo é também uma questão de poder. Para Marx, conforme Althusser expõe, “a ideologia passa então a ser o sistema de idéias¹³, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” (ALTHUSSER, 1974, p. 69). Segundo Deiró, (2005) tal ideologia torna-se a base para justificar e orientar ações que podem ser de natureza libertadora ou conservadora. Assim, a decisão de selecionar ou privilegiar um conhecimento em detrimento de outro, envolve relações de poder. É um novo momento nos estudos curriculares porque tais teorias preocupam-se com questões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2009). A ênfase desloca-se dos conceitos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem, para conceitos ideológicos. Como demonstrados por Lopes e Macedo (2011), os estudos de Althusser apontam a escola como um aparelho ideológico do Estado, por preocupar-se primordialmente com formação de mão de obra, sendo um instrumento de manutenção da estrutura social entre dominantes e subordinados. Segundo Deiró,

o aparelho escolar, ao desempenhar sua função de inculcação da ideologia dominante, submete a clientela tanto da classe dominante como, também, e principalmente, da classe dominada, a uma visão de mundo em que a estruturação da sociedade em classes e a exploração de uma pela outra tornam-se naturais (DEIRÓ, 2005, p. 34).

Vistas por esse prisma, as matérias escolares são como instrumentos de transmissão da ideologia capitalista, ao reproduzirem uma visão de mundo formulada pela classe dominante como sendo “única e verdadeira” (idem, p. 20), e são capazes de inclinar “as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar” (SILVA, 2009, p. 32). Desta forma, a sociedade capitalista se utiliza da Educação para a reprodução de sua ideologia ao privilegiar relações sociais, fazendo com que cada um aprenda seu papel na sociedade. A escola, portanto, “atua ideologicamente através de seu currículo” (idem, p.31). Por isso, o surgimento das teorias críticas muda a concepção de Educação, ao preconizar que a escola poderia ser um espaço para transformação e emancipação do estudante, “permitindo-lhe enxergar as verdades que se escondem nas relações sociais, para, assim, ser capaz de deixar seu lugar de oprimido” (SILVA, 2013, p.27).

¹³ Grafia conforme o original.

Dentre as inferências de Paulo Freire, nomeado por Gadotti (1996) como expoente da teoria crítica do currículo, está a afirmação de que “não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’, diz ele [Freire]. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (GADOTTI, 1996, p.72). Desta forma, Freire, concebendo o ato de ler e escrever como possibilidade de agir de forma transformadora no mundo, declara:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2005, p.77, *italico no original*).

Ao combater uma educação alienante, Freire criticava a memorização mecânica de conteúdos escolares dissociados da realidade dos alunos, e enfatizava um trabalho de conscientização das classes populares, entendido como uma alternativa à educação bancária, na qual os alunos se transformam em “vasilhas”, recipientes a serem cheios pelo saber do educador (FREIRE, 2005). As teorias críticas, portanto, iniciaram um movimento de crítica à educação tecnicista, voltada para atender aos interesses e às demandas do capital. Em contrapartida, acreditavam em “uma educação libertadora, crítica, emancipadora, que possa redimir o aluno da sua condição de subalterno, levando-o à possibilidade de participar das relações de poder da sociedade” (SILVA, 2013, p. 31).

Partindo da constatação de Apple (1982, p. 97) de que “os interesses sociais e econômicos que serviram como a base para a atuação dos mais influentes especialistas em currículo não eram neutros nem fortuitos”, este autor também denuncia um currículo que reproduz desigualdades, dada a seleção de conteúdos que refletem os ideais das classes dominantes. O autor explora a concepção de que o trabalho do educador é ideológico, ao reproduzir conhecimentos tidos como mais importantes ou verdadeiros, se comparados com tantos outros deixados de fora da seleção daquilo que determina o currículo. Apple, assim, contribui para “politizar a teorização sobre currículo” (SILVA, 2009, p. 49), trazendo um olhar crítico quanto ao estabelecimento de um conhecimento tido como legítimo.

Outro teórico relevante na área das teorias críticas do currículo é Giroux, que considera o conhecimento como algo construído e, portanto fruto da história de uma dada comunidade. Ele critica a ausência dessa visão nas teorias tradicionais do currículo, que asseguram o caráter reprodutor da Educação. Para este autor, professores não devem ser vistos como meros técnicos reprodutores de métodos, mas como profissionais envolvidos na constante posição de crítica em busca do processo de emancipação e libertação através do processo educativo. Assim, o teórico reforça a ideia da escola como um local onde há possibilidade de estudantes se tornarem “cidadãos ativos e críticos (e não simplesmente trabalhadores)” (GIROUX, 1997, p. 38). Para tal, reforça a concepção de professores como intelectuais, com postura crítica diante dos conteúdos trabalhados na escola:

As preocupações tradicionais dos educadores giram em torno do currículo normal e, como resultado, as questões que emergem são familiares: Que matérias serão ensinadas? Que formas de instrução serão usadas? Que tipos de objetivos serão desenvolvidos? Como podemos combinar os objetivos com formas correspondentes de avaliação? Por mais importantes que sejam estas questões, elas flutuam na superfície da realidade (...). As mensagens de

discriminação de raça, sexo e classe que espreitam por trás da linguagem dos objetivos e da disciplina escolar são convenientemente ignorada (GIROUX, 1997, p. 36).

A partir desses representantes das teorias críticas, ideologia e poder passam a ser vistos como elementos constitutivos dos estudos sobre currículo, cabendo ao professor o trabalho de conscientização dos estudantes, a fim de que estes tenham a oportunidade de reflexão e ação diante do conhecimento escolar. Reflexão a respeito de questões como por que um determinado conhecimento é tido como legítimo e outro não; a que interesses ele serve e por que alguns têm mais prestígio que outros.

1.1.3. Teorias pós-críticas

Segundo Silva (2013, p.31), as teorias críticas, embora tenham sido um passo à frente na associação currículo-ideologia, ainda percebiam “o homem como estável, centrado e com características absolutas”, perspectiva já incompatível com o cenário contemporâneo. A concepção moderna de estabilidade e certezas perde espaço para a pós-modernidade devido às mudanças na sociedade, caracterizadas pelo que Silva (1998) chama de “novos mapas culturais”:

(...) um mundo social radicalmente transformado pela emergência de novos movimentos sociais, pela afirmação de identidades culturais subjugadas, pelas lutas contra o patriarcado, pelos conflitos entre poderes imperialistas e resistências pós-coloniais, pelo processo de globalização e pela generalização dos novos meios e técnicas de comunicação (SILVA, 1998, p.185).

As transformações trazidas pela globalização e pelos avanços tecnológicos marcam, então, um novo cenário epistemológico no qual “em nosso pequeno e imediato mundo está o Mundo, quer o conheçamos, quer não, quer o queiramos, quer não, quer nos beneficie ou nos prejudique” (SACRISTÁN, 2012, p.48). Estamos, a despeito de nossa vontade, expostos a outras culturas, a outras maneiras de pensar e viver a vida, a diferentes crenças sócio-historicamente construídas, o que resulta em maior diversidade no âmbito local e a uma conexão em âmbito global. Nas palavras de Silva (2013),

O fluxo cultural com deslocamento rápido permitido pelas viagens presenciais ou virtuais, pelas imagens das mídias eletrônicas, e pelo sistema de comunicação, que hoje se interliga globalmente, faz pessoas em diversas partes do mundo usarem *jeans*, consumirem *fast food*, protestarem por algum acontecimento centenas de milhas distante do território em que vivem, ou assistirem a programas de TV produzidos nas mais diversas línguas. Essas novas possibilidades, trazidas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, tornam possível perceber que além de vivermos em constante deslocamento identitário nas relações sociais do cotidiano, vivemos travando diálogo com culturas, hábitos e tradições diferentes daqueles que nos constituíram primeiramente (SILVA, 2013, p. 32, *itálico no original*).

A fim de lidar com essa diversidade, a Educação contemporânea precisa compreender o conhecimento para além de neutro e racional, como era concebido na Modernidade (SANTOS *et al*, 2013, p. 9), mas a partir de discussões mais amplas quanto a gênero, etnia, raça e sexualidade, estando a diferença e o hibridismo em constante discussão. O currículo existente, que separa a cultura de prestígio das demais, torna-se incompatível com o pensamento pós-moderno, que “privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de culturas, de estilos, de modos de vida” (SILVA, 2009, p. 114). Destarte, os teóricos pós-críticos não se preocupam em prescrever a melhor forma de se ensinar determinados conteúdos, mas em incentivar um fazer pedagógico crítico¹⁴ e contextualizado, que privilegie a multiplicidade de formas de se pensar e ver o mundo. Ao invés de se pensar em uma “ideologia perniciososa” (JORDÃO, 2013), o professor pós-crítico pode se aproveitar da multiplicidade de olhares, fazendo da sala de aula um espaço de ressignificação de valores e ideias e de convívio com as diferenças. Portanto, o conceito de poder se dilui indo além da questão de desigualdade social, passando a incluir demais processos de dominação, como a questão das minorias. Isso significa que nossos alunos precisam aprender, na educação formal, que vivemos em tempos plurais, e que podem estar abertos a outras possibilidades de leitura de mundo, pois a relação significante-significado se faz “dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40).

Ao se pensar em educação crítica e transformadora, cabe a reflexão de Sacristán:

Que tipo humano estamos formando quando um estudante sabe as regras de combinação dos elementos químicos se, ao mesmo tempo, não consegue, explicar as causas e consequências da poluição no mundo ou o terror à guerra biológica? (SACRISTÁN, 2012, p.63).

Concebendo currículo, então, como “pista de corrida” (cf. seção 1.1) e “planejamento para o futuro” (KRESS, 2012), o processo educativo pós-crítico vem acompanhado da preocupação com o tipo de pessoa que se quer formar, de maneira que aquilo que acontece na escola se reverta em conhecimento capaz de contribuir para uma formação cidadã. Segundo as teorias pós-críticas do currículo, o objetivo fundamental da Educação está em “fornecer as habilidades, conhecimentos, aptidões e disposições que permitiriam aos jovens que estão vivenciando esse currículo a levar uma vida produtiva na sociedade quando forem adultos”¹⁵ (KRESS, 2000, p. 134). Sendo assim, o conhecimento escolar não deve ser tratado de forma isolada e desconexa da realidade do mundo, mas como conhecimento de base para a vida.

Para esta pesquisa, a concepção de currículo adotada encontra-se nas OCEM-LE (BRASIL, 2006) e no Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Nas OCEM-LE, o termo é concebido como “a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento de seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles” (BRASIL, 2006, p. 9), entendendo que o currículo recebe a influência de fatores do contexto social em que se

¹⁴ A perspectiva crítica dos pesquisadores pós-críticos envolve “oferecer uma educação em que todos possam se olhar de fora, estabelecendo crise em relação a discursos cristalizados, legitimados e arraigados”. (SILVA, 2011, p. 101). O conceito de crítica na visão dos Novos Letramentos encontra-se no Capítulo 3 deste trabalho.

¹⁵ Nossa tradução do original: “(...) provide those skills, knowledges, aptitudes and dispositions which would allow the young who are experiencing that curriculum to lead productive lives in the societies of their adult periods”.

desenvolve (idem). E nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, presentes no Parecer citado,

o currículo é entendido como a seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes e pertinentes em um dado contexto histórico, e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula; se expressa por meio de uma proposta pela qual se explicitam as intenções da formação, e se concretiza por meio das práticas escolares realizadas com vistas a dar materialidade a essa proposta (BRASIL, 2011, p. 39).

Entendendo que esses conhecimentos presentes no currículo escolar são selecionados e elaborados por sujeitos numa perspectiva política e ideológica, voltados ao trabalho com e para os alunos, esta pesquisa busca aliar a prática docente ao projeto social e humano, proposto pelos Institutos Federais, em contexto de integração curricular entre a Educação Básica e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

CAPÍTULO 2 – ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: DESAFIOS DO CURRÍCULO INTEGRADO

2.1. Histórico da Educação Profissional no Brasil

Com o objetivo de situar a educação profissional no Brasil, faço um breve relato histórico procurando demonstrar que a relação entre Educação Básica e Profissional no Brasil está marcada historicamente por uma dualidade. De acordo com Ciavatta e Ramos (2011), tal dualidade e fragmentação são frutos da nossa história de colonização e de implantação do capitalismo. No período colonial as tarefas manuais foram delegadas primeiramente aos silvícolas e posteriormente aos escravos, o que contribuiu para um desapareço generalizado por essa espécie de atividade (CUNHA, 2000). Contudo, essas tarefas eminentemente braçais careciam de alguma espécie de instrução, o que na época foi feito ainda que de forma incipiente e pouco organizada. Desta forma, os primeiros aprendizes foram os índios e os negros, mantendo-se a “reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 28). Tal situação marcou o início de grande preconceito pelo ensino profissionalizante, destinado a atender as exigências produtivas do mercado, enquanto a educação propedêutica se destinava à elite que teria condições de continuar os estudos em nível superior (BRASIL, 2007).

Antes da chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil em 1808, com a vigência do Alvará de 05/01/1785, que proibia a existência de fábricas no país, o desenvolvimento tecnológico estava fadado à estagnação. No entanto, quando a Família Real Portuguesa aportou em terras brasileiras, uma das primeiras medidas foi a revogação do referido alvará, sendo posteriormente promulgado novo Alvará, em 01/04/1808, autorizando a instalação de fábricas e manufaturas. Como consequência, o Príncipe Regente criou o Colégio de Fábricas, regulamentado através do Decreto de 23/03/1809, que se constituiu a primeira instituição de ensino para a formação profissional no Brasil (RODRIGUES, 2002).

Após a proclamação da República, a assunção de Nilo Peçanha à presidência do Brasil em 1909 evidenciava “um grande passo ao redirecionamento da Educação Profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender a necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria” (BRASIL, 2007, p.11) através da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, com a edição do Decreto 7.566 de 23/09/1909, constituindo-se o início da Rede Federal de Ensino (REGATTIERE; CASTRO, 2010). Naquela ocasião, a justificativa para a criação dessas escolas estava em assistir aos “desfavorecidos da fortuna” (BRASIL, 1909), pois além de garantirem a sobrevivência, estes estariam ocupados e assim menos suscetíveis a vícios e ao envolvimento com o crime (idem). Em sua origem, a Educação Profissional brasileira volta-se, então, para qualificação de mão de obra que atenderia às necessidades do mercado, e daria uma ocupação aos filhos das classes populares.

Entre 1934 e 1945, no governo Vargas, Gustavo Capanema esteve à frente do então Ministério da Educação e Saúde, e foi responsável pela regulamentação do ensino, processo que ficou conhecido como Reforma Capanema. No que diz respeito à Educação Profissional, as mudanças mais relevantes foram que o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio, e o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão. Apesar da Reforma Capanema ter aberto pela primeira vez uma possibilidade de aproximação entre o ramo secundário propedêutico e os cursos profissionalizantes de nível médio

(BRASIL, 2007, p.12), continuava marcante no modelo brasileiro o dualismo educacional (ROMANELLI, 1986), fruto do mesmo impasse que existe desde os primórdios da Educação. Há que se destacar que naquele período as antigas Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas nas Escolas Técnicas Federais, bem como teve início o que hoje é denominado de Sistema “S”, através da edição do Decreto-lei nº 4.048/42 que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (REGATTIERE; CASTRO, 2010).

Após a queda do Estado Novo, foi promulgada, em 1946, uma nova Carta Magna, bastante avançada para a época, conquistando progressos democráticos e liberdade individual do cidadão. A partir de então surgiu a necessidade de elaboração de leis e diretrizes para o ensino, em substituição à Reforma Capanema de 1942. Em 1948 começou a longa gestação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que só seria sancionada em 1961, como Lei nº 4.024/61. Contudo, a despeito de ter concedido “plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação” (BRASIL, 2007, p.13), o fim da dualidade de ensino foi meramente formal (ROMANELLI, 1986).

