



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA CAMPUS BOA VISTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

KELLY DA SILVA COSTA

**LETRAMENTO CRÍTICO NA AULA DE LÍNGUA INGLESA:
MULTILETRAMENTOS E REDES SOCIAIS**

Boa Vista, RR

2022

KELLY DA SILVA COSTA

**LETRAMENTO CRÍTICO NA AULA DE LÍNGUA INGLESA:
MULTILETRAMENTOS E REDES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Boa Vista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Ana Aparecida Vieira de Moura.

Boa Vista, RR

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca do Instituto Federal de Roraima - IFRR)

C8371 Costa, Kelly da Silva.

Letramento crítico na aula de língua inglesa: multiletramentos e redes sociais / Kelly da Silva Costa. – Boa Vista, 2022.

101 f. : il. color.

Orientadora: Ana Aparecida Vieira de Moura.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Boa Vista, 2022.

Bibliografia: f. 84-90.

1. Ensino de Inglês. 2. Multiletramentos. 3. Letramento crítico. 4. Redes Sociais. 5. Educação Profissional e Tecnológica. I. Moura, Ana Aparecida Vieira de. II. Título.

Elaborada por Paula Lima Garcia - CRB 11/887



2022

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE RORAIMA - IFRR**

Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro
de 2008



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

KELLY DA SILVA COSTA

**LETRAMENTO CRÍTICO NA AULA DE LÍNGUA INGLESA:
MULTILETRAMENTOS E REDES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Boa Vista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Ana Aparecida Vieira de Moura.

Defesa em 29 de julho de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Aparecida Vieira de Moura – Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br RAIMUNDA MARIA RODRIGUES SANTOS
Data: 19/10/2022 17:34:11-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.^a Dr.^a Raimunda Maria Rodrigues Santos – IFRR

Documento assinado digitalmente
gov.br AILTON GONCALVES REIS
Data: 19/10/2022 10:18:01-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Ailton Gonçalves Reis – IFAM

Para minha amiga-irmã, Ana Cláudia Neri,
que sempre me inspirou e, esteja onde estiver,
sei que continuará a emanar luz em minha vida

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Ana Aparecida Vieira de Moura por sua orientação paciente, cuidadosa e profissional, além da confiança na minha capacidade de realizar este trabalho.

À Profa. Dra. Raimunda Maria Rodrigues Santos por suas valiosas contribuições à pesquisa durante o exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Ailton Gonçalves Reis pelas oportunas considerações para esse estudo no exame de qualificação da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Leonardo da Silva por tão gentilmente colaborar com observações preciosas para esse trabalho.

Ao querido amigo Henrique César Lopes pela ajuda e conforto em momentos de aflição e dúvida durante todo o mestrado.

A todos os colegas da Turma I do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT pela colaboração, generosidade e apoio mútuo no decorrer do curso e durante as defesas.

A meus pais Osmar e Cleonice por estarem sempre ao meu lado, me estimulando e cobrando a crescer e me tornar minha melhor versão.

Ao meu irmão Cleomar por estar ao meu lado dando seu apoio em momentos difíceis para que eu pudesse me concentrar nos estudos.

A meu filho Arthur Costa Ramos por ser a companhia em todos os momentos e a motivação maior na minha trajetória.

“Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-lo e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu EU e suas circunstâncias.”

(Paulo Freire, 1979)

RESUMO

A presente pesquisa descreve a investigação realizada em uma sala de aula de língua inglesa com a turma de 3º ano do Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Ensino Médio do IFRR *Campus* Boa Vista e vinculada à linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT realizado em rede nacional. A pesquisa busca refletir sobre a prática pedagógica de uma sala de aula presencial transformada em virtual devido ao isolamento social causado pela pandemia do covid19. Baseando-se na realidade vivida nas salas de aulas virtuais, identificou-se, a partir de uma pesquisa-ação, muitas dificuldades em atingir os objetivos básicos da disciplina, além das limitações metodológicas na abordagem do ensino híbrido tanto dos estudantes quanto da docente. No entanto, Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e de natureza descritivo-exploratória que se utiliza da metodologia da pesquisa-ação para identificar, resolver e refletir sobre problemas na sala de aula no processo de formação da pesquisadora/autora que coincidiu com o período pandêmico entre 2019-2021. As bases conceituais da EPT (CIAVATTA, 2005; RAMOS, 2014) foram aliadas à teoria dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO; 2012), a fim de contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico (FAIRCLOUGH, 1992; STREET, 2000; PENNYCOOK, 2001; JORDÃO; 2007) com uso do Ensino Híbrido (MORAN, 2015; BACICH; TREVISAN; TANZI NETO, 2015) na realização das atividades. Como resultado, foi elaborado um guia de orientações para aplicação de atividades didático-pedagógicas para o ensino de língua inglesa visando o letramento crítico com o uso da metodologia do ensino híbrido tendo o Instagram como *locus* para o desenvolvimento das atividades. Espera-se que o referido trabalho possa contribuir para orientação de professores de línguas, em particular da Rede Federal, para planejamento, execução e avaliação de aulas que desenvolvam o letramento crítico dos alunos com práticas multiletradas em redes sociais, de modo a atingir um aprendizado participativo e dinâmico.

Palavras-chave: Ensino de Inglês. Multiletramentos. Letramento crítico. Redes Sociais. EPT.

ABSTRACT

This piece of research aims at describing a study conducted in an English language classroom in the context of High School Integrated to the Technical Degree of Executive Secretary at IFRR Campus Boa Vista. The study is part of a line of research on Professional and Technological Educational Practices of the PROFEPT Graduate Program. We seek to reflect on the pedagogical practices adopted in a conventional classroom which was transformed into a virtual one due to the social isolation caused by the COVID-19 pandemic. On the basis of concrete reality, several difficulties were identified in classrooms in the process of trying to achieve the basic objectives of the class, including methodological limitations concerning teachers and students' approach to hybrid education. This is a qualitative approach that follows a descriptive-exploratory approach and makes use of the methodology of action-research to identify, solve and reflect on problems in the classroom during the researcher/author's training between 2019-2021. Therefore, the conceptual foundations of Professional and Technological Education (CIAVATTA, 2005; RAMOS, 2014) were associated with the theory of Multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO; 2012), as well as contributions on the development of critical literacy (FAIRCLOUGH, 1992; STREET, 2000 ; PENNYCOOK, 2001; JORDÃO; 2007) by using Hybrid Teaching (MORAN, 2015; BACICH; TREVISAN; TANZI NETO, 2015). As a result of our study, a practical guide with instructions for applying educational activities in the teaching of English language was elaborated with a view to critical literacy and making use of hybrid teaching methodology with Instagram as a locus for the development of activities. We hope this work may contribute to the guidance of language teachers, in particular from the Federal Education System, regarding planning, implementation and evaluation of classes that develop students' critical literacy with multiliteracy practices in social networks in order to engage them in participatory and dynamic learning processes.

Keywords: English language teaching. Multiliteracies. Critical literacy. Social networks. PTE.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Captura de tela do perfil de participante	51
Figura 2 – Captura de imagem task1eng_ifrr2021	53
Figura 3 – Comentário em post da atividade 1 (Fig. 2)	54
Figura 4 – Comentário em post da atividade 1 (fig.2)	55
Figura 5 – Captura de tela - Participante 2 interagindo com usuários fora do grupo da pesquisa	56
Figura 6 – Trabalho em grupo sobre a área profissional	58
Figura 7 – Captura de tela com post da atividade 1 - Aplicação do Present Perfect Tense...	61
Figura 8 – Captura de tela com post da atividade 1 - Present Perfect Tense	62
Figura 9 – Captura de tela post da atividade 2 - enquadramento crítico	64
Figura 10 – Captura de tela da atividade 02 - enquadramento crítico	65
Figura 11 – Captura de tela - comentários no post sobre padrões de beleza.....	67
Figura 12 – Captura de tela - comentários em post sobre poluição e suas consequências ambientais	68
Figura 13 – Captura de tela - perspectiva local	69
Figura 14 – Captura de tela de post - perspectiva local	70
Figura 15 – Captura de tela - post sobre atuação profissional.....	71
Figura 16 – Captura de tela - post sobre atuação profissional.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS

NTDICs	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
GNL	Grupo de Nova Londres
L2	Língua Estrangeira
ProfEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
MEC	Ministério da Educação
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
CBV	Campus Boa Vista Centro
SENAI	Sistema Nacional de Educação Industrial
SENAC	Sistema Nacional de Educação Comercial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
EMI	Ensino Médio Integrado
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
CEB/CNE	Câmara de Educação Básica / Conselho Nacional de Educação
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
OCNEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ECG	Educação para a Cidadania Global
CEFR	Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 REFERENCIAIS TEÓRICOS DA PESQUISA	16
1.1 INSTITUTOS FEDERAIS E O COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO DO HOMEM INTEGRAL	16
1.1.1 O Ensino Médio Integrado e a Formação Omnilateral	19
1.1.2 Ensino Médio Integrado e a contribuição da Língua Inglesa para a formação omnilateral dos educandos nos Institutos Federais	22
1.2 LETRAMENTOS, LETRAMENTO CRÍTICO E MULTILETRAMENTOS	24
1.2.1 Letramento Crítico	25
1.2.2 Os Multiletramentos	30
1.3 AS REDES SOCIAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO.....	34
1.4 ENSINO HÍBRIDO	37
2 METODOLOGIA	41
2.1 ETAPAS DA PESQUISA	43
2.1.1 Fase exploratória	43
2.1.2 Colocação dos Problemas	44
2.1.3 Plano de Ação	46
2.1.4 Execução da Ação	47
2.2 CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	49
3 COLETA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	51
3.1 DESENVOLVENDO O LETRAMENTO CRÍTICO E MULTILETRAMENTOS.....	59
4 PROPOSTA DE PRODUTO	76
4.1 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO.....	76
4.2 VALIDAÇÃO DO PRODUTO	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	92
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) 93	
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	94
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO	95
APÊNDICE E – ENTREVISTA	98
APÊNDICE F – PLANO DE ENSINO	100

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de reflexões ocorridas durante o processo de qualificação no mestrado em educação profissional - PROFEPT oferecido pela Rede Federal de ensino em âmbito nacional, uma experiência de pesquisa-ação em sala de aula. A referida experiência despertou a percepção que o processo de formação do professor é contínuo e a demanda é dada pela realidade e contexto nos quais estamos inseridos.

A realidade experienciada provocou o entendimento que, no período entre 2019 e 2021, não me encontrava diante somente do desafio de fazer o mestrado do PROFEPT, o qual exige estudos e reflexões no processo de realização. Neste período, o mundo também vivia um distanciamento social forçado pela pandemia da Covid-19, infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que se caracteriza pela alta taxa de transmissibilidade e de distribuição global. Assim, tornou-se inevitável a necessidade de efetivar a educação por meio virtual, ou o que aprendemos a chamar ensino remoto e seus desdobramentos.

Nesse contexto surgiram interrogações sobre as possibilidades e dificuldades que as tecnologias digitais da informação e comunicação (NTDICS) poderiam trazer às configurações do ensino. As necessidades prescindem do desenvolvimento nos indivíduos que vivem nessa realidade, de novas habilidades que os possibilitem adaptação às mudanças constantes, bem como a transformação do ambiente sócio-cultural onde estão inseridos.

Assim, o presente estudo que está vinculado à linha de pesquisa Práticas Educativas em EPT, do programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica ofertado em rede nacional, pertencente à área de Ensino, recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES do Ministério da Educação, configura-se em pesquisa de uma prática de sala de aula de ensino remoto organizado forçadamente diante da realidade do período pandêmico, sob orientação do Parecer n.º 5¹ do Conselho Nacional de Educação e homologado pelo gabinete do Ministro da Educação² de 28 de abril de 2020.

De abordagem qualitativa, a pesquisa busca explorar em profundidade problemas que surgem no âmbito da sala de aula de língua inglesa do Instituto Federal de Roraima no contexto de ensino remoto. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), pesquisas alinhadas ao

¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 26/03/2022.

² Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/06/2020&jornal=515&pagina=32> . Acesso em: 26/03/2022.

paradigma qualitativo buscam identificar, explorar, coletar e construir significados sobre a questão de estudo. Ainda para os mesmos autores, a inserção do pesquisador, sua observação, ação e análise do contexto de pesquisa são fortemente relacionadas a sua bagagem teórica, mas também a sua própria história de vida, a seus valores e a sua cultura, não havendo espaço para o conceito de neutralidade na produção de conhecimentos científicos (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Ao considerar o contexto da pesquisa e os problemas que emergem no espaço da sala de aula, a pesquisa-ação foi a escolha para o percurso metodológico dessa investigação da e na prática. Diante da primeira experiência de aula virtual diferentes problemas foram identificados, entre eles: a metodologia de ensino e as estratégias inerentes para o desenvolvimento dos estudantes; a definição da abordagem de ensino mais coerente com a formação do perfil dos estudantes; o domínio do uso das tecnologias disponíveis para o ensino remoto.

Tendo como base o pensamento de Barbier (2007, p. 54) quando afirma que “a pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise”, pode-se dizer que este estudo surgiu no bojo de um grupo de estudantes do Instituto Federal de Roraima, do curso técnico em Secretariado integrado ao ensino médio num contexto de ensino remoto de aula de língua inglesa e seu respectivo docente, traçou-se a seguinte questão-problema: Que atividades didático-pedagógicas podem ser propostas para o ensino de língua inglesa com alunos do 3º ano do curso de secretariado integrado ao ensino médio do IFRR Campus Boa Vista Centro (CBV), a partir dos fundamentos da metodologia do ensino híbrido, de modo a desenvolver o letramento crítico na perspectiva dos multiletramentos?

Diante desta questão, surgiram outras questões que nortearam esta pesquisa: i) Que recursos das redes sociais podem ser aliados à pedagogia dos multiletramentos e utilizados em sala de aula de língua inglesa? ii) Como organizar atividades para aulas de língua inglesa em contexto de isolamento social utilizando a metodologia do ensino híbrido e voltadas aos multiletramentos dos alunos a partir de recursos das redes sociais? iii) Como organizar critérios e indicadores para avaliação de multiletramentos em língua inglesa?

Assim, a pesquisa teve como objetivo geral “Propor atividades didático-pedagógicas para o ensino de língua inglesa com alunos do 3º ano do curso de secretariado integrado ao ensino médio do IFRR *Campus* Boa Vista, utilizando o método do ensino híbrido, de modo a desenvolver o letramento crítico na perspectiva dos multiletramentos”.

Para alcançar esse objetivo, foram determinados como objetivos específicos: i) Investigar recursos das redes sociais que possam ser aliados à pedagogia dos multiletramentos para serem utilizados em sala de aula de língua inglesa; ii) Organizar atividades para aulas de língua inglesa com recursos do ensino híbrido e voltadas aos multiletramentos dos alunos utilizando as redes sociais; iii) Avaliar o desenvolvimento do letramento crítico nos alunos com base na pedagogia dos multiletramentos, e sua efetividade através das atividades executadas durante a pesquisa; iv) Validar o produto resultante da investigação como contribuição para o ensino de língua inglesa no ensino médio integrado ao técnico da rede federal de ensino.

Constituem-se aporte teóricos que fundamentam essa pesquisa: o conceito de Multiletramentos para se referir a uma “nova pedagogia”, uma nova forma de ensino-aprendizagem que aborda os novos letramentos requeridos para participação ativa na sociedade atual. Kalantzis e Cope (2012) consideram dois aspectos principais na construção do conceito: O primeiro é a diversidade social, ou seja, a multiculturalidade presente nas sociedades globalizadas e o segundo, a multimodalidade dos textos pelos quais pessoas de culturas diversas se comunicam.

As bases conceituais da educação profissional na perspectiva da formação integral que visam recuperar a integralidade do ser humano rompida pela divisão social do trabalho em trabalho manual ou intelectual, de modo que os educandos se apoderem dos princípios filosófico-científicos que regem os processos produtivos e, conseqüentemente, o funcionamento da nossa sociedade. Nesse sentido, torna-se indispensável que o aluno da educação profissional seja instigado a analisar e questionar tanto o conceito de trabalho quanto as relações, por vezes injustas, subjacentes a ele atualmente em nossa sociedade, a fim de possibilitar sua atuação, não apenas como mão-de-obra, mas também como dirigente e cidadão (CIAVATTA, 2005).

A pesquisa busca contribuir para a orientação de professores de línguas, em especial de língua inglesa da Rede Federal, no planejamento, aplicação e avaliação de atividades didático-pedagógicas que desenvolvam o letramento crítico a partir das práticas multiletradas em redes sociais. Por se tratar de uma pesquisa-ação, o plano foi elaborado e executado coletivamente com os alunos da turma.

A relevância desse estudo se estabelece, pela possibilidade indicada nos resultados, da construção e divulgação de práticas educativas inovadoras, no sentido de formar cidadãos e profissionais com senso crítico para analisar as diversas modalidades de textos publicados nas várias mídias, bem como para se comunicar de forma eficiente, usando diferentes recursos

linguísticos e tecnológicos preservando valores éticos nos múltiplos contextos sociais e culturais.

A presente dissertação está organizada com a seguinte estrutura: Capítulo I aborda o papel dos institutos na formação integral; a organização do Ensino Médio Integrado para a formação omnilateral dos estudantes (CIAVATTA, 2005; RAMOS, 2014); Ensino Médio Integrado e a contribuição da Língua Inglesa para a formação omnilateral dos educandos nos Institutos Federais, temas que perfazem o contexto da pesquisa. Também apresenta a fundamentação teórica dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO; 2012), do letramento crítico (FAIRCLOUGH, 1992; STREET, 2000; PENNYCOOK, 2001; JORDÃO; 2007), voltado a valores éticos de respeito à diversidade, justiça social e responsabilidade cidadã. Além disso, trata das Redes Sociais e da metodologia do Ensino Híbrido (MORAN, 2015; BACICH; TREVISAN; TANZI NETO, 2015) para realização das atividades da pesquisa por meio de redes sociais com a metodologia ativa do Ensino híbrido, segundo Bacich (2015) que defende seu uso para uma aprendizagem personalizada e significativa, explorado na pesquisa para engajamento dos participantes em atividades nas redes sociais para engajamento em atividades que unem seus interesses no mundo *online* e *offline*.

O Capítulo II trata da metodologia, e descrevendo o contexto da pesquisa e trata do perfil dos profissionais formados pelo Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Ensino Médio, além de discorrer sobre os benefícios de se desenvolver nos participantes da pesquisa habilidades relacionadas ao letramento crítico e ao multiletramentos conforme o Plano Político Pedagógico do Curso (PPC) em questão. Tais habilidades remetem à questão do respeito à diversidade multicultural, especialmente no caso de Boa Vista, marcada por sua localização fronteira e população constituída de migrantes e populações indígenas, é de extrema importância para estimular a convivência tolerante e ética nessa sociedade.

O Capítulo III descreve de forma geral a dinâmica envolvida na realização das atividades pedagógicas na rede Instagram com objetivo de esclarecer como se pretendeu trabalhar os multiletramentos e de que modo se deu a interação dos participantes da pesquisa na comunidade virtual criada para utilizar as aulas de língua inglesa para desenvolvimento do letramento crítico.

O Capítulo IV apresenta a proposta de produto educacional, um Guia De Orientações para Desenvolvimento de Atividades Pedagógicas, resultante da pesquisa-ação realizada, a qual seguiu um processo investigativo em etapas que iniciaram por um diagnóstico, análises de resultados, plano de ação, análises de resultados de cada atividade realizada, além da avaliação da aprendizagem e avaliação da ação.

O Capítulo V resgata as questões iniciais da pesquisa objetivando evidenciar possíveis respostas às mesmas. Além disso, versa sobre as possíveis contribuições do estudo para a área de linguística aplicada com relação ao letramento crítico nas aulas de língua inglesa para a EPT, bem como expõe as dificuldades ocorridas durante a aplicação da pesquisa e de como poderiam ser sanadas.

1 REFERENCIAIS TEÓRICOS DA PESQUISA

O referencial aqui apresentado pretende dar a dimensão dos conceitos necessários para refletir tanto a prática pedagógica de uma docente em processo de qualificação quanto os elementos que despertam nos estudantes o compromisso com sua própria formação. Dessa forma, o estudo expõe uma experiência de pesquisa-ação vivida no âmbito do Instituto Federal de Roraima, *campus* Boa Vista, cujo compromisso com a formação técnica e crítico-transformadora, prescinde do olhar atento para a formação integral do estudante.

Assim, o capítulo procura apresentar o papel dos institutos na formação integral; a organização do ensino médio integrado para a formação omnilateral dos estudantes; Ensino Médio Integrado e a contribuição da Língua Inglesa para a formação omnilateral dos educandos nos Institutos Federais temas que perfazem o contexto da pesquisa. Ademais, outros referenciais foram sendo discutidos e estudados no decorrer da pesquisa-ação, são eles: Letramentos, Letramento Crítico, Multiletramentos; As Redes Sociais como recurso pedagógico e metodologia do ensino híbrido.

O tópico que segue inicia com a análise da legislação e orientações que regem e guiam o desenvolvimento da educação profissional técnica de nível médio na forma integrada nos Institutos Federais.

1.1 INSTITUTOS FEDERAIS E O COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO DO HOMEM INTEGRAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96) estabelece no artigo 35 como finalidades do ensino médio, etapa final da educação básica,

- 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. (BRASIL, 1996).

Além disso, a legislação também determina em seu artigo 36-A que “o ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões

técnicas” (BRASIL, 1996). Dessa forma, a formação geral é assegurada, inclusive àqueles que necessitarão entrar no mercado de trabalho após encerrada a etapa da educação básica.

A possibilidade de articulação entre o ensino médio e a formação profissional de forma integrada surgiu, finalmente, por meio do decreto nº 5154/2004, que além de revogar o decreto nº 2208/97, que concorria para a manutenção da dicotomia relacionada à formação geral versus formação profissional, também incorporou os termos da lei nº 11.741/2008 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9394/96). Em seu artigo 36-C, a LDB determina que a educação profissional técnica de nível médio se dará 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, efetuando-se matrícula única para cada aluno. (BRASIL, 1996).

É importante ressaltar que foi a partir de intensa luta, no campo político e social, em particular após a revogação do decreto nº 2208/1997, que pôde-se vislumbrar no horizonte o sonho da oferta de uma educação gratuita que pudesse formar o ser humano em sua totalidade, desenvolvendo todos os seus potenciais ao articular diversos aspectos da vida, como aspectos físico, intelectual, estético, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e profissional (CIAVATTA, 2014).

Em dezembro de 2007, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/ MEC) torna público o Documento-Base para a educação técnica de nível médio integrada ao ensino médio, que explicitava os princípios e diretrizes a serem seguidos para que a integração fosse efetivada como uma política educacional ampla, o que demandaria tanto uma forte articulação entre diversos ministérios da esfera federal, como também entre o MEC e os sistemas de ensino. Conforme Ramos (2014, p. 79), o documento visava “orientar os sistemas de ensino no desenvolvimento dessa política com base no princípio da integração entre trabalho, ciência e cultura”. Assim, o documento explica o que se entende por trabalho, ciência e cultura:

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2014, p. 87).

O texto citado destaca ainda os pressupostos os quais orientam a compreensão que se deve ter destas três dimensões da vida e devem integrar o processo educativo: O primeiro pressuposto seria partir da compreensão de ser humano como ser histórico-social capaz de

produzir conhecimento ao atuar no mundo concreto de modo a satisfazer suas necessidades subjetivas e sociais. Dessa forma, o homem constrói a história da humanidade, e do conhecimento humano, a partir da apropriação social dos potenciais da natureza, em um processo mediado pelo trabalho em sua visão ontológica³.

Já o segundo pressuposto refere-se à concepção da realidade concreta como totalidade (um todo estruturado e dialético), resultante da síntese de múltiplas relações. Assim, para se compreender a realidade objetiva, é necessário apreendê-la e determinar as relações que a constituem, partindo-se da análise do concreto empírico. Ou seja, o conhecimento é fruto do pensamento utilizado para apreensão e representação das relações que compõem e organizam a realidade.

Outro texto que pode ser considerado de vital importância na luta por uma educação omnilateral ou politécnica é o texto da lei nº 11.892/2008, que trata da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A lei trata da integração em seu artigo 7º, inciso I, que determina entre os objetivos dos IFs “ministrar educação 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).

Além disso, estabelece em seu artigo 8º que as instituições deverão disponibilizar 50% de suas vagas para cumprimento deste objetivo. O supracitado Documento-Base destaca ainda a importância da Rede Federal, pois “[...] além de oferecer o máximo de vagas possíveis no ensino médio integrado, pode cumprir um papel fundamental de articulação entre os entes federados, visando à efetivação do regime de colaboração” (BRASIL, 2007, p. 31).

