

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

STEFANY DOS REIS OLIVEIRA

**LETRAMENTO CRÍTICO E REDES SOCIAIS NO ENSINO DE INGLÊS:
UM ENFOQUE EM DIREITOS HUMANOS**

**BELO HORIZONTE
2025**

STEFANY DOS REIS OLIVEIRA

**LETRAMENTO CRÍTICO E REDES SOCIAIS NO ENSINO DE INGLÊS:
UM ENFOQUE EM DIREITOS HUMANOS**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa 3A - Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Érika Amâncio Caetano

**BELO HORIZONTE
2025**

O48l

Oliveira, Stefany dos Reis.

Letramento crítico e redes sociais no ensino de inglês [manuscrito] : um enfoque em direitos humanos / Stefany dos Reis Oliveira. – 2026. 1 recurso online (157 f. : il., color.) : pdf.

Orientadora: Érika Amâncio Caetano.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 117-127.

Apêndices: f. 128-156.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Letramento – Teses. 3. Redes sociais – Teses. 4. Tecnologia educacional – Teses. 5. Língua inglesa – Ensino auxiliado por computador – Teses. 6. Direitos humanos na educação. I. Caetano, Érika Amâncio. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

LETRAMENTO CRÍTICO E REDES SOCIAIS NO ENSINO DE INGLÊS: UM ENFOQUE EM DIREITOS HUMANOS

STEFANY DOS REIS OLIVEIRA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Estudos Linguísticos, área de concentração Linguística Teórica e Descritiva, linha de pesquisa Estudos da Língua em Uso.

Aprovada em 03 de fevereiro de 2026, pela banca constituída pelos membros:

Profa. Dra. Érika Amâncio Caetano - Orientadora
UFMG

Prof. Dr. Henrique Rodrigues Leroy
UFMG

Prof. Dr. Carlos Henrique Silva de Castro
Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri

Belo Horizonte, 03 de fevereiro de 2026.



Documento assinado eletronicamente por **Erika Amancio Caetano, Professora do Magistério Superior**, em 25/02/2026, às 08:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Henrique Rodrigues Leroy, Professor do Magistério Superior**, em 25/02/2026, às 14:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Henrique Silva de Castro, Usuário Externo**, em 25/02/2026, às 17:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4975880** e o código CRC **334B1988**.

Dedico este trabalho aos meus pais, Leila e João Batista, que, sob muito sol, fizeram-me chegar até aqui, na sombra.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me sustentar em todos os momentos, concedendo-me força, saúde e sabedoria ao longo dessa caminhada, e por me mostrar o caminho que me permitiu realizar este sonho.

Aos meus pais, Leila e João Batista, por todo o amor e apoio incondicional que tornaram possível minha trajetória até aqui, pelos valores que me ensinaram e por me mostrarem, ao longo da vida, que sempre tenho para onde voltar. Ao meu irmão, Steferson, pelo carinho, pela presença e pelo apoio constante ao longo dessa trajetória. A toda a minha família, pela torcida e pelo incentivo.

Ao meu namorado, Marcílio, pelo companheirismo, pelo incentivo diário e por caminhar ao meu lado nos momentos de cansaço, dúvida e conquista, sonhando comigo cada passo dessa caminhada. Estendo esse agradecimento à minha sogra, Vilma, pelo acolhimento e pelo carinho ao longo desse período, e à família Vieira, por se tornar minha segunda família, pelo carinho e pelo incentivo ao longo dessa jornada.

À minha orientadora, Érika Caetano, pela confiança, pela disponibilidade e pelas contribuições acadêmicas essenciais para a construção e o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço, de forma especial, pela sensibilidade, pelos ensinamentos e pelo lado humano que sempre demonstrou, inspirando-me a olhar para a sala de aula com mais amor, humanidade e desejo genuíno de fazer a diferença.

A todos os meus professores, pela contribuição à minha formação acadêmica e pessoal; à Universidade Federal de Viçosa, onde realizei minha graduação; à Universidade Federal de Minas Gerais, pela oportunidade de aprofundamento acadêmico no mestrado; e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN), pelo espaço de formação e produção de conhecimento.

Aos meus amigos, por tornarem essa jornada mais leve, pelo apoio e pelos momentos compartilhados ao longo do caminho. Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação, deixo registrado meu sincero agradecimento.

*Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo.
Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas
para aprender.*