Com a tomada do poder político pelos militares em 1964, o país passou por uma crescente urbanização e industrialização. Tais processos passavam, necessariamente, pela qualificação de mão de obra que os colocasse em ação. Como consequência,

um novo paradigma se estabeleceu: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentaram expressivamente o número de matrículas e implantaram novos cursos técnicos (BRASIL, 2010, p. 11).

O crescimento experimentado nesse período, o chamado “milagre” econômico brasileiro, demandou uma crescente e urgente mão de obra capaz de dar conta do desenvolvimento pelo qual passou o país (VELOSO, VILLELA; GIAMBIAGI, 2008). Tal fato constituiu-se terreno fértil para a expansão do Ensino Técnico Profissionalizante na época, com a criação de três Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) no final da década de 70 (BRASIL, 2010).

Anos mais tarde, o fim da ditadura militar em 1985, com a eleição do primeiro presidente civil em décadas, e a promulgação da Constituição atual em 05 de outubro de 1988, fizeram reacender os debates entre os defensores do ensino público e os que advogavam o ensino privado. Já em dezembro de 1988 foi apresentado pelo deputado mineiro Octavio Elísio o projeto de uma nova Lei de Diretrizes e Bases que incorporava os anseios dos educadores progressistas, orientados pela “idéia¹⁶ de politécnica” (cf. seção 2.2.1) (CASTRO; GARROSSINO, 2010, p. 94) esboçada por Saviani (1989). Contudo, após aprovação do projeto na Câmara Federal, o mesmo foi substituído por outro do senador carioca Darcy Ribeiro, o que levou à paulatina descaracterização do projeto originário da tramitação (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2012). Assim, a promulgação da Lei 9.394 em 20 de dezembro de 1996 estruturou a Educação brasileira em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. Bezerra (2012) aponta que

ao alocar a educação profissional fora dessa estrutura da educação regular brasileira, o texto da LDB assumiu uma concepção de dualidade que implica

¹⁶ Grafia conforme o original.

uma visão de educação profissional como algo que vem em paralelo ou como um apêndice (BEZERRA, 2012, p. 39).

Como consequência dessa visão de Educação Profissional, na esteira da aprovação da Lei 9.394/96, veio o Decreto nº 2.208/97, da lavra do Ministro da Educação Paulo Renato Souza, no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1994-1997), que desvinculou o Ensino Técnico Profissional do Ensino Médio, através de uma estrutura independente, o que veio a consolidar o dualismo educacional na prática:

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular *própria e independente* do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante e sequencial a este (grifo nosso, BRASIL, 1997).

Segundo Ciavatta e Ramos (2011), o referido decreto reforçava a concepção de que a Educação Profissional se destinava à classe trabalhadora, como uma alternativa para aqueles que não teriam acesso ao nível superior. Isso pode levar facilmente a um “caráter economicista da educação” (idem, p. 31), com foco no mercado de trabalho e nas demandas do capital. Tal independência e separação entre os cursos profissionais e o Ensino Médio demonstrava uma concepção de Educação Profissional como “mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado” (PACHECO, 2011, p. 14).

Entretanto, este entendimento foi alterado durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, (2003-2010) pela posterior edição do Decreto 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394/96, recuperando a união dos currículos, colocando em evidência o modelo de integração e interdisciplinaridade que começa a ser construído. Além de introduzir no ensino médio as modalidades *Concomitante* e *Subsequente*, este decreto introduz em seu Art. 4º, § 1º, inciso I a possibilidade de oferta de cursos profissionais de nível médio na modalidade *Integrada*:

Art. 4º § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - *integrada*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com *matrícula única* para cada aluno (grifo nosso, BRASIL, 2004a).

Essas novidades no funcionamento do ensino contribuem para que se comece a deslocar o foco dos objetivos centrados meramente nas exigências do mercado, passando então a se pensar em “formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

2.1.1. Educação profissional nos dias atuais

Na concepção de currículo integrado o aluno deve ser visto como um ser humano por inteiro, capaz de se desenvolver em todas as suas dimensões. O Parecer CNE/CEB Nº 39/2004, que trata da aplicação do Decreto 5.154/2004, propõe que

a “*articulação*” é a nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Não é mais adotada a velha fórmula do “meio

a meio” entre as partes de educação geral e de formação especial no Ensino Médio (BRASIL, 2004b, p. 398, itálico no original).

A articulação entre trabalho, ciência e tecnologia permite que o aluno/cidadão tenha um conhecimento amplo e abrangente sobre a vida, possibilitando que ele seja capaz de se inserir no mercado de trabalho, imediatamente ou não, tendo condições de desenvolver uma aprendizagem permanente (REGATTIERE; CASTRO, 2010).

A promulgação em 16/07/2008 da Lei Federal nº 11.741 alterou a LDB, incorporando dispositivos essenciais contidos no Decreto 5.154/2004. Tal mudança retirou a Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Capítulo III, alocando-a como parte do Ensino de Nível Médio, criando assim a seção IV-A, com quatro novos artigos, dentro do Capítulo II (Educação Básica), o que implicou “sua inserção no âmbito das políticas públicas bem como a superação, ao menos neste documento legal, da dualidade entre a formação geral e profissional (...)” (BEZERRA, 2013, p. 34).

Posteriormente, a edição do Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, salientou o papel da evolução tecnológica na mudança do perfil dos profissionais e nas relações do mundo do trabalho da atualidade, afirmando que “não se admite mais a existência de trabalhadores que desempenhem apenas tarefas mecânicas” (BRASIL, 2012, p. 6). Assim, formação profissional limitada ao treinamento de mão de obra que desempenha tarefas mecânicas, simples e repetitivas não mais atende à “exigência de profissionais cada vez mais polivalentes e capazes de interagir em situações novas e em constante mutação” (idem, p. 7). Uma nova sociedade que demanda por novos perfis profissionais deve, então, prezar por uma Educação que priorize o desenvolvimento da cidadania e da criticidade.

Exatamente com a intenção de promover prática para além do treinamento técnico, no momento de elaborar a Unidade Didática utilizada para coletar dados para minha investigação, busquei alinhar o ensino de LE com o saber técnico dos alunos, de maneira que eles pudessem vivenciar a temática numa percepção mais crítica, através de atividades que fizessem com que eles pensassem além do conteúdo da disciplina técnica. Para procurar saber se esta seria realmente uma proposta de trabalho relevante, indaguei, em uma das aulas, sobre como as aulas de LE poderiam ser mais significativas. As respostas a seguir, excerto das falas de dois alunos, participantes desta pesquisa, podem exemplificar a avidez dos alunos por um trabalho que priorize a integração dos conteúdos numa perspectiva mais ampla:

Q17: Acredito que as duas opções [ensino de gramática, vocabulário e diálogo com temáticas de outras áreas do saber] devem ser abordadas juntas. Não estou aqui só para aprender o que um técnico faz. Criticar é importante e quando a gente conhece o assunto é mais fácil.

Q7: Gostei de rever o conhecimento de micro e controle de qualidade, mas não só pelo lado técnico. Falamos de como os latinos aparecem nos textos e outras coisas que nos fizeram pensar.

Aqui os alunos deixam claro que gostariam de desenvolver atividades contextualizadas, pois assim o engajamento nas discussões aumentaria. Eles enfatizam também a importância de saberem questionar, criticar e de poder ir além da compreensão do

fazer técnico. Compreendendo que, numa análise mais pormenorizada, os enunciados dos alunos ainda merecem a problematização quanto aos possíveis entendimentos que este possa ter da prática de “criticar”. Não pretendo me ater a tal análise, mas quero somente defender que cabe à Educação Profissional Integrada à Educação Básica promover oportunidades para o desenvolvimento da criticidade, a fim de que todos tenham acesso a uma Educação que propicie

o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências que os habilitem [aos alunos] efetivamente para analisar, questionar e entender os fatos do dia a dia com mais propriedade, dotando-os, também, de capacidade investigativa diante da vida, de forma mais criativa e crítica, tornando-os mais aptos para identificar necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos (BRASIL, 2012, p. 9).

Essa Educação voltada para a formação cidadã pode oferecer a superação da dualidade histórica entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, de modo que permita ao aluno usufruir de dois direitos fundamentais: o direito à Educação e o direito ao trabalho (REGATTIERI; CASTRO, 2010), cabendo ao aluno a decisão pelo caminho a seguir em seu futuro (KUENZER, 2009; PACHECO, 2011).

Isto posto, a fim de que os pressupostos legais sejam atendidos, faz-se necessária a compreensão de que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nos IF não deveria ser entendida nos moldes de educação profissionalizante do passado, mas ter também o caráter de ser uma escola de Educação Básica comprometida com “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, Art. 35, inciso III).

2.2. Os Institutos Federais e suas Prioridades

Segundo dados do MEC¹⁷, os Institutos Federais, que foram criados pela Lei 11.892/2008, contam hoje com 38 unidades, e estão presentes em todos os estados brasileiros. Além de consolidar a expansão e interiorização da Rede Federal de Ensino, os IF trouxeram em seu bojo novas feições e objetivos ao Ensino Técnico no Brasil. Os Institutos pretendem ter como princípio norteador “o compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação à Educação Básica e à uma escola pública de qualidade” (BRASIL, 2004c, p.6). A Educação Profissional oferecida busca ser mais do que uma adaptação da escola às necessidades do mercado, mas um “elemento estratégico para a construção da cidadania e para uma melhor inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea, plena de grandes transformações e marcadamente tecnológica” (idem, p.7). Por este principal motivo, Pacheco (2011, p. 13) considera os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia “um modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica”, pois pretendem colaborar para a formação integral dos estudantes em um ensino orientado “à formação de cidadãos (...), visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos” (BRASIL, 2007, p.25). Nesse sentido, a proposta de Educação Profissional nos IF visa a ir além da formação

¹⁷ <http://redefederal.mec.gov.br/>, acesso em 16 de janeiro de 2015.

de mão de obra para o mercado, mas tem como objetivo buscar a integração entre o ensino propedêutico e o técnico, “articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana” (PACHECO, 2011, p. 15). Logo, estamos diante da necessidade de superação de uma dualidade histórica, entre a formação propedêutica, historicamente acadêmica e destinada às elites, e a preparação para o trabalho, envolvendo o trabalho manual e práticas necessárias para o exercício de ocupações profissionais, destinado inicialmente, às massas.

A finalidade e as características preponderantes do ensino oferecido pelos IF ao qualificar o cidadão são enunciados no inciso I do artigo 6º da Lei nº 11.892/2008.

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; (BRASIL, 2008).

Em relação aos diversos níveis e modalidades, os IF ofertam Educação Básica em cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Ensino Técnico (nas modalidades concomitante e subsequente); cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado, especificamente em áreas em que a ciência e a tecnologia são determinantes, como também programas de pós-graduação.

Já o inciso I do artigo 7º afirma que os IF têm como objetivo, dentre outros, a ministração de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente, na forma de cursos integrados.

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, *prioritariamente na forma de cursos integrados*, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Bezerra (2013) aponta que apesar do grande investimento feito em infraestrutura e novas contratações de servidores, muitas ainda são as dúvidas quanto a esta proposta, e denuncia que inúmeras das ações pedagógicas ainda ocorrem de forma justaposta. Cabe-nos, portanto, prosseguir com a discussão acerca da necessária articulação proposta pelos documentos oficiais.

2.2.1. Princípios do currículo integrado nos Institutos Federais

Ao propor um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de Nível Médio que pretende ir além do mero ensino de uma profissão, mas visar à formação integral dos estudantes abrangendo as dimensões do trabalho, da ciência, tecnologia e da cultura (BRASIL, 2007), os cursos integrados nos IF se apresentam como um desafio para os profissionais da Educação. Tal desafio se encontra na necessidade de superação de uma dualidade histórica que tem que lidar com as diferenças entre “ensino profissional (...)

dedicado àqueles que devem executar, [e] o ensino científico-intelectual (...) destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo” (SAVIANI, 2003, p.138). A fim de se perceber esta relação como indissociável, faz-se necessário compreender o trabalho na sua dimensão ontológica, pois

trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la (...) através do trabalho o homem vai produzindo as condições de sua existência e vai transformando a natureza e criando, portanto, a cultura, criando um mundo humano (SAVIANI, 1989, p. 8).

Através de uma “ação consciente do trabalho” (FRIGOTTO, 2012, p. 58), de atitudes antecipadas mentalmente e guiadas por objetivos, o homem produz sua própria existência. Assim, o trabalho pode ser entendido como princípio educativo, na medida em que “deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida” (idem, p. 60). Isso significa dizer que “somos sujeitos da nossa história e da nossa realidade” (BRASIL, 2007). Ao colocar “o sujeito no centro da organização do trabalho educativo e pedagógico, e não mais o mercado de trabalho” (FERREIRA; GARCIA, 2012, p.169), os IF podem contribuir para a formação ampla e integral dos estudantes, ao ser um espaço para a transformação e emancipação. Sendo o currículo entendido também como hipóteses de trabalho e proposta de ação didática (MACHADO, 2006), o desafio da organização curricular do Ensino Médio Integrado ao Técnico está em proporcionar uma abordagem relacional de conteúdos historicamente classificados como diferentes. Tal concepção metodológica global exige uma ruptura com a hierarquização do conhecimento e uma disposição de se romper com a fragmentação disciplinar, tendo-se, então, uma nova postura epistemológica permeada por práticas compartilhadas e de equipe, a fim de que a integração curricular aconteça na prática. Assim, no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, a profissionalização deve ser vista como uma possibilidade a mais, fruto da superação da visão tradicional e dicotômica entre educação e trabalho.

A proposta de trabalho dos IF está na realização de um fazer pedagógico crítico e integrado que contribua para a formação de

um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor, ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista (PACHECO, 2011, p. 11).

Assim, em busca da superação da dualidade tão inerente ao Ensino Médio Integrado, Moura, Domingos e Silva (2012, p. 14) declaram que este “pode ser considerado o germe da formação humana integral, onilateral ou politécnica”, sendo terreno fértil para o debate destas questões, com suas origens a partir da perspectiva das teorias críticas, mas também com ênfase em fundamentos filosóficos e epistemológicos baseados nos conceitos de educação omnilateral e politécnica de Marx e a Escola Unitária de Gramsci (BEZERRA, 2012).

O conceito de omnilateralidade em Marx traz grande contribuição à área da Educação, e pode ser entendido como oposto ao conceito de formação unilateral, incompleta e baseada no trabalho alienado, técnico e manual das massas, decorrente da divisão social do trabalho (SOUZA JÚNIOR, 2009), que contribui para “uma superintelectualização das elites e um embrutecimento crescente das massas trabalhadoras” (GADOTTI, 1995, p.59). Esse mesmo

autor afirma que, para Marx, “as faculdades do homem devem ser desenvolvidas em todos os domínios da vida social, isto é, no trabalho, na política, na economia, na cultura, no consumo e etc” (idem, p. 52). Assim, não há mais espaço para uma profissionalização *strictu sensu* (MOURA, DOMINGOS; SILVA, 2012), e, por isso, deveria haver maior investimento na autonomia do estudante, no contato com áreas do saber para além do *fazer*, tendo como objetivo uma formação também humanística e cidadã. Almeja-se uma “formação completa para a leitura de mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2012, p. 85). Esta concepção pode ser focada no indivíduo e não apenas no mercado de trabalho, tendo em vista que, a despeito da formação profissional ser um imperativo econômico, a formação global do indivíduo é pressuposto fundamental para a transformação da sociedade. Tal proposta se aproxima do conceito também marxista de politecnia, sendo entendido como

o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. (...) Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 140).