A resolução do CEB/CNE nº 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), corrobora o que diz o Documento-Base com relação à educação integrada ao dispor como um dos seus princípios norteadores no capítulo II, no artigo 6º, inciso III, o “trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular” (BRASIL, 2012, p. 2).

³ Utiliza-se, nesta dissertação, o termo “ontológico” segundo a perspectiva de Marx (1818 - 1883), para quem “[...] o trabalho é o ato ontológico-primário do ser social segue-se, como consequência lógica, que este é radicalmente histórico e radicalmente social. Radicalmente histórico porque tudo o que compõe o ser social, inclusive a essência humana, é criado ao longo desse processo. [...] Radicalmente social porque tudo o que compõe o ser social é resultado da interatividade humana. Tudo é resultado da atividade social dos homens” (TONET, 2009, p.205).

As DCNEPTNM também tratam da questão do homem e do conhecimento enquanto produtos históricos no artigo 6º, inciso V, quando determinam como princípio da educação integrada a “indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem” (BRASIL, 2012, p. 2).

No que lhe concerne, o Instituto Federal de Roraima, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional - 2019/2023, enfatiza a relevância de formar o ser humano em sua integralidade ao estabelecer como missão da instituição “Promover a formação humana integral, por meio da educação, ciência e tecnologia, em consonância com os arranjos produtivos locais, socioeconômicos e culturais, contribuindo para o desenvolvimento sustentável.” (IFRR, 2019, p. 27).

É, portanto, necessária a promoção de uma pedagogia que se atente para a construção autônoma e crítica dos saberes. Tendo isto em mente, e em concordância com Pennycook (1994), observa-se que o ensino de línguas voltado puramente ao domínio lexical e comunicativo acaba por negar ao aluno a oportunidade de se apropriar da língua inglesa de modo a utilizá-la para interpretar o mundo ao redor, tendo consciência das relações de poder e opressão nele estabelecidas.

1.1.1 O Ensino Médio Integrado e a Formação Omnilateral

As pesquisas e debates em torno da educação politécnica tornaram-se mais frequentes no Brasil nos anos 1980, a partir da disseminação desta teoria educacional voltada à formação integral, baseada nos conceitos de educação politécnica de Marx e Engels e de escola unitária de Gramsci, nos círculos de pós-graduação em educação, sobretudo nos grupos de pesquisa na área trabalho-educação (RODRIGUES, 1998). Desde então, fundamentados nas ideias de Marx e Engels, diversos autores brasileiros que tratam da questão da educação profissional (SAVIANI, 1989; FRIGOTTO, 2012; CIAVATTA, 2014; RAMOS, 2014) têm publicado e divulgado trabalhos em defesa de uma educação integral para a classe trabalhadora, trazendo à discussão sobre educação no Brasil temas como o desenvolvimento omnilateral e a formação politécnica. Esses autores argumentam que nas escolas técnicas estão contidos os germes revolucionários que contribuirão na luta por uma sociedade mais justa, bem como uma escola politécnica que auxilie na formação da classe trabalhadora tendo em vista não apenas a dimensão profissional, mas também a humana.

Nesse sentido, Moura (2013, p. 715) defende a oferta do Ensino Médio Integrado (EMI) como forma de travessia (termo presente no título do texto) para a formação omnilateral desejada para os jovens brasileiros, “[...] mesmo que, inicialmente, não seja na plenitude do conceito de politecnia para todos, mas que se garanta para todos a indissociabilidade entre formação intelectual, física e tecnológica [...]”.

Para a consolidação de uma escola politécnica, omnilateral e integral de forma plena, o modo de produção vigente deve ser rompido, a escola deve conceber o trabalho como princípio educativo e delinear a formação humana e integral, ainda na forma vigente, favorecendo-se das contradições do capital, para enfim superá-lo. A escola deve ser pensada como espaço de formação intelectual e moral de modo a romper com o dualismo existente.

Portanto, conforme Frigotto (2009, p. 76):

[...] a educação politécnica ou tecnológica necessita desenvolver, mesmo numa realidade que lhe é adversa, uma formação científica, técnica e política cujo conteúdo, método e forma expressem uma direção antagônica à perspectiva de subordinação unidimensional às relações sociais e educativas capitalistas. Isso, contudo, não pode ser decorrente de uma doutrinação, mas por aquilo que Gramsci (1978) aponta como elevação moral e intelectual das massas.

Depreende-se que para que a formação integral seja de fato bem-sucedida é importante ofertar aos futuros profissionais as ferramentas necessárias ao desenvolvimento de sua capacidade de compreender realidade sócio-político-econômica cujos interesses econômicos, políticos e sociais norteiam o funcionamento da atividade produtiva na atual sociedade capitalista, para assim poderem atuar de forma consciente e crítica em sua área de trabalho e exercer sua cidadania de forma ativa.

Segundo Ciavatta (2014), a formação integrada busca a superação da divisão de classes e, conseqüentemente, do ensino dual: formação para o trabalho intelectual e formação para o trabalho manual, que faz parte da realidade escolar do Brasil, que vive sob um contexto neoliberal no qual os jovens submetem-se, muitas vezes, aos interesses do capital. Portanto, a escola deve ser um espaço que possibilite esta ação emancipatória, com a finalidade de uma educação democrática. Assim, na prática, os alunos podem ser instigados a analisar criticamente a realidade do mundo do trabalho sem perder a perspectiva da atuação profissional no âmbito que será formado, no caso dessa pesquisa o secretariado.

Quando se faz referência ao ensino integrado, devemos ter em mente que esta integração não diz respeito apenas ao currículo em si, no sentido de integração do curso técnico ao médio. De acordo com Ramos (2008), quando se trata de currículo integrado, deve-se interpretar o conceito de integração em três sentidos: a formação omnilateral, a

indissociabilidade entre educação profissional e educação básica e a integração de conceitos gerais e específicos como totalidade. O primeiro sentido, de caráter filosófico, diz respeito à integração de todas as dimensões da vida com relação ao processo de formação. O segundo trata da integração da educação profissional à educação básica, levando-se em conta a necessidade de formação para o trabalho dos filhos dos trabalhadores das classes menos privilegiadas, sem deixar de lado a formação geral. Já o terceiro refere-se à necessidade de superação da forma fragmentada pela qual os conteúdos e disciplinas são trabalhados nas escolas, uma herança do positivismo e mecanicismo na educação.

Logo, a proposta da integração da educação profissional ao Ensino Médio possui a finalidade de introduzir o trabalho como princípio educativo, enfatizando as dimensões da vida, cultura, ciência e trabalho que permitem criar perspectivas de superação das desigualdades sociais. Desse modo, de acordo com Ciavatta (2014, p.198):

[...] o termo integrado remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

A perspectiva, argumentada pela autora, possibilita compreender, portanto, que tornar os alunos conscientes de sua realidade passa a ser um dos objetivos primários da educação profissional integrada ao ensino médio, pois assim, o trabalho não será um meio alienante, mas sim formador. Desse modo, essa pesquisa assume, a partir de Ramos (2005) que o ensino integrado é uma necessidade da classe trabalhadora, visto permitir aos jovens a conquista de uma profissão ainda no ensino médio, por mais que isto seja um fator preocupante no país. Isso supõe uma formação multilateral nos termos de Saviani (1989), a qual visa a formação geral do ser humano a partir da apropriação dos fundamentos científicos em que se baseia o trabalho moderno, voltada para a transformação social e não apenas a formação para o mercado de trabalho. Ou seja, “considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, apropria-se dela e pode transformá-la” (RAMOS, 2005, p. 4).

Portanto, preparar os estudantes para o mundo trabalho, de modo que eles compreendam as engrenagens que regem a sociedade e interferem na vida cidadã e profissional, requer proporcionar-lhes meios para potencializar uma visão ampla e crítica do mundo em que estão inseridos.

Em vista disso, não se pode ignorar a relevância da aprendizagem da língua inglesa na formação integral de estudantes do ensino médio integrado, não de modo instrumentalista para satisfazer necessidades mercadológicas procedentes do atual estágio do capitalismo globalizado, mas sim para uso crítico e possibilidade de acesso a outros conhecimentos, de modo que se lhe permita conscientização sobre os processos de dominação que impulsionaram a disseminação do idioma inglês como língua internacional e promovendo a desalienação dos sujeitos.

1.1.2 Ensino Médio Integrado e a contribuição da Língua Inglesa para a formação omnilateral dos educandos nos Institutos Federais

A discussão acerca da formação integrada no Brasil não é recente. Conforme Ciavatta (2005), o tema permeou os debates sociais e políticos ocorridos ao longo do século XX a respeito da concepção de educação que deveria ser implementada no país: a quem se destinaria e de que forma seria desenvolvida nas diferentes camadas da população de modo a atender as necessidades da sociedade brasileira.

No período da redemocratização, teóricos da área Trabalho e Educação chamavam a atenção para a dualidade educacional existente no país, na qual se ofertava o ensino médio com formação geral para alguns, com vistas à preparação para a universidade e futuras profissões voltadas ao trabalho intelectual, enquanto a maioria recebia educação profissional destinada à formação para o trabalho manual. Ou seja, segundo Ramos (2014), uma classe era educada para pensar ao mesmo tempo em que a outra recebia a educação necessária à execução. Nesse contexto, defendia-se uma educação que se vinculasse à prática social e ao trabalho como princípio educativo, permitindo a superação da “divisão histórica do ser humano pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 85).

Já nos anos 1990, as discussões em torno da formação para o mundo do trabalho foram influenciadas de maneira expressiva pelas mudanças decorrentes da inovação na tecnologia da informação e da globalização que teriam impactos notáveis na sociedade atual. Para Castells (1999, p. 338), os avanços na tecnologia da informação causaram uma redefinição não apenas do ponto de vista da organização social, mas também dos “processos de trabalho e os trabalhadores e, portanto, o emprego e a estrutura ocupacional”. É neste contexto de pós-capitalismo, capitalismo globalizado ou capitalismo informacional, que o inglês ganha status de língua das relações internacionais e do mundo dos negócios. Segundo Moita Lopes (2003,

p.31), esta nova organização mundial é guiada por “discursos construídos majoritariamente em inglês, pautados pelo processo de globalização e fundados em um pensamento único e hegemônico”.

Frente a esta realidade, torna-se crucial um ensino de línguas que compreenda a heterogeneidade da língua inglesa nos dias atuais, não mais pertencente a um povo ou nação, mas uma língua transnacional, especialmente impulsionada pela Internet. No entanto, é preciso ter em mente a característica colonialista que a língua inglesa carrega, pois mesmo sendo considerada uma língua global, ainda pode servir como instrumento de dominação ideológica por nações hegemônicas perante as demais. Assim, Kumaravadivelu (2000) argumenta que os professores de línguas têm a obrigação de abordar a questão da formação da identidade cultural na era da globalização comunicacional, cultural e econômica da atualidade.

Assim, para que o ensino de língua inglesa de fato possa contribuir com a visão de formação integral, os professores de língua dos Institutos Federais devem utilizar abordagens de ensino menos ligadas à tradição dominante na área e voltada a interesses mercadológicos, tais como a comunicativa e instrumental, ou integrá-las a outras mais condizentes com o que propõem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que refletem de forma mais adequada ao princípio de formação humana omnilateral.

Ao considerar o ensino de língua estrangeira Rajagopalan (2003) argumenta a adoção da perspectiva de ensino crítico se faz necessária, pois discutir sobre questões sociais, econômicas, políticas e culturais de modo a levantar em sala de aula temas como poder, ideologia e consciência crítica situa o estudante em seu contexto. Nessa linha de pensamento, Cox e Peterson (2001) explicam que, dessa forma, os discentes podem desenvolver a capacidade de presumir a estrutura superficial da realidade, questionando as verdades impostas pela ideologia dominante.

Nesses termos, é possível vislumbrar em que medida o ensino de uma língua estrangeira contribui para a formação integral do ser humano na medida em que se utiliza de estratégias para o empoderamento e desalienação dos sujeitos, levando-os a questionar o poder e interesses de países e classes dominantes e fornecendo a língua inglesa como “arma” em defesa dos interesses da classe trabalhadora. É fundamental, portanto, que o ensino médio integrado, ofereça um ensino de inglês que possibilite o desenvolvimento dos Multiletramentos.

1.2 LETRAMENTOS, LETRAMENTO CRÍTICO E MULTILETRAMENTOS

O termo *letramento* começou a ser disseminado nos círculos acadêmicos brasileiros a partir dos anos 1980 para se referir ao processo pelo qual o indivíduo se apropria dos códigos linguísticos e os utiliza para expandir sua compreensão do mundo e agir sobre ele (SOARES, 2001). A partir das transformações ocorridas na sociedade após a globalização e popularização da Internet, surgem novas necessidades educacionais relacionadas à comunicação, tanto a real quanto virtual, em um mundo com fronteiras cada vez mais imperceptíveis do ponto de vista cultural e, ainda assim, tão diverso em termos de identidades e discursos.

É nesse momento que despontam teorias que refletem essa preocupação de teóricos da educação e da linguística com a demanda pelo desenvolvimento de novas habilidades decorrente das novas tecnologias. Entre eles, destacam-se Lankshear e Knobel (2003) com os Novos Letramentos e Cope e Kalantzis (2000) com os Multiletramentos. Este trabalho enfatiza a teoria dos Multiletramentos, embora se compreenda a relevância dos temas abordados por Lankshear e Knobel (2003).

Ao levantar questionamentos relacionados às transformações da era digital com efeitos nas formas de comunicação utilizadas atualmente, e procurando prover respostas sobre as novas formas de produção de construção de sentidos e letramento, surge a teoria dos Multiletramentos, fundamentada nas pesquisas realizadas pelo Grupo de Nova Londres (GNL), e cujas discussões resultaram em um manifesto em defesa de uma nova compreensão sobre o estudante do futuro e o tipo de ensino mais adequado a ele (COPE; KALANTZIS, 2000).

As seções seguintes trazem conceitos que fundamentam essa pesquisa referentes aos letramentos. Entre as contribuições, em especial sobre letramento crítico, importa, de forma significativa, o uso da língua inglesa como ferramenta para ampliação do acesso a diferentes perspectivas da realidade e para o desenvolvimento da capacidade crítica de agir dos sujeitos envolvidos. Este acesso é potencializado pela oportunidade de autoria, ou seja, de tornar públicas suas concepções sobre o mundo de forma ativa, algo proporcionado pela era digital através da interação nas redes sociais. Tendo em mente o objetivo da pesquisa, entendeu-se que seria também oportuno o estudo e aplicação de preceitos referentes também à teoria dos multiletramentos, uma vez que trata da multimodalidade assumida pelos textos no momento atual.

1.2.1 Letramento Crítico

Até os anos 1980, definia-se como “alfabetizado” o indivíduo capaz de decodificar os signos linguísticos presentes em um texto escrito e captar a mensagem ali presente, bem como de fazer uso desses signos para se expressar via texto escrito (SOARES, 2003; ROJO, 2012). O ensino-aprendizagem da leitura e escrita priorizava a codificação e decodificação de palavras e frases sem contexto e na correção gramatical e ortográfica. O importante, então, era compreender a mensagem do autor, tal qual ele a pensou, e conseguir, também, ser compreendido. Assim, a leitura era entendida como um processo de mão-única AUTOR-LEITOR, no qual os sentidos eram transferidos do texto para o indivíduo.

Uma mudança neste panorama ocorreu a partir de novas interpretações com relação às práticas de leitura e escrita nos anos 80 e 90. Passou-se a investigar as implicações dos contextos e práticas sociais no processo de desenvolvimento das habilidades letradas e utilizar-se o termo *literacy* (BARTON, 1994; STREET, 1984) para designar este novo olhar acerca do uso social da cultura escrita. Segundo Soares (2003), o termo alfabetismo foi utilizado com significado muito semelhante no país, no entanto, a palavra letramento acabou por substituí-lo. É importante ressaltar, porém, que enquanto alfabetismo e alfabetização dizem respeito ao desenvolvimento das competências do indivíduo relacionadas às práticas escritas e de leitura (valorizadas), geralmente no meio escolar, o termo letramento trata dos usos e práticas sociais da linguagem escrita, seja qual for a forma (valorizada ou não), em contextos sociais diversos e a partir de uma perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2012). Segundo Duboc (2012), é neste período de importantes questionamentos conceituais no que se refere às práticas de leitura e escrita, entre o final dos anos 1980 e início dos 1990, que os Novos Estudos do Letramento ganham relevância.

Pode-se afirmar que uma contribuição bastante significativa nesse sentido foi a de Barton (1994; 2000) no que diz respeito à influência do contexto cultural e histórico nos usos da escrita. O autor argumenta que tais usos ocorrem nas diversas áreas e situações da vida dos indivíduos, de acordo com suas relações sociais e podem, inclusive, ter influência ideológica sobre eles. Assim, entende-se que os letramentos dos quais os sujeitos tomam parte são definidos por sua situação histórico-cultural.

Street (1984; 2000) destaca-se entre os teóricos dos Novos Estudos do Letramento quando apresenta conceitos que contribuem para um novo olhar em relação aos fatores envolvidos e exercem influência no letramento dos sujeitos. Nesse sentido, ele desenvolveu os

conceitos de “práticas de letramento” e “eventos de letramento” (PENNYCOOK, 2001). O primeiro, mais amplo, refere-se às conceitualizações e comportamentos referentes às práticas escritas em contextos diversos e o segundo, advindo dos estudos de Heath (1982), diz respeito às situações em que a interação entre os sujeitos é mediada pela escrita.

Além disso, Street postula distinguir dois modelos de práticas de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2012). O **modelo autônomo** de letramento defende que a escrita é um processo autônomo e completo em si, além de ser desvinculado dos contextos socioculturais de uso, uma vez que os benefícios a ela vinculados, lhe são inerentes. Já o **modelo ideológico** tem a escrita como um traço cultural que carrega estruturas de poder da sociedade, ou seja, trata-se de um sistema ideológico e, portanto, passível de ser transformado. Dessa forma, segundo a perspectiva do modelo autônomo, a decodificação e domínio da escrita, por si só, já seriam benéficos e trariam transformação cognitiva e possibilidade de progresso (inclusive social) ao sujeito. Já pelo ponto de vista do modelo ideológico, o uso que o sujeito faz da escrita é socioculturalmente determinado e, portanto, as práticas de letramento variam a depender do contexto social e das práticas letradas ali presentes. Essas práticas são, inclusive, mais ou menos valorizadas de acordo com sua aproximação ou distância das práticas letradas relacionadas à ideologia dominante.

Com essa guinada a uma perspectiva mais sociológica dos estudos de letramento, o enfoque acabou por se voltar às questões socioculturais que influenciam nas práticas e, conseqüentemente, no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A partir de então, muitos teóricos do letramento procuraram demonstrar como as práticas de letramento são estabelecidas de forma ideológica e estão envoltas em relações de poder (BARTON; HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 1995). Além disso, esses autores expõem que, em geral, as instituições tendem a valorizar e a dar legitimidade apenas aos letramentos dominantes, o que ocorre inclusive no contexto escolar. Nesse contexto, alunos advindos de realidades em que a escrita é pouco utilizada no cotidiano podem ser prejudicados, se sentirem excluídos ou serem mal avaliados. Em muitos casos, conforme os autores citados, outras práticas letramentos deste mesmo aluno são menosprezadas.

Os estudos de letramento crítico tiveram contribuição da pedagogia crítica de Paulo Freire (1921 - 1997). Para Lankshear e Knobel (2006), a disseminação da pedagogia Freiriana é considerada um dos fatores que levaram à alteração filosófica do papel do letramento. Uma de suas frases mais célebres, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 9), carrega a concepção de que além da simples decodificação de palavras impressas,

o letramento também deveria enfatizar a construção coletiva de uma consciência crítica, por reflexão e prática, em um processo contínuo do funcionamento do mundo no qual os indivíduos se inserem de modo a possuírem a capacidade de agir sobre ele e transformá-lo. Pennycook (2001) também aborda o tema da transformação ao caracterizar a corrente do letramento crítico baseada nos conceitos de Freire (1921 - 1997) como uma pedagogia da inclusão, a qual enfatiza que:

[...] a noção de voz e a abertura de um espaço para os marginalizados falarem, escreverem ou lerem (o termo “voz” não se refere necessariamente à linguagem oral) para que a expressão de suas vidas possa transformar tanto suas vidas quanto o sistema social que as exclui (tradução da autora). (PENNYCOOK, 2001, p. 101).

Em seus argumentos, Pennycook (2001) aponta a necessidade de empoderar os sujeitos de modo que consigam compreender o que está por trás do senso comum, desvelando o que a ideologia dominante difunde como verdade e as questões sociais, políticas e ideológicas que o envolvem, de modo a terem consciência de sua própria condição social e dos que os cercam ao levantar a voz e questionar o *status quo* podendo, assim, lutar para transformá-lo.

Por sua vez, Menezes de Souza (2011), ao tratar do letramento crítico na visão de Freire (1921 - 1997), enfatiza a questão do aprender a escutar/ouvir que, segundo ele, seria o objetivo principal do letramento crítico, pois quando o aprendiz desenvolve e faz uso desta habilidade “pode perceber que seu mundo e sua palavra - ou seja, seus valores e seus significados - se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu, e a qual pertence” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 3) O autor prossegue afirmando que o letramento crítico não deve ter mais apenas o papel de desvelar o que está oculto no texto (contexto, intenção, visão do autor), mas sobretudo de levar o aprendiz a perceber que seu ‘eu’, sua identidade e todos os elementos que a constituem influenciam na leitura que o mesmo faz do texto.

Menezes de Souza (2011) considera imprescindível, no momento de conflitos vivenciados pelo mundo atualmente, que o leitor aprenda a ler *ouvindo/escutando* a sua própria leitura dos textos. Dessa forma, ao compreendermos que a leitura de mundo do “não-eu” advém de seu contexto sócio-histórico, nosso “eu” leitor também compreende a maneira como nossa leitura é igualmente definida pelo contexto e leitura do mundo. Abre-se, assim, oportunidade para conhecimento e compreensão da existência de diferentes entendimentos de mundo, bem como dos fatores que originam essas diferenças, o que pode favorecer a tolerância e a convivência.

Jordão (2007) explica que não existe uma única e ampla realidade, pois as realidades são construídas cultural e socialmente, a partir das vivências das pessoas. Esse processo ocorre de forma situada e está sempre imbuído de relações de poder. Assim, o que chamamos realidade nada mais é que nossa interpretação da realidade concreta. Assim, usamos a linguagem tanto para construir nossa realidade quanto para interpretar outras realidades que acessamos no mundo para a partir daí formarmos a nossa verdade. Segundo ela,

Tanto a linguagem quanto a realidade/verdade são sempre ideológicas e localizadas, determinadas pelas perspectivas dos sujeitos que as constroem e delas fazem uso em procedimentos culturalmente estabelecidos. Desse modo, é impossível conceber espaços de neutralidade: nossos valores, nossas perspectivas, nossos ideais são estabelecidos conforme as *lentes* de que nos utilizamos para perceber o mundo. (JORDÃO, 2007, p. 21).

Portanto, a escola pode atuar no sentido de preparar os sujeitos para lidar com as realidades concebidas por diferentes *lentes*, conscientizando-os de que o modo como falamos e agimos são situados socialmente e surgem de perspectivas ideológicas e culturais construídas coletivamente, além de influenciar a construção das identidades dos indivíduos. A escola tem também o poder de construir um ambiente de convivência tolerante com relação à diversidade, buscando ressaltar o potencial criativo e produtivo que emerge dela.

Pode-se dizer que o letramento crítico não se trata de uma metodologia em si, mas de uma perspectiva, de uma forma de interpretar o mundo através de diversas lentes. Assim, para Janks (2013, p. 227) o papel do letramento crítico é possibilitar aos jovens a capacidade de “ler a palavra e o mundo no que diz respeito a poder, identidade, diferença e acesso a conhecimento, habilidades, ferramentas e recursos”. Além disso, também se refere à ação de escrever e reescrever o mundo, ou seja, de agir para transformar o mundo através da linguagem.

Através do desenvolvimento de uma postura problematizadora com relação aos textos lidos na escola, os educandos seriam capazes não apenas de enxergar e compreender as ideologias subjacentes aos discursos reproduzidos nas diversas mídias com as quais interagem, mas também despertariam para o fato de que estas mídias e suas linguagens agem para estabelecer e sustentar o poder de forças sociais, culturais e históricas dominantes.

Este entendimento de práticas de letramento coaduna com o conceito de construção da realidade social através do discurso. Nesse sentido, Fairclough (1992) explica que o discurso ,contribui para a construção das identidades sociais, das relações entre as pessoas e dos sistemas de conhecimento e crenças. Os três efeitos por ele relacionados correspondem a três funções da linguagem e dimensões de significados. Assim,

A **função identitária** refere-se às maneiras nas quais as identidades se configuram no discurso, a **função relacional**, (refere-se) a como as relações sociais entre os participantes do discurso são estabelecidas e negociadas, a **função ideacional** (refere-se) às formas nas quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 65, (tradução nossa).