Paulo Freire

RESUMO

As redes sociais digitais tornaram-se espaços centrais de produção e circulação de discursos, influenciando práticas de linguagem, identidades e formas de sociabilidade contemporâneas (Buckingham, 2019). Entretanto, observa-se que muitos estudantes ainda demonstram pouca criticidade em relação aos conteúdos que consomem e produzem, reproduzindo discursos de ódio, estereótipos e práticas excludentes. Tal cenário evidencia a necessidade de se repensar o papel do ensino de língua inglesa na formação de sujeitos capazes de refletir sobre as implicações éticas, políticas e sociais do uso das tecnologias, compreendendo-as como práticas discursivas ideologicamente situadas. Nessa perspectiva, esta pesquisa de mestrado insere-se no campo da Linguística Aplicada Crítica e tem como propósito articular o uso das redes sociais a práticas de Letramento Crítico (LC). O LC é compreendido, com base em autores como Freire (1989), Soares (2014), Janks (2012), Pennycook (2004), Duboc (2012), Vasquez, Janks e Comber (2019), Monte Mór (2019), Menezes de Souza (2011) e Jordão (2007), como uma abordagem que entende a linguagem como prática social, orientada à problematização dos discursos e à transformação da realidade. A pesquisa investiga de que forma o uso pedagógico das redes sociais, orientado por essa perspectiva, pode promover a reflexão-ação dos alunos sobre direitos humanos e favorecer o engajamento na aprendizagem da língua inglesa. De cunho qualitativo, o estudo foi desenvolvido como um estudo de caso em uma turma do 2º ano do ensino médio de uma escola pública federal. Os dados foram gerados por meio de observações de aula, entrevistas e questionários aplicados à professora participante e aos alunos, antes e após a implementação de uma sequência didática. Com base no diagnóstico inicial, foi elaborada e aplicada uma sequência de aulas fundamentada nos princípios do LC, integrando o ensino da língua inglesa à análise crítica de discursos presentes nas mídias digitais e à discussão de temas relacionados aos direitos humanos. A análise dos dados indicou que a proposta favoreceu o engajamento dos alunos, ampliou espaços de participação e autoria e promoveu reflexões mais críticas sobre discursos que circulam nas redes sociais e sobre direitos humanos. Conclui-se que a articulação entre redes sociais, Letramento Crítico e educação em direitos humanos constitui um caminho promissor para práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas no ensino de língua inglesa.

Palavras-chave: letramento crítico; ensino-aprendizagem de inglês; redes sociais digitais; direitos humanos.

ABSTRACT

Digital social networks have become central spaces for the production and circulation of discourses, influencing language practices, identities, and contemporary forms of sociability (Buckingham, 2019). However, many students still demonstrate limited critical awareness regarding the content they consume and produce, often reproducing hate speech, stereotypes, and exclusionary practices. This scenario highlights the need to rethink the role of English language teaching and learning in the education of subjects capable of reflecting on the ethical, political, and social implications of technology use, understanding digital environments as ideologically situated discursive practices. From this perspective, this master's research is situated within the field of Critical Applied Linguistics and aims to articulate the use of social networks with Critical Literacy (CL) practices. Critical Literacy is understood, based on authors such as Freire (1989), Soares (2014), Janks (2012), Pennycook (2004), Duboc (2012), Vasquez, Janks and Comber (2019), Monte Mór (2019), Menezes de Souza (2011), and Jordão (2007), as an approach that conceives language as a social practice oriented toward the problematization of discourses and the transformation of reality. The study investigates how the pedagogical use of social networks, guided by this perspective, can promote students' reflection-action on human rights and foster engagement in English language learning. Adopting a qualitative approach, the study was conducted as a case study in a second-year high school class at a federal public school. Data were generated through classroom observations, interviews, and questionnaires administered to the participating teacher and students before and after the implementation of a didactic sequence. Based on the initial diagnostic phase, a sequence of lessons grounded in Critical Literacy principles was designed and implemented, integrating English language teaching and learning with the critical analysis of discourses circulating in digital media and the discussion of human rights-related issues. Data analysis indicated that the proposal enhanced student engagement with English language learning, expanded spaces for participation and authorship, and promoted more critical reflections on social media discourses and human rights. The study concludes that the articulation between social networks, Critical Literacy, and human rights education represents a promising pathway for more critical and contextualized pedagogical practices in English language education.

Keywords: critical literacy; English language education; digital social networks; human rights.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sentimentos dos alunos em relação às aulas de inglês	56
Figura 2 - Autoavaliação do nível de inglês dos alunos	57
Figura 3 - Motivações para o estudo de inglês	58
Figura 4 - Dificuldades relatadas no aprendizado de inglês.....	58
Figura 5 - Relevância dos conteúdos de inglês para a vida fora da escola.....	59
Figura 6 - Redes sociais mais utilizadas	61
Figura 7 - Contato com conteúdo ofensivo/desrespeitoso nas redes sociais	62
Figura 8 - Temas sobre direitos humanos.....	63
Figura 9 - Plaquinhas de agree/disagree	66
Figura 10 - Posts racistas retirados do Twitter	67
Figura 11 - Comentários analisados na atividade impressa.....	68
Figura 12 - Handout aula 1	69
Figura 13 - Exemplos de notícias utilizadas na aula 2	72
Figura 14 - Atividade de interpretação de notícias.....	72
Figura 15 - Diferença em relação às aulas tradicionais	86
Figura 16 - Interesse nas aulas.....	87
Figura 17 - Avaliação geral da sequência didática pelos alunos	88
Figura 18 - Percepções sobre o uso do inglês.....	90
Figura 19 - Ampliação do vocabulário e prática do inglês.....	91
Figura 20 - Uso de estruturas linguísticas específicas	92
Figura 21 - Vontade dos alunos de participar das discussões.....	92
Figura 22 - Atividades consideradas mais interessantes	97
Figura 23 - Potencial para estimular a criticidade nas redes	100
Figura 24 - Nuvem de palavras gerada pelos alunos	101
Figura 25 - Reflexão sobre temas atuais.....	102
Figura 26 - Relevância dos temas para a realidade dos alunos	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Princípios para elaboração de atividades de LC.....	37
Quadro 2 - Cronograma de geração de dados da pesquisa	48
Quadro 3 - Observância dos princípios de LC na sequência didática	76