Portanto, politecnia visa ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2012), e, baseado em suas premissas, “o ensino médio deveria se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (idem, p.35), sendo entendida como “sinônimo de formação humana integral, ou onilateral e compatível com o conceito de Escola Unitária” (MOURA, DOMINGOS; SILVA, 2012, p. 13). Este último conceito foi trabalhado por Gramsci que, baseado em Marx, escreveu sobre a necessidade de um trabalho de elevação cultural das massas, de forma que aqueles oriundos de classes subalternas pudessem, também, ter acesso a saberes necessários à transformação social. Nas palavras de Santos (2001),

[Gramsci] advogava incessantemente em favor da educação clássica, pautada na formação geral, que desenvolvesse os atributos intelectuais dos indivíduos em todos os segmentos sociais, denunciando a injustiça de um sistema dual de ensino que oferecia, para os filhos da classe dominante, o ensino básico e humanista que os instrumentalizava para perpetuar-se como elite dirigente e, para os filhos dos trabalhadores, apenas o ensino profissionalizante, que os habilitava a ocupar o único lugar que lhes era reservado pela ordem vigente: meros executores do trabalho técnico, alijados do domínio intelectual e científico desse trabalho, que se traduziria, em última instância, no acesso aos espaços decisórios da produção. (...) [Gramsci] conclamava à luta por uma educação que proporcionasse a todos, independentemente da origem de classe, a mesma base de conhecimentos, o acesso a uma concepção de mundo mais elaborada, em contraposição ao pensamento desagregado e a-crítico, a-histórico, a-científico, comum nas massas populares desprovidas do direito à educação (SANTOS, 2001, p.48).

A proposta escolar de Gramsci reafirma a concepção de politecnia e a construção da Escola Unitária, na qual os saberes intelectuais e manuais se relacionam, a fim de romper-se

com a concepção de que o domínio intelectual e o técnico são independentes e de que não podem ser trabalhados concomitantemente. Desta forma, o comprometimento da Escola Unitária com a emancipação popular está relacionado com o fato de Gramsci considerar que há intervenção intelectual em toda atividade humana, sendo impossível a separação entre *homo faber e homo sapiens* (“todos os homens são filósofos”, GRAMSCI, 1987, p.11 apud SANTOS, 2001, p.28).

Seguindo esse conceito gramsciano de que todos somos intelectuais, faz-se necessária a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, visando à formação de um “trabalhador de novo tipo” (KUENZER, 2009 p. 50), capaz de ser um trabalhador/cidadão crítico que acompanha as mudanças e educa-se continuamente.

2.2.2. Integração e articulação: contribuições da interdisciplinaridade

A concepção filosófica e legal de Ensino Médio Integrado, visando à articulação dos saberes como base da formação de personalidades críticas e transformadoras, esbarra numa tradição de organização e divisão disciplinar extremamente consolidada desde a Modernidade. Conforme salienta Jupiassu (2006),

o grande desafio lançado à educação neste início de século é a contradição entre, de um lado, os problemas cada vez mais globais, interdependentes e planetários, e do outro, a persistência de um modo de conhecimento que privilegia os saberes fragmentados, parcelados e compartimentados (JUPIASSU, 2006, p.1).

Portanto, devido a essa discrepância ainda presente em nossos dias, o ensino disciplinar, fragmentado “deve ser substituído por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto” (MORIN, 2006, p.14). Para tal, a escolha por uma atitude didático-metodológica que vá além da disciplinaridade (FARACO, 2009 p. 118) contribui para a construção da totalidade a partir das partes que a compõem, permitindo assim um intercâmbio entre os saberes. Portanto,

é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto (MORIN, 2003).

Se os conceitos trabalhados forem contextualizados e significativos, a partir de uma perspectiva dialética entre as partes e o todo, as diversas disciplinas deixarão de funcionar como barreiras epistemológicas, mas serão como ferramentas que, se articuladas, permitirão que o aluno perceba o conhecimento rizomático em uma rede de conexões (SANTOS, 2009).

Foi nesse sentido que se propôs o trabalho articulando os vários saberes que os alunos do curso Técnico em Agroindústria poderiam articular. Na aula de inglês, *locus* de coleta de dados desta investigação, falou-se em outras áreas do saber, conforme atestam as falas dos alunos participantes da pesquisa:

Q5: Falamos de Física, Micro (Microbiologia), Controle de Qualidade e Sociologia. Assim é mais interessante, desperta a atenção do aluno, faz mais sentido.

Q6: Dialogando e abordando diversas matérias fica mais interessante. Fiquei mais interessada, participei mais.

Q14: Faz diferença ser da nossa realidade. O trabalho ser temático foi bem legal, relacionado ao nosso cotidiano. Conhecimentos relacionados fazem mais sentido.

Q23: É bom interagir com outros assuntos, pois temos muitas matérias.

Em relação a uma prática pedagógica com maior integração de conteúdos, a disciplina de LE ocupa uma posição privilegiada no currículo, pois

diferentemente de outras matérias da grade curricular, com conteúdos teóricos que podem delimitar a escolha de temas a serem trabalhados, o ensino de línguas permite a utilização de praticamente qualquer tema, já que seu objetivo é a prática da língua, e não teorizações sobre a língua (TÍLIO, 2013, p. 60).

As constatações do autor remetem-me às OCEM-LE, que sugerem temas como cidadania, diversidade, igualdade, ou qualquer outro tema significativo para uma comunidade local. Por isso, na formulação da unidade didática para os alunos foi escolhido um tema trabalhado prioritariamente por disciplinas técnicas, com o objetivo de fazê-los experimentar o conteúdo para além da prática profissional. Conforme depoimentos dos alunos, a prática foi mais motivadora por não estar limitada a uma área específica:

Q1: Esse assunto [Segurança Alimentar] já é bem comum no meu curso. Mas nas aulas de inglês vimos mais do que o saber técnico. Pensamos nas nossas atitudes, na vida real mesmo, independente de trabalhar na área de alimentos.

Q7: Foi interessante pensarmos em bactérias fora da aula de micro. Fez diferença no meu interesse por ser algo do dia-a-dia, não só para a profissão.

Os alunos aqui demonstraram que a aula de Inglês vinculada a uma temática já conhecida facilita o envolvimento discursivo, além de propiciar um olhar diferente do que tiveram na disciplina técnica. Como o aluno do Q7 deixa claro, a temática está além da prática profissional com alimentos, mas também nas escolhas do cotidiano. Nesse sentido, alguns alunos demonstraram que passariam a rever suas atitudes:

Q24: Esse assunto na aula de inglês me fez repensar meus hábitos. Eu já tinha estudado o tema em Micro, mas agora estou pensando no assunto além da profissão.

Essa prática de buscar saberes de outras áreas do currículo do aluno para articular com as aulas de inglês não se constitui uma inovação nem teórica nem prática. Não pretendo trazê-la como tal; sabe-se que diversos outros professores e investigadores do ensino de Língua Inglesa já teorizaram sobre o tema e inúmeras vezes relataram suas práticas pedagógicas interdisciplinares. Entretanto, julguei importante trazer os relatos dos alunos acerca de suas impressões quanto à abordagem interdisciplinar que caracterizou esta investigação tanto para

entender a validade de minha proposta de trabalho quanto para ratificar, com dados atualizados e coletados no interior do estado do Rio de Janeiro, a importância e a possibilidade do trabalho interdisciplinar no Ensino Médio Integrado. A intenção foi fazer os alunos refletirem sobre a área profissional vinculada a outras áreas do saber, proporcionando condições para um trabalho prático e contextualizado, e por isso mais significativo para a turma. Os alunos, de forma geral, demonstraram mais interesse com a aula interdisciplinar, pois consideraram o processo mais interessante, menos cansativo e contextualizado. Como salienta Fazenda (2011), pode-se afirmar que uma postura interdisciplinar se caracteriza em ação, em *atitude*, em vontade de realizar algo a mais. Nossas disciplinas organizadas em “grades” curriculares incomunicáveis carecem de libertação, de uma atitude diferenciada do profissional da educação, a fim de que os conhecimentos possam ser religados e terem sentido em sua complexidade (ALVES; GARCIA, 2008). Assim, baseada no princípio da formação integrada e na superação desse ser humano dividido (CIAVATTA, 2012), busquei criar um ambiente no qual as áreas do saber se mesclassem.

No texto trabalhado com os alunos em sala de aula, discutiu-se as responsabilidades pelo alimento – assunto do texto – haver se estragado. Ao discutirem se a culpa do alimento ter se estragado seria de apenas uma pessoa, conforme sugerido na cartilha da USDA, texto-base para a Unidade Didática – Módulo I (ANEXO G), os alunos disseram:

A: Ryan: Vai ver que ela não guardou quente pra não estragar a geladeira. Dizem que coisa quente estraga a geladeira, mas isso é aula de física.

Francine: Então amanhã a gente pergunta na aula de física.

Neste breve diálogo, interpreto que os alunos demonstraram perceber que as áreas do conhecimento, não sendo autossuficientes, se comunicam e que o conhecimento tem que ser acessível a todos que, diante dos desafios da contemporaneidade, têm o direito de querer saber além de uma prática mecânica e descontextualizada (SOARES, 2010).

Muito embora a disciplinaridade possa ser vista como a possibilidade de aprofundamento dos estudos das áreas, me inclino a concordar com Morin (2008, p. 54) quando afirma que “a instituição disciplinar conduz, ao mesmo tempo, ao risco de hiperespecialização do pesquisador e ao risco de ‘coisificação’ do objeto estudado”. A estrutura disciplinar do conhecimento e a concepção de que o somatório das disciplinas representa o todo do conhecimento pode provocar nos alunos a incapacidade de estabelecer relações entre as partes, colaborando para haver uma geração de *cabeças bem cheias* (MORIN, 2003), incapazes de dar unidade ao curso de anos. Desta forma, o desenvolvimento da criatividade, do pensamento autônomo e crítico ficam comprometidos em virtude de termos na escola realidades que não se mesclam, saberes independentes, como se tal separação fosse possível na vida real.

Com o objetivo de promover uma prática mais integrada, propus a discussão de uma temática pertinente a outras disciplinas com o objetivo de que os alunos percebessem que as barreiras epistemológicas não existem na prática:

Q19: Gostei de ver micro na aula de inglês. Inglês pode estar em qualquer assunto. Ajuda muito, porque temos muitas matérias.

Q23: Temos muitas disciplinas, gosto quando elas se juntam. A gente vê que na verdade não são coisas separadas.

Conforme demonstrado pelos alunos, eles estão mais acostumados com a divisão disciplinar, com a separação das áreas do conhecimento. Entretanto, percebem que se trata de uma divisão irreal na vida, pois entendem que as áreas se relacionam. Em Institutos Federais, onde os alunos tem um número muito grande de disciplinas, é fundamental que elas se comuniquem, já que nesse contexto o objetivo “não é sobretudo a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como técnicos” (RAMOS, 2012, p.125). Cabe substituímos o trabalho disciplinar, isolado e desconexo por um pensamento complexo e mais abrangente. Os alunos perceberam a necessidade de conhecimentos das demais áreas, e demonstram-se surpresos em princípio (ANEXO G, atividade D):

A: Jorge: O melhor adjetivo é “perigoso”. Aquela pizza é perigosa! Pizza com bactéria não!

Professora: Qual é o tópico da aula de hoje?

Carol: Alimentos.

Heitor: Alimentos contaminados.

Alunos: Infecção alimentar.

Professora: Nós usamos o termo “foodborne illness” (doenças transmitidas por alimentos). É uma doença causada pelo alimento.

Rodrigo: Aula de microbiologia, professora? O pai dele ficou doente por causa da bactéria no alimento.¹⁸

Acostumados com aulas de inglês mais voltadas para um ponto gramatical específico ou para questões mais gerais, que não o conteúdo específico de outra disciplina, o aluno Rodrigo achou interessante ter que utilizar um conhecimento da área técnica para a aula de inglês. A turma, apesar de acostumada com a temática, demonstrou-se mais interessada e envolvida por estarem diante de um tema pertinente ao contexto deles, tendo maior iniciativa e autonomia para se engajarem no processo de aprendizagem.

Dessa forma, ao longo da unidade didática busquei trabalhar o vocabulário relacionado à área de Segurança Alimentar a fim de que os conteúdos se relacionassem, como demonstrado no excerto abaixo:

A: Patrícia: O que é “harmful bacteria”?

Professora: O que significa “harmful”?

(Alunos não respondem)

¹⁸ *Jorge: The best adjective is “dangerous”. That pizza is dangerous! Pizza com bactéria não!*

Professora: What’s the topic of our lesson?

Carol: Food.

Heitor: Contaminated food.

Alunos: Infecção alimentar.

Professora: We call it foodborne illness. It’s an illness that comes from food.

Rodrigo: Aula de microbiologia, professora? The bacteria is in the food and (his) dad got sick.

Professora: “Harmful” e “dangerous” são sinônimos. Então, o que significa “dangerous bacteria”? Vocês poderiam me dar alguns exemplos?

Students: Salmonella, staphylococcus aureus, e.coli, listeria.¹⁹

Assim, os próprios alunos responderam a pergunta da Patrícia, utilizando o conhecimento que eles já possuem. Dessa forma os alunos agiram como sujeitos e não como meros espectadores do processo de ensinar-aprender uma língua. Ao trabalhar com o conhecimento sob uma perspectiva integrada, pode valorizar a autonomia dos educandos (PACHECO, 2011) e seus saberes construídos para a vida (SANTOS, 2009).

Retomando, então, o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, mencionado na seção 2.1, o Ensino Médio Integrado não pode ser caracterizado como uma justaposição de cursos, mas como uma proposta de trabalho articulado e simultâneo, pois do contrário estaríamos diante da “forma concomitante ou subsequente travestida de integrada” (BRASIL, 2004b, p. 404). No que tange à integração, um currículo no qual as disciplinas do ensino propedêutico são somadas às disciplinas técnicas não pode ser chamado de integrado. A simultaneidade de apresentação de conteúdos sem que haja inter-relações entre suas abordagens contribui para um ensino descontextualizado e alienante. Nesse cenário, a interdisciplinaridade, entendida não como categoria de conhecimento, mas ação (FAZENDA, 2011), se apresenta como um caminho capaz de possibilitar a integração curricular. Nas palavras de Ramos (2012),

é importante reiterar que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio (a chamada estrutura 3+1). A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (RAMOS, 2012, p. 122,123).

Apesar da carga horária aumentada, que contempla a carga horária total do curso, entende-se que o cumprimento dos objetivos dos cursos deva ocorrer de forma simultânea. Logo, o Ensino Médio deve garantir os conhecimentos básicos para uma Educação Profissional de qualidade, sendo base de sustentação à formação integral do educando. Um currículo verdadeiramente integrado passa, necessariamente, por uma visão interdisciplinar do conhecimento, como Ramos defende:

um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura, deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo, e assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia (RAMOS, 2012, p.107).

¹⁹ *Patrícia: What’s “harmful bacteria”?*

Teacher: What’s the meaning of “harmful”?

(Students do not answer)

Teacher: “Harmful” and “dangerous” are synonyms. So, what is “dangerous bacteria”? Could you give me some examples?

Students: Salmonella, staphylococcus aureus, e.coli, listeria.

De forma a atingir estes objetivos, deve-se ir além da concepção de ensino profissional como trabalho manual, e de ensino propedêutico como preparação para o vestibular, pois “ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno” (CIAVATTA, 2012, p. 94). Portanto, é um desafio do Ensino Médio Integrado lidar com o conhecimento de forma integrada e verticalizada²⁰, visando à formação de cidadãos capazes de serem inseridos de forma ética e competente na sociedade, capazes de colaborar com a transformação da realidade. Tal projeto envolve, além da reflexão de cada professor, consequências para a identidade da escola, pois se trata de uma reforma do Ensino Médio e Profissional construído por sujeitos externos, no qual as escolas tiveram que se inserir (CIAVATTA, 2012). Os avanços advindos das novas legislações não conseguirão implementar nenhuma mudança significativa se a prática pedagógica não for reestruturada, isto é, a comunidade escolar precisa querer de fato implantar a integração curricular com “a geração de tempos e espaços docentes para a realização de atividades coletivas” (BRASIL, 2007, p. 54). Pacheco (2011) afirma que

Esse lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige uma postura que supere o modelo hegemônico disciplinar; significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um *trabalho reflexivo* e *criativo* e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos (PACHECO, 2011, p.26, grifo nosso).