Portanto, a utilização de práticas pedagógicas que promovam o letramento crítico dos alunos pode torná-los mais conscientes com relação aos discursos que moldam e estruturam a sociedade, para então modificá-los e, assim, modificar também a sociedade. O discurso passa então a ser um modo de ação no mundo, em especial, sobre as pessoas, e não apenas um modo de representação. De acordo com Fairclough (1992), a prática discursiva pode se constituir de uma forma convencional, para reproduzir a sociedade, ou seja, suas identidades sociais, suas relações sociais, seus conhecimentos e crenças, ou de uma forma criativa, para transformá-la.

Temas que envolvam questões de classe, gênero e etnicidade são o foco das teorias críticas do letramento, pois a intenção é promover questionamentos acerca dos pressupostos culturais e ideológicos implícitos nos textos, permitindo que os alunos percebam e contestem situações de desigualdade e injustiça. A partir disso, os educandos podem negociar os significados de suas próprias experiências enquanto membros de uma determinada comunidade, empoderando suas identidades e desenvolvendo o senso de responsabilidade social e cidadã.

Assim, conforme aponta Mattos (2011), o objetivo principal do letramento crítico é preparar o aluno para exercer a cidadania de forma ativa em uma sociedade diversa e heterogênea culturalmente, compreendendo seu papel no mundo através do reconhecimento de sua localização sócio-histórica com relação à construção de sentidos dos textos lidos.

Essa noção de letramento vai ao encontro do que defendem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM) com relação ao ensino de línguas estrangeiras. Tal ensino não deve ser focado em conhecimentos fundamentalmente linguísticos de forma isolada, mas comprometer-se com a formação integral do aluno, levando-o a compreender o conceito de cidadania como algo além do conceito homogêneo e antigo voltado para o dever cívico. O texto continua defendendo que

Nas propostas atuais, essa visão da cidadania como algo homogêneo se modificou. Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. (BRASIL, 2006, p. 91).

Nesse contexto, o que se espera desenvolver nos alunos com a prática do letramento crítico nas aulas é a habilidade de ler, nas entrelinhas de um texto, seja ele convencional ou

multimodal, os discursos implícitos, as vozes ausentes, os contextos sócio-históricos e culturais e, também, a capacidade de produzir respostas com ideais alternativos de sociedade, localizando-se e envolvendo-se na realidade que o cerca.

Segundo Takaki (2012, p. 976), alguns exemplos de questionamentos a serem usados sob a perspectiva do letramento crítico em contexto escolar seriam,

- a) Quem está contando a história?
- b) Em nome de quem a história está sendo contada?
- c) Que outras vozes/perspectivas/realidades estão faltando?
- d) Um texto alternativo contaria que versão da história?
- e) A sua realidade está incluída nesse texto? Por quê?
- f) Quais são as implicações de cada interpretação da história?

Portanto, o professor deve trabalhar com questionamentos pré e pós-leitura textual que despertem a reflexividade dos alunos, isto é, que os levem a analisar não apenas o texto, em todas as suas dimensões sócio-históricas e políticas, mas também a refletir sobre si mesmo, seu entorno e seu papel social nele.

No entanto, a realidade que envolve nossos alunos nos dias de hoje, não mais diz respeito apenas à comunidade em que vive, mas também às várias comunidades virtuais com as quais interage a nível local e/ou global. Portanto, o letramento crítico não é mais suficiente sozinho, uma vez que o exercício pleno da cidadania requer que o sujeito desenvolva multiletramentos.

Entre as contribuições dos teóricos mencionados nesta seção, importa, de forma significativa à presente pesquisa, a utilização da língua inglesa como ferramenta utilizada de forma crítica para ampliação de perspectivas sobre a realidade e desenvolvimento da agência⁴ dos sujeitos envolvidos, potencializada pela oportunidade de autoria proporcionada pela era digital através da interação nas redes sociais. Tendo em mente o objetivo da pesquisa, entendeu-se que seria também oportuno o estudo e aplicação de preceitos referentes também à teoria dos multiletramentos do qual se tratará na seção a seguir.

1.2.2 Os Multiletramentos

O Grupo de Nova Londres (GNL), composto por teóricos da linguística e da área de educação, cunhou o termo Multiletramentos com base em dois aspectos principais: o primeiro diz respeito à multiplicidade de significados resultantes da diversidade social e linguística e o

⁴ Jordão (2010, p.432) conceitua *agência* como “[...] a interpolação discursiva de diferentes formas de representação (de si mesmo e dos outros) e sua transformação. [...] é portanto uma forma de intervir no processo discursivo de construções de sentido e representações do mundo.”

segundo, à multimodalidade dos textos que circulam atualmente. Quanto à questão da diversidade social, Kalantzis e Cope (2000) argumentam que os significados, inclusive dentro de uma mesma língua, variam bastante a depender do contexto social, por exemplo, identidade de gênero, perfil profissional ou contexto cultural. Assim, as pessoas estão o tempo todo utilizando diversas línguas sociais em diferentes espaços sociais pelos quais trafegam.

O segundo aspecto está relacionado à multimodalidade presente nas práticas sociais e culturais cotidianas por meio das mídias digitais. Esses gêneros compostos por múltiplas linguagens ou semioses, tais como alfabética, gestual, espacial, auditiva e visual, são chamados textos multimodais ou multissemióticos. Assim, a multimodalidade se refere à utilização de variadas linguagens para construir significados. Faz-se necessário, então, capacitar os alunos para interpretar e também produzir estas diversas formas de significação.

As OCNEM fazem referência à importância de se oportunizar a leitura de textos multimodais, tão presentes no cotidiano atual, especialmente dos jovens, que passam boa parte do dia conectados a redes sociais. O texto sugere a leitura de textos de modalidades diversas: “a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica presente em todas as modalidades” (BRASIL, 2006, p. 98). Dessa forma, o ensino pode incluir essa variedade textual no dia a dia escolar tendo em vista a formação cidadã, aberta à diversidade cultural e ao convívio ético com as diferenças, no mundo digital e fora dele.

Portanto, a fim de se desenvolver os Multiletramentos nos alunos, o educador deve incorporar em sua prática pedagógica tanto a utilização das novas tecnologias quanto a diversidade cultural e linguística, criando oportunidades para que o local dialogue com o global em sua sala de aula, sempre considerando a dimensão crítica e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, em especial quando se lida com a geração dos nativos digitais, também conhecidos como geração Z, a qual será referida aqui como geração P (participativa).

Kalantzis e Cope (2012) utilizam o termo geração P para se referir à geração de indivíduos com aparelhos *smart* conectados a redes sociais que lhes permitem acesso a todo tipo de informação e a ter contato com qualquer pessoa, em qualquer lugar e a qualquer momento. Por isso, eles assumem uma postura mais ativa que as gerações anteriores com relação a consumo-produção de conteúdos culturais, pois criam suas próprias playlists de música, fazem seus próprios vídeos musicais, participam de histórias como personagens em jogos online, utilizam leitura e escrita de forma interligada em suas práticas interativas nas redes sociais.

Nesse contexto, é inegável que as tecnologias digitais alteraram de forma significativa a forma de comunicação e engajamento em práticas sociais letradas, o que se torna ainda mais

relevante quando pensamos na geração P. No entanto, apesar das novas tecnologias disponíveis, a escola, em geral, permanece com as mesmas práticas educativas do século XX. Para Lankshear e Knobel (2006), as escolas tentam acompanhar a evolução tecnológica e, também, os letramentos que surgem com elas, mas acabam por reproduzir formas convencionais de letramento, mesmo com uso de ferramentas tecnológicas, isto é, a aula continua a mesma, só as ferramentas usadas mudaram. Assim, ao invés de caderno e caneta para produção de um texto ou pincel e cartolina para confecção de cartaz, usa-se o computador para produzir textos e slides.

Essa experiência pode tornar-se frustrante e desestimulante para os alunos, pois no ambiente escolar eles lidam diariamente com o letramento convencional enquanto na vida fora da escola, se engajam em diversas atividades sociais nas quais utilizam os Multiletramentos. Portanto, não basta incluir o uso de ferramentas digitais no plano de aula, mas utilizá-las de modo que os alunos possam explorar o mundo e promover ação nele.

Nesse contexto, é de fundamental importância que instituições e educadores trabalhem para diminuir a estranheza e distância existentes entre as práticas dos alunos nas mídias digitais e as atividades escolares, trazendo a experiência dos alunos no mundo digital para a sala de aula. Conforme Barton e Lee (2013), faz-se necessário, portanto, partir da realidade dos alunos, de seus interesses e vivências no mundo virtual, onde têm objetivos individuais de aprendizagem em comunidades de prática que ajudam a construir de modo colaborativo. É por conta desses fatores, que a aprendizagem deles, como prática de interação social no ambiente virtual, tem propósito, significado e desenvolve a autonomia, pois é auto-direcionada.

Dessa forma, a integração dos dois mundos nos quais os alunos (e suas identidades) atuam é relevante para que aprendizagem ocorra de forma significativa e autônoma, amplie suas construções de significados via experiência em contextos culturais e linguísticos diferentes e, por fim, proporcione o aprimoramento e surgimento de novas habilidades, muitas delas necessárias à vida profissional e cidadã atualmente. Nesse sentido, Cazden (2001, p. 5), pontua que

[...] duas das habilidades necessárias para se conseguir bons empregos na economia em transição são também necessárias para participação em uma sociedade em transição: comunicação oral e escrita eficientes e a habilidade de trabalhar em grupos com pessoas de contextos diversos.

Entende-se que o desenvolvimento destas habilidades requer uma educação que acolha e compreenda as diversas subjetividades que convivem no ambiente da sala de aula. Segundo

Cope e Kalantzis (2000), se no passado as escolas eram espaços destinados a disciplinar e treinar indivíduos de modo a tornar uma população culturalmente diversa em uma massa homogênea para o mercado de trabalho, suavizando as diferenças, atualmente elas têm, de certa forma, um objetivo oposto. Para ser significativo e relevante o processo de aprendizagem precisa, ao invés de tentar ignorar ou apagar, trazer à luz as diferentes subjetividades, colocando os interesses, intenções, engajamentos e propósitos que os alunos carregam no centro e a serviço da aprendizagem.

Para tanto, os autores acreditam que esta transformação na educação pode envolver atividades como

Simular relações de trabalho que envolvam colaboração, comprometimento e criatividade; usar a escola como espaço de acesso e aprendizagem relacionadas a meios de comunicação de massa; reivindicar o espaço público de exercício da cidadania na escola para discursos e comunidades diversas e criar comunidades de aprendizagens diversas e que respeitem a autonomia das várias visões de mundo. (COPE; KALANTZIS, 2000).

Os autores acreditam que o conhecimento humano se desenvolve a partir de interações colaborativas entre os diferentes, considerando habilidades particulares, contextos sociais diversos e variadas perspectivas. Então, considerando após analisarem as limitações do ensino tradicional, com base nessas noções sobre o conhecimento, Cope e Kalantzis (2000) propuseram um modelo pedagógico que organiza o ensino em quatro momentos:

- **Situated Practice (Prática Situada):** refere-se a práticas significativas que considerem o contexto sócio-cultural dos alunos. Cope e Kalantzis (2000) alegam que os alunos precisam ter a compreensão de que o conteúdo em questão terá utilidade para eles para haver aprendizagem. Portanto, os educadores precisam conectar os conteúdos a seus interesses, além de considerar suas necessidades socioculturais e afetivas.

- **Overt Instruction (Instrução Explícita):** volta-se para o entendimento do conteúdo utilizando a metalinguagem para explicitar o que está sendo aprendido. É nesse momento que o aluno fará conceituações, categorizações, generalizações, ou seja, terão controle do conteúdo que estão aprendendo. Na aula de língua inglesa, esta etapa enfatizaria as regras gramaticais ou conceitos sobre o tema escolhido para o plano de aula, por exemplo.

- **Critical Framing (Enquadramento Crítico):** visa à compreensão consciente do conteúdo com relação aos aspectos sócio-históricos e culturais presentes advindos de práticas sociais e contextos específicos. É nessa fase que se pode observar (avaliar) o desenvolvimento do letramento crítico do indivíduo. Conforme explicam os autores, nessa etapa

Os alunos podem ganhar a distância pessoal e teórica do que aprenderam; construtivamente criticá-lo; compreender sua localização cultural; criativamente estender o conhecimento e aplicá-lo; e, por fim, inovar por conta própria; tornando novas suas antigas comunidades. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 34).

-Transformed Practice (Prática Transformada): após entender os aspectos socioculturais presentes no texto, agora os alunos ressignificam a mensagem, partindo do seu próprio ponto de vista e lugar no mundo, ou seja, voltam à prática situada, a fim de transformá-la, utilizando o que foi aprendido.

Estas orientações pedagógicas não precisam seguir a sequência apresentada. Trata-se de um guia de técnicas que podem auxiliar os professores a ampliar seu repertório de práticas de ensino. As mesmas desempenharam papel relevante no contexto da pesquisa aqui fundamentada. Em especial, a etapa da abordagem crítica, já que esta se relaciona diretamente com o conceito de letramento crítico, cuja promoção é o objetivo principal da referida pesquisa.

Para Duboc e Ferraz (2011), o letramento crítico deve perpassar a leitura em todas as modalidades textuais, despertando questionamentos e problematizações de cunho social, incentivando os sujeitos a construir os sentidos dos textos a partir do seu contexto local e cultural e dialogando (negociando sentidos) com perspectivas diferentes, de autores que falam a partir de outro contexto. E nesse contexto, o ambiente interativo das redes sociais favorece o ensino voltado aos Multiletramentos com ênfase no letramento crítico.

1.3 AS REDES SOCIAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Com o advento da Web 2.0, houve uma mudança significativa, talvez até mesmo revolucionária, na forma como as pessoas se utilizavam da Internet. Até então, a Internet era usada para acessar informação, em uma proporção inédita, mas ainda assim, o usuário era basicamente um consumidor dos dados disponíveis na rede mundial de computadores. Foi a evolução da Web para Web 2.0 que permitiu ao usuário ser um consumidor-produtor de conteúdo, garantindo uma participação mais ativa, com geração de informação em formatos variados

A partir daí, além do aumento no número de usuários, estes passaram a se reunir em comunidades virtuais que, segundo Lévy (1999), se apoiam na interconexão sendo construídas em torno de interesses comuns e do desejo de compartilhar conhecimentos, com uma aprendizagem cooperativa em processos abertos e colaborativos. Nesta perspectiva, as redes

sociais se constituem como espaços de construção coletiva de conhecimento com grande potencial de uso na educação, seja formal ou informal.

De acordo com o relatório de 2020 divulgado pelo site *We are social*, que disponibiliza dados sobre uso da Internet nos países e a nível global, 4.5 bilhões de pessoas estão utilizando a Internet atualmente e 3.8 bilhões são usuários de redes sociais. Com relação ao Brasil, o relatório revela que o país tem 150.4 milhões de usuários da Internet e 140 milhões de usuários das redes sociais (66% da população). Além disso, o site relata que o usuário passa, em média, 2 horas e 24 minutos conectado à Internet e que um terço desse tempo é destinado às redes sociais, algo facilitado pelo uso de *smartphones*.

Os números demonstram o alcance das redes sociais no país e, conseqüentemente, de seus impactos nas práticas sociais dos brasileiros, em especial dos jovens. Com as redes, estes se comunicam de forma síncrona ou assíncrona, conectam-se com pessoas de interesses similares de qualquer parte do mundo, produzem, compartilham e consomem conteúdos diversos, baixam músicas e vídeos com informação e possibilidades de aprendizagem e engajamento, dentro e/ou fora das redes.

Além de todas as funcionalidades acima destacadas, Barton e Lee (2013) observam que as novas mídias digitais também trouxeram a possibilidade de o usuário criar uma identidade online, identificando este como sendo um aspecto chave do mundo digital. Essa identidade é multifacetada, pois as pessoas se apresentam de formas diferentes a audiências diferentes, escolhendo o que compartilhar ou se será de forma pública ou não. Com relação à identidade (s) online, ela não diz respeito apenas “a quem somos, mas também quem queremos ser para os outros e como os outros nos vêem” (BARTON; LEE, 2013). Assim, pode-se dizer que as redes sociais criaram nos usuários o hábito de documentar e expor seu cotidiano através da escrita ou outros modos de representação de significados.

Nesse contexto, além da óbvia vantagem de acesso a textos e vídeos autênticos e possibilidade de interação com falantes de inglês que o ambiente multilíngue das redes proporcionam, utilizar as várias formas de linguagem que os recursos digitais proporcionam para produzir conteúdos de seu interesse e gerar engajamento nas redes, pode se tornar um elemento motivador para os estudantes nas aulas de língua inglesa em uma perspectiva de multiletramentos.

Em estudo recente, Castro et al. (2019), analisaram de que forma as redes sociais mais utilizadas podem contribuir para o ensino-aprendizagem de Inglês como língua estrangeira (L2) adotando a metodologia de ensino híbrido. Assim, procederam a uma revisão de literatura para investigar o uso do Inglês nas plataformas Facebook, YouTube, WhatsApp

Messenger e Instagram e as possibilidades de utilização dos recursos de cada uma no ensino de Inglês como L2 por meio de estudo qualitativo e interpretativo. Os pesquisadores concluíram que os professores deveriam explorar as possibilidades de recursos para o ensino que elas oferecem, especialmente em contexto de ensino híbrido, já que podem aumentar o contato dos alunos com a língua alvo fora da sala de aula proporcionando consciência das variedades da língua inglesa e seus usuários, além de formas de interação que promovam o desenvolvimento das habilidades de escrita, leitura, fala e audição. No entanto, os pesquisadores chamam atenção para o fato de que incorporar as redes às práticas pedagógicas de ensino de L2 permanece um desafio para os professores.

Uma segunda pesquisa realizada por Kunnath e Jackson (2019) trata de um estudo de caso por meio de pesquisa-ação exploratória para investigar se a rede social Twitter poderia ser utilizada para implementar o letramento crítico e orientar uma turma de adolescentes de etnias diversas a aplicar os seus conceitos em aula de língua inglesa e redação. O estudo foi realizado ao longo de um mês em aulas sobre literatura transcendentalista americana. Professor e alunos utilizaram os celulares para pesquisa, comunicação e interação, dentro e fora de sala. Os resultados demonstraram que o letramento crítico foi implementado de forma efetiva. Entre os benefícios atingidos estão a transformação do ensino-aprendizagem em sala de aula, a amplificação da voz dos alunos, aumento do engajamento e do potencial para a ação dos estudantes.

Em artigo visando apresentar o estado da arte de pesquisas em linguagens e tecnologias no ensino de inglês a partir de mapeamento da região Nordeste entre 2013 e 2017, Aragão (2020) realizou busca no banco de teses e dissertações da CAPES, além de portais eletrônicos dos programas de pós-graduação em Letras e Linguística. Os resultados indicaram algumas tendências inovadoras, dentre as quais a presença de estudos sobre a produção textual na internet e interação virtual. Pereira (2016), por exemplo, investigou possíveis usos do Facebook por professora de língua inglesa de escola da rede pública. A pesquisa se concentrou em como os elementos de interatividade do ambiente digital do Facebook poderiam promover maior interação entre os alunos. A interação entre os estudantes pelo uso do Facebook foi também o foco da pesquisa de Dias (2014), que integrou a rede social a outras tecnologias e práticas cotidianas de sala de aula. Os resultados de ambas as pesquisas demonstraram potencial positivo de redes como o Facebook para o ensino e aprendizagem de inglês aliado às práticas sociais e tecnologias digitais, pois a dinâmica diferente de uso de inglês em contexto virtual promoveu maior confiança e engajamento para a comunicação.

Os resultados apresentados pelas pesquisas apontam o potencial das redes sociais para promoção de um ensino-aprendizagem de língua inglesa que seja motivador e com foco nas práticas sociais de modo a desenvolver os multiletramentos dos alunos. Além disso, as redes sociais como recurso pedagógico aliadas ao ensino híbrido podem contribuir para uma aprendizagem significativa e mais personalizada.

O conceito de multiletramentos envolve também o domínio de ferramentas tecnológicas usadas para a comunicação digital, bem como a capacidade de navegação eficiente pela internet a fim de desenvolver capacidades interativas e colaborativas de construção de conhecimentos. Segundo Moran (2015), “o ensino é híbrido porque todos somos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informação e de conhecimento”. Assim, compreende-se que a metodologia do ensino híbrido é a que melhor se adequa a proposta deste projeto. Mas o que propõe o ensino híbrido?

1.4 ENSINO HÍBRIDO

Ao considerar a educação no contexto atual, têm-se visto de forma cada vez mais frequente a defesa de propostas curriculares e metodológicas que propiciem o desenvolvimento da autonomia, pensamento crítico, iniciativa e criatividade dos estudantes. Isto ocorre por conta das mudanças culturais, sociais e tecnológicas pelas quais o mundo tem passado nas últimas décadas e que acarretaram a necessidade de se formar um novo tipo de cidadão e profissional, com uma postura mais ativa diante dos desafios vividos pela sociedade hoje.

Como resposta a essas questões, surgiram as metodologias ativas que propõem uma nova pedagogia concentrada nas necessidades e anseios dos alunos, o que irá orientar as formas de ensinar, os materiais e meios a serem usados, as atividades colaborativas em grupo e também as individuais. Assim, para que a aprendizagem ocorra de forma ativa, é essencial a compreensão de que os indivíduos constroem o conhecimento de maneiras diferentes, em ritmos diversos sendo motivados por interesses variados. Portanto, entende-se que o modelo tradicional encontra dificuldades em atender as necessidades individuais de aprendizagem e as metodologias ativas oferecem a possibilidade de uma educação na qual o aluno é colocado como protagonista deste processo, empenhando-se em seu aprendizado. Segundo Bacich e Moran (2018, p. 4),

Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas,

específicas e diferenciadas. Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem de forma flexível interligada híbrida.

Dentre a várias metodologias ativas, destaca-se o Ensino Híbrido, do inglês *Blended Learning*, assim denominado por mesclar, misturar, técnicas variadas aplicadas ora no modelo de ensino presencial, ora no modelo *online*. Moran (2015) argumenta que não se trata de dois espaços distintos de aprendizagem, mas de uma sala de aula ampliada, estendida para além do espaço físico da educação formal. Para tanto, a adoção desta metodologia ativa requer o replanejamento da práxis docente, com objetivo de privilegiar novas configurações das aulas, de modo a favorecer a interação e colaboração entre os estudantes e com o professor com aporte das NTDICs no processo de ensino e aprendizagem.

O papel do professor também é modificado de forma expressiva ao se adotar essa metodologia em seu cotidiano profissional. Ao posicionar o aluno no centro da atividade pedagógica, o professor assume uma postura mais dialógica e colaborativa, tornando-se, então, um orientador que irá guiar os alunos pelos vários ambientes de aprendizagem, virtuais ou não, selecionando os roteiros mais adequados a cada grupo e a cada aluno, com base em seu perfil, interesses, motivações para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva. Têm-se, assim, a customização ou personalização da aprendizagem em contraposição à aprendizagem padronizada característica do ensino tradicional. Nesse processo, as NTDICs são fundamentais, pois,

[...]permitem o registro, a visibilização do processo de aprendizagem de cada um e de todos os envolvidos. Mapeiam os progressos, apontam as dificuldades, podem prever alguns caminhos para os que têm dificuldades específicas (plataformas adaptativas). Elas facilitam como nunca antes múltiplas formas de comunicação horizontal, em redes, em grupos, individualizada. É fácil o compartilhamento, a coautoria, a publicação, produzir e divulgar narrativas diferentes. A combinação dos ambientes mais formais com os informais (redes sociais, wikis, blogs), feita de forma inteligente e integrada, nos permite conciliar a necessária organização dos processos com a flexibilidade de poder adaptá-los à cada aluno e grupo. (MORAN, 2017, p. 3).

Em virtude disso, o Ensino Híbrido, vem mostrar ao educador que os espaços dentro ou fora de sala de aula podem ser construídos levando-se em conta as diferentes maneiras pelas quais os alunos podem aprender, quer seja em grupos, grandes, pequenos e/ou individual. Além disso, reforça-se que os espaços devem ser mesclados de forma a unir os interesses que os alunos têm em sua vida pessoal, inclusive no mundo digital, com os conteúdos previstos no currículo e os projetos no ambiente escolar. Nesse sentido, essa concepção de ensino pode ser associada aos Multiletramentos e ao uso das redes sociais

visando trazer o universo virtual do aluno para a sala de aula e os conteúdos vistos em sala para as redes sociais dos alunos para personalizar/ customizar a aprendizagem.