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CL	Critical Literacy
CTPC	Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
LC	Letramento Crítico
LE	Língua Estrangeira
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
POSLIN	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	14
3. OBJETIVOS	18
3.1. Objetivo geral	18
3.2. Objetivos específicos.....	18
4. REFERENCIAL TEÓRICO	19
4.1. Conceituando o Letramento Crítico	19
4.2. Letramento Crítico e sua Relevância no Ensino de Língua Inglesa	23
4.3. O Papel do Educador Crítico e Agência no Ensino de Língua Inglesa	25
4.4. Educação crítica e Direitos Humanos.....	27
4.5. O Avanço das Tecnologias no ensino de LE.....	30
4.6. Princípios para produção de material didático de LC.....	37
5. METODOLOGIA DA PESQUISA E GERAÇÃO DE DADOS	41
5.1. Participantes	42
5.2. Instrumentos de geração de dados	43
5.2.1. Observações.....	45
5.2.2. Notas de campo	45
5.2.3. Entrevistas	46
5.2.4. Grupo focal.....	46
5.2.5. Questionários.....	47
5.3. Cronograma de geração de dados.....	47
5.4. O processo de geração de dados: Diagnóstico Inicial	49
5.4.1. Observações e notas de campo	49
5.4.2. Entrevista inicial com a professora participante.....	50
5.4.3. Questionário inicial com os alunos.....	55

5.4.4 A escola	64
5.5. A sequência didática.....	65
5.5.1. Plano de aula 1 – “social media: helping or hurting?”	65
5.5.2. Plano de aula 2 – “human rights and social media”	70
5.5.3. Plano de aula 3 - “making the difference: social action project”	73
5.5.4. Planos de aula 4 e 5: apresentações de seminários.....	75
5.5.5. - Observância dos princípios de lc.....	76
5.6. O processo de geração de dados após a sequência didática	81
5.6.1. Entrevista final com a professora	81
5.6.2. Questionário final com os alunos	82
5.6.3. Grupo focal com os alunos	83
6. ANÁLISE DOS DADOS	85
6.1. Engajamento com a disciplina e com a língua inglesa	85
6.2. Redes sociais como ferramentas pedagógicas	97
6.3. Reflexão-ação dos alunos sobre direitos humanos	102
6.4 Articulação entre redes sociais e letramento crítico: desafios e possibilidades	107
7. SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	113
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
9. REFERÊNCIAS	117
10. APÊNDICES	128

1. INTRODUÇÃO

As redes sociais digitais têm se tornado elementos estruturantes da vida cotidiana de adolescentes e jovens, influenciando sua forma de pensar, interagir e construir identidades (Buckingham, 2019). Durante minha atuação como professora de inglês ao longo da graduação em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), entre 2018 e 2023, em contextos como cursinhos, escolas regulares e programas de apoio pedagógico, observei de perto esse fenômeno em sala de aula. No entanto, também percebi que muitos estudantes apresentavam dificuldades em lidar criticamente com os conteúdos a que estavam expostos, demonstrando pouca habilidade para reconhecer práticas como bullying virtual, discursos de ódio e violações de direitos humanos. Essas experiências me levaram a questionar o papel do ensino de inglês na formação cidadã, especialmente diante da recorrente redução dessa disciplina à mera aprendizagem gramatical, em detrimento de seu potencial formativo e político.

Ao acompanhar o comportamento dos estudantes em plataformas como *Instagram*, *TikTok* e *X* (antigo Twitter)¹, percebi que muitos jovens compartilhavam conteúdos ofensivos e excludentes, o que me provocou inquietações sobre a ausência, no ambiente escolar, de uma formação voltada para a cidadania digital e para o uso ético e crítico das tecnologias. Passei, então, a refletir com mais intensidade sobre a responsabilidade da escola e, em especial, do ensino de inglês, na mediação desses processos. A percepção de que essa disciplina muitas vezes não dialogava com os repertórios digitais e sociais dos alunos, me impulsionou a buscar caminhos alternativos para uma prática pedagógica mais crítica e conectada com a realidade.

Foi nesse contexto que surgiu o desejo de aprofundar academicamente essa problemática. Ainda no último ano da graduação, decidi me preparar para o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nesse percurso, tive contato com os trabalhos da professora Érika Amâncio Caetano, cuja linha de pesquisa foi decisiva para minha escolha. Por meio de sua produção acadêmica, fui apresentada ao conceito de Letramento Crítico e pude vislumbrar sua potência para ressignificar o ensino de inglês nas escolas públicas, tornando-o mais conectado à realidade dos alunos e comprometido com a construção da cidadania. Assim, direcionei meu projeto de

1

- X (antigo Twitter): plataforma digital de microblogging voltada à publicação e circulação de textos curtos e debates públicos;
- Instagram: rede social focada no compartilhamento de imagens e vídeos em diferentes formatos interativos;
- TikTok: plataforma de mídia social dedicada à criação e difusão de vídeos curtos em fluxo personalizado.

pesquisa à articulação entre o Letramento Crítico e o uso das redes sociais no ensino de língua inglesa.