Portanto, os professores devem ser vistos como mais do que meros executores de currículos (PIMENTA; GHEDIN, 2012), mas como profissionais capazes de assumir o desafio de uma formação integrada e de reformulação curricular que está intimamente ligada à individualidade da comunidade escolar, pois, como já mencionado neste trabalho, “o currículo é trajetória, viagem, percurso (...) autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade (...) texto, discurso, (...) documento de identidade” (SILVA, 2009, p. 150).

²⁰ Pacheco (2011, p. 14), argumenta que a “organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado”.

CAPÍTULO 3 – LETRAMENTOS CRÍTICOS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: APLICAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES

3.1. Inglês como Língua Estrangeira e Institutos Federais: Alinhando as Propostas

Com o objetivo de que o fazer pedagógico seja coerente e vinculado à legislação que o rege, esta seção pretende analisar as propostas legais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e, assim, buscar caminhos para o trabalho com Língua Estrangeira – Inglês neste contexto.

A LDB, que trata da Educação Básica, no seu Capítulo II, e mais especificamente sobre o Ensino Médio, na Seção IV, ressalta em seu artigo 35 as finalidades da etapa final da Educação Básica:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Em relação ao exposto na lei, essa etapa da Educação deve cumprir propósitos relevantes para o processo educacional. Destaco aqui “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo”; “formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”; “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática”. Tais finalidades requerem um trabalho com um referencial teórico que embase a prática didática de forma a se buscar desenvolver esses aspectos tão necessários à formação humana integral. As OCEM-LE apresentam uma visão de crítica que pode ser eficaz para a formação técnica que queremos, especialmente em relação ao desenvolvimento da autonomia e da criticidade. Busco, então, abordar o ensino de LE voltado para o desenvolvimento de sua função educacional, de forma que sua presença no currículo escolar se relacione com a proposta para a Educação Básica, permitindo que o aluno tenha uma consciência mais crítica do mundo em que vive, capaz de questionar as relações de poder e ideologias presentes nos textos. Nesse sentido, os estudos de linguagem foram impactados pelo entendimento de que esta “sempre está a serviço de uma ideologia em detrimento de outra(s) (...) o que a caracteriza como instrumento político” (D’ALMAS; MANTOVANI; REIS, 2014, p. 128), tendo em vista que todas as práticas sociais são influenciadas pelo seu contexto sócio-histórico (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Nesse mesmo sentido, Freire (1921/1989) já ressaltava que para que uma leitura crítica aconteça, as relações entre texto e contexto devem ser percebidas. Atualmente, exige-se “um

exercício efetivo de uma determinada tecnologia da escrita, a qual passa a ser situada política e ideologicamente” (DUBOC, 2011, p. 730). A partir dessa perspectiva, é importante ressaltar que quem produz um texto, o faz baseado em escolhas que representam sua visão de mundo, como retrata Menezes de Souza (2003) ao tratar de língua estrangeira:

A língua estrangeira em si deixou de ser um mero conjunto fechado de elementos, descontextualizado e ideologicamente neutro, e passou a ser um *texto* cujos elementos adquirem significação em contextos dialógicos de uso, ideologicamente marcados (MENEZES DE SOUZA, 2003, p. 86, itálico no original).

Por ser a língua contextualizada e não-neutra ideologicamente, Menezes de Souza (2011b) recomenda que o trabalho pedagógico seja embasado nos Letramentos Críticos e que leve o aluno a “perceber como aquilo que é natural para ele pode conter preconceitos que podem afetar o outro” (idem, p. 293). Dessa forma, importam os grupos representados, a informação explícita, dita no texto, assim como os grupos excluídos, o não dito e o porquê de sua ausência.

De acordo com as OCEM-LE, no trabalho de leitura embasado pelos Letramentos Críticos “ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116). Com base nessas orientações, escolhi para a unidade didática a cartilha informativa “*Let me tell you how my dad got sick*”²¹ criada e publicada pela USDA – United States Department of Agriculture, e o vídeo “*Recipes for Disaster – contaminated Carbo Load*”²², a fim de que pudéssemos analisar, dentre outros fatores, a representação que se faz da figura do imigrante latino na sociedade americana:

Q2: Eu já tinha ouvido falar que americano tem preconceito com imigrante, mas pra mim agora ficou claro. Os autores têm preconceito com os latinos, eles são os que fazem tudo errado!

Q23: O autor leva você a pensar que os estrangeiros são desinformados, bobos.

Q3: Parece que os americanos não aceitam o diferente, parece normal na cartilha, no vídeo. Mas se a gente olhar bem tem preconceito.

Com essa unidade didática, os alunos tiveram contato com a representação de um grupo social que consideraram excluídos. Nesse sentido, perceberam o estabelecimento de relações de poder entre dominantes (americanos) e dominados (latinos), entre os que têm conhecimento e os que não têm. O aluno do Q2 já tinha ouvido falar na existência de preconceito entre esses grupos, e com a atividade foi capaz de constatar que os textos selecionados expressam uma ideologia socialmente construída, particular de seu contexto de produção. Busquei com esse trabalho incentivar a reflexão, a problematização e os

²¹ <http://www.fsis.usda.gov/>, 2009, acesso em 15 de agosto de 2014.

²² <https://www.youtube.com/>, 2013, acesso em 20 de setembro de 2014.

questionamentos com o objetivo de desnaturalizar o natural (DUBOC, 2012), criando oportunidades para que os alunos repensassem seus discursos pré-estabelecidos.

Assim, a fim de que ocorram discussões quanto às relações de poder e ideologias presentes nos textos que permitam a percepção de que todo conhecimento é social e historicamente construído (GIROUX, 1993, STREET, 2014), teóricos como Coradim (2014), e Fogaça; Jordão (2012) assumem que as atividades de discussão e reflexão podem não ocorrer todo tempo na língua-alvo, pois entende-se que a falta de proficiência na LE não deve ser um empecilho para o desenvolvimento de um debate relevante e mais profundo sobre as questões trabalhadas. Apesar do uso de língua materna ajudar os alunos menos proficientes a se engajarem no discurso, vale ressaltar a relevância da alternância entre as duas línguas, tendo em vista que a exposição à LE deve ser preservada (idem).

Seguindo esses princípios, a unidade didática aplicada aos alunos trouxe a seguinte questão: tendo a *Segurança Alimentar* como tema central, buscamos trabalhar para além do que estava explícito no texto. Nosso objetivo aqui era trazer a reflexão crítica referente às entrelinhas (BRASIL, 2006) presentes nos textos (ANEXO H, atividade V):

A: Professora: O que a música no início do vídeo nos fala sobre Maria? Quem ela representa?

Sabrina: Música de latino. Ela é mexicana, professora.

Paulo: Ela não é americana, mas a irmã é.

Lena: Maria, por que não Mary? Pra mostrar que é latina mesmo.

Paulo: Eles foram preconceituosos, gente. Lembra da mulher do outro texto?

Lena: Sempre mulher e latina fazendo errado? Quê isso, hein?!²³

Esse excerto demonstra como a LE pode se tornar um meio para o desenvolvimento de objetivos além dos linguísticos (BRASIL, 2006). Ao discutirem a respeito da nacionalidade da Maria, os alunos questionaram a visão de mundo do autor do vídeo que apresenta como menos informada uma pessoa com traços notoriamente latinos, como aquela que não conhece as boas práticas no manuseio de alimentos, o que os alunos consideraram uma atitude preconceituosa. Semelhantemente, na atividade com a cartilha informativa, a turma observou elementos não explícitos no texto:

Q10: “A visão de mundo do autor está implícita nesse texto. Parece que a sociedade americana vê os latinos com preconceito, empurrando a ideia de que só eles fazem errado. Por que só latinos fazendo errado nos dois textos? Eu não concordo. Por que será que eles pensam assim? Não imagino a Anvisa produzindo cartilhas assim com latinos”.

²³ Teacher: What does the song in the beginning of the video tell us about Maria? Who does she represent?

Sabrina: Música de latino. She’s Mexican, teacher.

Paulo: She’s not American, but her sister is.

Lena: Maria, why not Mary? Pra mostrar que é latina mesmo.

Paulo: Eles foram preconceituosos, gente. Lembra da mulher do outro texto?

Lena: Sempre mulher e latina fazendo errado? Quê isso, hein?!

A reflexão acima foi iniciada na aula de inglês, mas as percepções críticas do aluno o levam a ampliar seus horizontes, a procurar entender as razões sócio-históricas para tal visão acerca dos latinos, tendo em vista que não imagina a mesma construção em um texto similar produzido no Brasil. Ao perceber que o texto “empurra a ideia”, o aluno demonstra perceber as questões de ideologia e poder presentes no material aparentemente neutro, desenvolvendo assim sua criticidade.

Segundo Libâneo (1998), dentre os objetivos para a Educação Básica de qualidade está a formação para a cidadania crítica:

(...) isto é, formar um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho. A escola deve continuar investindo na ajuda aos alunos a se tornarem críticos, a se engajarem na luta pela justiça social, a situarem-se competente e criticamente no sistema produtivo (LIBÂNEO, 1998, p.24, 25).

Ora, se a disciplina Língua Estrangeira Moderna está inclusa como obrigatória para o Ensino Médio (BRASIL, 1996, art.36), acredito que isso venha a denotar que é imprescindível que o ensino dessa língua tenha um perfil para além das demandas do capital, e apresente contribuições para o propósito geral de formação crítica. Na LDB, a seção IV-A, incluída posteriormente pela Lei 11.741/2008, expõe que

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Destaco aqui o termo “sem prejuízo”, ou seja, apesar da possibilidade de oferta da Educação Profissional articulada com o Ensino Médio (Art. 36-B, inciso I), esta deve ter as mesmas finalidades gerais da etapa final da Educação Básica. Conforme já mencionado na Seção 2.1.1, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, documento que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, discorre acerca da necessidade de uma formação que priorize autonomia intelectual, pensamento crítico e formação humana do cidadão, de forma que se garanta sua participação e atuação plena na sociedade, reiterando a relevância da oferta integrada dos cursos, no sentido de demonstrar que as dimensões científicas, tecnológicas e culturais podem contribuir para uma educação transformadora, que rompa com a dualidade estrutural presente historicamente na oferta da Educação Profissional no Brasil, conforme exposto no Parecer a seguir:

A valorização de uma não representa a negação da outra. A melhoria da qualidade da Educação Profissional pressupõe uma Educação Básica de sólida qualidade, a qual constitui condição indispensável para a efetiva participação consciente do cidadão no mundo do trabalho (BRASIL, 2012, p. 38).

Tendo em vista que a Educação Básica de “sólida qualidade” pode contribuir para novos rumos da Educação Profissional no país, os educadores deveriam buscar referenciais para o trabalho educacional que caminhem nesta mesma direção. As OCEM-LE mencionam esse aspecto ao indicarem que a disciplina de LE pode ir além de objetivos linguísticos ou

instrumentais, a fim de se desenvolver um conhecimento que é sempre social e culturalmente situado (BRASIL, 2006). Visando-se “à formação do leitor crítico, emancipado, capaz de articular contrassentidos aos sentidos hegemônicos veiculados pelos textos” (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 28), a prática pedagógica que abarca o conceito de língua numa perspectiva pós-estruturalista deveria estar “atenta às diferenças, às questões de gênero, aos discursos étnicos e raciais, e à garantia da equidade em uma sociedade múltipla, diversificada, conectada, multicultural” (SILVA, 2013, p. 27,28), sendo meio para o desenvolvimento de um trabalho educacional mais pertinente com a formação cidadã e autônoma dos alunos da Educação Básica.

3.2. A Proposta dos Letramentos Críticos para o Ensino de LE

Desde antigas civilizações, a história nos demonstra que, seja por motivos bélicos, como na era do imperialismo e da II Guerra Mundial ou por motivos pacíficos, como para viagens internacionais, negócios ou estudo, as pessoas sentem necessidade de aprender um idioma estrangeiro (ASSIS, 2007; HUTCHINSON; WATERS, 1987). Por se fazerem presentes em ações políticas, comerciais, culturais e científicas (PAIVA, 2003), as línguas estrangeiras representam uma possibilidade de expansão da visão de mundo, uma maneira a mais de se agir em sociedade. Um acontecimento de grande relevância para a área de ensino de línguas no Brasil foi a obrigatoriedade do ensino de LE no Ensino Médio (cf. seção 3.1). Apesar da obrigatoriedade da disciplina nos currículos escolares, percebe-se um esvaziamento de sua função educacional. O que se encontra em muitos contextos, segundo as OCEM-LE, é uma valorização excessiva dos objetivos linguísticos, com ênfase em conteúdos gramaticais compostos por regras abstratas dissociadas dos contextos sócio-culturais (BRASIL, 2006). Perde-se de vista que aprender uma LE está além de se adquirir um novo sistema lexical, morfológico, sintático ou novas culturas. Nas palavras de Silva (2012b), aprender uma LE

significa ultrapassar fronteiras culturais, ter acesso a outros discursos e a outros sujeitos interpelados por discursos diferentes, aprender e desenvolver novas formas de produzir sentidos, e descobrir a opacidade da linguagem em uso (SILVA, 2012, p.23).

Partindo-se do entendimento de que professores e alunos de língua estrangeira entram em sala de aula munidos de várias concepções a respeito do que seja uma língua (JORDÃO, 2006), podemos afirmar que em contextos onde o trabalho meramente linguístico predomina, prevalece a ideia de língua como um sistema homogêneo e abstrato, preso a um padrão fixo. Silva (2009) expõe que a concepção estruturalista apresenta a língua como

sistema abstrato de um número bem limitado de regras sintáticas e gramaticais que determina quais combinações e permutações são válidas em qualquer língua particular. A língua é a estrutura. A fala é a utilização concreta, pelos falantes de uma língua particular, desse conjunto limitado de regras (SILVA, 2009, p. 118).

Sendo a língua considerada apenas como estrutura, o processo de construção do conhecimento, suas características paradoxais, incertas e complexas acabam ignorados (SANTOS, 2009). Na aplicação desta pesquisa, questionei os alunos sobre como as aulas de

inglês poderiam ser mais significativas. Dentre as respostas, destaco a seguinte, em que o aluno constatou:

Q2: A gramática é decoreba, nunca muda. Cansei disso. É melhor quando ela aparece dentro de um contexto, não numa frase perdida.

Nesta constatação, o aluno percebe o predomínio do que Freire (2005) denominou como educação bancária, na qual o professor, detentor do saber, deposita na mente do aluno seu conhecimento de prestígio sem qualquer contextualização ou apreciação crítica. Embora não seja tema desta pesquisa e, por isso, não será aprofundado neste texto, acho válido ressaltar que o predomínio do trabalho da língua somente como código demonstra falta de entendimento quanto à diferença de objetivos de ensino de línguas estrangeiras na escola e em cursos de idiomas (BRASIL, 2006), resultando na perda da possibilidade de um trabalho educacional integrado, e no esvaziamento do projeto pedagógico da disciplina (PAIVA, 2003).

Sendo a escola entendida como um espaço que, apesar de reproduzir a sociedade dominante, “também contém a possibilidade de educar os estudantes para torná-los cidadãos ativos e críticos” (GIROUX, 1997, p.38), faz-se necessário discutir o papel do ensino de línguas estrangeiras na escola, buscando um fazer pedagógico que não apenas eleve o nível de conhecimento linguístico, mas que também seja instrumento de transformação social na contemporaneidade, concebendo que “educação é a aprendizagem conscientemente planejada” (KALANTZIS & COPE, 2008, p. 191)²⁴, e com vistas a se repensar e resgatar a função educacional do ensino de LE no Ensino Médio.