O Ensino Híbrido propõe alguns modelos que podem ser aplicados pelos professores no desenvolvimento de conteúdos. De acordo com Christensen, Horn e Staker (2013, p. 27) temos:

- a) Rotação por Estações: os estudantes são organizados em grupos, e cada um desses grupos realiza uma tarefa de acordo com os objetivos do professor para a aula. Um dos grupos estará envolvido com propostas *online* que, de certa forma, independem do acompanhamento direto do professor. Após determinado tempo, previamente combinado com os estudantes, eles trocam de grupo, e esse revezamento continua até que todos tenham passado por todas atividades.
- b) Laboratório Rotacional: os estudantes usam o espaço da sala de aula e de um laboratório de informática, onde o trabalho acontecerá de forma *online*. Os alunos que forem direcionados ao laboratório trabalharão nos computadores individualmente, de maneira autônoma, para cumprir os objetivos fixados pelo professor, que estará, com outra parte da turma, realizando sua aula da maneira que considerar mais adequada.
- c) Sala de Aula Invertida: a teoria é estudada em casa, no formato *online*, por meio de leituras e vídeos, enquanto o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas.
- d) Rotação Individual: cada aluno tem uma lista das propostas que deve completar durante uma aula. A diferença desse modelo para outros modelos de rotação é que os estudantes não rotacionam, necessariamente, por todas as modalidades ou estações propostas. Sua agenda diária é individual, direcionando a personalização.

Para realização da pesquisa aqui apresentada, foi escolhida uma rede social para implementação de atividades didático-pedagógicas em contexto de ensino remoto, embora utilize-se conceitos do ensino híbrido, visando o progresso no desempenho do letramento crítico dos alunos à luz da pedagogia dos Multiletramentos. Pretendeu-se centrar o planejamento dos roteiros de aprendizagem da disciplina língua inglesa nas características, potencialidades e necessidades dos alunos, sejam pessoais ou profissionais, objetivando maior envolvimento e motivação e, conseqüentemente maior autonomia, criatividade e aprendizagem mais profunda e significativa. Conforme destaca Moran (2017, p. 78):

A personalização do ponto de vista do educador e da escola, é o movimento de ir ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes e de ajudá-los a desenvolver todo seu potencial, motivá-los, engajá-los em projetos significativos, na construção de conhecimentos mais profundos e no desenvolvimento de competências mais amplas.

Infere-se, então, que este modelo exige um relacionamento com maior diálogo entre professores e alunos, podendo este ser mediado pelas NTDICs, de modo a gerar compartilhamento de interesses e motivações individuais para orientar o planejamento das atividades a serem desenvolvidas nos múltiplos espaços de aprendizagem objetivando favorecer a reflexão e o foco dos alunos em seu crescimento pessoal e profissional.

É com base nos conceitos aqui descritos que se considerou pertinente para a execução deste trabalho, a abordagem do letramento crítico a partir da pedagogia dos multiletramentos. Isto foi realizado por meio do uso das redes sociais, através do ensino híbrido, mais especificamente da sala de aula invertida, objetivando partir da prática social da língua do alunado nativo digital.

2 METODOLOGIA

O capítulo que segue aborda os passos utilizados na aplicação da pesquisa, desde as escolhas feitas pela pesquisadora com relação à metodologia da pesquisa, até as discussões com o grupo de sujeitos envolvidos para definição das atividades realizadas, assim como objetivos e resultados da realização das mesmas na rede social escolhida.

A opção pela pesquisa-ação se deu a partir da compreensão de sua relevância no contexto da atuação docente para o alcance de melhorias nas práticas pedagógicas geradas pela sua natureza autorreflexiva e colaborativa com relação à análise e desenvolvimento do processo investigativo, permitindo que o grupo todo avalie de forma crítica as ações complementadas e seus resultados.

A pesquisa-ação surge aproximadamente há mais de sessenta anos. Inicialmente, utilizada por Kurt Lewin, nos Estados Unidos, durante a segunda guerra mundial, sendo posteriormente desenvolvida pelo mundo como uma abordagem específica em Ciências Sociais. Caracteriza-se por propor ações deliberadas de transformação de realidades ou contextos; exigindo do pesquisador participação efetiva e conhecimento prévio sobre o tema; além do desenvolvimento de uma ação que resolva o problema efetivo identificado em um contexto real (MOURA, 2015).

Tripp (2005), citado por Moura 2015, argumenta que pesquisa-ação é toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática. Segundo o mesmo autor, o termo pesquisa refere-se à produção do conhecimento e o termo ação, refere-se à modificação intencional de uma dada realidade.

As principais críticas em relação à pesquisa-ação são apontadas a partir da estruturação adotada na prática por este tipo de estudo, ou seja, o processo de iniciação da pesquisa-ação difere dos demais métodos qualitativos, enquanto estes começam com a leitura bibliográfica para identificar lacunas que motivariam a elaboração de novas pesquisas, a pesquisa-ação é guiada pela prática, um problema da realidade que será investigado. Tal crítica envolve a questão de cientificidade da metodologia. Entretanto Oquist (1978) resume que na pesquisa ação a produção do conhecimento ocorre ao mesmo tempo em que a realidade é modificada, tal modificação ocorre como parte do processo de pesquisa.

De acordo com as orientações de Thiollent (2007), para que a pesquisa não perca as características de pesquisa-ação, é importante que:

i) a implantação de uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação, no caso desta pesquisa o grupo de estudantes do curso TSIEM, do 3º ano, curso oferecido pelo IFRR/CBV;

ii) a ação seja não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática que mereça investigação, sob o ponto de vista científico, para ser elaborada e conduzida.

É o caso desta pesquisa, cuja questão-problema é retomada aqui: Que atividades didático-pedagógicas podem ser propostas para o ensino de língua inglesa com alunos do 3º ano do Curso Técnico de Secretariado Integrado ao Ensino Médio do IFRR Campus Boa Vista Centro (CBV), a partir dos fundamentos da metodologia do ensino híbrido, de modo a desenvolver o letramento crítico na perspectiva dos multiletramentos?

iii) os pesquisadores desempenhem um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Assim, considerando também o ponto de vista dos educandos, o docente tem a oportunidade de refletir sobre suas práticas e a efetividade das mesmas, possibilitando a teorização e planejamento de novas abordagens. Segundo Moreira (2011, p. 94), “O conceito central é *mudança*: a pesquisa-ação tem como meta melhorar a *prática* através da mudança”.

iv) Importante compreender que a organização da pesquisa-ação depende de seus objetivos e do contexto onde é aplicada. Quanto aos objetivos, a pesquisa-ação traz sempre duas propostas de objetivos: a transformação da realidade (objetivo técnico) e a produção do conhecimento (objetivo científico). No primeiro caso, temos como objetivo prático a contribuição para o melhor equacionamento do problema considerado como central na pesquisa, detectado por meio de levantamentos e indagações junto aos sujeitos implicados, culminando com propostas de soluções correspondentes às necessidades apresentadas, justificando assim a ação transformadora. No segundo, o objetivo é obter informações que seriam de difícil acesso e/ou constatação por meio dos procedimentos convencionais, tais como: reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc. Essas informações passam a compor um banco de dados no qual as informações podem ser acessadas e utilizadas posteriormente para outros fins.

Ao tratar da concepção e organização da pesquisa-ação, Thiollent (1986) prevê um roteiro que, segundo ele, pode ser flexibilizado conforme as necessidades do pesquisador. O autor também destaca que este tipo de pesquisa costuma ser composta por fases menos rígidas que as de outros tipos, podendo ser alteradas conforme as circunstâncias e problemas imprevistos encontrados pelo pesquisador. Assim, ele enfatiza como fases cruciais a fase exploratória, ou ponto de partida e a divulgação dos resultados, ou ponto de chegada.

Optamos no presente estudo por enquadrar a pesquisa segundo as seguintes fases delimitadas por Thiollent (1986) e que serão detalhadas nas próximas sessões: (A) Fase exploratória; (B) Colocação dos problemas; (C) Plano de ação; (D) Execução da ação; (E) Seminários de discussão e análise; (F) Coleta de dados. A seguir, o registro da pesquisa de acordo com as fases.

2.1 ETAPAS DA PESQUISA

2.1.1 Fase exploratória

Iniciando-se pela descrição da *Fase Exploratória* recorreremos à definição de Thiollent (1986), segundo o qual, é o momento da investigação em que o campo de pesquisa é desvendado, além de realizar-se o primeiro contato com os sujeitos implicados para levantamento de suas expectativas, dos problemas prioritários e discussão sobre as ações a serem executadas.

Assim, nesta fase da pesquisa aqui descrita, identificou-se como participantes da investigação os estudantes de 3º ano do Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Ensino Médio do IFRR Campus Boa Vista, aplicou-se questionário para diagnóstico sobre a turma, seus anseios, experiências e dificuldades para, a partir daí, atingir a compreensão dos problemas e refletir coletivamente sobre o plano de ação a fim de lidar com os mesmos. A pesquisa foi realizada nas aulas da disciplina Língua Inglesa III, entre os meses de julho e outubro de 2021, em um total de 11 semanas e carga horária de 04 horas semanais, sendo duas horas de atividades síncronas e 02, assíncronas.⁵ Participaram do presente estudo 29 alunos dos 32 matriculados para a disciplina.

A escolha do espaço da sala de aula como *lócus* de pesquisa se deu com base em duas perspectivas: a primeira, relaciona-se ao fato de o aluno do 3º ano do ensino médio já ter desenvolvido habilidades relacionadas à estrutura da língua de modo a comunicar-se por escrito em pequenos textos, conforme descreve o PPC do curso; a segunda, considera o perfil do egresso do curso de Secretariado, que prevê a formação de profissionais hábeis na

⁵ Atividades com uso de ferramentas síncronas são aquelas em que é necessária a participação do aluno e professor no mesmo instante e mesmo ambiente - nesse caso, virtual. Assim sendo, ambos devem conectar no mesmo momento e interagir entre si de alguma forma para concluírem o objetivo da aula. Já as atividades assíncronas são aquelas nas quais as ferramentas utilizadas são consideradas desconectadas do momento real. Ou seja, não é necessário que os alunos e professores estejam conectados ao mesmo tempo para que as tarefas sejam concluídas e o aprendizado seja adequado. Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/202006/15161841-ferramentas-sincronas-e-assincronas-para-o-ensino-remoto.pdf>. Acesso em: 04/07/2022.

comunicação, oral ou escrita, executando atendimento e recepção a público interno e externo em língua materna e estrangeira de forma eficiente, o que exige lidar com pessoas de contextos sociais e culturais diversos.

Esta primeira fase teve início na primeira aula, a qual serviu para realização de diagnóstico e apresentação da pesquisa, com uma reunião via Google Meet de uma hora de duração no dia 19/07/2021. Nesta reunião, foram discutidos e combinados os recursos tecnológicos a serem utilizados para mediar as aulas e a comunicação entre os participantes. Optamos por criar um grupo de WhatsApp para facilitar a comunicação com a turma e agilizar o envio de materiais que também eram postados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA Moodle), além do Google meet para os encontros síncronos.

A primeira etapa de investigação se deu a partir de exercícios de revisão, optou-se em realizar uma revisão dos tempos verbais estudados no 1º e 2º anos a fim de resolver lacunas de aprendizagens deste conteúdo. Tal repertório linguístico é necessário para a compreensão dos conteúdos previstos para o 3º ano. De acordo com o plano de ensino, a ementa da disciplina Língua Inglesa III do curso Técnico em Secretariado Integrado ao Ensino Médio prevê os seguintes conteúdos em suas bases tecnológicas: “ - If Condicionais; - Voz Passiva; - Discurso direto e indireto; - Presente e Passado Perfeito; - Modais”. (COSTA, 2021).

Como se tratou de revisão de conteúdos prévios, para as atividades das duas primeiras semanas, fez-se uso das ferramentas Kahoot!⁶ e Padlet⁷, sendo que o último possibilita interação entre os usuários, assim como as redes sociais, tais como curtidas e comentários. Além dos exercícios, um questionário foi elaborado no Google forms com o objetivo de conhecer a prática dos discentes nas mídias sociais, quais as páginas e tipos de conteúdo com o qual interagem, se costumam refletir com criticidade sobre eles, além de sua experiência com o inglês nas redes sociais.

2.1.2 Colocação dos Problemas

⁶ **Kahoot!** é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Seus jogos de aprendizado, "Kahoots", são testes de múltipla escolha que permitem a geração de usuários e podem ser acessados por meio de um navegador da Web ou do aplicativo Kahoot. (Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Kahoot!/.](https://pt.wikipedia.org/wiki/Kahoot!/) Acesso em: 26/10/2021).

⁷ **Padlet** (anteriormente Wallwisher) é uma startup de tecnologia educacional com sede em San Francisco, Califórnia e Cingapura. O Padlet fornece um software como serviço baseado em nuvem, hospedando uma plataforma web colaborativa em tempo real na qual os usuários podem carregar, organizar e compartilhar conteúdo em quadros de avisos virtuais chamados "padlets". (Fonte: <https://en.wikipedia.org/wiki/Padlet/>). Acesso em: 26/10/2021.

Após esta etapa da fase exploratória partiu-se então para a fase de *Colocação dos Problemas*. Segundo Thiollent (1986), nesta fase delimitam-se os problemas a partir da situação inicial analisada e investiga-se soluções visando a transformação da situação encontrada. Nesse período da pesquisa, constatou-se que os alunos já demonstravam fadiga e ansiedade com relação à participação em salas virtuais, nesse sentido, comportamentos de apatia, ausência de nas salas de aula virtuais foram comuns. O primeiro problema, portanto, foi identificado como a ausência de participação ou apatia dos estudantes nas aulas. Com a apresentação da proposta da realização da pesquisa e da abordagem de pesquisa-ação, pôde-se verificar um maior interesse e curiosidade por parte dos sujeitos implicados. Assim, com a concordância da turma, os procedimentos de pesquisa foram apresentados, os alunos foram orientados a consultarem os pais para fins de autorização e, posteriormente, assinaram os documentos TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido), conforme Apêndice B.

Ademais, como resultado da investigação preliminar e análise de dados levantados nos exercícios e no questionário observou-se que a maior parte dos participantes encontrava-se no nível básico de proficiência em língua inglesa, algo que já era esperado, pois as ementas das disciplinas de Língua Inglesa I e II do IFRR propõem justamente a construção de um conhecimento básico no idioma que proporcione a leitura e compreensão de textos simples, além de textos específicos da área profissional dos alunos. Constatou-se nos questionários que as redes sociais são usadas pelos participantes principalmente para entretenimento e leitura de notícias sobre cultura e sociedade, porém sem grande aprofundamento crítico sobre os temas por eles abordados. Chamou também a atenção o fato de que muitos alunos relataram um comportamento passivo com relação aos posts ao não se engajarem nos comentários e discussões realizadas nas redes sociais, o que sugere que poucos participam de debates públicos ou geram questionamentos, talvez por receio de agressão virtual ou por verem isso como algo negativo ou de menor relevância.

Assim, com base nos problemas identificados, traçou-se como objetivo da pesquisa averiguar que atividades didático-pedagógicas podem ser propostas para o ensino de língua inglesa com alunos do 3º ano do Curso Técnico de Secretariado Integrado ao Ensino Médio do IFRR Campus Boa Vista Centro (CBV), a partir dos fundamentos da metodologia do ensino híbrido, de modo a desenvolver o letramento crítico na perspectiva dos multiletramentos.

2.1.3 Plano de Ação

Com base nas informações levantadas na fase exploratória e na fase de colocação dos problemas, sendo os instrumentos utilizados: os exercícios diagnósticos, o questionário, a discussão com os participantes no Google Meet, foi possível identificar, nas primeiras reflexões anotadas pela pesquisadora no diário de bordo que alguns aspectos da prática pedagógica não poderiam ser tratados de maneira isolada. Assim, pôde-se identificar os problemas a serem tratados na pesquisa i) Os estudantes precisavam de motivação para participar das aulas virtuais, algo que chamasse sua atenção e os envolvesse de forma comprometida; ii) a necessidade de desenvolver a escrita (e sua estrutura funcional) na LI de modo que evidenciasse o letramento crítico e proporcionasse discussões de posicionamento crítico em contextos de isolamento.

Dessa forma, com a proposta de trabalhar ensino de língua inglesa no contexto virtual utilizando a metodologia do ensino híbrido, para desenvolver o letramento crítico e incentivar a participação social, a pesquisadora lançou a inquietação aos participantes para motivar a participação e a criatividade. Assim, foi possível elaborar o plano de ação, consistindo de proposta de ensino virtual, com atividades pensadas e discutidas com os participantes.

Nestes termos, elaborou-se a referida proposta de ensino com os estudantes, tendo o propósito de desenvolver o letramento crítico nas aulas de língua inglesa, seguindo a teoria dos multiletramentos e recorrendo às redes sociais como plataforma para o ensino remoto, porém usando pressupostos do ensino híbrido, no decorrer da disciplina Língua Inglesa III. Para executar o plano de ação decidimos com uma enquete por meio do site Quiz-maker qual a rede social a ser utilizada na pesquisa. Dos 27 participantes que votaram na enquete, 14 optaram pela rede social Instagram.

Assim, as ações foram pensadas de modo a combinar atividades de produções escritas na LI e o Instagram seria a rede social para a exposição dos textos dos participantes e posterior debates sobre as mesmas. Os debates ocorreriam tanto por meio dos comentários na própria rede social, de modo assíncrono, quanto durante os encontros virtuais no Google Meet, de forma síncrona. O Google Meet foi então a plataforma utilizada para avaliação e planejamento das ações executadas, as quais visaram desenvolver e integrar espaços de aprendizagem dinâmicos e a construção coletiva de significados de modo a impulsionar o pensamento crítico e autonomia dos educandos. Ao tratar do ensino híbrido, Moran (2015, p. 31) argumenta que, “A comunicação aberta, em múltiplas redes, é um componente-chave para

a aprendizagem significativa, pelas possibilidades de acesso, troca, recombinação de ideias, experiências e sínteses”.

Tendo o exposto em mente, o grupo decidiu que a cada conteúdo gramatical apresentado, seria discutido a forma de integrar essa estrutura estudada em um *post* de temática socialmente relevante de modo a gerar reflexão na rede social. A avaliação das produções se basearia no adequado uso da língua, na qualidade das produções multimodais desenvolvidas e nas reflexões dos participantes nas legendas e comentários dos *posts*.

2.1.4 Execução da Ação

A pesquisa-ação aqui descrita foi executada, num primeiro momento, entre os meses de março e abril de 2021. Dadas as circunstâncias de primeiras aulas em modalidade remota durante o isolamento social devido a pandemia de Covid-19, isto é, a oferta da disciplina Língua Inglesa III (40h) se deu de forma intensiva, com carga horária semanal de 10 h. A experiência nos permitiu observar que um plano de ensino de uma disciplina presencial não pode ser simplesmente aplicado em modo virtual sem as devidas adequações e sem considerar fatores importantes à prática pedagógica.

Conseqüentemente, houve necessidade de redirecionar os encaminhamentos da pesquisa, visto que o fator tempo de sala de aula e as adaptações devido ao isolamento prejudicaram os processos de geração e coleta de dados. Ainda assim, a experiência mostrou-se valiosa ao apontar dificuldades que deveriam ser evitadas, preferimos tratar as primeiras ações como um piloto que nos indicou ajustes necessários, no caso específico às orientações escritas das atividades dirigidas aos alunos durante a aplicação com a segunda turma, iniciada em julho de 2021.

Os encontros virtuais na plataforma *Google Meet* ocorreram em um dia fixo da semana voltado à interação com os participantes; à apresentação, explicação e prática dos conteúdos; além de discussões acerca das produções postadas no Instagram. Os materiais didáticos relacionados aos temas das aulas como textos e vídeos explicativos, foram disponibilizados previamente na forma de estudo dirigido, para que os alunos tomassem conhecimento do que seria explicado nas aulas e, em momento assíncrono, anotassem dúvidas e questionamentos antes do encontro.

A partir da terceira semana de aula, teve início o trabalho com os conteúdos da ementa de Língua Inglesa III e a discussão sobre os posts no Instagram. A cada conteúdo, buscava-se definir, conjuntamente, que tipo de *posts* seriam produzidos. O parâmetro estabelecido para as

produções seria o uso da língua para gerar reflexão e debate sobre temas sociais relevantes e atuais. As decisões eram tomadas nos encontros síncronos que eram gravados com recursos do *Google Meet* e as discussões entre os participantes e ideias surgidas eram observadas pela pesquisadora.

Assim, decidiu-se pela criação de perfis no Instagram destinados apenas aos trabalhos da disciplina, como forma de evitar distrações com os perfis pessoais ou interferências de seguidores dos participantes que dificultassem o acompanhamento da interação entre os integrantes da turma pela pesquisadora. Os participantes se manifestaram pela liberdade de escolha com relação às temáticas dos posts. Dessa forma, ficou definido que a produção textual seria:

- Caráter multimodal⁸;
- Na língua inglesa, contendo as estruturas da língua estudada;
- As legendas dos post deveriam apresentar opiniões sobre o tema abordado;
- Uso da #taskeng_ifrr2021

Levando-se em conta a importância da interação tanto com os temas dos textos multimodais expostos nos posts quanto com as diferentes perspectivas acerca destes para o desenvolvimento da capacidade crítica dos participantes, foi também requisitado que analisassem e comentassem ao menos um dos posts com a *hashtag* da tarefa. Ressaltou-se nas reuniões que os comentários deveriam refletir o pensamento do participante sobre aquele tema, trazendo novos pontos de vista ou dados que não haviam sido apresentados.

Os critérios de avaliação dos trabalhos postados foram explicados para a turma antes de cada produção executada e envolviam a geração de engajamento social/afetivo (curtidas, comentários), redação (coerência argumentativa e correção gramatical), criatividade e habilidade no uso dos recursos digitais para a produção do *post* e a análise crítica do tema do *post* (legenda) e do comentário no *post* do colega. Ao longo das onze semanas, foram feitos cinco *posts*, cada um com valor de 2,0 pontos.

2.1.5 Seminário de Discussão e Análise

⁸ Textos multimodais são textos que usam múltiplas linguagens, ou semioses, de forma integrada, unindo texto escrito, imagens estáticas ou em movimento com som (ROJO, 2009).

A cada atividade postada, ou seja, a cada duas semanas, realizava-se um encontro via Google Meet referente à fase Seminário de Discussão e Análise Tais seminários, dentro da pesquisa-ação, têm o objetivo de “[...] examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação.” (THIOLLENT, p. 58, 1986). Portanto, eram nesses momentos que os atores da pesquisa se reuniam para analisar as atividades realizadas na rede social, discutir sobre as dificuldades encontradas em sua realização, avaliar as ações executadas e sua eficácia para a aprendizagem, interpretar os temas propostos pelos colegas e debater os mesmos, colocando suas reflexões, opiniões e experiências a respeito dos mesmos, além de redirecionar as ações para melhor alcançar os objetivos determinados na fase de colocação dos problemas.

2.2 CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Pela análise dos dados obtidos no questionário aplicado na fase exploratória da pesquisa, constatou-se que a maioria dos 29 alunos que responderam o questionário, citou usar a rede social Instagram. A segunda rede mais citada foi o WhatsApp, seguido pelo Twitter. Apenas 5 alunos da turma não mencionaram a rede social escolhida para a pesquisa entre suas redes mais utilizadas. Além disso, buscou-se saber que forma eles interagem com os conteúdos nas redes, de modo a compreender se a postura deles frente aos conteúdos é mais passiva, consumidora, ou mais ativa, autora. Aqui, entende-se que uma postura passiva frente aos conteúdos compreenderia as ações de visitar páginas e curtir posts, enquanto uma postura ativa envolveria compartilhamento de conteúdos, comentários em posts e publicação de conteúdo de autoria dos mesmos. Nesse sentido, chamou a atenção a pouca quantidade de alunos, apenas 06, que se engajam com as publicações para comentar e expressar opinião, algo que seria necessário no decorrer do estudo, enquanto o ato mais comum relatado foi o de curtir publicações, 23 alunos assinalaram essa resposta.

Os participantes também foram questionados sobre o tipo de conteúdo com o qual costumam interagir nas redes. Segundo as respostas obtidas, a maior parte dos alunos seguem páginas de entretenimento. Em seguida, temos páginas de humor, de notícias e de cultura, sugerindo que trariam uma vasta gama de temas que poderiam ser discutidos em uma perspectiva crítica, proporcionando uma troca valiosa de conhecimentos para o grupo.

Como a pesquisa demandaria dos alunos a produção de textos multimodais em língua inglesa, também se questionou a habilidade que os participantes têm no uso de recursos digitais para esta finalidade e se costumam seguir páginas com conteúdos em inglês. 18 alunos disseram ter habilidade com esses recursos, 9 afirmaram não ter e 2 disseram não ter

muita habilidade. Quanto ao contato com a língua inglesa nas redes, 17 participantes afirmaram seguir páginas com conteúdo em inglês, sendo que 6 destes também liam comentários de usuários falantes da língua inglesa, e 12 disseram não seguir páginas nesse idioma.