O presente estudo, portanto, teve como objetivo investigar de que forma o uso pedagógico das redes sociais, fundamentado nas teorias do Letramento Crítico, pode contribuir para o engajamento dos alunos com a aprendizagem da língua inglesa e, simultaneamente, promover a reflexão-ação sobre os direitos humanos. A pesquisa foi desenvolvida em um Instituto Federal que, por sua infraestrutura e características, ofereceu condições favoráveis para a implementação das atividades propostas. Embora se reconheça que os desafios enfrentados por escolas estaduais e municipais sejam, em muitos casos, mais complexos, acredita-se que esta experiência possa servir como referência para futuras adaptações em contextos diversos. Esta dissertação, portanto, nasce do encontro entre a prática docente e a pesquisa acadêmica, com o propósito de contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e socialmente transformadoras no ensino de língua inglesa.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

As Orientações Curriculares para o ensino médio (OCEM) de 2006 no Brasil introduziram o conceito de letramento crítico (LC) no ensino de língua estrangeira. Esse conceito trata de uma abordagem que visa transformar a sala de aula em um espaço de reflexão, questionamento, autonomia e capacidade de ação, enfocando não apenas os aspectos linguísticos da língua, mas também os sociais. De acordo com as OCEM, o desafio que se apresenta é "preparar os jovens para participarem de uma sociedade complexa, que demanda aprendizado independente e contínuo ao longo da vida" (Brasil, 2006, p. 6). Essa competência se torna ainda mais crucial no mundo contemporâneo, no qual a globalização e a tecnologia têm desempenhado um papel fundamental ao estreitar os laços entre culturas, idiomas e conhecimentos de todo o mundo, fomentando a difusão de ideias e informações de maneira instantânea.

Nessa perspectiva, Anstey e Bull (2006) destacam que um dos efeitos da globalização na educação é o impacto da internet na percepção dos alunos, que pode afetar seu comportamento de maneira positiva ou negativa, sendo necessário que possuam recursos, atitudes e estratégias para desenvolver práticas de letramento apropriadas. Assim, com a introdução de novas mídias e formas textuais, surge a necessidade de ensinar os alunos a interpretar essas fontes de informação e entender como elas impactam as ações, as relações sociais e a formação de opinião pública na sociedade. Stevens e Bean (2007) acrescentam que os alunos precisam de uma educação crítica devido à variação na autenticidade, veracidade e no viés ideológico das informações disponíveis online.

Dentro desse contexto, a sensação de impunidade digital tem encorajado a disseminação de discursos de ódio nas redes sociais. Segundo Morato e Miranda (2017), o ambiente online também tem se revelado um espaço onde ocorrem frequentes violações de direitos humanos. Ataques instantâneos e "virais" nas redes sociais são usados para agredir a dignidade de mulheres, pessoas LGBTQIAPN+, negros e outros grupos vulneráveis, que enfrentam diariamente ataques aos seus direitos. No entanto, embora o ambiente online possa perpetuar preconceitos e discriminações, ele também tem o potencial de ajudar a prevenir essas práticas por meio do LC e de uma educação em direitos humanos. Segundo Soares (2014), é fundamental que na sala de aula haja um espaço dedicado à conscientização, luta, questionamento e transformação social no que se refere às relações de dominação, hegemonias de poder, reprodução de privilégios e opressão.

Dentre as línguas estrangeiras, o inglês ocupa posição de destaque no mundo contemporâneo, frequentemente descrito como hegemônico (Rajagopalan, 2001). Tal

hegemonia, entretanto, não é neutra, mas resultado de processos históricos e políticos que marcaram sua expansão global e que dialogam com dinâmicas de colonialidade do saber e do poder. No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) assegura o ensino de língua estrangeira na educação básica; contudo, a definição do inglês como língua obrigatória decorre de decisões políticas posteriores. A obrigatoriedade de oferta do espanhol, instituída em 2005, foi posteriormente revogada pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), consolidando o inglês como a única língua estrangeira obrigatória no currículo. Esse percurso evidencia que as escolhas linguísticas escolares são historicamente situadas e atravessadas por disputas, redefinições políticas e relações de poder.

Apesar dessa hegemonia, as aulas de língua inglesa muitas vezes são restritas ao ensino da gramática e não se preocupam em promover o uso social da linguagem, afastando os alunos de situações reais de uso da língua e desestimulando o pensamento crítico. Tavares e Cavalcanti (2010) afirmam que, embora a academia esteja discutindo as mudanças sociais atuais e suas implicações na pedagogia, o currículo escolar, bem como suas metodologias e práticas em sala de aula, não têm evoluído para acompanhar essas transformações. Contudo, embora essa constatação ainda ressoe em grande parte das escolas brasileiras, é possível observar avanços em algumas práticas pedagógicas. Soares (2014), por exemplo, destaca a aplicação do LC no ensino de inglês, evidenciando os benefícios dessa abordagem no engajamento dos alunos com os temas discutidos e sua relação com o cotidiano. Da mesma forma, iniciativas como as de Rocha (2021) e Fonseca (2021) têm demonstrado progressos significativos ao explorar o papel do LC na desconstrução de discursos preconceituosos e na formação identitária dos aprendizes. Ademais, estudos como os de Coelho (2023) reforçam a importância de novas abordagens pedagógicas que estejam alinhadas com as demandas e transformações do cenário contemporâneo.

Dessa forma, a língua inglesa deve ser considerada também como um meio para estimular a criticidade e a reflexão. Conforme Jorge (2012), o ensino de uma língua vai além de simplesmente fornecer aos alunos uma ferramenta de comunicação. Diante disso, faz-se necessário o desenvolvimento de novas práticas que ajudem a redefinir o ensino do idioma na escola regular. Para alcançar esse objetivo, é fundamental considerar as ferramentas e os contextos que moldam a vida dos estudantes na atualidade. Entre esses, as mídias sociais destacam-se não apenas como plataformas de comunicação e entretenimento, mas também como espaços privilegiados para a troca de ideias, construção de identidade e engajamento social (Costa; Franco, 2005).