Com o objetivo de se repensar a prática pedagógica de forma que esta estivesse mais próxima da vida social dos dias atuais, um grupo de pesquisadores propôs, no final do século passado, uma *pedagogia dos multiletramentos* (ROJO, 2012), pela primeira vez firmada através de um manifesto do *New London Group*, em Nova Londres, nos EUA. Após várias discussões, o grupo publicou *A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Features* (Uma pedagogia dos multiletramentos - desenhando futuros sociais) em 1996, com a proposta de discutirem questões pedagógicas sobre a necessidade da escola de trazer para seu contexto os novos letramentos presentes na sociedade de hoje, e de se incluir no currículo a grande variedade cultural presente nas salas de aula de nosso atual mundo globalizado propondo que os textos utilizados nas aulas sejam contextualizados e conectados com a realidade dos alunos, de forma que se desenvolva um currículo voltado à formação humana integral, que contribua para a formação do “cidadão crítico, híbrido, flexível, preparado para agir criticamente no século XXI” (SILVA, 2012b, p.28).

Conforme ressalta Monte Mór,

num projeto de letramentos, as línguas estrangeiras contribuem para o desenvolvimento linguístico e, ao mesmo tempo, para a promoção ou expansão da visão de mundo e para a percepção crítica sobre o ensino de idiomas (MONTE MÓR, 2012, p. 47).

²⁴ “Education is learning that has been consciously designed” (KALANTZIS & COPE, 2008, p. 191, nossa tradução)

Assim, os Letramentos Críticos podem contribuir para um trabalho mais amplo, já que deslocam a visão de língua como código a ser apropriado a despeito de seu contexto de uso, para a visão de língua como prática social, como fenômeno de interação social, atividade de produção de sentidos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006; JORDÃO, 2013b), ou seja, como “espaço de construção de sentidos e de representação de mundo e de pessoas” (JORDÃO, 2013b). Portanto, entender o mundo como um conjunto de discursos, nos faz perceber que “é impossível conceber espaços de neutralidade: nossos valores, nossas perspectivas, nossos ideais são estabelecidos conforme as *lentes* que utilizamos para perceber o mundo” (JORDÃO, 2007, p. 21,22, *itálico no original*).

Baseados numa perspectiva pós-estruturalista (cf. seção 1.1.3), os letramentos críticos associam linguagem a relações de ideologia e poder (CERVETTI, PARDALES; DAMICO, 2001; STREET, 2014), no sentido de que se fazem presentes nos contextos sócio-históricos de uso da língua. Além disso, os letramentos críticos questionam o conceito de verdade e o apontam como cultural e socialmente estabelecido, ressaltando a relevância de se promover uma prática crítica que nos leve ao questionamento de discursos cristalizados, ou seja, de verdades já estabelecidas socialmente (SILVA, 2014a). Seguindo a concepção de língua como discurso socialmente construído, Jordão (2013b) afirma que

o valor educativo da disciplina língua estrangeira prevalece como critério principal para a escolha de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Têm primazia sobre as possibilidades de tratamento gramatical as potencialidades formativas da atividade, ou seja, a capacidade que se tem, através do desenvolvimento de determinada atividade, para levar os alunos à reflexão sobre o mundo fora da sala de aula, à consciência de seu papel na sociedade, às possibilidades de ação informada que se lhe apresentam (JORDÃO, 2013b, p.8).

Nesse mesmo sentido, as OCEM-LE propõem uma ampliação do trabalho realizado nas aulas de LE, e que se eduque através de um despertar crítico nas aulas da Educação Básica (BRASIL, 2006).

Com o objetivo de levar os alunos à reflexão acerca de verdades socialmente construídas, busquei confrontar a turma com uma realidade diferente da deles na unidade didática (ANEXO G, atividade II – 4, a e b):

A: Professora: O que você acha de lavar as mãos com água morna?

Allana: Depende.

Alexandra: Sim.

Marcos: “Água morna por 20 segundos?” Ninguém faz isso!

Gabriela: A gente aprende que precisa de cuidados, mas esse povo lá fora é apavorado demais. Viram o termômetro?

Alexandra: Esse povo pensa estranho.

Professora: Estranho ou diferente?

*Bárbara: É diferente, gente!*²⁵

²⁵A: Teacher: What do you think of washing your hands with warm water?

No excerto acima, alguns alunos consideraram os autores da cartilha da USDA como “apavorados”, “um povo que pensa estranho” por demonstrarem seguir uma prática de higiene diferente da nossa em relação à lavagem das mãos. Isso significa dizer que eles puderam perceber um conceito de verdade socialmente construído, o que se justifica por nós brasileiros estarmos mais acostumados a outra prática. Concluíram, ao final, que o outro não é “estranho”, mas meramente “diferente”.

Ainda nas aulas, outro trecho reforça a concepção rígida de “verdade” e “mentira” apresentada pela turma:

A: Allana: *Eu mando minha mãe lavar o ovo antes de fritar, mas ela diz que é bobagem. E quer continuar fazendo do jeito dela, pode?*

Alexandra: *Porque ela sempre fez isso.*

Allana: *Igual guardar ovo na porta da geladeira. Agora que sei a verdade, dá nojo, não dá mais.*

Professora: *A verdade da sua mãe é outra.*

Allana: *Ela tá errada, mas fala que sou muito nova, que não sei das coisas. A verdade dela é mentira, professora!*

Daniela: *Tipo: “Lave as mãos com água quente”, a gente tá rindo aqui, mas é verdade. Você escolhe não praticar, acha que não é tão sério assim.*

Professora: *Então fazemos escolhas, certo?*

Daniela: *É, eu sei o que devo fazer, mas não sigo. Acho que não é tão importante assim.*

Alexandra: *Ah, pra mim não! Tenho até nojo de comer comida que ficou muito tempo fora da geladeira! A gente é que não sabia de nada.*

Marcos: *Mas essa do “termômetro” é demais! Eles falam aí, mas é demais. Americano é neurótico! (risos).²⁶*

Allana: *Depende.*

Alexandra: *Sim.*

Marcos: *“Warm water for 20 seconds?” Ninguém faz isso!*

Gabriela: *A gente aprende que precisa de cuidados, mas esse povo lá fora é apavorado demais. Viram o termômetro?*

Alexandra: *Esse povo pensa estranho.*

Teacher: *Estranho ou diferente?*

Bárbara: *É diferente, gente.*

²⁶ A: Allana: *Eu mando minha mãe lavar o ovo antes de fritar, mas ela diz que é bobagem. E quer continuar fazendo do jeito dela, pode?*

Alexandra: *Porque ela sempre fez isso.*

Allana: *Igual guardar ovo na porta da geladeira. Agora que sei a verdade, dá nojo, não dá mais.*

Professora: *A verdade da sua mãe é outra.*

Allana: *Ela tá errada, mas fala que sou muito nova, que não sei das coisas. A verdade dela é mentira, teacher!*

Daniela: *Tipo: “Wash your hands with warm water”, a gente tá rindo aqui, mas é verdade. Você escolhe não praticar, acha que não é tão sério assim.*

Professora: *Então fazemos escolhas, certo?*

Daniela: *É, eu sei o que devo fazer, mas não sigo. Acho que não é tão importante assim.*

Alexandra: *Ah, pra mim não! Tenho até nojo de comer comida que ficou muito tempo fora da geladeira! A gente é que não sabia de nada.*

Marcos: *Mas essa do “thermometer” é demais! Eles falam aí, mas é demais. Americano é neurótico! (risos).*

Nesse trecho, a aluna Allana demonstra que tem seu conceito de “verdade” em relação ao armazenamento de ovos como superior à concepção de sua mãe, tendo em vista que estuda sobre o assunto em seu curso técnico [“*A verdade dela é mentira, professora!*”] Em contrapartida, assim como a mãe da aluna, eles mesmos têm dificuldades em aceitar práticas diferentes daquelas com as quais estão acostumados, como no uso da água quente para a lavagem das mãos ou quanto ao uso de termômetro para o cozimento de alimentos. Nessa fala os alunos puderam perceber que esse estranhamento é fruto de produção de sentidos em contextos diversos. Como consequência do questionamento proposto, alguns alunos percebem que fazem escolhas que mantêm um significado rígido de “verdade”, “neurótico” e “nojo”, todos socialmente construídos.

Conforme nos lembra Menezes de Souza, ler criticamente deveria implicar

(1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que têm origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas *ao mesmo tempo*, (2) perceber como, enquanto leitores, a *nossa percepção* desses significados e de seu contexto sócio-histórico está *inseparável* de nosso próprio contexto sócio-histórico e os significados que dele adquirimos (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 132, *itálico no original*).

Deste modo, a linguagem passa a ser percebida além do código e “a leitura é vista como uma prática social em que se confrontam os traços identitários dos coenunciadores participantes: autor e leitor” (SILVA, 2014b, p. 219), que trazem para o discurso “verdades e valores (...) produtos das suas comunidades e de suas histórias” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 138).

Também para promover a leitura crítica em sala de aula, questionei os alunos acerca da responsabilidade quanto à incidência da intoxicação alimentar na família (ANEXO G, II - 2):

A: Professora: O menino se esqueceu de guardar o frango assado na geladeira. Verdadeiro ou falso?

Turma: Falso!

Gabriela: Foi a mãe!! Ela não cumpriu com a responsabilidade dela.

Carla: A resposta é VERDADEIRO! O menino também se esqueceu! Vai me dizer que a responsabilidade também não era dele? Por que não?

Larissa: Ah, tá! Mas no texto fala “minha mãe se esqueceu”. O texto coloca a culpa só na mãe.

Laísa: O pai também tem culpa, vai comendo sem procurar saber se estava bom. O pai só não se esqueceu porque chegou depois, mas também tem culpa.

Roberto: A culpa não é só de um não.

*Paulo: Todos se esqueceram!*²⁷

²⁷ A: Teacher: “The boy forgot to put the cooked chicken in the refrigerator”. Is it true or false?

Esse momento da aula foi relevante para que os alunos discutissem suas verdades pré-estabelecidas em relação aos papéis na família. De acordo com a história da cartilha, a mãe é quem se esquece de refrigerar o alimento, sendo considerada, portanto, a responsável pela intoxicação. Entretanto, minha primeira fala, queria levar os alunos a um questionamento para além do texto, problematizando a responsabilidade de toda a família, já que todos na família deveriam ter o mesmo compromisso. Os alunos discutiram os papéis de homens e mulheres na família, e questionaram a concepção de que a mulher é a maior responsável pelas atividades do lar:

A: Sarah: Tá todo mundo errado, mas o autor do texto não quis falar disso não.

Professora: Talvez seja assim que o autor vê as coisas.

Mara: Já identificamos que ele é machista e preconceituoso e eu não concordo com ele.

Através dessa prática, os alunos despertaram a atenção para um posicionamento mais crítico em relação a questões ideológicas no texto, indo além da história de intoxicação alimentar na noite anterior. Os alunos tiveram a oportunidade de perceber que o uso da língua não acontece em um vácuo social, mas que carrega verdades socialmente estabelecidas, fruto de seu contexto sócio-histórico.

Diante da constatação da “verdade” exposta no texto, Paulo percebe sua própria posição quanto aos papéis na família, e então reflete sobre o assunto:

A: Larissa: O pai trabalha, a mãe cuida da casa, e as crianças não fazem nada.

Paulo: Eu também não faço nada, mas tá errado, né?

Assim, os alunos puderam passar por um processo de conscientização, questionando suas posições quanto aos papéis na família e revendo se continuariam a pensar ou não da mesma forma.

Continuando, e almejando discutir essas questões de estereótipos identitários, indaguei os alunos (ANEXO G, atividade II) quanto à provável nacionalidade dos personagens na cartilha da USDA:

A: Bárbara: A família é latina, dá pra ver pelo tom de pele, a cara de coitados...

Danilo: Olha a mãe dona de casa com cara de culpada!

Class: False!

Gabriela: It was the mom!! Ela não cumpriu com a responsabilidade dela.

Carla: The answer is TRUE! The boy forgot it too! Vai me dizer que a responsabilidade também não era dele? Por que não?

Larissa: Ah, tá! Mas no texto fala “my mom forgot”. O texto coloca a culpa só na mãe.

Laísa: O pai também tem culpa, vai comendo sem procurar saber se estava bom. O pai só não se esqueceu porque chegou depois, mas também tem culpa.

Roberto: A culpa não é só de um não.

Paulo: Everybody forgot!

Mário: Eu não. Eu acho que são americanos porque jogam baseball.

Isabel: Então joga baseball, é americano?

Mário: Eu acho.

Sabrina: Dizer que é latino já é preconceito.

Professora: Ser latino é ruim?

Sabrina: Não... sorry!

Heitor: Eles são diferentes e ser diferente é normal

Uma aluna percebeu uma representação diversa de etnias, principalmente pela cor da pele e dos olhos. Assim, esse trecho da aula foi importante para que os alunos pudessem repensar os estereótipos que possuem em relação aos latinos e aos americanos. Primeiramente, alguns alunos demonstraram concordar com a visão de latinos como “coitados”, expressa no texto. Entretanto, depois do debate em sala, esses alunos tiveram a oportunidade de questionar seus pré-conceitos, seus discursos cristalizados, e puderam então chegar a um posicionamento mais crítico sobre esta realidade, entendendo que se trata apenas de uma cultura diferente. Similarmente, questionaram também a presença do jogo de baseball na história, pois acreditavam que latinos não praticariam o esporte, tipicamente americano para alguns.

3.2.1. Contribuições das novas tecnologias

Sobre as novas tecnologias e a linguagem mediada por computador, podemos constatar que a produção de sentidos adquiriu novas características: as formas de construção do conhecimento e o conceito de leitura até então estabelecidos têm sido modificados, o que traz consequências para a educação e para o ensino de línguas, como Monte Mór (2012) indica. Assim, torna-se ultrapassado apenas se falar em leitura linear, de cima para baixo, da esquerda para a direita, já que em nossos dias a organização de muitas páginas da *web* traz uma profusão de imagens, textos escritos, vídeos, *links*, todos numa mesma página, nos apresentando uma nova maneira de ler na pós-modernidade (MATTOS, 2011). Esse novo conceito de leitura envolve uma opção de trajetória pela página, tornando-se algo seletivo, dependendo do interesse e dos objetivos do leitor. Além disso, diante da necessidade de uma prática contextualizada, cabe ressaltar a orientação para que as práticas de letramento envolvam textos multimodais, a fim de que a realidade vivenciada pelos alunos contemporâneos fora da escola esteja presente também na prática pedagógica. Como ressalta Silva (2012b):

(...) em tempos de ciberespaço, de limitação virtual-real embaçada pela comunicação ubíqua, e de mobilidade cada vez mais ampliada, a pedagogia deve ganhar novos contornos e ser reconfigurada em seu espaço e tempo, em atividades pedagógicas, identidades dos alunos e professores, e em objetivos e práticas de escolarização, sendo vista como uma prática que ultrapassa a sala de aula e o horário destinado à aula presencial, para se tornar um contínuo (SILVA, 2012b, p. 75).

Assim, para que os alunos vivenciem uma aula efetivamente contextualizada, a autora sugere que o professor deva ressignificar as práticas de letramento, observando que os textos multimodais (como *sites*, redes sociais, *blogs*), já tão bem explorados no cotidiano, podem ser um instrumento didático de grande valia para a educação formal.

De forma a incluir o uso de novas tecnologias na unidade didática desenvolvida, sugeri aos alunos um trabalho com o *Prezi*, um *software* de criação de slides *online*. Como a maioria dos alunos não conhecia o recurso, oferecemos uma oficina, ministrada por um dos professores de informática do *campus* Bom Jesus, na qual os alunos aprenderam mais sobre as possibilidades de escrita colaborativa *online*. O *software* possibilita o uso de imagens, vídeos, sons e textos escritos, propiciando um trabalho multimodal. O objetivo do trabalho foi que, em grupos, os alunos criassem apresentações que conscientizassem os colegas quanto à importância da Segurança Alimentar. Essas apresentações foram utilizadas em sala de aula, e os alunos aproveitaram a oportunidade para revisar o conteúdo de disciplinas técnicas que tratam do tema. Em relação ao trabalho com o *Prezi*, os alunos apontaram que:

Q2: O Prezi tornou a escrita do trabalho mais simples. Não temos muito tempo aqui na escola. Fizemos juntos, cada um na sua casa. A gente não conhecia, foi legal.