No primeiro encontro com o grupo para tratar da pesquisa, os participantes demonstraram satisfação ao saber que uma rede social seria escolhida para a execução dos trabalhos. Porém, uma aluna perguntou se os posts seriam em inglês, ao que a pesquisadora respondeu afirmativamente. Percebeu-se, então, certo desconforto por parte dos alunos quanto a expor os textos em inglês em suas contas pessoais nas redes sociais. Porém, após sugerir-se a criação de contas para a execução da pesquisa, os participantes expressaram alívio e voltaram a demonstrar empolgação e curiosidade quanto às atividades a ser executadas. Pôde-se, então, constatar que o uso da rede social poderia ser um fator de motivação para a prática da língua conectada ao ambiente virtual que faz parte do cotidiano dos alunos.

Nesse contexto, e a partir dos dados obtidos com o questionário, as atividades planejadas com os participantes visavam combinar seus interesses pessoais à utilização de recursos digitais e oportunidades de uso da língua inglesa como prática social de forma conectada via Instagram,⁹ de modo que estes se apropriaram das NTDICs para ampliar seu conhecimento de mundo e desenvolver sua capacidade crítica por meio de suas motivações intrínsecas e interações sociais na rede.

Os dados coletados na presente pesquisa consistem nos cinco *posts* realizados pelos alunos no Instagram, nas vinte horas de interação em momentos síncronos gravados no Google Meet e observados pela pesquisadora, nas reflexões anotadas no caderno de campo, além de um questionário aplicado no início do estudo pela plataforma AVA Moodle (Apêndice D) e uma entrevista escrita (Apêndice E) realizada pelo aplicativo *WhatsApp* no final do trabalho com cinco participantes, além do documento Plano de Ensino da turma 13631.

⁹ A descrição do aplicativo na Playstore aponta que o Instagram permite que os usuários criem e compartilhem suas fotos, histórias e vídeos com amigos e seguidores, características que a tornam promissora para a prática e desenvolvimento dos multiletramentos, pois possibilita a autoexpressão por meio de posts com textos curtos, combinados a imagens, vídeos com ou sem som, acompanhados de legendas significativas. Essas funcionalidades oportunizam não apenas a expressão da identidade dos usuários em seus aspectos pessoal, profissional e de cidadão, mas também a conexão a grupos com interesses semelhantes e a participação social. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.instagram.android&hl=pt_BR&gl=US. Acesso em: 07/07/2022.

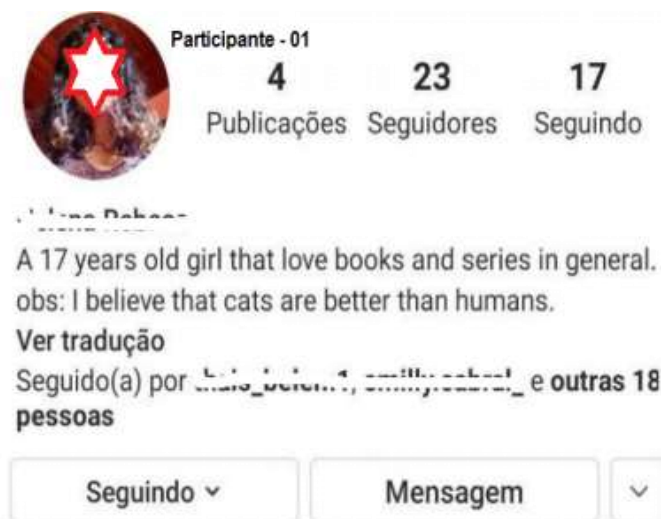
3 COLETA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Na pesquisa-ação a fase de coleta de dados trata da utilização de procedimentos e técnicas tão distintas quanto questionários, observação participante, história de vida, conteúdo de arquivos ou jornalísticos, etc. Seja qual for a técnica a ser utilizada, Thiollent (1986) argumenta que os dados devem ser levados aos seminários para análise e interpretação. Quanto aos dados coletados, discutidos e analisados neste estudo, destacam-se os *posts* no Instagram, cujas temáticas eram debatidas pelo grupo de participantes durante os seminários, proporcionando reflexões sobre letramento crítico e anotadas pela pesquisadora no diário de bordo.

Esta seção tem como objetivo descrever de forma geral a dinâmica envolvida na realização das atividades pedagógicas na rede Instagram a fim de evidenciar como se pretendeu trabalhar os multiletramentos e de que forma se deu a interação dos participantes da pesquisa na comunidade virtual criada de modo a utilizar as aulas de língua inglesa para desenvolvimento do letramento crítico. As atividades serão abordadas com maior riqueza de detalhes na seção posterior.

Inicialmente, foi solicitado aos participantes que criassem um perfil na rede Instagram, com a descrição de seus interesses em inglês (fig. 1) e que o compartilhassem no grupo de WhatsApp para que começassem a seguir uns aos outros e a pesquisadora na rede social.

Figura 1 – Captura de tela do perfil de participante



Fonte: Autora.

Cada tarefa executada no Instagram estava atrelada a um conteúdo gramatical presente na ementa da disciplina Língua Inglesa III, ou seja, os alunos precisam produzir um texto multimodal com base nas situações em que as estruturas estudadas são utilizadas. No entanto, eles tiveram liberdade para utilizar as estruturas gramaticais estudadas em *posts* sobre o tema que desejassem, lançando mão de recursos digitais para editar imagens e vídeos de acordo com seus propósitos, o que se mostrou um fator de motivação para a execução dos trabalhos.

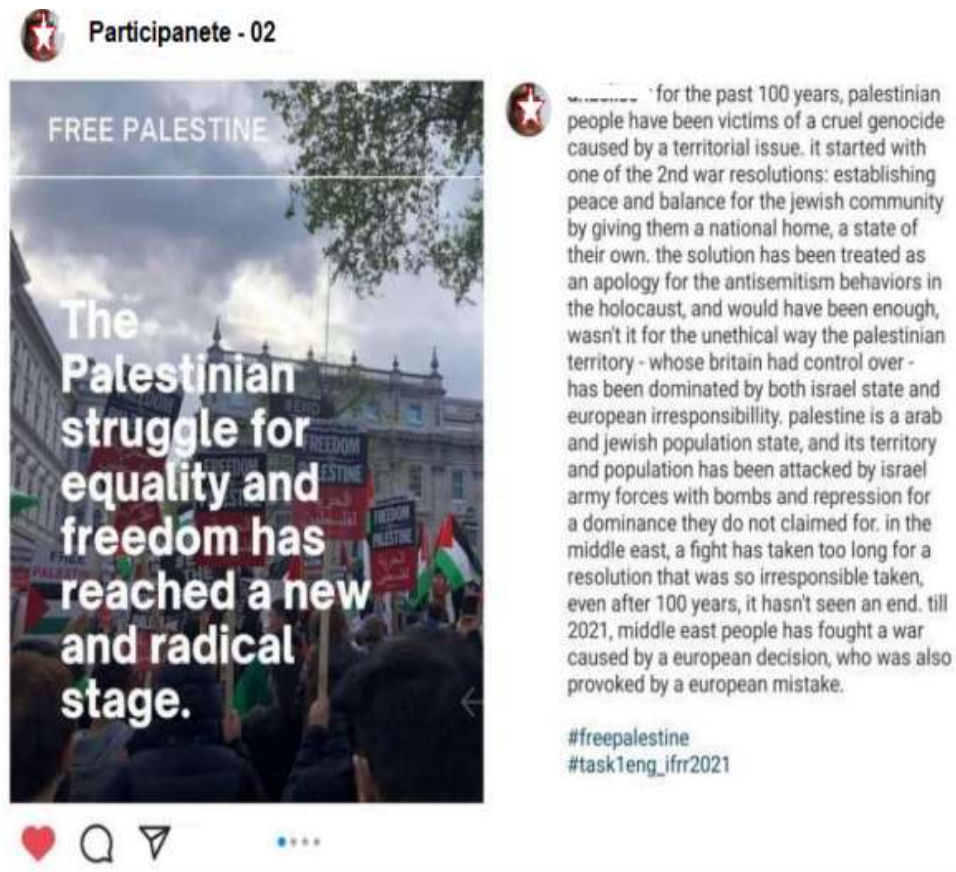
Nessa perspectiva, foi possível identificar que as atividades propostas permitiram os estudantes exercitarem, de forma autônoma, o posicionar-se como sujeitos críticos nas interações que participaram, demonstra o fortalecimento da personalidade juvenil que toma decisões e faz suas escolhas quando define a forma como se apresenta na rede social ao escolher fotografias de perfil ou escrever autoapresentação por meio de uma minibiografia. Percebe-se nos perfis a construção da identidade por meio de elementos de sua subjetividade, a forma como se veem e desejam ser vistos pelos seguidores, conforme se pode observar na figura 1. Essa interação virtual permite aos participantes usar a língua para relatar sua realidade individual, representada por uma identidade fluida, multifacetada, dinâmica e em constante transformação a partir do contato com outras realidades e visões de mundo.

Foi possível também perceber e é necessário ressaltar que alguns participantes tinham pouca experiência com uso de ferramentas para uso na construção de perfis, a elaboração da atividade estimulou a busca por recursos que auxiliassem na elaboração dos materiais necessários à elaboração dos posts. Portanto, a internalização das aprendizagens se deu na interação da turma ao compartilhar informações e experiências, com os aplicativos de edição disponíveis, por exemplo, cooperando, assim, com a aprendizagem uns dos outros.

A análise acima coincide com o pensamento de Lévy (1999) quando afirma que a comunidade virtual estabelecida pelos sujeitos desperta-lhes o senso de colaboração, gerando assim a construção de um espaço de compartilhamento de conhecimentos em torno de interesses e objetivos comuns. A colaboração se deu não somente pela troca de aplicativos, mas nas reflexões, na elaboração de textos, na produção da imagem ou vídeo dos *posts*, haja vista a necessidade de o participante desenvolver legendas em inglês contendo suas reflexões sobre o tema a partir de uma postura problematizadora.

Ao considerar os conteúdos sobre a língua estrangeira, a proposta foi fundamentada na multiculturalidade e diversidade de sentidos, assim, uma das solicitações aos participantes foi que considerassem sua localização sócio-histórica, de acordo com o que preconiza a pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000). Um exemplo deste aspecto está na figura 2.

Figura 2 – Captura de imagem task1eng_ifrr2021



Fonte: Autora

O *post* representado na figura 2 é referente à primeira atividade, a Participante 2 manifesta sua opinião a respeito dos confrontos deflagrados entre Israel e Palestina. É possível notar pelas reflexões feitas tanto no *post* quanto na legenda que a participante considera que não se trata de um conflito, mas sim de um ataque de Israel contra a população palestina devido a disputa territorial. Percebe-se que a participante buscou pesquisar o assunto, trazendo fatos históricos para embasar sua perspectiva sobre o tema. Além disso, nota-se que a participante, apesar de ser estudante de ensino médio, está acompanhando os acontecimentos em torno da Guerra entre os países e construiu seu ponto de vista argumentando que este conflito gera bastante comoção nas redes sociais ao incluir em sua legenda a *hashtag* #freepalestine.

Depois que os trabalhos eram postados na rede, os alunos deveriam interagir nos posts dos colegas, trazendo sua opinião, ponto de vista ou dados que não haviam sido colocados.

Figura 3 – Comentário em post da atividade 1 (Fig. 2)



Participante - 03

The situation in which Palestine finds itself is really very sad. A week ago, Mohamed Al-almi, a Palestinian child, was shot dead by the Israeli occupation army. When I think about it, I ask myself, "where is humanity?"
#freepalestine!!!!

16 sem Responder

Fonte: Autora

O recurso da *hashtag* abre muitas possibilidades ao sujeito que interage em uma rede social, entre elas, destaca-se: é possível acessar outras informações e pontos de vista sobre o tema; compartilhar imagens, charges, memes e piadas divulgadas sobre o tema. A internet, nesse caso, favorece ao estudante novas leituras e outras interações resultando assim na construção de ampliação de conhecimento ou em sua reconstrução. Na figura 03, por exemplo, o Participante 03 traz em seu comentário, sua opinião, concordando com o *post* (fig.02). Além de acompanhar a colega no uso da hashtag #freepalestine, traz uma informação que não havia sido apresentada. Conclui-se que ela acompanha a situação em questão nas mídias ou procurou se informar para fazer seu comentário, trazendo, assim, fatos novos para a discussão.

Essa etapa de interação com os *posts* dos demais participantes possibilitou aos alunos tanto um contato mais frequente com a língua inglesa fora do horário da aula e o uso da língua em contexto real de comunicação, quanto a descoberta de problemáticas das quais não tinham conhecimento (fig. 4).

Figura 4 – Comentário em post da atividade 1 (fig.2)



Fonte: Autora.

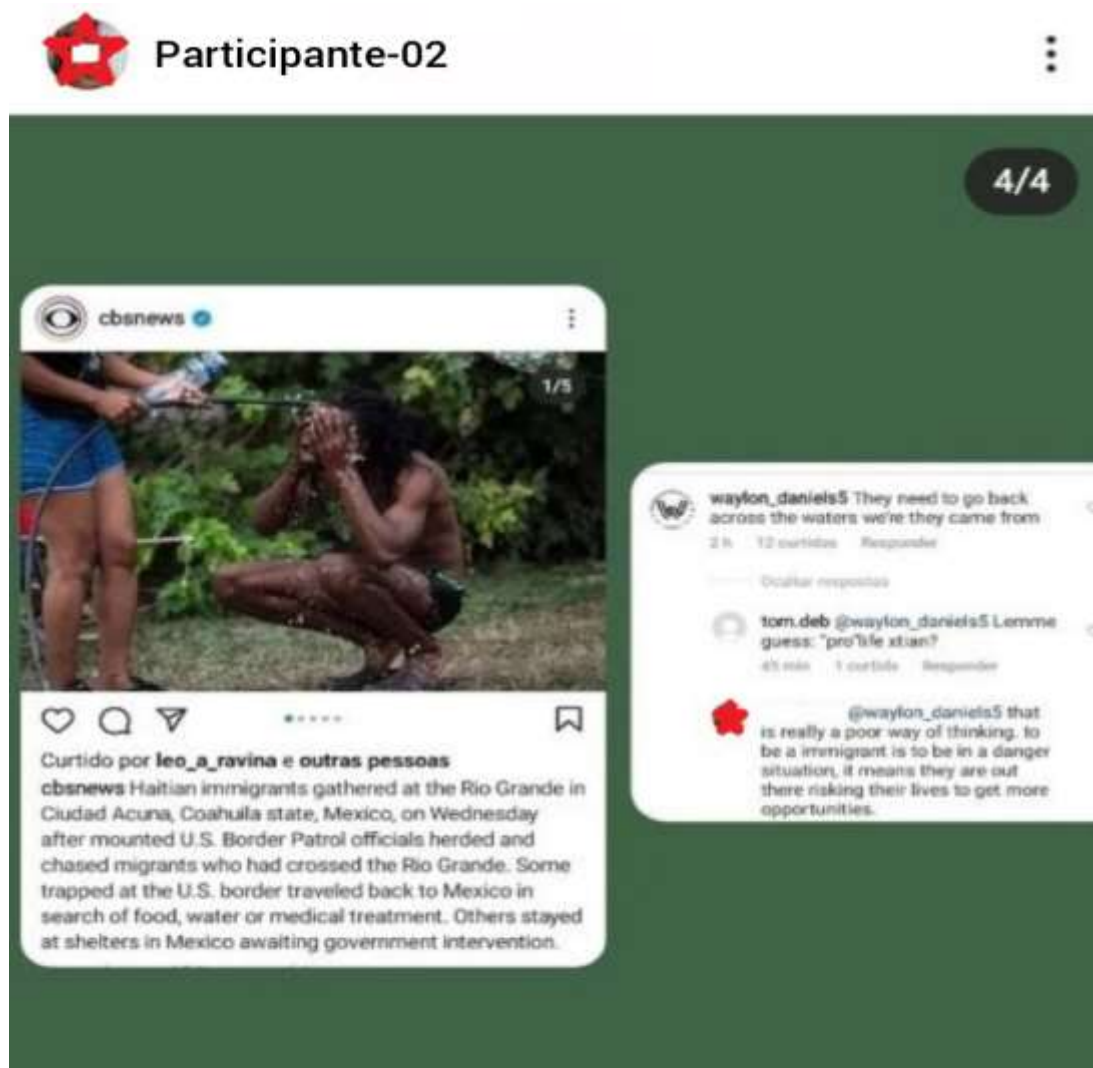
A figura 4 apresenta outro comentário sobre o *post* (fig. 2). Nesse exemplo, a Participante 04 revela que não tinha conhecimento sobre o assunto tratado e, ao ter contato com as informações apresentadas, reflete sobre como fatos relacionados a conflitos geopolíticos podem ser “encobertos”, ou desvirtuados, de modo a resguardar uma boa imagem com relação a países do “primeiro mundo”.

Assim, é possível identificar nos textos desenvolvidos pelos participantes da pesquisa no *post* (fig. 2) que os mesmos utilizaram a rede social para aperfeiçoar a língua inglesa em contexto real de comunicação, utilizando as estruturas abordadas em sala de aula de ensino remoto, mas que também utilizaram a linguagem para desenvolver consciência sociocultural acerca do tema debatido, estimulando tanto a ampliação das concepções de mundo como ao desenvolvimento de uma nova faceta da identidade que se relaciona ao conceito de cidadania global¹⁰.

Após três posts realizados, os alunos se sentiam mais seguros e confiantes para responder os posts e comentários dos colegas. Porém, a interação estava restrita aos participantes da pesquisa. Sugeriu-se, então, que ampliássemos o escopo de atuação e que os alunos levassem seus pontos de vista e visões de mundo mais longe. Assim, na tarefa 4, os participantes tiveram que buscar em páginas em língua inglesa que tratassem de temas de seu interesse no Instagram e escolhessem quatro posts nos quais comentar. Os comentários deveriam responder a usuários que utilizassem o idioma inglês (fig. 5).

¹⁰ A cidadania global refere-se ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum. Ela enfatiza a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. -- Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311> . Acesso em: 07/07/2022.

Figura 5 – Captura de tela - Participante 2 interagindo com usuários fora do grupo da pesquisa



Fonte: Autora.

A imagem acima (fig. 5) apresenta comentários do Participante 02 discordando da opinião de usuário falante de inglês em *post* na página do veículo de notícias CBS News. O tema da notícia é o tratamento dado a imigrantes haitianos na fronteira do México com os Estados Unidos. Após essa interação fora da “bolha” da pesquisa, os participantes fizeram a captura de tela das interações e postaram em seu perfil utilizando a *hashtag* #task4eng_ifrr2021 para que os demais participantes pudessem ter acesso às discussões.

A maioria dos alunos não teve problemas com a execução da tarefa, porém alguns relataram ter recebido respostas agressivas, muitas delas preconceituosas com relação à nacionalidade brasileira dos alunos ao sugerir serem incapazes de compreender fatores e pontos de vista envolvendo acontecimentos ocorridos nos Estados Unidos ou denotando

superioridade, o que causou certa apreensão com relação à interação com pessoas de fora do grupo da pesquisa. Enquanto alguns alunos tentaram contra-argumentar, outros preferiram encerrar a discussão.

No momento síncrono seguinte no qual o assunto acima foi discutido, houve debate sobre comportamentos tóxicos nas redes sociais. Os participantes foram questionados sobre: i) como interpretam esse tipo de discussão agressiva; ii) o por que elas ocorrem; e se iii) costumam engajar-se em discussões como essa. Uma participante respondeu que as pessoas não respeitam o ponto de vista uns dos outros e isso gera animosidade. Nenhum participante discordou da colega. A maior parte do grupo disse evitar participar de discussões nas redes, justamente para evitar agressões do tipo, especialmente ao tratar-se de *posts* sobre temas polêmicos, como política ou religião.

Aproveitando a discussão gerada pelo episódio relatado acima, partiu-se para uma conversa sobre a importância do contexto social na construção dos significados e de como vemos e interagimos com as pessoas e o mundo. Abordou-se a visão que os brasileiros costumam ter sobre os nativos falantes da língua inglesa e que visão o grupo supunha que estes estrangeiros têm de nossa cultura. Um participante comentou sobre as hipóteses levantadas, relacionando-as ao aspecto cultural do povo estadunidense. Para esse participante, a ideia que tem do povo daquele país veio das séries e filmes que assiste oriundas dos EUA. Outra participante opinou sobre o brasileiro buscar mais contato com a cultura norte-americana do que os americanos com relação a nossa. Tais argumentos oportunizaram a discussão sobre poder e hegemonia cultural, fazendo com que os participantes compreendessem de onde surge a visão idealizada que se tem dos países do norte global e, principalmente, a razão pela qual outras culturas são tão pouco conhecidas.

Outro ponto discutido girou em torno da importância das redes sociais na abertura de oportunidades para que pessoas geográfica e culturalmente tão distantes entrassem em interação, contribuindo para transformar a percepção que se tem acerca da perspectiva uns dos outros, apesar de alguns casos de diálogos conflituosos. Os participantes identificaram a importância da linguagem na constituição das redes sociais que permitiram a pessoas de culturas excluídas ou pouco conhecidas apresentarem seu cotidiano, pensamentos e realidades locais, favorecendo o rompimento com estereótipos e visões hegemônicas e homogêneas.

Na última tarefa, o grupo decidiu fazer um *post* relacionado à temática da área profissional, a qual foi direcionada à formação técnica do Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Ensino Médio. Novamente os alunos tiveram autonomia para decidir a temática a ser abordada e recursos a serem utilizados na execução, desde que utilizassem os verbos

modais estudados no texto do *post*. Desta vez o trabalho foi executado em grupos e apenas um dos alunos deveria postar, marcando os demais componentes na legenda. Foi solicitado aos estudantes que, como futuros profissionais de secretariado, refletissem: como poderiam contribuir para a construção de um ambiente de trabalho mais justo com ações que impactassem também na prática social enquanto cidadãos, conforme ilustra a figura 6.

Figura 6 – Trabalho em grupo sobre a área profissional



Fonte: Autora.

O grupo cuja atividade é representada na imagem acima (fig.06) decidiu por tratar do tema pluriculturalidade no ambiente de trabalho. No post, os participantes defendem que um local de trabalho pluricultural e diverso gera inovação e renovação de paradigmas ao permitir a interação entre pessoas diferentes e incentivar a colaboração de modo a alcançar soluções inovadoras e complexas no ambiente empresarial.

O objetivo deste trabalho foi desenvolver nos participantes a capacidade de agência, tanto no âmbito profissional quanto social, levando-os a perceber que conseguem alavancar

mudanças que podem ser significativas no ambiente e cotidiano profissional, se assim desejarem, através do desenvolvimento da análise crítica e percepção do papel da comunicação para engajamento e organização de modo a proporcionar mudança social (LANKSHEAR; KNOBEL, 1997).

Tendo-se esclarecido a forma como as atividades foram realizadas na rede social Instagram, passa-se então ao detalhamento de como a teoria dos Multiletramentos foi utilizada na elaboração e execução das mesmas.

3.1 DESENVOLVENDO O LETRAMENTO CRÍTICO E MULTILETRAMENTOS

Como o estudo visou investigar se atividades pedagógicas realizadas nas redes sociais promovem o letramento crítico dos participantes com base na teoria dos multiletramentos, utilizou-se o enquadramento teórico desenvolvido por Cope e Kalantzis (2000) na concepção e execução das atividades da disciplina Língua Inglesa III para atender o objetivo específico de organizar atividades para aulas de língua inglesa com recursos do ensino híbrido e voltadas aos multiletramentos dos alunos utilizando as redes sociais.

Assim, os *posts* no Instagram foram pensados segundo o modelo sugerido pelos autores (COPE; KALANTZIS, 2000) e envolve quatro momentos ou orientações: a **prática situada**, a **instrução explícita**, o **enquadramento crítico** e a **prática transformada**. Nesse contexto, os *posts* desenvolvidos pelos alunos envolviam esses quatro momentos em sua elaboração, conforme será tratado a seguir.

A *prática situada* diz respeito às experiências, conhecimentos e visões de mundo que os alunos já têm e trazem consigo para a sala de aula. Desta forma, os posts foram desenvolvidos sobre temas escolhidos pelos participantes, permitindo que compartilhassem suas concepções e interesses com os demais. O compartilhamento esteve previsto na atividade por meio da leitura dos posts e comentários dos colegas.