Cabe ressaltar que, no Brasil, a Lei nº 15.100/2025 proíbe o uso de celulares pelos alunos durante as aulas, mas prevê exceções quando há objetivos pedagógicos definidos, conforme o § 1º do art. 2º: “Em sala de aula, o uso de aparelhos eletrônicos é permitido para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais de educação.” (Brasil, 2025). Uma vez que os dispositivos móveis e as redes sociais são parte do cotidiano dos estudantes, excluir totalmente o seu uso pode não ser a melhor estratégia. Nesse sentido, esta pesquisa também busca mostrar caminhos para integrar essas ferramentas de forma planejada e crítica, reforçando seu potencial educativo em vez de reforçar sua marginalização em sala de aula.

Considerando a forma como as mídias sociais afetam o cotidiano dos adolescentes e jovens em todo o mundo, torna-se necessária uma prática pedagógica pautada na preparação desses aprendizes não somente para compreender o conteúdo disponível em tais mídias, como também para quebrar paradigmas relacionados a ideologias de poder e construir, embasar e disseminar um *modus operandi* baseado na agência cidadã e na justiça social. Embora já existam estudos que relacionem o LC ao uso de tecnologias digitais no ensino de línguas estrangeiras (Araújo;Vilaça, 2018; Dias, 2015; Mattos, 2011; Santiago, 2019; Stival, 2011), ainda há uma lacuna na literatura em relação ao ensino crítico apoiado em redes sociais no engajamento dos alunos com a disciplina e a vida em sociedade - mais especificamente com práticas que visem assegurar e garantir os direitos humanos. Por isso, esta pesquisa teve como objetivo preencher essa lacuna, fornecendo oportunidades de reflexão para educadores, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais interessados em promover uma educação crítica e inovadora. Nesse contexto, emergem as seguintes questões que orientam esta investigação:

1. Como o letramento crítico pode ser promovido por meio do uso de redes sociais nas aulas de inglês?
2. Quais são as percepções da professora e dos alunos sobre a articulação entre língua inglesa, redes sociais e direitos humanos?
3. Que efeitos pedagógicos podem ser observados no engajamento e na formação crítica dos alunos a partir dessas práticas?

Ao buscar respostas para essas questões, esta pesquisa propõe uma análise situada de práticas pedagógicas reais, com o intuito de compreender as possibilidades e os desafios de uma abordagem que una o ensino de inglês ao letramento crítico e à educação em direitos humanos

no ambiente escolar. Espera-se que os resultados obtidos possam, assim, contribuir para a formação de um mundo mais igualitário, ético e humano.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo geral

O presente trabalho teve como objetivo geral investigar de que forma o uso das redes sociais à luz das teorias do LC em aulas de língua inglesa pode fomentar a reflexão-ação dos alunos envolvendo os direitos humanos e, ao mesmo tempo, propiciar seu engajamento na aprendizagem da língua-alvo.

3.2. Objetivos específicos

Sendo assim, são objetivos específicos desta pesquisa:

- Analisar como o uso das redes sociais pode ser articulado ao Letramento Crítico no ensino de inglês;
- Planejar e desenvolver atividades pedagógicas baseadas no Letramento Crítico voltado para os direitos humanos, utilizando redes sociais como ferramenta pedagógica;
- Investigar as percepções da professora participante e dos alunos sobre as atividades propostas, destacando os desafios e as possibilidades de aprimorar o ensino de inglês com foco no Letramento Crítico;
- Examinar os possíveis efeitos das atividades desenvolvidas no engajamento dos alunos com a língua inglesa e na sua reflexão-ação sobre direitos humanos;
- Identificar os desafios e as oportunidades para integrar as redes sociais como ferramentas pedagógicas no ensino crítico de inglês em uma escola pública.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste trabalho foi estruturado de modo a acompanhar uma trajetória que vai do conceito à prática. Inicialmente, apresenta-se a conceituação do letramento crítico (LC), discutindo as tensões entre pensamento crítico, leitura crítica e a compreensão da linguagem como prática social. Em seguida, aborda-se a relevância do LC no ensino de língua inglesa, relacionando-o à formação ética, cidadã e comunicativa. Na sequência, o texto discute o papel do educador crítico e a noção de agência docente e discente, ampliando o debate para o campo da educação em direitos humanos e seus marcos normativos. Posteriormente, analisa-se o impacto das tecnologias no ensino de línguas e suas implicações sociotécnicas, aprofundando a reflexão sobre o uso pedagógico das redes sociais digitais como espaços de multiletramentos. Por fim, o capítulo sistematiza princípios para a produção de materiais didáticos alinhados ao LC, buscando garantir coerência entre fundamentos teóricos, contextos de atuação e escolhas metodológicas.

4.1. Conceituando o Letramento Crítico

O letramento crítico (LC), embora seja um conceito relativamente recente, tem suas origens nas décadas de 1970 e 1980, sendo profundamente influenciado pelas teorias e pedagogias críticas de Paulo Freire. A pedagogia freireana propõe uma educação dialógica e emancipatória, centrada na experiência do aluno e em sua capacidade de refletir criticamente sobre a realidade. Nesse sentido, Freire (1989) defende que a leitura da palavra deve estar sempre articulada à leitura do mundo, uma vez que compreender um texto implica também compreender as condições sociais e históricas que o produzem. Essa perspectiva reforça a ideia de que o ato de ler ultrapassa o domínio técnico da linguagem e se constitui como prática de conscientização. Ao afirmar que “não é falando que eu aprendo a falar, mas escutando” (Freire, 2005, p. 157), o autor destaca que a consciência crítica nasce do diálogo e da escuta atenta de si e do outro. Assim, compreender o texto e o mundo exige uma postura ativa, pois, como lembra o autor, “não há leitura inocente, pois todo ato de ler envolve uma tomada de posição diante do mundo” (Freire, 1996, p. 23).