Q26: Muito bom pra juntar imagem e parte escrita. Tentamos usar um vídeo, mas não deu certo.

Q5: Gostei muito de usar a internet, e a apresentação fica legal, interativa, moderna. Vou usar pra outras matérias.

Dessa forma, percebi a necessidade de continuar investindo numa prática que envolva o uso de novas tecnologias, tendo em vista que os alunos a receberam de forma muito positiva, não só para as aulas de inglês, mas também para outras disciplinas. Os alunos se sentiram motivados, pois a prática foi considerada moderna e interativa, ao propiciar escrita colaborativa.

Essa prática discursiva complexa e multifacetada dá origem ao conceito de multiletramento, como processo de apropriação das práticas sociais que envolvem a escrita/leitura na contemporaneidade (ROJO, 2012). Nesse sentido, cabe à escola a responsabilidade de envolver essas múltiplas práticas de letramento em seu cotidiano, a fim de que o aluno tenha um ensino contextualizado, que o possibilite condições de empoderamento e inclusão social, contribuindo para a formação de sujeitos capazes ao exercício da cidadania (MONTE MÓR, 2011).

A escola deveria também assumir o compromisso de inclusão social e digital, já que a necessidade de se adquirirem novas habilidades envolvem novos e multiletramentos, que envolvam novas práticas sociais e novas produções discursivas. De acordo com Silva (1998):

(...) o descaso pelas radicais transformações efetuadas na produção de subjetividades pelas novas mídias, demonstrado pela escola e pelos/as educadores/as profissionais significa deixar de fora desse espaço formas importantes de conhecimento e de saber que, no entanto, à contra-corrente da escola, estão, na realidade, moldando e formando novas formas de existência e sociabilidade. O que precisamos é de formas criativas, abertas e renovadas

de pensar e desenvolver currículos que levem em conta esses novos mapas e configurações sociais (SILVA, 1998, p.200).

Para novamente atender à orientação das OCEM-LE de inserir as novas tecnologias na produção de sentidos (BRASIL, 2006, p. 106), exibi aos alunos o vídeo “Recipes for Disaster – Contaminated Carbo Load” (<https://www.youtube.com>, 2013). Já que o objetivo do vídeo é alertar a população quanto à importância de boas práticas de manipulação de alimentos, procurei promover a articulação entre as modalidades semióticas, provocando os alunos com a pergunta à respeito da música utilizada no vídeo e a nacionalidade da Maria. Além disso, relacionamos uma receita com o vídeo (ANEXO H, atividade I) e outras atividades de compreensão auditiva. Na conclusão da atividade, pedi aos alunos que comparassem (ANEXO H, atividade V) o texto escrito (cartilha da USDA) com o vídeo (“Recipes for Disaster”), a fim de que fizessem uso de práticas que articulassem diferentes modalidades:

Q8: Através das músicas, imagens, linguagens, o autor mostra o que realmente pensa. Seja texto escrito ou falado. Vou ficar mais atenta.

Assim, a aluna demonstra ter percebido que, independente da modalidade utilizada, a linguagem é sempre permeada por questões ideológicas. Conforme proposto por Cervetti, Pardales e Damico (2001),

Uma vez que eles [os alunos] reconhecem que os textos são representações da realidade e que essas representações são construções sociais, eles têm uma maior oportunidade de tomar uma posição mais consciente em relação a esses textos - a rejeitá-los ou reconstruí-los de maneira que sejam mais consistentes com suas próprias experiências de mundo (CERVETTI, PARDALES; DAMICO, 2001, p. 7).²⁸

Por isso, ao trabalhar o tema com os alunos, eles puderam perceber que as representações do autor estão presentes na linguagem, que não deveria mais ser concebida como neutra. Conforme o aluno expressa (ANEXO G, atividade II):

Q14: Interessante como nossas visões sobre o mundo são transmitidas nos nossos textos. Nós sempre colocamos como superior aquilo que acreditamos ser correto, mas que de acordo com outras visões, nem sempre é assim. Pra mim, não tem nada a ver só a mãe ser culpada.

Penso que o trabalho permitiu que os alunos despertassem a atenção para oportunidades que podem gerar o desenvolvimento da cidadania²⁹ e privilegiar a construção de sentidos. O aluno percebeu a posição do autor, e pôde discordar dele. Ao mesmo tempo, percebeu que precisaria rever sua posição em relação ao que seus próprios interlocutores

²⁸ Once they recognize that texts are representations of reality and that these representations are social constructions, they have a greater opportunity to take a more powerful position with respect to these texts -- to reject them or reconstruct them in ways that are more consistent with their own experiences in the world. (CERVETTI, PARDALES; DAMICO 2001, p. 7, tradução nossa)

²⁹ Entendida como a “compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou exclui de quê?” (BRASIL, 2006, p.91).

pensam, e assim por diante. Seu próprio discurso, também ideológico e permeado por representações localmente construídas, tornou-se igualmente questionável e relativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido a um maior fluxo de informação criado pelo maior contato entre as pessoas de diversas partes do globo, o conhecimento, e similarmente a linguagem, são influenciados por diferentes formas de se pensar e ver o mundo. Acredito, portanto, na necessidade de se conciliar Educação e LE, tendo em vista que vivenciamos tempos plurais com aproximação entre culturas e povos resultando em um fluxo de informações diversas, que deveria ser objeto de estudo na escola. Dessa maneira, ideologias e relações de poder passariam a ser alvo de estudo, e a sala de aula passaria a ser um espaço para a ressignificação de saberes e para o convívio com as diferenças através do incentivo à reflexividade e ao questionamento.

Assim, busquei integrar pesquisa e minha própria prática pedagógica, atrelada à minha jornada de trabalho como professora de inglês no Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agroindústria no Instituto Federal Fluminense – *campus* Bom Jesus do Itabapoana/RJ, para investigar o uso da teoria dos Letramentos Críticos para o ensino de LE no curso integrado em questão, a fim de que eu pudesse refletir sobre minha prática, buscando caminhos para as aulas de inglês que melhor se adequassem à proposta dos IF. Além disso, visando à realização de um trabalho contextualizado, que melhor relacionasse a sala de aula de LE com os objetivos da minha Instituição, busquei as teorias pós-críticas do currículo para embasarem este trabalho, cujo propósito também é contribuir para que a proposta político-pedagógica dos IF seja discutida.

Ao chegar ao *campus* Bom Jesus, anos atrás, tinha a compreensão de que deveria trabalhar com inglês instrumental, dado o contexto de escola técnica em que me percebia inserida. Entretanto, esta pesquisa me permitiu compreender o que Pacheco (2012), chama de um “modelo institucional absolutamente inovador” (idem, p. 13), tendo em vista que os IF pretendem romper com a histórica separação entre ensino propedêutico e profissional, visando uma formação além dos aspectos técnicos. Isso significa que na modalidade de cursos integrados, os IF oferecem tanto a etapa final da Educação Básica quanto a Educação Profissional, mas não mais nos moldes do passado, pois o aluno deve ser visto por inteiro, como alguém capaz de se desenvolver de forma autônoma na direção que desejar. Isso nos remete ao que Kuenzer (2004, p. 2) chama de “novo discurso pedagógico”, visando à formação integral do homem através da articulação do conhecimento e da união entre teoria e prática, comprometida com a politecnicidade. Tal entendimento demonstrou que uma abordagem instrumental, meramente linguística, não mais atenderia às demandas do trabalho com linguagem nos IF, dada a amplitude da proposta de trabalho nessas Instituições. Dessa forma, também pude constatar que a Educação Profissional que se pretende desenvolver nos IF deve ser alvo de futuras pesquisas e avaliações, tendo em vista que as licenciaturas não nos preparam para esta modalidade de ensino.

Diante de uma percepção de que o objetivo dos IF vai além da formação de mão de obra para o mercado de trabalho, e comprometida com a promoção do pensamento crítico e da formação cidadã, foi realizado um trabalho docente reflexivo, voltando-se à premissa de que “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (MORIN apud BRASIL, 2006, p.88). Portanto, com o intuito de que minha prática pedagógica fosse mais relevante para meu contexto, esta pesquisa baseou-se na premissa de articulação entre disciplinas, com o intuito de promover uma prática que ultrapassasse os limites de um treinamento técnico, voltado apenas para a execução da profissão.

Assim, interessada em romper com a dualidade histórica entre Ensino Médio e Educação Profissional, busquei analisar a perspectiva dos alunos quanto a uma unidade didática interdisciplinar embasada pelos Letramentos Críticos, aplicada com o intuito de contribuir para a discussão acerca do trabalho com LE nos IF. Durante o processo, pude perceber um grande interesse dos alunos na participação das aulas, pois a temática de *Segurança Alimentar* é familiar aos alunos da Agroindústria. Desse modo, concebendo língua enquanto prática social e contextual, pude realizar um trabalho para além da estrutura linguística. Nas aulas, os alunos foram incentivados a buscar as informações implícitas nos textos autênticos trabalhados, tendo a oportunidade para reavaliarem seus próprios conceitos e visões de mundo, principalmente em relação à visão que os americanos, autores dos textos trabalhados, têm em relação ao latino imigrante e aos papéis na família de forma geral. O conteúdo gramatical e o vocabulário pertinente foram trabalhados, mas acredito que o mais relevante das aulas foi o despertar crítico que os alunos tiveram diante da ideologia e das relações de poder implícitas nos textos. Os alunos puderam perceber determinados conceitos tidos como “verdade” no contexto de produção do texto, que não se apresentam como “verdades” para nós no contexto de interpretação.

Por isso, acredito que um trabalho com LE que concebe a língua como estrutura abstrata e isenta de representações, deixa de contribuir para o desenvolvimento da criticidade e do questionamento, tendo em vista que os alunos, ao perceberem a influência do contexto sócio-histórico no uso da linguagem, tiveram a oportunidade de refletir sobre suas verdades cristalizadas, tendo a oportunidade de repensar seus pontos de vista.

Em tempos em que a concepção de linguagem é mais dinâmica e diante da necessidade de uma educação linguística mais crítica, contextualizada, busquei também envolver o uso de textos multimodais, trabalhando com um vídeo e com escrita colaborativa via *Prezi*. Os alunos se engajaram nos trabalhos sugeridos e me indicaram a necessidade de mais práticas que utilizem novas tecnologias e múltiplos letramentos.

Em relação ao que pode melhorar, percebi que os alunos ainda carecem de proficiência linguística em LE para se posicionarem criticamente diante das questões propostas, especialmente com a produção oral. Apesar do uso da língua materna ser visto como positivo para essas discussões, entendo que o desenvolvimento da prática da oralidade pode ser mais enfatizado em minhas aulas futuramente.

Diante do trabalho realizado, e das percepções positivas dos alunos, acredito que o embasamento teórico dos Letramentos Críticos atrelado à visão da sala de aula como um espaço de construção de conhecimento pode contribuir para ações pedagógicas relevantes que de fato contribuam com um novo projeto de sociedade, conforme os IF propõem. Logo, penso que o professor, reconhecendo que sua atividade profissional é essencialmente humana, e que a sociedade se encontra em transformação, deveria viver em constante processo de construção de conhecimento, reavaliando e investigando sua própria prática (SILVA, 2012b), em busca de um trabalho educacional mais significativo e pertinente com o mundo para além dos muros da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**, trad. De Joaquim José de Moura Ramos, Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1974.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. *Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo* In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.) **O sentido da escola**. 5ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008, pp. 53 – 64.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

ASSIS, I. O. de. *A expansão da língua inglesa*. In: BOLOGNINI, C. Z.(org) **Discurso e Ensino: A língua inglesa na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

BEZERRA, D. de S. **Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politecnia e da integração**. 204 f. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação. USP, São Paulo, 2012.

_____. **Ensino médio (des)integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular**. Editora IFRN, Natal (RN), 2013.

BRASIL. **Alvará de 1º de abril de 1808**. *Permite o livre estabelecimento de fabricas e manufacturas no Estado do Brazil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_22/alvara_2.4.htm>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2015.

_____. **Decreto de 23 de março de 1809**. *Dá providencias a bem do serviço da Casa dnomizada Collegio das Fabricas estabelecido nesta Cidade*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/antioresa1824/decreto-40043-23-marco-1809-571609-publicacaooriginal-94755-pe.html>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2015.

_____. **Decreto de 23 de setembro de 1909**. *Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2015.

_____. **Decreto-lei de 22 de janeiro de 1942**. *Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2015.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l9394.pdf>>. Acesso em: 5 de julho de 2014.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** *Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 5 de junho/2013.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** *Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 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.* Brasília, 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9>. Acesso em: 5 de junho de 2013.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004.** *Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.* Brasília, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em 28 de fevereiro de 2014.

_____. **Proposta em Discussão: Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica.** MEC/SETEP. Brasília, 2004c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>. Acesso em 08 de abril de 2015.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2006.

_____. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 05 de dezembro de 2013.

_____. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008.** *Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.* Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em 20 de dezembro de 2014.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 5 de junho de 2013.

_____. **Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais: Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica,** 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2015.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 5/2011.** *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.* Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17576&Itemid=866>. Acesso em: 28 de setembro de 2014.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2012.** *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.* Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17576&Itemid=866>. Acesso em 28 de setembro de 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. 1 ed. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Cartilha de Segurança Alimentar do Departamento de Agricultura dos Estados Unidos, 2009. – disponível em: http://www.fsis.usda.gov/wps/wcm/connect/a0cc777d-ac98-446e-b7eb-2157172249cf/How_Dad_Got_Sick.pdf?MOD=AJPERES, acesso em 15 de agosto de 2014.

CASTRO, R. M. de; GARROSSINO, S. R. B. *O ensino médio no Brasil: trajetória e perspectivas de uma organização politécnica entre educação e trabalho.* In: **ORG & DEMO**, Marília, v.11, n.1, jan./jun., 2010, p. 91-102. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/view/469>>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2015.

CERVETTI, G; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences:** comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4 (9), Abril, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>. Acesso em: 10 de dezembro de 2014.

CIAVATTA, M. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.* In: FRIGOTTO, G.; _____; RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012. pp. 83-106.

_____; RAMOS, M. *Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação.* In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, pp. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/45/42>>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2015.

CORADIM, J. N. *Ensino de língua inglesa e letramento crítico: uma proposta didática de leitura e produção escrita.* In: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. (Orgs.) **Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa:** propostas didáticas para a educação básica. Coleção: Educação & Linguagem. vol. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. pp. 99-124.

COX, M. I. P., ASSIS-PETERSON, A. A. *O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação.* In: **Linguagem & Ensino**, Vol. 4, No 1, 2001. pp. 11-36. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/260>>. Acesso em 10 de janeiro de 2015.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

D´ALMAS, J., MANTOVANI, L.; REIS, S. *Leituras críticas para transformação do cotidiano.* In: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. (Orgs.) **Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa:** propostas didáticas para a educação básica. Coleção: Educação & Linguagem. vol. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. pp. 125-150.

DEIRÓ, M. de L. C. **As belas mentiras:** a ideologia subjacente aos textos didáticos. 13 ed. São Paulo: Centauro, 2005.

DUBOC, A. P. M. *Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais*. In: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, pp. 727-745, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982011000300007&script=sci_arttext>. Acesso em 15 de março de 2014.

_____. *Atitude curricular: Letramentos Críticos nas Brechas na Formação de Professores de Inglês*. 246 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, São Paulo, 2012.

_____, A. *Teaching with an Attitude: Finding Ways to the Conundrum of a Postmodern Curriculum*. **Creative Education**, Vol 4, No 12B, 2013, pp. 58-65. Disponível em: <<http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=41465>> Acesso em: 15 de março de 2014.

_____. *Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras*. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R.F (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. pp. 209- 230.

_____; FERRAZ, D. M. *Letramentos Críticos e Formação de Professores de Inglês: Currículos e Perspectivas em Expansão*. In: JORDÃO (org). **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas**. Revista X, vol.1, 2011. pp. 19-32.

FAÇANHA, M. A. V. *Formação continuada de professores: ensino de inglês e a construção do cidadão crítico*. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de Língua Inglesa**. Maceió: Edufal, 2014. pp. 199-224.