A *instrução explícita* refere-se aos conhecimentos relacionados à disciplina em si e que os alunos devem conseguir conceituar e categorizar em determinada disciplina. Neste caso, diz respeito aos conhecimentos linguísticos presentes na ementa da disciplina Língua Inglesa III. Assim, os posts envolveram o estudo e uso adequado das estruturas gramaticais da língua inglesa na elaboração dos posts.

O *enquadramento crítico* prevê a interpretação aprofundada e crítica de textos e concepções, voltada às questões sócio-culturais e relações de poder que as envolvem. As legendas dos *posts* desenvolvidos, bem como a leitura e comentário dos *posts* dos colegas,

previam a reflexão sobre o material postado a partir da problematização do assunto ali discutido.

A *prática transformada* diz respeito à prática real do conhecimento adquirido de modo a impactar a realidade. No caso da pesquisa, relaciona-se à consciência da multiplicidade de sentidos e visões de mundo e de que estas são construídas de forma coletiva, podendo, portanto, ser desconstruídas ou transformadas através da ação dos indivíduos, inclusive pelo uso da linguagem nas redes sociais.

Com o entendimento a respeito da idealização e dos objetivos das atividades propostas, prossegue-se então à análise de cada uma delas, levando-se em conta os aspectos linguísticos e os letramentos apresentados pelos sujeitos nas atividades executadas com base na metodologia da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Dessa forma, após revisão de todo o conteúdo postado pelos sujeitos no Instagram, estabeleceram-se como unidades de registro a serem examinados: os *posts* e legendas que os acompanham e os comentários nestes. A partir daí, foram definidas as categorias de análise com base nos preceitos da teoria dos multiletramentos, conforme segue:

1 Uso dos posts para aplicação criativa dos conhecimentos linguísticos na rede social Instagram

2 Abordagem crítica de temas socialmente relevantes utilizando produções multimodais

3 Engajamento entre os sujeitos por meio de comentários nos posts

4 Interação com falantes da língua inglesa em posts no Instagram trazendo a perspectiva local para a discussão

5 Reflexões críticas sobre a atuação do profissional de secretariado

1 Uso dos posts para aplicação criativa dos conhecimentos linguísticos na rede social Instagram

A análise desta primeira categoria baseia-se, como as demais, nos conceitos da teoria dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), que defende a construção do conhecimento a partir da vivência e interesses dos sujeitos por meio da prática situada conectando esses saberes aos conhecimentos novos desenvolvidos na etapa instrução explícita, que, nesta pesquisa, diz respeito ao desenvolvimento da proficiência e leitura em língua inglesa com a aplicação criativa dos conteúdos presentes no plano de ensino do 3.º ano do ensino médio integrado (COSTA, 2021).

Assim, na primeira atividade, foi pedido que os alunos compartilhassem um post no Instagram, utilizando texto multimodal produzido por eles e abordando mudanças ocorridas nos últimos 50 anos com relação ao tema de sua escolha. Para tanto, deveriam usar o *Present Perfect Tense*, tempo verbal usado para se referir tanto a ações que se iniciaram no passado mas que continuam a se desenrolar e/ou tem repercussões no contexto atual quanto a fatos ocorridos em um momento indeterminado do passado.

Desta feita, no primeiro *post* analisado, a participante produziu 5 imagens (Fig. 7) com as frases em inglês no tempo verbal Presente Perfeito para falar sobre a evolução da indústria cinematográfica. A aprendizagem do tópico gramatical pode ser observada ao longo das imagens postadas pelo desenvolvimento de frases como: “*In the 80’s (...), the film industry has tried to balance the drop in ticket sales by charging very high prices for the tapes - ...*” ou “*... Cable television and on-demand services (...) have made life easier for viewers...*”.

Figura 7 – Captura de tela com post da atividade 1 - Aplicação do Present Perfect Tense



Fonte: Autora.

A Participante 05 demonstrou conhecimento do uso adequado do tempo verbal estudado ao utilizá-lo para descrever uma ação em momento indeterminado no passado, uma vez que o fato ocorreu em algum momento dos anos 1980 que não é explicitado na primeira

frase e, na segunda, o utiliza para se referir à popularização da TV à cabo e serviços on-demand, algo que começou a ocorrer no passado, mas que permanece acontecendo no presente. Da mesma forma, ela usou corretamente a estrutura gramatical ao usar a conjugação apropriada do verbo auxiliar *to have* e do particípio passado dos verbos principais *to try* e *to make*.

O segundo post selecionado e apresentado na figura 8 trata dos avanços tecnológicos ocorridos nas últimas décadas. Nesse caso, o Participante 06 utilizou frases simples, porém se percebe que houve compreensão na questão do uso do Presente Perfeito para relatar algo que vem acontecendo, inclusive com presença do advérbio *since* (desde), muito comum na construção deste tipo de frase. Infere-se que as frases “...*has made human life easier* since it first appeared” e “*has skyrocketed* since its rise”, apesar da ausência do sujeito, podem se referir ao título *Technological Advances*, e nesse caso, a conjugação do verbo auxiliar deveria ser *have*, concordando com o sujeito no plural. No entanto, a participante pode ter se referido a *technology* como na frase “*technology has always been everywhere*” e, assim, a conjugação *has* seria a forma acertada. Porém, após a correção, os alunos recebiam feedback da professora, podendo, assim, corrigir os erros dos post posteriormente.

Figura 8 – Captura de tela com post da atividade 1 - Present Perfect Tense



Fonte: Autora.

Da mesma forma que nos exemplos acima, pode-se afirmar que os alunos precisam ter compreendido o tópico gramatical abordado nas aulas. Os participantes usaram o tempo verbal de maneira adequada na produção de seus posts e tiveram contato com vários exemplos

nos posts dos colegas, colaborando para a retenção do conteúdo. Nos exemplos acima apresentados, bem como nos demais *posts*, observa-se a etapa de aplicação da teoria dos Multiletramentos descrita por Cope e Kalantzis (2000), denominada Prática Situada, na qual o aluno, passa por uma imersão no conteúdo, aplicando-o na prática e segundo suas necessidades e interesses.

2 Abordagem crítica de temas socialmente relevantes

A segunda categoria de análise diz respeito à etapa de enquadramento crítico, na qual os sujeitos devem analisar de forma aprofundada os conceitos a serem expostos no post, considerando as relações de poder envolvidas no tema, relações de causa e efeito e questionamento do status quo visando utilizar os conhecimentos adquiridos como ferramenta de transformação social.

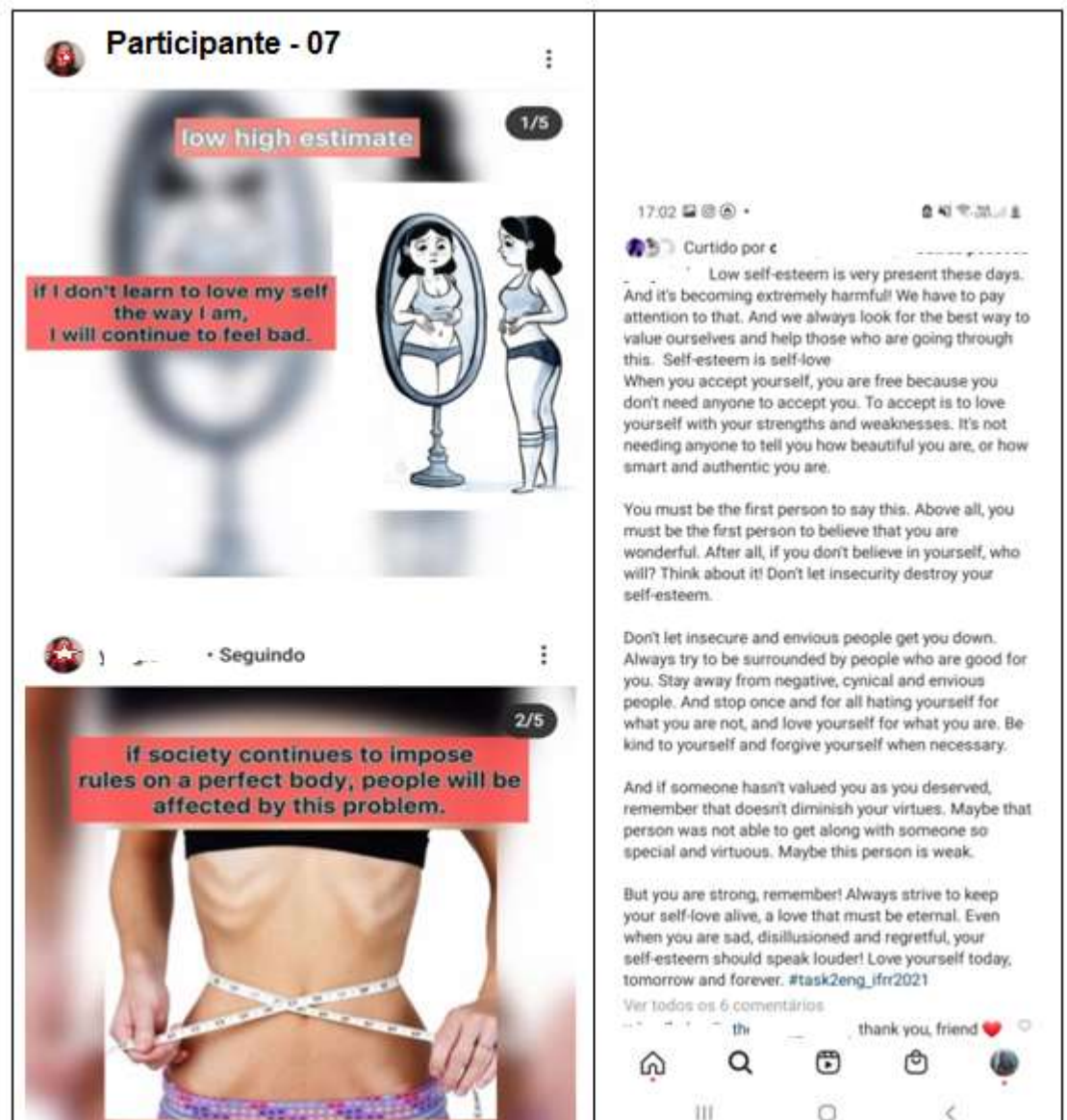
O surgimento das redes sociais propiciou discussões amplas sobre temas diversos que, muitas vezes, ficavam restritas a determinados nichos. Reflexões sobre a negritude e o racismo ocorriam com mais frequência nos movimentos negros, assim como discussões sobre o feminismo aconteciam em coletivos feministas. Da mesma forma, questões políticas e temas como aquecimento global, eram pautados pela televisão ou pelo ambiente escolar/acadêmico.

As redes sociais ampliaram as vozes das pessoas comuns. Atualmente, podem ser usadas para engajar campanhas dos mais variados tipos ou apenas para expor problemas, dúvidas, preocupações e visões de mundo de pessoas anônimas. Seja como for, não se pode negar o impacto da linguagem das redes sociais na sociedade atual. Elas se tornaram impulsionadoras de debates e reflexões dos mais variados tipos, influenciando mudanças de pensamento e comportamentais nas pessoas que ali convivem.

Entre os temas escolhidos pelos sujeitos, percebe-se uma preferência por assuntos ligados ao meio ambiente, ao uso excessivo ou danoso da internet, saúde mental, feminismo e padrões de beleza, além de questões ligadas à pandemia, à fome e à pobreza.

O primeiro post a ser analisado nesta categoria refere-se aos padrões de beleza e como estes influenciam negativamente na autoestima e saúde mental das mulheres apresentado na figura 9.

Figura 9 – Captura de tela post da atividade 2 - enquadramento crítico

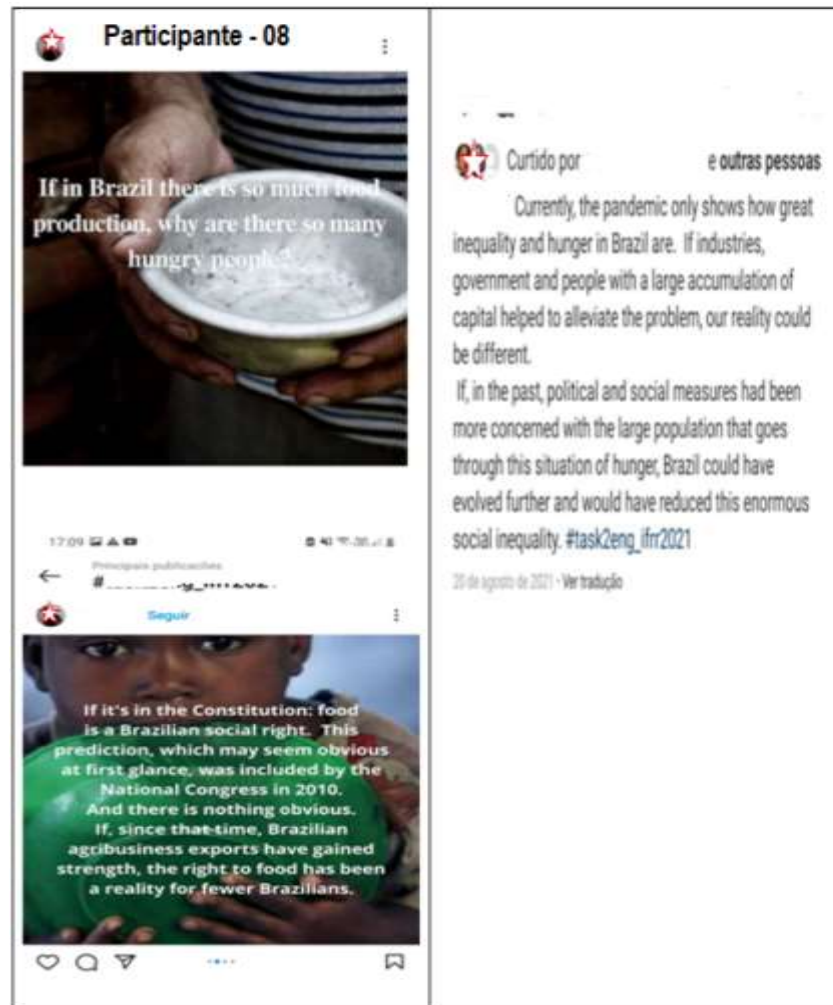


Fonte: Autora.

Na legenda, a Participante 07 expressa sua preocupação a respeito do tema, pois na sociedade atual, acredita-se que se refira à exposição da imagem em redes sociais, isto pode ser algo extremamente prejudicial. Em seguida, ela expõe conselhos aos seguidores sobre autoaceitação e autoamor. Ademais, utiliza imagens para reforçar o conteúdo de sua fala, alertando para os malefícios que tais padrões podem causar. Na primeira imagem, ela diz “*If I don't learn to love my self the way I am, I will continue to feel bad*”. Já na segunda, ela reflete sobre a importância de uma mudança social com relação ao assunto, “*If society continues to impose rules on a perfect body, people will be affected by this problem.*”

O post seguinte, Figura 10, aborda o tema da fome, muito presente nas discussões em redes sociais, em especial durante a pandemia da Covid-19. O Participante 08 inicia sua reflexão com um questionamento: *“If in Brazil there is so much food production, why are there so many hungry people?”*.

Figura 10 – Captura de tela da atividade 02 - enquadramento crítico



Fonte: Autora

Na imagem seguinte, ainda na Figura 10, o participante lembra que o direito à alimentação é um direito social presente na Constituição: *“If it's in the Constitution: food is a Brazilian social right. This prediction, which may seem obvious at glance, was included by the National Congress in 2010. And there is nothing obvious. If, since that time, Brazilian agribusiness exports have gained strength, the right to food has been a reality for fewer brazilians.”*

Apesar da mídia, de uma forma geral, tratar diariamente sobre a volta do Brasil ao mapa da fome nos últimos anos e dos milhões de brasileiros afetados por ela, o que se vê normalmente é o tema ser tratado de forma superficial, como se o problema fosse algo abstrato, não-palpável, por mais que haja sensacionalismo envolvendo a questão. Raramente se discute as razões que levaram à situação atual ou quem são os responsáveis por ela. O Participante 08, tanto em seu *post*, quanto em sua legenda, fez questionamentos sobre o lucro do agronegócio com exportações nos últimos anos enquanto a fome aumenta no país, além de relacionar a fome com a imensa desigualdade, fruto de anos sem políticas estruturais reais que pudessem dar conta do problema. Nesse *post* compreende-se que o participante 08 não só pesquisou o tema, trazendo inclusive a Constituição (BRASIL, 1988) para a discussão, ultrapassando o senso comum de normalização da miséria e a fome como algo inerente à condição da sociedade brasileira, sem causa e sem solução. Assim, pode-se afirmar que o participante exercitou sua criticidade ao problematizar o tema e reconhecer a injustiça social que ele evidencia.

3 Engajamento entre os sujeitos por meio de comentários nos posts

Uma das razões que levaram ao desenvolvimento da pedagogia dos multiletramentos nos anos 90 foi a constatação das mudanças ocorridas devido à globalização e avanços tecnológicos na vida profissional, cívica e pessoal dos sujeitos. Nesse contexto, os teóricos do New London Group (NLG) defendiam que a escola se tornasse um local de integração de pessoas de diferentes contextos, culturas e identidades de modo a impulsionar uma sociedade mais inclusiva.

Para tanto, os teóricos do NLG viam as novas tecnologias como promissoras aliadas na transformação educacional que almejavam: uma educação que conectasse indivíduos, seja virtual ou presencialmente, de modo a promover a autoexpressão das identidades, a troca de vivências e as conexões sociais dentro e fora do ambiente escolar, proporcionando uma visão mais ampla da sociedade e uma maior agência dos sujeitos.

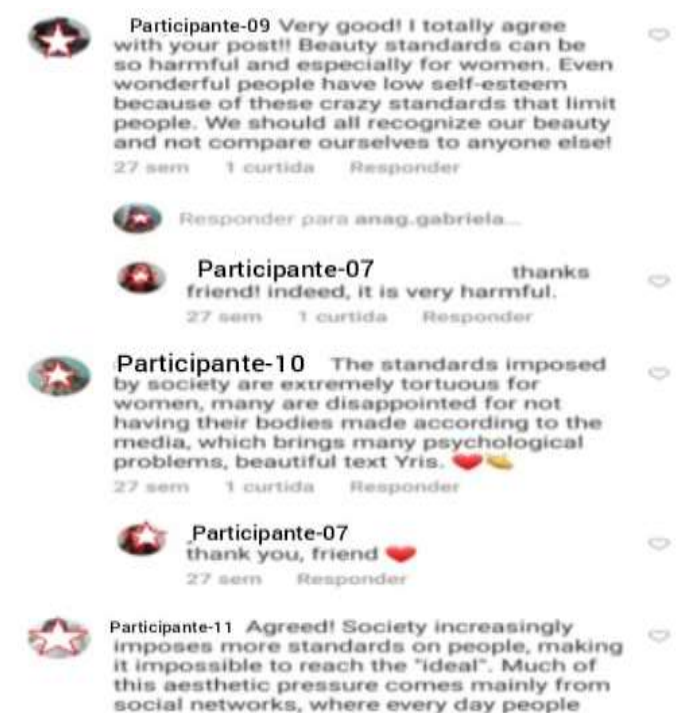
Desta forma, as atividades propostas aos alunos visavam tanto a livre expressão de suas visões de mundo e identidades quanto o engajamento nos posts dos colegas, conectando interesses e estimulando o debate e a participação dos sujeitos.

Os comentários da imagem abaixo (Figura 11), referem-se a um *post*, já mencionado anteriormente, que tratava de padrões de beleza (Figura 9). Este foi um dos posts da tarefa proposta onde pôde-se perceber um grande engajamento nos comentários, muito

provavelmente por conta dos participantes da pesquisa serem majoritariamente do sexo feminino e por este ser um assunto muito debatido atualmente entre mulheres de todas as idades e contextos sociais, tanto nas mídias tradicionais, quanto nas redes sociais.

No primeiro comentário, a Participante 09 concorda com o post da colega e comenta que tais padrões são extremamente prejudiciais para a autoestima, em especial das mulheres. Ao fazer seu comentário, a Participante 10 destaca que muitas mulheres ficam desapontadas por não se reconhecerem nos padrões presentes nas mídias, o que pode acarretar problemas psicológicos. Já o comentário da Participante 11 fala do corpo ideal cada vez mais impossível de ser atingido e comenta que as redes sociais contribuem para isso.

Figura 11 – Captura de tela - comentários no post sobre padrões de beleza

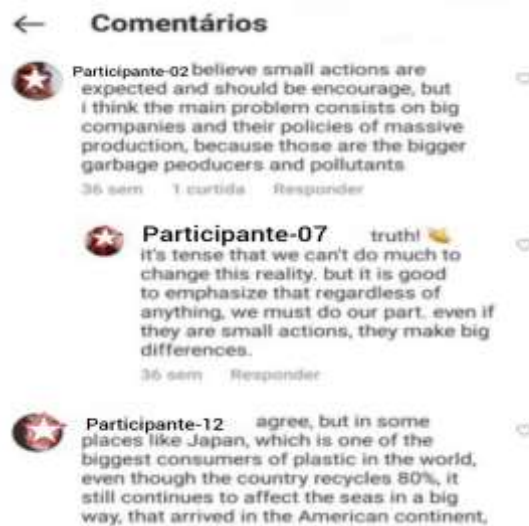


Fonte: Autora.

Nas atividades elaboradas para a pesquisa, pedia-se que os participantes trouxessem seu ponto de vista sobre os assuntos debatidos no Instagram. Nota-se que no post da Figura 11 houve grande concordância de opiniões, visto que todos os comentários foram feitos por adolescentes que vivenciam as cobranças e malefícios causados pelos ideais eurocêntricos de beleza que imperam na mídia e redes sociais. Interessante destacar, apesar da concordância, percebe-se que em cada comentário, aspectos distintos do tema foram abordados, dando maior complexidade e contribuindo para a construção coletiva do conhecimento e do senso crítico.

Entre os assuntos mais escolhidos pelos sujeitos da pesquisa destaca-se a preocupação com o meio ambiente. Nos comentários sobre um post acerca da poluição e suas consequências ambientais (Figura 12), os participantes debatem sobre os meios para reduzir o impacto da mesma no planeta. O primeiro comentário, do Participante 02, destaca a importância das ações individuais e que estas devem ser encorajadas, porém reflete que os maiores poluidores são as grandes empresas que produzem lixo em larga escala. A autora do *post* concorda com o comentário, mas expressa que pequenas ações fazem diferença. Por sua vez, o Participante 12 ao comentar o *post* traz um dado novo para a discussão, ressaltando que países como o Japão, grande consumidor de plástico, contribui para a poluição marinha de tal forma que os efeitos podem ser vistos inclusive em nosso continente.

Figura 12 – Captura de tela - comentários em post sobre poluição e suas consequências ambientais



Fonte: Autora.

A discussão nos comentários acima retrata tanto a preocupação dos sujeitos com o tema ambiental, quanto a conscientização de que é necessário ação para resolver um problema tão crucial para o planeta. Interessante notar que houve reflexão sobre o papel central de grandes companhias e países desenvolvidos para a atual crise ambiental, mas que o engajamento dos cidadãos deve ser incentivado para uma possível resolução do problema.

4. Interação com falantes da língua inglesa em posts no Instagram trazendo a perspectiva local para a discussão

Uma das perspectivas endossada pela pedagogia dos multiletramentos é a utilização de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de modo a engajar os estudantes em situações estimulantes que possibilitem a interação com o mundo exterior ao ambiente escolar, aprofundando os conhecimentos debatidos em sala na prática, desenvolvendo o pensamento crítico e autonomia dos indivíduos. Dessa forma, as redes sociais tornaram possível ao professor de língua inglesa incentivar a imersão dos alunos no ambiente virtual, permitindo o contato com falantes do idioma originários de outros países, proporcionando uma troca valiosa de pontos de vista.

No post a seguir (Figura 13), o tema debatido trata da questão da aquisição da cidadania italiana por um imigrante criador de conteúdo em ascensão na rede social TikTok. A usuária com quem o Participante 09 interage levanta a reflexão sobre a questão da dificuldade enfrentada por imigrantes de origem africana para obtenção da cidadania na Itália, apontando possível racismo no processo burocrático. O Participante 09 então traz a perspectiva brasileira para a discussão, lamentando esses obstáculos impostos na Itália e informando os requisitos necessários para se obter a cidadania brasileira, que na sua opinião, seria menos burocrático e que outros países deveriam facilitar esse processo também.