Atualmente, o LC consolida-se como um campo central nas discussões educacionais por articular linguagem, cidadania e transformação social. Para compreender seu escopo, é necessário diferenciá-lo de noções próximas, como o pensamento crítico e a leitura crítica. O pensamento crítico, segundo Burbules e Berk (1999), enfatiza habilidades lógicas e argumentativas, como a avaliação de evidências, a identificação de falácias e a construção racional de ideias, mas tende a operar de modo relativamente neutro em relação aos contextos

socioculturais e às relações de poder. Já a leitura crítica envolve a análise intencional dos textos, atentando-se para seus objetivos comunicativos, interesses subjacentes e estratégias de persuasão, promovendo uma leitura sensível aos jogos de poder presentes nas práticas discursivas (Cervetti, Pardales e Damico, 2001). O LC, contudo, vai além desses enfoques ao compreender a linguagem como prática social e reconhecer que ler e escrever são atos situados e ideologicamente marcados, capazes de contribuir para a transformação da realidade (Soares, 2014).

A partir dessa perspectiva, desloca-se a noção tradicional de crítica voltada a revelar verdades ocultas para uma crítica “pós-crítica”, inspirada em Hoy (2005), na qual ler e escrever são atos de criação e reconstrução de sentidos. Nessa abordagem, autor e leitor produzem significados a partir de suas próprias histórias de leitura, marcadas por relações de poder e pertencimentos coletivos. As concepções de linguagem também são ressignificadas nesse contexto. Embora Saussure (1972) tenha defendido a arbitrariedade do signo linguístico, entendida como a ausência de relação natural entre significante e significado, os estudos de letramento crítico partem do princípio de que as escolhas linguísticas não ocorrem em um vácuo neutro, mas são atravessadas por ideologias, valores e disputas de sentido. Nesse sentido, o LC não nega a arbitrariedade estrutural proposta por Saussure, mas amplia essa discussão ao enfatizar as dimensões sociais e ideológicas da produção de sentidos. Kress (2010) contribui ao destacar que o sujeito produtor de sentidos, o retórico, seleciona ativamente modos comunicativos para construir significados. Entretanto, como apontam Vasquez, Janks e Comber (2019), tais escolhas são moldadas por discursos dominantes que influenciam crenças, valores e formas de interpretar o mundo. O LC busca, portanto, ampliar a consciência desses condicionamentos e oferecer ferramentas para enfrentá-los, promovendo uma atuação mais reflexiva e emancipatória em diferentes contextos discursivos. Ainda de acordo com Vasquez, Janks e Comber (2019), é fundamental distinguir entre o “crítico” iluminista, centrado na razão abstrata e na análise lógica, e o “crítico” comprometido com a justiça social, orientado à transformação da realidade. Para as autoras, o LC não se limita à compreensão racional do mundo, mas envolve sua transformação ativa em diálogo com os contextos sociais dos aprendizes. Janks (2012) reforça essa ideia ao afirmar que a crítica não deve ser o ponto final, mas o início de reconstruções éticas e ações transformadoras: “O que importa é que a crítica não seja o ponto final; a reconstrução ética e transformadora e a ação social é que são.” (Janks, 2012, p. 154, tradução nossa).

Nesse contexto, é importante ressaltar as quatro dimensões interdependentes do LC, proposta por Janks (2000): dominação, acesso, diversidade e design, que precisam coexistir de

modo equilibrado. Assim, denunciar estruturas de dominação não é suficiente; é igualmente necessário garantir o acesso ao conhecimento, valorizar as diferenças culturais e promover a reconstrução criativa de significados. Desse modo, a crítica deixa de ser apenas resistência e passa a constituir também uma forma de criação e ação transformadora.

O LC, portanto, ultrapassa o ensino instrumental da língua e o mero desenvolvimento da competência comunicativa, propondo uma educação voltada à reflexão e à transformação social. Jordão (2007) explica que o LC se diferencia das pedagogias críticas baseadas em ideais fixos de consciência e sujeito, pois reconhece que toda visão de mundo é social e historicamente construída, devendo ser problematizada em vez de imposta como verdade. Para a autora, as pedagogias críticas, ao buscarem formar o “sujeito ideal”, racional, consciente e democrático, podem tornar-se disciplinadoras, configurando-se como um “pastorado da consciência” (Jordão, 2007, p. 35). Em contrapartida, o LC entende a linguagem como prática social permeada por relações de poder e enfatiza o papel do questionamento conceitual como ponto de partida para a formação crítica.

A crítica à neutralidade e à universalização do saber é compartilhada por autores pós-coloniais, como Andreotti (2014), que defende a autorreflexividade como prática central do LC. Segundo a autora, ela consiste em “relacionar suposições individuais a histórias coletivas social, cultural e historicamente situadas”, reconhecendo que todo conhecimento é parcial e contingente. Tal postura dialoga com Jullien (2010), para quem compreender o outro implica reelaborar nossos próprios pressupostos e aceitar as diferenças culturais como oportunidades de ampliação epistemológica. Refletir criticamente sobre o outro implica, portanto, refletir também sobre si mesmo, princípio fundamental do LC.