FARACO, C. A. *Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização*. In: KUENZER, A. (Org) **Ensino Médio – construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6ª edição. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2009.

FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **A. Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia**. 6ª edição. São Paulo, Edições Loyola, 2011.

FERREIRA, E. B.; GARCIA, S. R. de O. *O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná*. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012. pp. 149-174.

FERREIRA DA CRUZ, G.; ROCHA LIMA, J. *Quem faz o ensino de inglês na escola (não) funcionar?*. In: LIMA, D. C. de. (org). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. 1 ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2011. pp.185-196.

FOGAÇA, F. C.; JORDÃO, C. M. **Critical Literacy in the English Language Classroom**. D.E.L.T.A., 28:1, 2012. pp. 69-84.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Coleção polêmicas do nosso tempo, 4. 23 ed. São Paulo, Autores associados: Cortez, 1921/1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. *Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio*. In: _____; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012. pp. 57-82.

_____, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

GADOTTI, M. **Concepção dialética de educação: um estudo introdutório**. 9 ed. Editora Cortez. São Paulo: SP, 1995.

_____. *O pensamento de Paulo Freire como produto existencial*. In: _____(Org) **Paulo Freire – Uma bibliografia**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 1996. pp. 70-82.

GIROUX, H. *Literacy and the politics of difference*. In: LANKSHEAR, C. and McLAREN, P. L. (ed.). **Critical Literacy: politics, praxis and the postmodern**. SUNY series, Teacher empowerment and school reform. State University of New York Press, Albany, 1993. pp. 367-380.

_____. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre, Artmed, 1997.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *The origins of ESP*. In: **English for Specific Purposes - A learning-centered approach**. CUP, 1987, pp. 6-8.

JORDÃO, C. M. *A língua inglesa como “commodity” : direito ou obrigação de todos?* In: **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, Setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2015.

_____. *O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso*. In: VAZ BONI, V. **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória: Kayganguê, 2006. Disponível em: <<http://pessoal.educacional.com.br/up/50280001/2902237/O%20Ensino%20de%20L%C3%A9nguas%20Estrangeiras.pdf>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2014.

_____. **As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 46 (1), Jan./Jun. 2007. pp. 19-29.

_____, FOGAÇA, F. C. *Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido*. In: **Línguas & Letras: estudos linguísticos**. Vol. 8, nº 14, 1º sem. 2007. pp. 79-105.

_____. *Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico - farinhas do mesmo saco?* In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F.(Orgs) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre discursos e práticas**. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada. Vol. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a. pp. 69-90.

_____. *Letramento crítico em 2.500 palavras, mais ou menos...* In: JORDÃO, C. M. et al. **O PIBID-UFPR nas aulas de inglês: divisor de águas e formador de marés**. Campinas: Pontes Editores, 2013b. pp. 41-48.

JORDÃO, C. M., MARTINEZ, J. Z., HALU, R. C. *(Des)conforto nas práticas de professores de inglês*. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de Língua Inglesa**. Maceió: Edufal, 2014. pp. 21-52.

JUPIASSU, H. **O espírito interdisciplinar**. Cadernos EBAPE.BR. Volume IV, Número 3. Outubro, 2006.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Pedagogy and Curriculum*. In: _____. **New Learning** – Elements of a science of Education. Cambridge University Press. Australia, 2008. pp. 191-209.

KRESS, G. R. **A curriculum for the future**. Cambridge Journal of Education, v. 30, n.1, 2000, pp. 133-145.

_____. *O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração*. Tradução de Beth Honorato. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs). **Currículo na contemporaneidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012. pp.127-152.

KUENZER, A. *Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 2 ed. Campinas: SP: Autores Associados. HISTEDBR, 2004.

_____. (Org) **Ensino Médio – construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to post-method**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *From “reading” to “new” literacies*. In: _____. **New Literacies: everyday practices & classroom learning**. 2 ed. McGraw Hill, 2006. pp. 7-28.

LEAL, L. *Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil – um balanço das conquistas e reivindicações*. In: **Poli**, jan./fev. 2011. pp. 4-8.

LIBÂNEO, J.C. *Profissão professor ou adeus professor, adeus professora? Exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes*. In: **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. Coleção questões da nossa época, volume 67. São Paulo: Cortez, 1998. pp.13-53.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Currículo*. In: _____ **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj. pp. 19-42.

MACHADO, L. R. de S. *Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa*. In: **TV escola - Programa Salto para o Futuro: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Boletim 07, maio/junho de 2006, p. 51-68. Setembro de 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf> Acesso em: 10 de novembro/2013.

MATTOS, A. M. de A. *Novos Letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI*. In: JORDÃO (org.) **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas**. Revista X, vol.1, 2011.

McNIFF, J. **Action research for professional development - concise advice for new action researchers**, Third Edition, 2002. Disponível em <<http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>> Acesso em: 06 de julho de 2014.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T., *Da didática à pedagogia: uma desventura brasileira de proporções pedagógicas*. In: STEVENS, C. M. T. e CUNHA, M. J. C. (Orgs). **Caminhos e**

colheita: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. pp 85-106.

_____. *Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado.* In: MACIEL, R. F. e ARAUJO, V. A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas:** ampliando perspectivas. Jundiaí, Paco Imperial, 2011a. pp. 128-140.

_____. *O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?.* In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. ; HALU, R. C. (Orgs.). **Formação “Desformatada”** – Práticas com professores de língua inglesa. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol 15. Campinas: SP: Pontes Editores, 2011b. pp. 279-303.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Tradução: Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 1930/2008.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada.** 5 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MONTE MÓR, W. *Critical literacies in the Brazilian university and in elementary/secondary schools: the dialects between the global and the local.* In: MACIEL, R. F. e ARAUJO, V. A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas:** ampliando perspectivas. Jundiaí, Paco Imperial, 2011. pp. 307-318.

_____. *O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos.* In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.) **Se hace camino al andar:** reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. pp. 37 -50.

MOREIRA, A. F. B. & CANDAU, V. M. (Orgs). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: MEC, SEB, 2007.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 11ª edição. São Paulo: Editora Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

_____. *Articular os saberes.* In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.) **O sentido da escola.** 5ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008, pp. 53 – 64.

MOURA, D. H.; DOMIGOS, L. L. F.; SILVA, M. R. da. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** Trabalho encomendado pelo GT 09 – Trabalho e educação para a apresentação na 35ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas, PE, 2012.

PACHECO, E. *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.* In: _____(org) **Institutos Federais:** Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Brasília e SP: Ed. Moderna, 2011. pp.13-32.

PAIVA, V.L.M.O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa.* In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas:** ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. pp.53-84.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.(Orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTUGAL. **Alvará de 05 de janeiro de 1785**. Disponível em <<http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/Media/Junt%20da%20fazend%20COD439%20f27f27vf28.pdf>>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2015.

PRABHU, N. S. *There is no best method – Why?*. In: **TESOL QUARTERLY**, Vol. 24, No. 2, Summer, 1990.

RAMOS, M. *Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado*. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; _____. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012. pp. 83-106.

Recipes for Disaster: contaminated carbo load. (vídeo) – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_WFHAZa4PMg&hd=1>, acesso em 20 de setembro de 2014.

REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M.(Orgs.) **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. 2 ed. Brasília: UNESCO, 2010.

RODRIGUES, J. *Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil”*. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 2, n. 2 [4], 2002. pp. 47-74.

ROJO, R; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 8 ed. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 1986.

SACRISTÁN, J. G. *O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas*. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs). **Currículo na contemporaneidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012. pp.45-88.

SANTOS, A. de F. T. **Desigualdade social & dualidade escolar – Conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci**. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SANTOS, A. *Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido*. In: SANTOS, A; e SOMMERMAN, A.(Orgs.) **Complexidade e Transdisciplinaridade - Em busca da totalidade perdida**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. *et al. Ensino Médio Integrado: justaposição ou articulação?* In: **II Colóquio Nacional: A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Natal, 06 a 09 de agosto de 2013.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

_____. *O choque teórico da politecnia*. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, 1 (1): 131-152, 2003. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>>. Acesso em: 26 de julho de 2014.

SILVA, S. B. **Da técnica à crítica:** contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa. 243 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, São Paulo, 2011.

_____. *As contribuições da teoria dos multiletramentos na formação do professor de língua inglesa do ensino básico: reflexões iniciais*. In: **Revista X**, volume 1, 2012a. pp. 61-75.

_____. **Da técnica à crítica: os letramentos críticos na formação de professores de inglês**. Porto Alegre: Editora da Oficina, 2012b.

_____. *Escola de massas no século XXI: as contribuições das teorias pós-críticas para o ensino formal em contexto brasileiro*. In: MORAES, M. A.; SILVA, W. (Orgs). **Formação de professores: entre as novas tecnologias e a escola de massa**. Seropédica, RJ: Edur, 2013. pp. 27-42.

_____. *Letramentos críticos com texto visual – investigando caminhos na formação de professores para a contemporaneidade*. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de Língua Inglesa**. Maceió: Edufal, 2014a. pp. 161-180.

_____. *Aulas de língua inglesa na contemporaneidade: espaços para a (re)construção das identidades*. In: **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 215-233, jan-jul., 2014b.

_____. *Leitura digital na graduação em Letras: uma experiência no Rio de Janeiro*. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R.F (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014c. pp. 133-150.

SILVA, T. T. *Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna*. In: _____; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs) **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, A. M. D. *Ensino técnico e formação profissional: trajetórias, movimentos, contrapontos e perspectivas*. In: **RETTA, Revista de educação técnica e tecnológica em ciências agrícolas**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola. Vol. 1, n.1. Seropédica, RJ: EDUR, 2010. pp. 41-60.

SOUZA JÚNIOR, J. *Omnilateralidade*. In: PEREIRA, I. B. e LIMA, J.C.F. (org). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde João Venâncio, 2009. Disponível em:<<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>. Acesso em: 25/07/2014.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 1947/2011.

TÍLIO, R. *Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora*. In: ROCHA, C. H; MACIEL, R. F.(Orgs) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre discursos e práticas**. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada. Vol. 33. Campinas, SP: Pontes, 2013. pp. 51-68.

VELOSO F. A., VILLELA, A., GIAMBIAGI, F. *Determinantes do “Milagre” Econômico Brasileiro (1968-1973): Uma Análise Empírica*. In: **Revista Brasileira de Economia**. Vol.62, nº 2. Rio de Janeiro, Abr./Jun., 2008).

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. , A formação e o desenvolvimento do professor de línguas. In: In: MACIEL, R. F. e ARAUJO, V. A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí, Paco Imperial, 2011. pp. 155-174.

WALLACE, M. *Structured reflection: The role of the professional project in training ESL teachers*. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J.C. (eds.) **Teacher learning in language teaching**. Cambridge Language Teaching Library, CUP, 1996. pp.281-294.

ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de Língua Inglesa**. Maceió: Edufal, 2014.

ANEXOS

A – Perfil do Egresso do Curso técnico em Agroindústria integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal Fluminense – campus Bom Jesus do Itabapoana.

B – Matriz Curricular

C – Deferimento da Diretoria de Pesquisa e Extensão - *campus* Bom Jesus do Itabapoana

D – Parecer do Comitê de Ética – UFRRJ

E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

F – Questionário

G – Unidade Didática – Módulo I

H – Unidade Didática – Módulo II

A – Perfil do Egresso do Curso técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal Fluminense – *campus* Bom Jesus do Itabapoana.

**• TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO
IF Fluminense - *campus* Bom Jesus do Itabapoana
PERFIL DO EGRESSO**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – Campus Bom Jesus, em seus cursos, prioriza a formação de profissionais que:

- tenham competência técnica e tecnológica em sua área de atuação;
- sejam capazes de se inserir no mundo do trabalho de modo comprometido com o desenvolvimento regional sustentável;
- tenham formação humanística e cultura geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica;
- atuem com base em princípios éticos e de maneira sustentável;
- saibam interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados a partir da convivência democrática com culturas, modos de ser e pontos de vista divergentes;
- sejam cidadãos críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos.

A partir disso, o egresso do Curso Técnico em Agroindústria deverá apresentar o seguinte perfil profissional:

- planejar, orientar, executar, acompanhar e controlar as etapas do processamento agroindustrial, bem como o tratamento de seus efluentes;
- gerenciar e executar as atividades de aquisição e comercialização de matérias primas, insumos e produtos finais;
- assessorar estudos de implantação e desenvolvimento de projetos agroindustriais;
- supervisionar e assessorar atividades referentes à aquisição, manutenção e reparo de instalações e equipamentos agroindustriais;
- participar na área de pesquisa, inovação, desenvolvimento de novos produtos e marketing;

- coordenar, motivar, orientar e participar de equipes de trabalho;
- monitorar o processo de higienização, limpeza e sanitização da produção agroindustrial;
- ser um profissional empreendedor em agronegócio;
- prestar assistência técnica em agroindústrias, órgãos públicos, cooperativas, comunidades rurais, propriedades rurais e outros;
- ser um profissional transformador do setor primário e agroindustrial;
- exercer liderança em sua comunidade;
- conhecer e desenvolver técnicas agroindustriais;
- planejar, gerir, controlar e executar atividades técnico-científicas no campo de processamento agroindustrial;
- implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção agroindustrial;
- identificar e aplicar técnicas mercadológicas para a distribuição e comercialização de produtos;
- projetar e aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimento;
- elaborar laudos, perícias, pareceres, relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias.
- atuar no desenvolvimento de tecnologias alternativas para aproveitamento de produtos e subprodutos agropecuários;
- gerenciar atividades de produção, comercialização e divulgação de produtos agroindustriais;
- atuar na implantação de sistemas que contribuam para o controle do impacto ambiental ocasionado pelos processos de produção agroindustrial;
- atuar nos processos de produção e análise de produtos industrializados;
- atuar no controle qualitativo, quantitativo e microbiológico, desde a matéria prima até o produto final.

Disponível em: <http://portal.iff.edu.br/campus/bom-jesus/cursos-oferecidos/tecnico-em-agroindustria-integrado-ao-ensino-medio>. Acesso em 01 de março de 2015.

B – Matriz Curricular



Secretaria de
Educação Profissional
e Tecnológica

Ministério da
Educação

DIREÇÃO DE ENSINO
DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO DE ENSINO
COORDENAÇÃO DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E PEDAGÓGICA

MATRIZ CURRICULAR

CURSO de NÍVEL MÉDIO – Habilitação: TÉCNICO EM **AGROINDÚSTRIA**


DISCIPLINAS	TURMA 2012						CH TOTAL	
	CARGA HORÁRIA							
	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE			
	2012		2013		2014			
	Semanal	Anual	Semanal	Anual	Semanal	Anual		
ENSINO MÉDIO	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.	05	200	05	200	05	200	600
	Línguas Estrangeira/Inglês	02	80	02	80	02	80	240
	Línguas Estrangeira/Espanhol	--	--	--	--	02	80	80
	Educação Física.	02	80	02	80	02	80	240
	Artes.	01	40	--	--	--	--	40
	História.	02	80	02	80	02	80	240
	Geografia.	02	80	02	80	02	80	240
	Sociologia.	01	40	01	40	01	40	120
	Filosofia.	01	40	01	40	01	40	120
	Biologia.	02	80	02	80	02	80	240
	Física.	02	80	02	80	02	80	240
	Química.	02	80	02	80	02	80	240
	Matemática.	04	160	04	160	04	160	480
	Informática.	02	80	--	--	--	--	80
	CARGA HORÁRIA do ENSINO MÉDIO:	28	1.120	25	1.000	27	1.080	3.200
	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	Agropecuária	02	80	--	--	--	--
Princípios e Métodos de Conservação de Alimentos		01	40	--	--	--	--	40
Fundamentos de Nutrição		01	40	--	--	--	--	40
Embalagem		01	40	--	--	--	--	40
Desenhos e Instalações Agroindustriais		--	--	01	40	--	--	40
Microbiologia de Produtos Agroindustriais		--	--	03	120	--	--	120
Controle de Qualidade de Produtos Agroindustriais		--	--	01	40	--	--	40
Análise de Alimentos		--	--	02	80	--	--	80
Empreendedorismo Agroindustrial		--	--	01	40	--	--	40
Segurança do Trabalho.		--	--	01	40	--	--	40
Química do Processamento de alimentos		--	--	02	80	--	--	80
Tecnologia de Produtos Sucroalcooleiros		--	--	01	40	--	--	40
Tecnologia do Leite		--	--	--	--	04	160	160
Tecnologia da Carne e Derivados		--	--	--	--	04	160	160
Tecnologia de Cereais e Oleaginosas.		--	--	--	--	02	80	80
Tecnologia de Ovos, Pescados e Produtos Apícolas		--	--	--	--	02	80	80
Tecnologia de Resíduos Agroindustriais	--	--	--	--	01	40	40	
Tecnologia de Frutas e Hortaliças.	--	--	--	--	03	120	120	
CARGA HORÁRIA da FORMAÇÃO TÉCNICA:	05	200	12	480	16	640	1.320	
SUBTOTAL DA CARGA HORÁRIA:	33	1.320	37	1.480	43	1720	4.520	
TOTAL DA CARGA HORÁRIA EM HORAS	3.766							
Estágio Supervisionado	--	--	--	--	--	--	100	
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	4.580							
Total Geral horas: 3.866								

Aprovada em 23 de dezembro de 2011

Coordenador: _____

Disponível em: <http://portal.iff.edu.br/campus/bom-jesus/arquivos/cursos/MATRIZ%20CURRICULAR%20DE%20AGROINDUSTRIA%202012-2014.pdf>. Acesso em 01 de março de 2015.