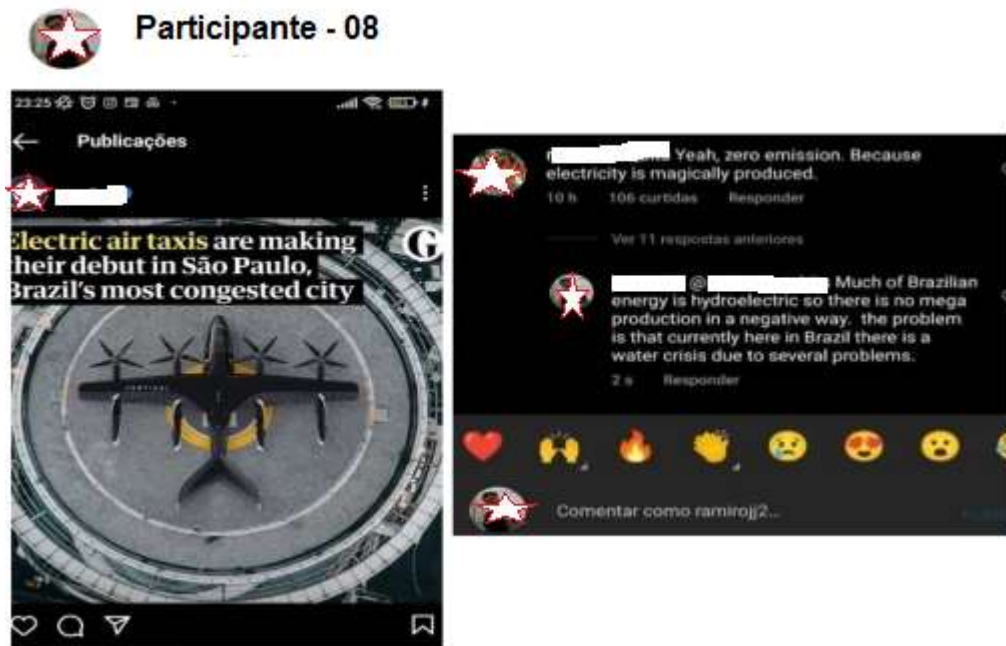
Figura 13 – Captura de tela - perspectiva local



Fonte: Autora.

Na segunda interação, o Participante 08 escolheu comentar em um *post* (figura 14) do jornal The Guardian sobre a utilização de táxis aéreos elétricos na cidade de São Paulo.

Figura 14 – Captura de tela de post - perspectiva local



Fonte: Autora.

O usuário com quem ocorre a interação usa de ironia para mencionar a questão desses veículos supostamente produzirem zero emissão de carbono, mas que há um custo, pois a eletricidade não é produzida “magicamente”. O Participante 08 então o informa que muito da eletricidade produzida no Brasil vem de hidrelétricas, tendo poucos impactos negativos, argumentando sobre a atual crise hídrica vivida no Brasil.

No momento síncrono seguinte à realização da atividade 04, alguns participantes comentaram que a consideraram a mais prazerosa de executar. Ao serem questionados sobre o motivo, os mesmos afirmaram que foi a que mais se assemelha com a interação que costumam ter no Instagram, porém com falantes nativos da língua inglesa. Pôde-se interpretar que a atividade em questão os fez utilizar a língua inglesa no contexto mais real dentro do que foi planejado para a pesquisa, lendo e respondendo comentários em posts sobre assuntos que chamavam sua atenção, além do contato com pessoas de diferentes países, trocando informações sobre suas realidades e vivências.

5 Reflexões críticas sobre a atuação do profissional de secretariado

No manifesto publicado em 1996 pelo The New London Group (2000) também estava presente o interesse sobre como as novas formas de comunicação e a diversidade cultural e

linguística afetaria os ambientes de trabalho. A sociedade estava mudando e a influência neoliberal na economia e sua opressão sobre a massa trabalhadora tornava-se evidente na época. Era, então, fundamental uma educação que se voltasse para o desenvolvimento de habilidades que permitissem aos futuros profissionais tanto a adaptação às novas formas de trabalho criadas, quanto que fomentassem neles a criticidade necessária para questionar e transformar estruturas de opressão existentes não só na sociedade, mas também nas empresas e corporações.

Por esta razão, decidiu-se por aplicar a última atividade, em grupos, de modo a envolver a visão dos sujeitos sobre o profissional de secretariado, seus desafios, as habilidades esperadas para sua plena atuação e de que forma estes poderiam atuar em sua futura profissão de modo proativo e crítico. Além disso, a legenda deveria conter uma reflexão sobre um tema social que pode afetar o ambiente de trabalho e possíveis soluções para o mesmo (Figura 15).

Figura 15 – Captura de tela - post sobre atuação profissional



Fonte: Autora.

Na Figura 15, temos o post e a legenda de um dos grupos participante. O grupo decidiu enfatizar os conselhos e obrigações para os futuros profissionais de secretariado. O post cita a necessidade de ter boa relação interpessoal, boas habilidades de comunicação no ambiente de trabalho, além de desejo de ampliar o conhecimento e ter um comportamento ético. O que chama atenção, porém, é a reflexão que o grupo escolheu fazer na legenda,

tratando do tema do assédio sexual no ambiente de trabalho. Os temas machismo e assédio no ambiente corporativo foram abordados por mais de um grupo, demonstrando uma grande preocupação dos participantes em torno desta problemática, possivelmente pelo grupo da pesquisa ser composto majoritariamente por mulheres.

O *post* do grupo apresentado na figura 15 menciona que o problema do assédio é enfrentado nas empresas por milhares de mulheres diariamente e comentam da importância de as empresas criarem canais de denúncia internamente de modo a punir agressores, além de campanhas de conscientização para combater tanto a prática de assédio sexual quanto moral. É patente pela reflexão feita na legenda do *post*, além dos comentários em resposta a ele, que esta geração de futuras profissionais possui bastante conhecimento a respeito do assunto e considera inaceitável comportamentos antes vistos como naturais, especialmente pelos homens.

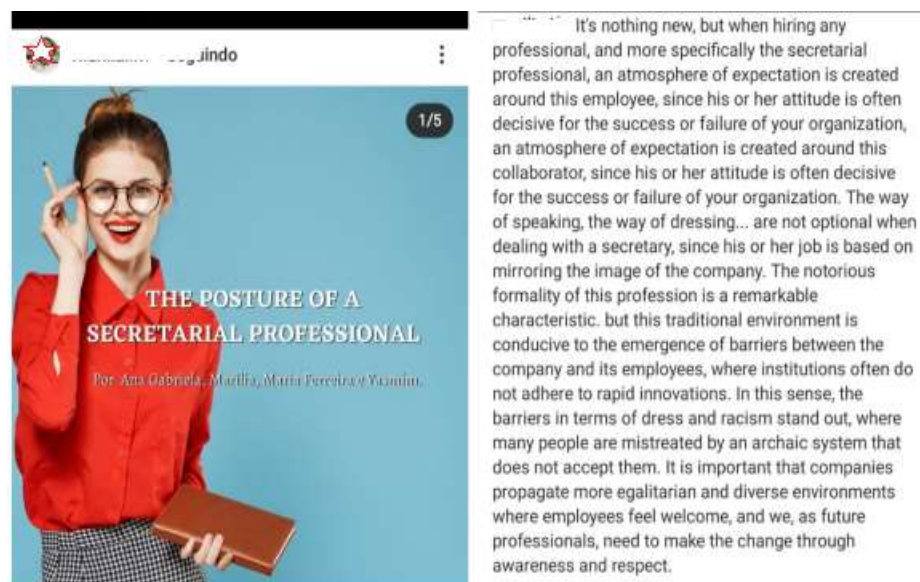
Discutiu-se em momento síncrono com o grupo, o quanto a troca de experiências entre mulheres dentro e fora das redes sociais foi fator relevante na transformação de consciências acerca deste tipo de violência e na organização social na defesa dos direitos das mulheres, uma vez que este tema tem sido recorrente nas mídias sociais e tradicionais, nas quais denúncias, antes menosprezadas ou simplesmente abafadas, são debatidas por homens e mulheres, levando à problematização a respeito do que é assédio e de seus reflexos na vida pessoal e profissional das mulheres que sofrem com ele, além da desconstrução de conceitos antiquados e preconceituosos.

O segundo *post* analisado (Fig. 16) trata da postura que o profissional de secretariado deve ter no ambiente de trabalho. Nele, são mencionadas questões como o comportamento discreto, o espírito empreendedor, bem como a necessidade de vestimentas adequadas. No entanto, na legenda, o grupo reflete sobre tais formalidades no que se refere às formas de falar e aos trajés, pois o ambiente de trabalho também deve abraçar a diversidade e superar barreiras em termos de vestimenta, o que gerou no grupo discussões ligadas à questão das identidades de gênero e raciais. Foram debatidos casos de empresas que não aceitavam que funcionários trans vestissem roupas ou utilizassem banheiros designados ao gênero com o qual se identificam.

Nesse sentido, a proposta da atividade analisada acima teve como referência princípios filosóficos que sustentam o ideal de formação integrada, sendo eles o trabalho como princípio educativo e a perspectiva de ser humano como sujeito histórico-social capaz de não só compreender a realidade material como resultado de disputas históricas entre as

classes dominantes e a classe trabalhadora, opressores e oprimidos, mas também de discutir problemas sociais que permanecem ou novas formas de opressão que surgem na atualidade de modo a incentivar a ação dos sujeitos para alterar este contexto. Pôde-se constatar pelos trabalhos produzidos que os participantes têm consciência destas opressões históricas tais como o machismo, o racismo e o preconceito contra as comunidades LGBTQIA+, inclusive no ambiente de trabalho. Os debates gerados levantaram diversas possibilidades de ação no sentido de enfrentamento e transformação desta realidade, tal qual advogam tanto o conceito de formação integral, quanto o letramento crítico segundo a perspectiva dos teóricos apresentados nesta pesquisa.

Figura 16 – Captura de tela - post sobre atuação profissional



Fonte: Autora.

Também foram mencionadas situações nas quais pessoas negras que utilizam o cabelo natural/afro não foram admitidas em determinadas empresas ou tiveram que mudar a maneira como os penteavam para continuar no emprego. Muitos debates foram gerados a partir deste post no que diz respeito ao que se pode aceitar como regras de vestimenta no local de trabalho e o que fere a identidade de gênero ou racial dos funcionários. Nesse sentido, chegou-se ao consenso de que o ideal seria um ambiente profissional que acolha a individualidade e subjetividade dos trabalhadores que ali atuam, gerando respeito à diversidade e promovendo

trocas de vivências que contribuam para o desenvolvimento profissional e pessoal dos indivíduos.

Ao final do ciclo de atividades propostas para essa pesquisa-ação e as reflexões feitas durante o processo, o que pode-se concluir da experiência vivida com os participantes da pesquisa é que a prática social nas redes sociais, ancorada à formação de uma comunidade virtual voltada à manifestação de ideias, sentimentos e concepções sobre questões da vida real presentes nas redes em âmbito local e global, pode contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico pelas relações interpessoais ali aprofundadas, pela convivência e compreensão das várias camadas de identidade que formam o outro (envolvendo questões religiosas, ideológicas, étnicas, de gênero, etc.), o que colabora de forma significativa para entendimento da própria identidade e a construção de uma convivência mais tolerante e solidária em meio à diversidade, dentro e fora das redes sociais.

A análise dos dados coletados nos permite afirmar que os objetivos específicos foram atingidos, pois, ao investigar recursos das redes sociais que possam ser aliados à pedagogia dos multiletramentos para serem utilizados em sala de aula de língua inglesa e organizar atividades para aulas de LI com recursos do Ensino Híbrido voltadas ao letramento crítico dos alunos, verificou-se que o uso de *hashtags* auxiliaram a pesquisadora na localização e visualização das atividades de forma rápida; o espaço para as legendas permitiu aos sujeitos participantes fazerem reflexões críticas a partir de pesquisas em momentos assíncronos sobre os temas escolhidos. Além disso, o espaço de comentários possibilitaram a geração de debates sobre os assuntos abordados com os colegas, dentro e fora do Instagram, e com usuários de outras nacionalidades, permitindo que tivessem contato com variados pontos de vista, favorecendo a ampliação da visão de mundo. Desta forma, avaliou-se pelos posts elaborados pelos sujeitos e suas reflexões sobre as questões abordadas que houve desenvolvimento nos participantes tanto do letramento crítico quanto das habilidades multiletradas demonstradas nas produções executadas e postadas no Instagram.

Por fim, resta óbvio que uma nova forma de trabalhar a língua inglesa visando o letramento crítico a partir da teoria dos multiletramentos, demanda também um novo olhar sobre a avaliação. Assim, os participantes foram avaliados pela capacidade que apresentaram de aplicar os conhecimentos adquiridos em novos contextos reais de comunicação, pela autonomia na busca e domínio de recursos que os auxiliassem nas produções postadas, pela habilidade de comunicação das ideias utilizando modos diversos de linguagem e na cooperação com os demais participantes através das reflexões críticas que geraram debates no

Instagram e nas aulas síncronas para levantamento de possíveis soluções para problemas que afetam a realidade local e global.

4 PROPOSTA DE PRODUTO

4.1 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO

A proposta de produto educacional aqui apresentada trata-se de um Guia De Orientações para Desenvolvimento de Atividades Didático-Pedagógicas é resultado de uma ação transformadora da pesquisa-ação em uma sala de aula de língua inglesa. Tal ação seguiu um processo investigativo em etapas que iniciaram por um diagnóstico (seguido de sua análise de resultados), plano de ação, análises de resultados de cada atividade realizada, além da avaliação da aprendizagem e avaliação da ação.

Cabe ressaltar que o Plano de Ação que gerou dados para a pesquisa foi executado na sala de aula e descrito no item Descrição e Análise de Dados, página 49. A ênfase do produto está na articulação entre os conceitos da teoria dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) e letramento crítico no âmbito da EPT. Destaque para multiplicidade de significados gerados pelo contato mais intenso entre pessoas de contextos e culturas diferentes e a multimodalidade dos textos utilizados nas novas formas de comunicação. Para estes teóricos, os novos tempos digitais e marcados pela heterogeneidade das subjetividades exigiam novas formas de ensinar, além de novos conteúdos e práticas a fim de desenvolver novas habilidades mais pertinentes às necessidades dos cidadãos do século XXI.

Com relação ao letramento crítico, o produto é apoiado, para elaboração das atividades, além da colaboração dos participantes da pesquisa, em obras de autores como Pennycook (1994; 2001) que defende que o ensino de língua inglesa deve contemplar abordagens que estimulem o senso crítico nos alunos e Jordão (2007) que argumenta que as aulas de língua inglesa, especialmente nas escolas públicas, devem ser dedicadas à discussão de temas que contribuam com a construção de uma cidadania ativa nos educandos e que gerem reflexões sobre questões fundamentais relacionadas à nossa sociedade, como a desigualdade, racismo, destruição ambiental, entre outras, estimulando-os a pensar sobre possíveis mudanças e seu papel na promoção delas.

Assim, após todo o processo de investigação, constituído por estudos, geração e coleta de dados, além da análise de dados individual e coletivamente, pois considerou o ponto de vista dos participantes, foi possível apresentar o Guia de Atividades o qual é composto pelo embasamento teórico necessário à aplicação e cinco exemplos de atividades pedagógicas voltadas para o ensino de Língua Inglesa para discentes do Ensino Técnico Integrado ao

Médio da Rede Federal, embora possa também ser utilizado por outras instituições de ensino médio.

O objetivo deste produto é contribuir com uma aprendizagem mais ativa e significativa dos alunos do ensino médio integrado nas aulas de inglês, desenvolvendo o letramento crítico utilizando o modelo pedagógico da teoria dos multiletramentos, ao recorrer a recursos das redes sociais na realização de atividades didático-pedagógicas da disciplina Língua Inglesa III. Desta forma, é possível conectar as práticas sociais, identidades e interesses dos alunos na rede social Instagram às bases conceituais a serem desenvolvidas pelos docentes.

O que se pretende com a aplicação deste produto para alunos da Educação Profissional Tecnológica é possibilitar que para além da aquisição e prática dos conhecimentos linguísticos presentes nas ementas da disciplina, os educandos desenvolvam simultaneamente habilidades multiletradas necessárias não apenas para acessar informações e conhecimentos muitas vezes apresentados em linguagem multimodal nas redes atualmente, mas para analisá-los de forma crítica, conectando-os ao seu contexto e realidade, utilizando-os segundo suas necessidades e formando conexões, sejam elas pessoais, sociais ou profissionais. Em outras palavras, proporcionar aos alunos o letramento crítico indispensável para ampliação de sua identidade cultural na era digital e empoderando-os como cidadãos ativos e capazes de seguir aprendendo e inovando na solução de problemas complexos e, por vezes inéditos, ao analisá-los por diferentes perspectivas.

4.2 VALIDAÇÃO DO PRODUTO

A validação do produto se deu por meio do feedback que os participantes forneciam nos momentos síncronos, o que na pesquisa-ação é definido pelos Seminários de discussão e Análise (THIOLLENT, 1986), nos quais se discutia além do andamento e execução das atividades, que estão descritas de forma detalhada no capítulo III, suas reflexões acerca delas e dos temas postados no Instagram para discussão. Houve também uma reunião final para avaliação das práticas implementadas no decorrer da disciplina e uma entrevista com cinco participantes para abordar suas considerações sobre a experiência.

No último momento síncrono, os participantes foram questionados sobre pontos positivos e negativos com relação a realização das atividades da disciplina. Um ponto positivo muito mencionado foi o contato mais frequente com a língua inglesa fora do horário das aulas e o uso da língua de forma mais natural e dinâmica. Também mencionaram a plataforma utilizada para realização das atividades, o Instagram, e a liberdade na escolha dos temas sobre

os quais postariam como pontos positivos, ao tornar mais motivadora a aprendizagem da língua. Além disso, mencionaram que a leitura de posts com temáticas diferentes e o contato com a perspectiva dos estrangeiros na rede social ampliou tanto seus conhecimentos sobre assuntos diversos, quanto sua perspectiva a respeito da diversidade de visões de mundo. Os excertos que seguem se referem aos pontos mencionados no encontro.

Excerto 1 – Participante 1

Eu acho que essa nova abordagem que... você tá testando com a gente, né, foi muito boa porque... hum...porque...na questão de a gente não aprender somente a gramática porque geralmente as aulas de inglês... aulas de línguas no geral né são só gramáticas e a gente quase não tem contato com vocabulário. Aí sobre isso da gente fazer pesquisas sobre diversos temas, a gente tem contato com várias palavras que em sala de aula a gente não teria. Isso eu achei muito bom.

Excerto 2 – Participante 4

Eu achei bem interessante. Eu espero que a senhora continue é...fazendo essa... esses assuntos atuais que a senhora sempre tenta trazer esses assuntos assim... que a gente aprende muito sobre o nosso mundo mesmo né, sobre o que tá acontecendo ao nosso redor

Excerto 3 – Participante 9

... na atividade que a gente teve que ter contato com os *gringos*... nos comentários... é... deu pra perceber que realmente tem muitas dessas pessoas com ideias bem divergentes das nossas com relação à imigração, com relação à vacina e... é isso

Quanto aos desafios surgidos com relação à proposta apresentada e relatados pelos participantes, encontra-se a dificuldade de produção e edição das imagens que eram postadas para cumprimento das atividades e a pouca habilidade na escrita de textos em língua inglesa, conforme se comprova nos excertos que seguem.

Excerto 4 – Participante 1

...o ponto negativo né, sobre essa abordagem... que eu diria... é em questão de

quando a gente tem que fazer o post...ter que fazer...a edição sabe... das frases e tal. Isso eu achei meio desgastante...porque com o tempo, ter que fazer vários posts dessa maneira porque demora pra gente editar as fotos, colocar as imagens e tal... eu acho que se fosse de uma forma mais descontraída, tipo assim, eu posto uma imagem e aí na legenda eu falo o que eu acho sobre, uma coisa assim, eu acho que seria mais dinâmico.

Excerto 5 – Participante 13

Que dificuldades você teve para realização das tarefas, no que diz respeito à utilização da língua inglesa e produção dos posts, e como foram superadas?

- O meu inglês é muito básico, então ficou difícil para fazer todas as traduções e tive que aprender do zero a fazer as postagens no instagram.

Apesar dos problemas para execução dos *posts* expostos pelos participantes, os mesmos relataram no momento síncrono e nas entrevistas que a experiência despertou-lhes o desejo de continuar a seguir páginas em inglês mesmo após encerramento da pesquisa e melhoraram as habilidades com recursos digitais para produção de textos multimodais, o que também atesta efeito positivo propiciado pelas estratégias adotadas na execução do estudo. Assim, avalia-se que os objetivos específicos foram alcançados no que se refere à organização das atividades no Instagram, na expansão da criticidade dos alunos a partir dos debates e reflexões gerados que contribuíram para a motivação dos sujeitos com relação às aulas de língua inglesa e para o desenvolvimento da autonomia dos mesmos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar as questões iniciais da pesquisa que foram apresentadas no capítulo introdutório e a discussão realizada ao longo do capítulo 4, num enquadre de possíveis respostas aos objetivos específicos elencados no projeto, apresenta-se a interpretação sobre as contribuições que o estudo pode trazer para a área de linguística aplicada, no que diz respeito ao letramento crítico nas aulas de língua inglesa para a EPT, bem como, busca-se, apresentar as dificuldades ocorridas durante o estudo e de que forma poderiam ser resolvidas.

O surgimento das NTDICs tem proporcionado amplo impacto nas práticas sociais, especialmente quando se trata de adolescentes, ou nativos digitais (PRENSKY, 2001), que constituem o corpo discente do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. Entretanto, a experiência de isolamento devido ao período pandêmico obrigou as escolas, de um modo geral, a reorganizar suas rotinas para atender ao período, considerado especial e atípico. Tal contexto gerou certa saturação ao modo de aula virtual. Per si, as atividades desenvolvidas em sala de aula com essa parcela do alunado requerem um olhar especial do professor para essas tecnologias, de modo a integrá-las às suas práticas docentes, fazendo uso de atividades que possam alcançar os alunos fora do ambiente escolar visando gerar motivação, significado e engajamento. Mais ainda quando as aulas remotas tornaram-se parte integrante do cotidiano.

Além da Internet em si, o surgimento e disseminação a nível global das redes sociais provocaram enormes transformações: desde as formas de comunicação, cada vez mais ágeis e multimodais, a complexidade de compreensão das identidades, tão fluidas quanto multifacetadas, até o surgimento do conceito de cidadania global e a necessidade crescente de convivência com a multiculturalidade e diversidade, seja física ou virtualmente.

Assim, para Cope e Kalantzis (2000), apesar de as tecnologias possibilitarem acesso a uma quantidade enorme de informações por meio da Internet, é necessário que os cidadãos do século XXI desenvolvam os multiletramentos necessários para acessá-las. Portanto, a escola e professores devem incorporar em seus planos de ensino oportunidades de desenvolvimento destas habilidades multiletradas que fazem parte do dia a dia dos alunos.

Com todas essas questões em mente, buscou-se refletir sobre como as aulas de língua inglesa poderiam colaborar na formação do cidadão e profissional do século XXI de modo a desenvolver neste não só as habilidades linguísticas para acesso a culturas diversas, mas a criticidade necessária para compreender de forma mais ampla as complexas relações de poder existentes no mundo, a fim de que possa ter consciência do lugar que ocupa nele, recorrendo aos conhecimentos adquiridos para fazer questionamentos sobre problemas do mundo

globalizado e, assim, buscar soluções a nível local ou global, recriar para seu contexto e transformar a realidade que o cerca.

A pesquisa ora apresentada buscou reconfigurar as aulas de língua inglesa e apresentou como problema “Que atividades didático-pedagógicas podem ser propostas para o ensino de língua inglesa com alunos do 3º ano do curso TSIEM do IFRR Campus Boa Vista Centro (CBV), a partir dos fundamentos da metodologia do Ensino Híbrido, de modo a desenvolver o letramento crítico na perspectiva dos multiletramentos?”. Assim, o objetivo geral, propor atividades didático-pedagógicas para o ensino de língua inglesa com os alunos participantes da pesquisa, utilizando o método do Ensino Híbrido, de modo a desenvolver o letramento crítico na perspectiva dos multiletramentos, visava gerar nos participantes a noção de inglês como língua cuja proficiência é necessária para formar profissionais para atuarem no mundo do trabalho e ligada ao sucesso profissional em cargos de alto poder aquisitivo, voltando-se para a utilização crítica da língua inglesa nas redes sociais como ferramenta para acesso a diferentes formas de pensar o mundo, a pontos de vista diversos sobre questões que nos afetam globalmente e soluções utilizadas em outras realidades que podem ser repensadas a nível local. Enfim, ampliar as possibilidades de experiências vividas no âmbito da formação profissional de modo que constituíssem elementos inerentes à identidade profissional em uma perspectiva integral.