Souza (2011) amplia esse panorama ao propor que o LC contemporâneo não se restrinja a investigar como os textos estão no mundo, mas também como estão com o mundo, retomando a distinção freireana entre “estar no mundo” e “estar com o mundo”. Essa mudança implica compreender a leitura como processo relacional, no qual autor e leitor são coautores de sentidos, ambos imersos em contextos sociais e históricos. O LC configura-se, assim, como prática de escuta, do texto e de si mesmo, e como exercício reflexivo e político de reconhecimento da própria trajetória interpretativa.

Dessa forma, a concepção de Freire (1987), ao afirmar que a leitura e a escrita devem estar associadas à prática de libertação, é reafirmada pelo letramento crítico ao enfatizar o papel transformador da linguagem. A perspectiva freireana é retomada por Sardinha (2018), ao compreender o LC como um processo formativo que desenvolve a capacidade de agir criticamente por meio da leitura e da reflexão, permitindo que os sujeitos questionem as

mensagens que circulam socialmente e contribuam para uma sociedade mais justa. A mesma ideia é reforçada por Janks (2012), ao conceber o letramento crítico como a capacidade de reconhecer que “os discursos nos produzem, falam através de nós e, ainda assim, podem ser desafiados e transformados”, o que evidencia que a linguagem, além de refletir a realidade, pode também reinventá-la.

O LC também se distancia da abordagem comunicativa tradicional no ensino de línguas, cuja ênfase no uso funcional da língua tende a negligenciar a dimensão ideológica e política dos discursos. Jordão (2007) argumenta que, embora ambas valorizem a participação ativa do aluno, o LC amplia essa participação ao incorporar a análise das desigualdades e dos discursos de poder presentes na linguagem. A perspectiva do LC se alinha aos princípios do pós-método propostos por Kumaravadivelu (2003), que abordam o ensino de línguas como prática social, cultural e historicamente situada. Segundo o autor, o método, em sua dimensão política, pode ser entendido como uma imposição “de cima para baixo”, perpetuando relações de poder. Por isso, ele propõe uma pedagogia do pós-método sustentada por três princípios inter-relacionados: particularidade, praticidade e possibilidade. O princípio da particularidade destaca que o ensino de línguas deve ser sensível ao contexto específico em que ocorre, considerando as características culturais, institucionais e individuais de professores e alunos. Já o princípio da praticidade desafia a tradicional dicotomia entre teoria e prática, defendendo que os professores são capazes de gerar conhecimento pedagógico por meio da reflexão sobre sua própria experiência, em um processo de ação e teorização constante. Por fim, o princípio da possibilidade incorpora uma dimensão sociopolítica à prática pedagógica, ao reconhecer que o ensino de línguas está inserido em contextos de desigualdade e que, portanto, pode ser um instrumento de conscientização crítica e transformação social. Esses princípios oferecem uma base sólida para uma prática pedagógica mais autônoma, contextualizada e comprometida com a justiça social. Nesse sentido, como observa Soares (2014), o princípio da possibilidade se alinha diretamente à epistemologia do letramento crítico, pois rompe com propostas de ensino que se limitam à mera transmissão de conteúdos e favorece práticas que geram consciência sociopolítica entre professores e alunos, promovendo a transformação de suas identidades pessoais e sociais. Essa convergência pode ser inferida também a partir das ideias de Kumaravadivelu (2003), quando afirma que a pedagogia pós-método deve ser compreendida como uma pedagogia crítica da linguagem, orientada para a construção de sujeitos capazes de resistir a discursos hegemônicos e intervir em seu contexto sociocultural de forma transformadora.

Mattos (2015) ressalta a importância de se promover múltiplas perspectivas e incentivar a participação ativa dos estudantes em suas comunidades, reconhecendo que o engajamento local fortalece o desenvolvimento da criticidade. Vasquez, Janks e Comber (2019) ampliam essa concepção ao proporem que o LC seja concebido como uma orientação pedagógica que atravessa os processos de ensinar e aprender, emergindo de maneira orgânica das perguntas e interesses dos alunos. Essa compreensão reforça que o letramento crítico não deve ser imposto como modelo, mas construído de forma contextualizada, a partir das experiências concretas e da escuta ativa dos sujeitos em formação. De modo complementar, Duboc (2012) entende o currículo como uma atitude crítica, construída a partir de uma docência comprometida com a cidadania e com a agência dos aprendizes, que transforma o espaço da sala de aula em um ambiente de diálogo e reflexão social.

No cenário contemporâneo, marcado pela intensa circulação de sentidos nas mídias digitais, o compromisso do LC adquire novos contornos. As redes sociais ampliam a produção discursiva, permitindo o surgimento de vozes dissidentes e mobilizações sociais. No entanto, como adverte Janks (2012), esses espaços também podem reproduzir, de forma acrítica, discursos dominantes. Essa ambivalência evidencia o papel estratégico do LC como prática pedagógica voltada à análise e à intervenção nos discursos que permeiam o cotidiano escolar. Sob essa ótica, o LC se consolida como uma prática situada, flexível e responsiva às transformações sociais, políticas e tecnológicas, orientada à formação de sujeitos críticos, éticos e engajados.