C – Deferimento da Diretoria de Pesquisa e Extensão - *campus* Bom Jesus do Itabapoana

 INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FLUMINENSE
Campus Bom Jesus do Itabapoana

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Ministério da Educação

Bom Jesus do Itabapoana, RJ, 25 de outubro de 2014.

Memo nº 53/2014

De: Thais Romano de Vasconcelos e Almeida
Diretora de Pesquisa e Extensão - Campus Bom Jesus do Itabapoana

Para: Flávia da Silva Vital

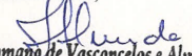
Assunto: Deferimento a projeto de pesquisa

Prezada Servidora,

Em resposta à solicitação feita a esta Diretoria, vimos emitir parecer favorável à realização do projeto de pesquisa intitulado “Letramentos críticos: uma proposta para o ensino de Língua Inglesa no ensino médio integrado no IFFluminense”.

Solicitamos que a experiência com o projeto seja compartilhada com a comunidade acadêmica na forma de palestra, oficina ou similar.

Atenciosamente,


Thais Romano de Vasconcelos e Almeida
Diretora de Pesquisa e Extensão
IFF Campus Bom Jesus
MAT 1748867

D – Parecer do Comitê de Ética – UFRRJ



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP

Protocolo Nº 544/2014

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado “*Letramentos críticos: uma proposta para o ensino de língua inglesa no ensino médio integrado do Instituto Federal Fluminense*” sob a responsabilidade da Profa. Simone Batista da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, processo 23083.010974/2014-38, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 02/06/2015.

A handwritten signature in blue ink, reading 'Jairo Pinheiro da Silva'.

Prof. Dr. Jairo Pinheiro da Silva
Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação

Jairo Pinheiro da Silva
Pró-reitor Adjunto de
Pesquisa e Pós-Graduação
SIAPE nº 1109553

E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Secretaria de
Educação Profissional
e Tecnológica

Ministério da
Educação



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor Responsável,

Gostaria de solicitar autorização para realizar atividades de pesquisa vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) vinculado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro com o aluno (a) _____, regularmente matriculado(a) no curso técnico integrado em Agroindústria do Instituto Federal Fluminense – *campus* Bom Jesus do Itabapoana.

De forma a proporcionar um maior entendimento acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira – inglês e do papel desta disciplina no currículo integrado, utilizarei gravação em áudio das aulas, observação participante (anotações feitas por mim durante as aulas) e aplicação de questionários com os alunos.

Todas as informações coletadas serão apresentadas apenas para fins acadêmicos e científicos da área, objetivando levantar dados que me permitam contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa da disciplina de inglês em nossa escola.

A pesquisa será realizada durante minhas aulas com a turma neste ano, portanto não há riscos para os alunos. Será mantido total sigilo dos informantes, portanto não serão divulgados nomes em nenhuma circunstância durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa.

Gostaria também de esclarecer que será possível, a qualquer tempo, retirar o **consentimento**, sem qualquer prejuízo pessoal ou institucional e que não acarretará custos ao participante, bem como não haverá compensação financeira pela participação do sujeito.

Pesquisadora responsável: Flávia da Silva Vital
Comitê de Ética da UFRRJ: (21) 2681-4707; 26821220

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, abaixo-assinado, autorizo a realização da pesquisa com o menor: _____, e declaro que fui devidamente informado e **esclarecido** pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis benefícios decorrentes da mesma e da ausência de riscos. Foi-me garantido que posso retirar meu **consentimento** a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Bom Jesus do Itabapoana, _____ de _____ de 2015.

Nome do responsável: _____

RG/CPF: _____

E-mail: _____ Telefone _____

Assinatura: _____

F – Questionário



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

QUESTIONÁRIO

Prezado(a) aluno(a),

Este questionário destina-se à coleta de dados para minha pesquisa em nível de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA/UFRRJ.

Sua participação na pesquisa é muito importante e indispensável, pois os dados obtidos através deste questionário trazem subsídios para nossa investigação que tem como objetivo maior contribuir para o aprimoramento das aulas de inglês como língua estrangeira no curso técnico integrado ao médio em Agroindústria no Instituto Federal Fluminense – *campus* Bom Jesus do Itabapoana. Portanto, seja bastante sincero(a) em suas respostas.

Certa de poder contar com sua preciosa colaboração, desde já agradeço.

Flávia da Silva Vital

Prof.^a de Inglês – IFFluminense – *campus* Bom Jesus do Itabapoana

Mestranda do PPGEA – UFRRJ

Aluno: _____ Turma: 2º AI

1) Ao ver um assunto tão particular da nossa realidade sendo abordado na aula de inglês, você acha que:

- () Fez diferença no meu interesse pela aula.
- () Não fez diferença no meu interesse pela aula.

Justifique: _____

2) As atividades desenvolvidas contribuíram para reforçar seus conhecimentos de outras disciplinas.

() Sim.

() Não.

Justifique: _____

3) Para serem mais significativas, as aulas de língua inglesa devem:

() focar no ensino de gramática, vocabulário.

() dialogar com outros saberes, abordando temáticas relevantes.

Justifique: _____

4) O contato com a temática de segurança alimentar faz com que você repense hábitos em sua vida pessoal e profissional.

() Concordo.

() Discordo.

() Indiferente.

Justifique: _____

5) A visão de mundo do autor de um texto nem sempre é a mesma do seu leitor. Dentre os textos trabalhados nesse bimestre, você:

- Concorda totalmente com os autores.
- Concorda parcialmente com os autores.
- Discorda totalmente com os autores.

Justifique: _____

6) As escolhas por determinadas imagens, palavras e sons feitas pelo autor de um texto demonstram sua maneira de pensar e ver o mundo. A partir de nosso trabalho esse bimestre, você:

- Lê / interpreta um texto da mesma maneira que antes.
- Mudou sua maneira de ler / interpretar um texto.
- Indiferente.

Justifique: _____

7) Você gostaria de usar mais tecnologia nas aulas.

- Sim.
- Não.
- Indiferente.

Justifique: _____

8) A experiência do trabalho com o Prezi foi:

- Interessante.
- Desinteressante.
- Indiferente.

Justifique: _____

Obrigada!;)

G – Unidade Didática – Módulo I

INGLÊS – 2º ANO AI – PROF.^a: FLÁVIA VITAL

PART I

I – Observe the following pictures and answer in pairs:



- a) How can we relate the pictures? Discuss with your classmate.
- b) Which adjective is best related to the topic in the pictures?
() delicious () dangerous () hungry () healthy
- c) In your opinion, what is the topic of our lesson today?

II – USDA Booklet: “Let me tell you how dad got sick!”

Available at: http://www.fsis.usda.gov/wps/wcm/connect/a0cc777d-ac98-446e-b7eb-2157172249cf/How_Dad_Got_Sick.pdf?MOD=AJPERES, accessed on August 17, 2014.

The **United States Department of Agriculture (USDA)**, also known as the **Agriculture Department**, is the U.S. federal executive department responsible for developing and executing federal government policy on farming, agriculture, forestry, and food.

[^]available at: http://en.wikipedia.org/wiki/United_States_Department_of_Agriculture, accessed on

F . Y . I .
FOR YOUR INFORMATION

August 17, 2014.

1) Faça uma leitura rápida do texto e responda:

- a) Qual é o interesse da USDA ao publicar esse *booklet*?
- b) Você diria que a fonte do texto é confiável? Por quê?
- c) Qual é o problema apresentado no texto?
- d) Quem é apontado como o responsável pelo problema que acontece na história? Você concorda que a culpa é de apenas uma pessoa? Por quê?
- e) A família representada se parece mais com famílias americanas ou latinas? Justifique.
- f) Na história, cada um na família representada tem papéis definidos. Quais são? Como são esses papéis na sua família?
- g) Como você classifica esse texto? Justifique sua resposta.
() Narrativo () Descritivo () Argumentativo () Informativo

2) Read the text again and answer:

2.1) Check the TRUE sentences and correct the FALSE ones:

() They ate pork on Saturday. _____.

() The boy forgot to put the cooked chicken in the refrigerator. _____
_____.

() The boy's father had a toothache. _____.

() The doctor gave them some useful information. _____.

2.2) Match the words to their meanings (the words are underlined in the text):

- | | |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| a) Rush (v.) | () if a woman or female animal is pregnant, she has an unborn baby growing inside her body |
| b) Leftover (n.) | () to get rid of something that you do not want or need |
| c) Throw up (v.) | () not cooked |
| d) Food (n.) | () to touch something or pick it up and hold it in your hands |
| e) Smell (v.) | () to notice or recognize a particular smell by using your nose |
| f) Pregnant (n.) | () to do something very quickly |
| g) Handle (v.) | () things that people and animals eat, such as vegetables or meat |
| h) Throw out (v.) | () food that has not been eaten at the end of a meal |
| i) Chill (v.) | () vomit |
| j) Warm (adj.) | () slightly hot |
| k) Raw (adj.) | () refrigerate |

2.3) Encontre no texto:

- a) Os sintomas que o pai teve: _____.
- b) O diagnóstico: _____.
- c) Um sinônimo para *sick*: _____.

2.4) Put the events in chronological order according to the boy's story:

- Then, his dad made a sandwich with the leftover chicken.
- His mom forgot to put the cooked chicken in the refrigerator.
- Finally, he shared the tips with his friend.
- The doctor said his dad's problem was food poisoning.
- Later, his dad arrived, and he was hungry.
- First, his mom prepared chicken for lunch.
- Later that night, his dad started throwing up.
- The next day, they went to the doctor.
- They left for baseball practice.
- The doctor gave them some information on how to handle food safely.
- Then, they ate.

3) Como vimos anteriormente, o *booklet* que estamos estudando se trata de um texto informativo, através de uma narrativa em quadrinhos. Uma das características que encontramos em narrativas é o uso de verbos no passado para que a história seja contada. Em inglês, chamamos esse tempo verbal de *Simple Past*.

Alguns exemplos retirados do texto: *got, happened, rushed, forgot*. Em inglês, verbos no passado podem ser regulares ou irregulares.

3.1) Find in the booklet examples of verbs in the *Simple Past* and fill in the chart:

Regular Verbs	Past Form	Translation	Irregular Verbs	Past Form	Translation

3.2) Complete the timeline telling the story of the last time you suffered from foodborne illness. Remember to use the verbs in the *Simple Past*.

_____?

3.3) O que você (não) deveria ter feito a fim de ter evitado a intoxicação?

4. Keep calm and be safe!



a) According to the USDA booklet, what are the steps to avoid food poisoning?

b) Do you follow these same steps? If not, why? _____

H – Unidade Didática – Módulo II

INGLÊS – 2º ANO AI – PROF.^a: FLÁVIA VITAL

PART II

I- INTRODUCTION

TEXT I

Bacon Ranch Pasta Salad allrecipes.com



Rated: ★★★★★
Submitted By: Wilemon
Photo By: mis7up

Prep Time: 10 Minutes | Ready In: 1 Hour 25 Minutes
Cook Time: 15 Minutes | Servings: 10

"This is a very flavorful pasta salad. The crisp cooked bacon really adds a nice flavor. I get requests for this pasta salad for every get-together and cook out."

INGREDIENTS:

1 (12 ounce) package uncooked tri-color rotini pasta	1/4 teaspoon garlic powder
10 slices bacon	1/2 teaspoon garlic pepper
1 cup mayonnaise	1/2 cup milk, or as needed
3 tablespoons dry ranch salad dressing mix	1 large tomato, chopped
	1 (4.25 ounce) can sliced black olives
	1 cup shredded sharp Cheddar cheese

DIRECTIONS:

1. Bring a large pot of lightly salted water to a boil; cook rotini at a boil until tender yet firm to the bite, about 8 minutes; drain.
2. Place bacon in a skillet over medium-high heat and cook until evenly brown. Drain and chop.
3. In a large bowl, mix mayonnaise, ranch dressing mix, garlic powder, and garlic pepper. Stir in milk until smooth. Place rotini, bacon, tomato, black olives and cheese in bowl and toss to coat with dressing. Cover and chill at least 1 hour in the refrigerator. Toss with additional milk if the salad seems a little dry.

a) Text 1 is a :

() postcard

() recipe

() supermarket list

b) Como podemos relacionar esse texto com o tema da aula anterior?

II- GUESS THE STORY:

a) You are going to watch part of a *Food Safety.gov* video called “Recipes for disaster – Contaminated Carbo Load” with the sound off. What do you think happens next? Available at: https://www.youtube.com/watch?v=_WFHAZa4PMg&hd=1.

FYI:

Carbo loading: when athletes eat foods that contains a lot of carbohydrates as part of their preparation for a race, etc, so that their muscles will have extra energy during the event.

<http://www.ldoceonline.com/dictionary/carbo-loading>

b) Check the food safety step Maria doesn't follow:

- Clean
- Separate
- Cook
- Chill

Forgetting Food Safety Steps is a Recipe for Disaster

III– Watch for details:

a) Check the correct answers:

- Who is visiting Maria this afternoon?
 - Maria's mom
 - Maria's sister and nephew
 - Maria's friends
- Who does everything wrong?
 - Maria
 - John
 - Her sister
- Who needs energy for a race?
 - Maria's sister
 - Maria's mom
 - Maria's nephew, John
- How does Maria want to surprise them?
 - With a gift
 - With one of her favorite family recipes
- Who is visiting Maria this afternoon?
 - With a surprise party.

IV– GRAMMAR REVIEW

O vídeo não nos mostra explicitamente o que acontece com o rapaz. Mas nos conta de forma implícita nesse trecho:

“A week later, John broke his personal record, running the 100-meter dash in just under 14 seconds. Unfortunately, it was in the opposite direction toward the bathrooms”.

a) Podemos deduzir o que houve? Como você chegou a essa conclusão?

b) Como já estudamos, uma das características que encontramos em narrativas é o uso de verbos no passado para que a história seja contada. Circle the verbs in the *Simple Past* and complete the chart.

VERB	PAST FORM	TRANSLATION

c) Make up a sentence in the *Simple Past* using one of these verbs: _____

V- WHAT'S YOUR OPINION?

- a) Compare the video to the USDA booklet. How are they similar/different?
- b) What does the song in the beginning of the video tell us about Maria? Who does she represent?
- c) What does it tell us about the author's opinion? Do you have the same opinion?
- d) What do you think of the final sentence: "Learn the right steps as Maria does everything wrong"?