A realização das atividades em ambientes de rede social propostas para atender aos objetivo específico de utilizar princípios do ensino híbrido de modo a desenvolver os multiletramentos dos alunos utilizando o Instagram foi atingido, uma vez que os participantes utilizaram páginas diversas em língua inglesa, em momento assíncrono fora do ambiente escolar, como forma de acessar conteúdos e informações de seu interesse e em linguagens diversas (vídeos, imagens com texto, gifs, etc). Além disso, as produções as quais foram propostas desafiaram a escrita em inglês e a utilizar ao menos um outro tipo de linguagem, ou seja, deveria ser uma produção multimodal, o que promoveu desenvolvimento de habilidades com recursos digitais de edição, tanto de imagens quanto de vídeos. Também fizeram usos de recursos da própria rede, como a utilização de *hashtags* para gerar engajamento e mensagens diretas para comunicação entre eles e com a pesquisadora. Assim, o Instagram se provou uma rede social de enorme potencial para o ensino e aprendizagem da língua inglesa segundo o que defende a teoria dos multiletramentos, alcançando o objetivo específico de uso dos recursos da rede social em questão para desenvolver habilidades multiletradas enquanto se desenvolve também o conhecimento da língua inglesa.

No decorrer da pesquisa, identificou-se que a área de comentários aos posts configura-se bastante útil para ampliar o letramento crítico durante a execução das atividades. Os participantes tiveram acesso a visões de mundo bastante diversas, especialmente no que diz respeito aos comentários de pessoas de outros países e realidades, ampliando seus conhecimentos e habilidades, não apenas cognitivas e linguísticas, mas também exercitaram habilidades sociais, tais como empatia, capacidade de ouvir o outro e respeito a opiniões diferentes.

O recurso da legenda permitiu que os participantes fossem além das imagens postadas em cada uma das cinco atividades, expondo de forma aprofundada seus conhecimentos, vivências e considerações acerca do tema debatido. Partindo de seu ponto de vista local, mas ampliando o escopo para outras realidades, o que permitiu entrever diferenças sociais, culturais e de poder, abrindo a possibilidades de pensar em soluções para problemas sociais que lhes chama a atenção e visualizar formas de mudar a realidade. Também permitiu à professora/pesquisadora identificar a evolução das aprendizagens objeto das aulas, bem como a interação e engajamento, questão do primeiro problema relacionado à participação nas aulas.

Com relação à formação técnica e aspectos específicos ligados à construção da competência profissional, percebeu-se que os participantes têm uma visão menos hierarquizada a respeito da organização e funcionamento das empresas. Esta visão não é nova e teve início com a globalização da economia e as NTDICs, que possibilitaram a funcionários de uma empresa em Berlim terem um chefe nos Estados Unidos, por exemplo. Essa transformação modificou, além dos requisitos exigidos pelos funcionários, como domínio das tecnologias e proatividade, uma noção mais horizontal da estrutura das empresas e uma voz mais ativa na tomada de decisões que os afetam. Pelos trabalhos postados pelos participantes, percebeu-se essas características, além da boa convivência com a diversidade no ambiente de trabalho, algo já possível de notar no ambiente escolar do IFRR.

As atividades pensadas para este estudo, com utilização do Ensino Híbrido, previam um momento síncrono em sala de aula presencial, o que não foi possível por conta das medidas tomadas devido à pandemia da COVID-19. Optou-se então por manter pressupostos do Ensino Híbrido, adaptando-os para o ensino remoto. Estes momentos seriam utilizados para discussão e avaliação dos posts, correções das estruturas utilizadas junto com a turma, além de aprofundamento crítico dos temas tratados. Uma dificuldade encontrada no desenrolar da pesquisa refere-se aos momentos síncronos via Google Meet, o que acarretou certo distanciamento e dificuldade para engajar os participantes nos debates. Poucos

comentavam nos momentos síncronos, apesar da participação destes ter sido fundamental, outros pontos de vista valiosos deixaram de ser revelados.

Além disso, nos comentários dos *posts* dos participantes da pesquisa, notou-se poucas ideias divergentes ou contrárias, como normalmente se vê nas redes sociais atualmente. O que vai ao encontro ao que a maioria dos participantes revelou no questionário inicial sobre interação nas redes sociais: a maioria alegou não participar de discussões nas redes sociais. Muitos deles consideraram as discussões tóxicas e desrespeitosas, o que pode explicar a pouca divergência sobre os temas discutidos. Porém, buscou-se esclarecer aos participantes que conflitos e divergências são inerentes a um ambiente diverso e que a forma de dialogar é o que faz a diferença e amplia as vivências e senso crítico.

Problemas com a Internet, muito comuns em nosso estado, também prejudicaram as atividades, em especial, os encontros síncronos, que acabaram sendo reagendados, levando à quantidade considerável de alunos faltosos, ou sendo encurtados por falta de conexão. Houve também questionamentos de alunos que não possuíam internet de qualidade em casa sobre como conseguiriam realizar as atividades. No entanto, mesmo os que alegaram falta de internet cumpriram com o que foi acordado.

Considerando o que motivou a realização do estudo, o desenvolvimento do letramento crítico nos participantes com uso das redes sociais, considera-se que a pesquisa teve resultados positivos. A pesquisa-ação realizou-se com ajustes no decorrer do processo, considerando que em alguns momentos foi necessário reagendar os encontros síncronos para a realização dos seminários de análise e discussão devido à ausência de internet. Apesar dos desafios já descritos, a pergunta problema foi respondida, já que o Instagram demonstrou ser uma plataforma com recursos que possibilitam aliar o ensino de língua inglesa na perspectiva crítica ao desenvolvimento dos multiletramentos. Assim, pode-se dizer que o objetivo geral, propor atividades didático-pedagógicas para o ensino de língua inglesa com alunos do 3º ano do curso TSIEM do IFRR *Campus* Boa Vista, utilizando o método do ensino híbrido, de modo a desenvolver o letramento crítico na perspectiva dos multiletramentos foi alcançado, pois a partir dos dados coletados percebeu-se o desenvolvimento da autonomia nas escolhas dos participantes para a execução dos posts, tanto quanto aos recursos utilizados, quanto às temáticas abordadas. Houve bastante iniciativa na pesquisa sobre temas poucos conhecidos com objetivo de participar criticamente dos debates nos comentários, ampliando conhecimentos de realidades alheias às dos participantes. Além de contato com culturas diversas, propiciando condições para conhecer o que há de comum entre as mesmas e o que as diferencia, contribuindo para a ampliação da identidade cultural dos participantes. Ademais,

as atividades desenvolvidas resultaram em um produto educacional em forma de guia de orientações para implementação das práticas docentes aplicadas durante o processo da pesquisa.

Finaliza-se essa pesquisa com a expectativa de que a mesma possa contribuir com uma mudança de paradigmas no que diz respeito ao ensino da língua inglesa, estimulando nos docentes o interesse no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que se utilize tanto das teorias aqui apresentadas quanto das novas tecnologias hoje disponíveis para expandir a criticidade dos estudantes de modo a que problematizem questões cruciais para o mundo atual e se engajem, dentro ou fora das redes, na busca de uma sociedade mais colaborativa, na qual o conhecimento seja construído coletivamente e contribua para o exercício da cidadania global e de um mundo mais igualitário.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, R. C. A pesquisa em linguagem e tecnologia no ensino de inglês no nordeste do Brasil. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 117-139, 2020. DOI: 10.35699/1983-3652.2020.24379. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/24379>. Acesso em: 16 nov. 2020.
- BACICH, L. Ensino Híbrido: Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. In: **V Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2016); Anais do Workshop de Informática na escola (WIE 2016)**, [S. l.], p. 679-687, nov. 2016. Disponível em: <http://www.brie.org/pub/index.php/wie/article/view/6875>. Acesso em: 3 jun. 2020.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. DE M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. London and New York: Routledge, 1998.
- BARTON, D.; LEE, C. **Language online: Investigating digital texts and practices**. Routledge: New York, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. **Resolução CEB/CNE n.º 6 de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.
- BRASIL. **Lei n.º 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. Brasília, DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/.../L11892.htm>. Acesso em: 23 out. 2020.
- BRASIL. **Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 2006, 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. Brasília, DF: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm. Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. V. 2, Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta a implementação do disposto no § 2º do artigo 36 e os artigos 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, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 3 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1997a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ decreto/D2208.htm. Acesso em: 3 out. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 nov. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 nov. 2020.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 170-91, 2103.

CASTRO, A. et al. Teachers and students online but disconnected. In: 13ª International Technology, Education and Development Conference – INTED, 2019, Valencia. **Anais [...]**. Valencia: IATED, 2019. p. 420-427.

CAZDEN, C. B. **Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning**. 2. ed. Portsmouth: Heinemann, 2001.

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**, v. 4, n. 9, Abr. 2001. Disponível em: <https://www.literacyworldwide.org/get-resources/journals>. Acesso em: 30 mar. 2019.

CHRISTENSEN, C. M; HORN, M. B; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?** Tradução: Fundação Lemann e Instituto Península. Curitiba: Editora PUCPR, 2013. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf. Acesso em: 2 jun. 2020.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, jan.-abr., p. 187-205, 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: Psychology Press, 2000.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a

emancipação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v4n1/c_ana.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000.

DIAS, I. A. F. **Cibercultura e redes sociais no ensino e aprendizagem de inglês**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2014. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201260159D.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (colaboradores). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUBOC, A. **Atitude curricular**: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de Inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Revista X**, Curitiba, v. 1, n. 1, 2011.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Oxford and Cambridge: Polity Press and Blackwell, 1992.

FRANCO, M. A. S. A pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005c, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo: Autores associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 67-82, 2009. Suplemento.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JANKS, H. **Critical literacy in teaching and research**. Adelaide; University of South Australia: Education Inquiry, 2013.

JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 19-29, 2007.

JORDÃO, C.M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Letras & Letras**, v 26, n. 2, p. 427 - 442, 2011.

JORDÃO, C. M. O professor de língua estrangeira e o compromisso social. In: CRISTOVÃO, V. L. P.; GIMENEZ, T. (orgs.) **Construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2005.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas e Letras**, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

KALANTZIS, M; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, G.; MCKAY, S. L. (ed.). **Teaching English as an international language: principles and practices**. New York: Routledge, p. 9-27, 2012.

KUNNATH, J. P.; JACKSON, A. Developing student critical consciousness: Twitter as a tool to apply critical literacy in the English classroom. **Journal of Media Literacy Education**, v. 11, ed.1, p. 52-74, 2019.

LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. **New literacies**: everyday practices and classroom learning. New York: Open University Press, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**: changing knowledge and classroom learning. Buckingham: Open University Press, 2003.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (eds.). **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. **De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor?** Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. São Paulo: DELTA, 2005.

MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (orgs.) **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. 3.ed. (ampliada) Campinas: Pontes, 2017.

MATTOS, A. M. A. **O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania**. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Línguas Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MCLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. L. **Critical literacy**: enhancing students comprehension of text. New York: Scholastic, 2004.

MENEZES DE SOUZA, L. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas/Ruberval Franco Maciel e Vanessa de Assis Araujo (orgs.) Jundiá: Paco Editorial, 2011.

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

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação In: YAEGASHI, S. et al. (orgs). **Novas Tecnologias Digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017.

MORAN, J. M. Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. In: HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Prefácio de Clayton M. Christensen. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOREIRA, M. A. **Pesquisa em educação em ciências**: Métodos qualitativos. **Actas del PIDEC**, Porto Alegre, v. 4, n. 14, p. 25- 55, 2002.

MORGAN, W. **Critical literacy in the classroom**: the art of the possible. New York: Routledge, 1997.

MOURA, A. A. V. **Sociolinguística e seu lugar nos letramentos acadêmicos de professores do campo**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção ao capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, jul./set., p. 705-720, 2009.

OQUIST, P. The epistemology of action research. **Acta Sociologica**, v. 21, n. 2, p. 143-163, 1978. <http://dx.doi.org/10.1177/000169937802100204>

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O instrutor online**: estratégias para a excelência profissional. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Londres: Routledge, 2001.

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

PEREIRA, C. S. **O uso do facebook em aulas de língua inglesa na perspectiva dos multiletramentos**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade

Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B9_6p7k-tgLQYjFFLVNMaE15bmc/view. Acesso em: 13 out. 2020.

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. Tradução do artigo “Digital natives, digital imigrantes”: Roberta de Moraes Jesus de Souza. **On the Horizon**: NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001.

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

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado**. Belém: Mimeo, 2008.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio integrado**: Concepções e mudanças. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, J. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.

ROJO, R. H. R. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2009.

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

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Movimento**, Universidade Federal Fluminense, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [on-line], v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

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

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª Reunião Anual da ANPEd, Novo Governo. Novas Políticas?, 5 a 8 de outubro de 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. p. 5-17.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, S. A. F. **O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil**: discurso, história e educação. 2005. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2005.

STREET, B. **‘Literacy Events and Literacy Practices’ in Multilingual Literacies: Comparative Perspectives on Research and Practice.** Amsterdam: Ed. M. Martin-Jones & K. Jones John Benjamin’s, 2000.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TAKAKI, N. H. Contribuições de teorias recentes de Letramentos Críticos para inglês instrumental. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, p. 971-996, 2012.

THE NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.** London: Routledge, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TONET, I. Educação e ontologia marxiana. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 135–145, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639900. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639900>. Acesso em: 29 ago. 2022.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI.** Brasília: UNESCO, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning and identity.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WERLE, F. O. C. Constituição do Ministério da Educação e Articulação entre os níveis federal, estadual e municipal da educação. In: STEPANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.) **Histórias e memórias da Educação no Brasil: vol. III – século XX.** São Paulo: Vozes, 2009.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

Multiletramentos e Redes Sociais

GUIA DE ORIENTAÇÕES PARA DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES
DIDÁTICO - PEDAGÓGICAS PARA AULAS DE LÍNGUA INGLESA NOS IFS

AUTORIA: KELLY DA SILVA COSTA

ORIENTAÇÃO: ANA APARECIDA VIEIRA DE MOURA



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Roraima



PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Multiletramentos por meio das redes sociais com aporte no ensino híbrido: letramento crítico na aula de língua inglesa”. Seus pais ou responsáveis permitiram que você participe. Queremos saber através desta pesquisa que atividades didático-pedagógicas, voltadas aos multiletramentos e com aporte no ensino híbrido, podem ser usadas nas aulas de língua inglesa a fim de formar leitores mais críticos.

A pesquisa será feita no Campus Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima e sua participação será voluntária. Esta pesquisa é considerada segura, mas existe o risco de desconforto psíquico e moral a partir de sua interação com outros usuários nas redes sociais. Contudo a pesquisadora terá a habilidade de conduzi-los com segurança no ambiente virtual.

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (95) 98119-6273 do pesquisador responsável Kelly da Silva Costa. Também há coisas boas que podem acontecer a partir desta pesquisa como o desenvolvimento do letramento crítico dos participantes, propiciando o reconhecimento de seu papel como sujeito histórico e estimulando sua ação na sociedade enquanto cidadão e profissional, tornando significativa o processo de ensino e aprendizagem.

Ninguém saberá que você está participando desta pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados vão ser publicados, mas sem identificar os nomes dos participantes da pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, você pode falar com os pesquisadores Kelly da Silva Costa e Ana Aparecida Vieira de Moura.

Eu, _____ aceito participar da pesquisa “Multiletramentos por meio das redes sociais com aporte no ensino híbrido: letramento crítico na aula de língua inglesa”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar chateado. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Boa Vista, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Menor

Pesquisador

Endereço do pesquisador: IFRR- Campus Boa Vista, Avenida Glaycon de Paiva, 2496, Pricumã, Boa Vista - RR.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Multiletramentos por meio das redes sociais com aporte no ensino híbrido: letramento crítico na aula de língua inglesa” sob a responsabilidade dos pesquisadores: Kelly da Silva Costa e Ana Aparecida Vieira de Moura e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e poderá sair da pesquisa sem nenhum prejuízo para você ou para o pesquisador.

1. O objetivo deste estudo é: Propor atividades didático-pedagógicas com alunos do 3º ano do curso de secretariado integrado ao ensino médio do IFRR Campus Boa Vista Centro, a partir dos fundamentos da metodologia do ensino híbrido, a fim de desenvolver o letramento crítico na perspectiva dos multiletramentos.

2. Sua participação nesta pesquisa será: participar das atividades didático-pedagógicas nos ambientes virtuais e presenciais, responder os questionários e teste diagnóstico, participar de entrevista.

3. O principal benefício relacionado com a sua participação será: O desenvolvimento do letramento crítico dos participantes, propiciando o reconhecimento de seu papel como sujeito histórico e estimulando sua ação na sociedade enquanto cidadão e profissional, tornando significativa o processo de ensino e aprendizagem.

4. O principal risco relacionado com a sua participação será: desconforto psíquico e moral a partir de sua interação com outros usuários nas redes sociais.

5. Serão incluídos nesta pesquisa: 30 alunos do 3º ano do curso de secretariado integrado ao ensino médio do campus Boa Vista Centro do IFRR e a professora pesquisadora.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e garantimos que somente o pesquisador saberá sobre sua participação.

Você receberá uma via deste termo com o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Você poderá entrar em contato conosco, sempre que achar necessário, através do telefone do pesquisador responsável, Kelly da Silva Costa, número (95) 98119-6273, caso tenha alguma dúvida.

Pesquisador

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO



1. Identificação do Participante de Pesquisa

1.2 Nome

1.3 Nível Inglês: () Básico () Intermediário () Avançado

1.4 Idade

2. Práticas em Redes Sociais

2.1 Que redes sociais você utiliza com mais frequência?

2.2 Que tipo de conteúdo é compartilhado nas páginas e perfis que você mais segue? (Humor, Entretenimento, Notícias, Cultura, Esporte, Religião, Crescimento pessoal, etc.)

2.3 Assinale as atividades nas quais você se engaja nas redes sociais:

() Visita Perfis e Páginas;

() Curte Postagens;

() Comenta Postagens;

() Compartilha Postagens;

() Publica conteúdo Próprio (Foto, Texto, Vídeo, Áudio);

() Outros: _____.

2.4 Visita páginas com conteúdos em Língua Inglesa?

() Não () Sim

2.4.1 Em caso de resposta negativa, por que não?

2.4.2 Em caso de resposta afirmativa, que benefícios você considera que essa prática promove?

2.4.3 Ainda em caso de resposta afirmativa, você costuma ler comentários e/ou interagir com falantes nativos da Língua Inglesa nos posts nessas páginas?

() Não () Sim

2.5 Você consegue produzir conteúdos com linguagens diversas de forma integrada? (Imagem e Áudio, Imagem e Texto, Vídeo e Texto, etc.)

3 Você tem boa convivência com usuários com visões de mundo diferentes da sua? (Religião, Política, Orientação Sexual, Cultura Regional, etc.)

3.1 Você reconhece ou problematiza conteúdos que contenham estereótipos ou preconceitos? Em caso de resposta afirmativa, como você procede?

3.2 Você considera que adota uma postura crítica com relação às informações que circulam nas redes? De que forma?

3.3 Você costuma utilizar as redes para discussões e/ou conscientização de seus amigos/seguidores sobre temas que considera relevantes para a construção de uma sociedade mais justa? Em caso de resposta afirmativa, que temas seriam esses?

3.4 Você utiliza as redes sociais em ações para organização e engajamento fora das redes? Em caso afirmativo, de que forma e em que tipo de ação?

4. Algo a mais que ainda queira falar e/ou destacar nessa entrevista.

APÊNDICE E – ENTREVISTA

Participante: _____

1. Você acessou páginas no Instagram em Inglês com conteúdos diversos aos que você normalmente busca? De que tipo?

() **Sim** **Tipo:** _____

() **Não**

2. Se a resposta anterior foi “sim”, esse acesso despertou em você o interesse de continuar a seguir esse tipo de conteúdo?

() **Sim**

() **Não**

3. Você julga que acessar uma maior diversidade de conteúdos e interação com pessoas de outras realidades ampliou sua visão de mundo e sociedade?

() **Sim**

() **Não**

Justifique:

4. A partir dos diversos posts compartilhados por você e os colegas, você acredita que mudou sua perspectiva com relação às variadas questões abordadas durante a pesquisa? Sobre qual (is)?

() **Sim** _____

() **Não**

5. Você acha que utilizar a comunicação para engajamento e organização nas redes sociais (e também fora delas) podem influenciar na solução de problemas que enfrentamos na sociedade? Como?

() Sim _____

() Não

6. Você se sentiu mais motivado para realizar as atividades no Instagram que nas plataformas tradicionais de ensino? Justifique.

7. Você teve mais contato com textos em Inglês durante o período de realização da pesquisa? Em caso afirmativo, você acredita que esse contato maior melhorou sua capacidade de leitura e escrita na língua? Por quê?

8. Que dificuldades você teve para realização das tarefas, no que diz respeito à utilização da língua inglesa e produção dos posts, e como foram superadas?

9. Você julga ter desenvolvido mais habilidade no uso de recursos digitais para produção/edição dos posts?

() Sim

() Não

10. Você considera que desenvolveu seu senso crítico ao ter contato com visões diversas dos colegas sobre os temas tratados e sua autonomia ao escolher os temas de seus posts e compartilhá-los no Instagram? Por quê?

APÊNDICE F – PLANO DE ENSINO

PLANO DE ENSINO – 2021			
1. Identificação			
CURSO: Técnico em Secretariado Integrado ao Ensino Médio			
TURMA: 13631	MÓDULO: 3º ano	SEMESTRE/ANO: 2021.2	CARGA HORÁRIA: 40 h/a
COMPONENTE CURRICULAR: Língua Inglesa III			
DOCENTE: Kelly da Silva Costa			

2. Ementa
Tempos Verbais do Passado, Comparações, Afixos e Interpretação de Textos, Correspondência e linguagem empresariais.
3. Competências
Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da língua, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção.
4. Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver habilidades de leituras; - Aplicar as técnicas de leitura entendendo os textos sem necessariamente traduzir todas as palavras; - Estabelecer inferências e referências a partir do contato com o universo textual da área em estudo. - Conhecer e aplicar os termos técnicos da área relacionados à sua profissão.
5. Bases Tecnológicas

If condicional

Voz passiva

Discurso direto e indireto;

Presente e passado perfeito;

Modais

6. Procedimentos Metodológicos

O conteúdo será desenvolvido utilizando-se a plataforma AVA Moodle e a rede social Instagram nos momentos assíncronos e o Google Meet para os momentos síncronos. Este plano foi elaborado de modo a combinar atividades de produções escritas na LI e o Instagram seria a rede social para a exposição dos textos dos participantes e posterior debates sobre as mesmas, enfatizando a prática e aprimoramento dos conhecimentos linguísticos previstos na ementa, além do desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes.

7. Atividades Integradas com outros Componentes Curriculares /Área de Conhecimento/Eixo Tecnológico;

8. Atividades Extraclasse

9. Atividades a Distância

2h/a de atividades síncronas (Google Meet)

2h/a de atividades assíncronas (AVA Moodle e Instagram)

10. Acompanhamento Pedagógico

Será realizado utilizando-se o aplicativo Whatsapp para comunicação, correção de *posts* antes das publicações e para tirar dúvidas sobre os conteúdos e atividades a serem executadas.

11. Avaliação

Posts com textos multimodais no Instagram, interação por comentários em língua inglesa e desenvolvimento do letramento crítico.

12. Recursos didáticos

Slides, vídeoaulas, aplicativo Whatsapp, rede social Instagram e plataforma AVA Moodle.

13. Referências Básica e Complementar conforme o Projeto Pedagógico de Curso

Básica:

- AMOS, E., PRESCHER, E. **Simplified Grammar Book**. São Paulo: Editora Moderna, 2001
MUNHOZ, R. **Inglês Instrumental: estratégias de leitura, módulo I**. São Paulo: Textonovo, 2000
MUNHOZ, R. **Inglês Instrumental: estratégias de leitura, módulo 2**. São Paulo: Textonovo, 2000
MURPHY, R. **Essential Grammar in use**. Oxford: Oxford University Press, 2004
MURPHY, R. **English Grammar in use**. Oxford: Oxford University Press, 2004
OLIVEIRA, S. R. de F. **Para ler e entender: inglês instrumental**. Brasília: Edição Independente, 2004

Complementar:

- BIAGGI, E. T, Krieck De; STAVALE, E. B. **English in the office**. São Paulo: Disal, 2003.
GEFFNER, A. B. **Como escrever melhor cartas comerciais em Inglês**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Documento Digitalizado Público

“LETRAMENTO CRÍTICO NA AULA DE LÍNGUA INGLESA: MULTILETRAMENTOS E REDES SOCIAIS”

Assunto: “LETRAMENTO CRÍTICO NA AULA DE LÍNGUA INGLESA: MULTILETRAMENTOS E REDES SOCIAIS”
Assinado por: Ana Moura
Tipo do Documento: Dissertação
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Público
Tipo do Conferência: Documento Original

Documento assinado eletronicamente por:

- Ana Aparecida Vieira de Moura, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 25/10/2022 18:27:24.

Este documento foi armazenado no SUAP em 25/10/2022. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrr.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 83943

Código de Autenticação: 7e72d8cf37