4.2. Letramento Crítico e sua Relevância no Ensino de Língua Inglesa

O ensino de língua inglesa, na perspectiva do LC, não se limita à aprendizagem de estruturas linguísticas e vocabulário. Trata-se, sobretudo, de uma prática pedagógica que visa desenvolver a consciência crítica dos alunos diante das realidades sociais, políticas e culturais que os cercam. Siqueira (2023) chama atenção para as tensões entre o discurso oficial das políticas educacionais e a realidade do ensino de inglês nas escolas públicas. Para o autor, a perspectiva instrumental do ensino de língua estrangeira, ainda dominante em muitas propostas curriculares, não dá conta da complexidade social e política que envolve a prática docente. O LC, nesse cenário, surge como uma alternativa que não apenas valoriza a dimensão comunicativa da língua, mas também promove o engajamento com questões éticas, culturais e históricas, tornando o ensino de inglês mais significativo e socialmente comprometido. Nesse sentido, como observa Pennycook (2004), aprender uma nova língua implica também aprender a perceber o mundo de outra forma e a participar ativamente das relações de poder que

configuram as experiências sociais. Assim, o LC no ensino de inglês busca incorporar uma “qualidade crítica” às práticas pedagógicas e aos materiais didáticos, permitindo que os alunos desenvolvam competências para interpretar, questionar e resistir a discursos que sustentam desigualdades (Bobkina; Stefanova, 2016).

No contexto brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais já dialogam com essa proposta crítica ao atribuir à Língua Estrangeira o papel de contribuir para a formação cidadã dos estudantes, ampliando sua autoconsciência e inserção social (Brasil, 1996). A Base Nacional Comum Curricular (2017) mantém essa orientação e a atualiza ao afirmar que o ensino de inglês deve possibilitar que os alunos cooperem, compartilhem conhecimentos e se posicionem criticamente em práticas sociais, em âmbito local e global. A esse respeito, Mattos e Valério (2010) destacam que o LC promove uma experiência transformadora, tanto individual quanto coletiva, ao possibilitar que a escola explore questões sociais relevantes. Isso torna o ensino mais significativo, pois articula o desenvolvimento linguístico à formação ética e política dos estudantes.

Essa articulação entre linguagem, criticidade e realidade social também se manifesta nas experiências práticas de docentes que atuam no ensino público. Toledo (2025), ao refletir sobre sua atuação como professora de inglês, argumenta que o ensino de inglês precisa superar a lógica tecnicista voltada exclusivamente para o “aprender a falar” e, em seu lugar, assumir um compromisso político com o desenvolvimento de práticas discursivas críticas. Em sua autoetnografia, ela relata como o trabalho com gêneros multimodais e temas socialmente relevantes, como desigualdade de gênero, racismo e mídias digitais, possibilitou aos alunos problematizar suas vivências e se posicionar discursivamente no mundo. Sua experiência reforça a viabilidade do LC como uma abordagem que transforma a aula de inglês em um espaço de leitura crítica da realidade e produção de sentidos socialmente situados.

A prática pedagógica orientada pelo LC se alinha, ainda, a uma compreensão contemporânea de linguagem, na qual os multiletramentos ganham centralidade. A inserção crescente das mídias digitais na vida dos estudantes exige que o ensino de inglês considere os múltiplos modos de produção de sentido presentes em ambientes digitais. Mendes e Lima (2020) argumentam que o uso das tecnologias digitais favorece a articulação entre competências linguísticas e consciência crítica. Vasquez, Janks e Comber (2019) complementam que essas práticas têm potencial transformador, sobretudo quando conectadas aos interesses dos alunos e aos desafios sociais atuais. Nesse cenário, é papel da escola incorporar criticamente as novas mídias como espaços legítimos de produção de conhecimento e reflexão.

Finalmente, o LC no ensino de inglês demanda uma postura crítica diante das dinâmicas globais de poder associadas ao idioma. Canagarajah (2012) destaca que essa abordagem envolve não apenas a competência linguística, mas também a consciência das hegemonias linguísticas e culturais, e a capacidade de questioná-las criticamente. Assim, a sala de aula pode se tornar um espaço de resistência e agência, no qual os alunos não apenas aprendem inglês, mas se preparam para intervir criticamente no mundo. Essa perspectiva está em consonância com as Orientações Curriculares para o ensino médio, que propõem alcançar o "aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado" (Brasil, 2006, p. 7).

Essa dimensão crítica, portanto, exige uma prática pedagógica orientada por valores éticos, políticos e sociais, o que implica repensar o papel do professor em sala de aula. Esse aspecto será explorado com mais profundidade na seção seguinte, dedicada à atuação do educador crítico e ao desenvolvimento da agência no ensino de inglês.

4.3. O Papel do Educador Crítico e Agência no Ensino de Língua Inglesa

O entendimento do professor como sujeito político e agente de transformação não é uma novidade na história da educação, mas adquire relevância renovada diante dos desafios impostos à escola contemporânea. Frente a um contexto marcado por desigualdades, retrocessos democráticos e precarização das condições de trabalho docente, torna-se urgente retomar e atualizar concepções de educação comprometidas com a justiça social. Giroux (1988), ao propor o conceito de "intelectual transformador", já sinalizava para a necessidade de uma atuação docente que rompesse com a função reprodutora da escola tradicional. Essa concepção é aprofundada por Freire (1996), que entende a prática educativa como ato político: ensinar é sempre uma escolha ética, que carrega visões de mundo e projetos de sociedade.

No campo do ensino de línguas, uma dimensão que ganha destaque na atuação do educador crítico é a noção de agência. Monte Mór (2013), por exemplo, propõe uma formação docente voltada para o desenvolvimento da agência, entendida como a capacidade de agir de maneira transformadora, rompendo com comportamentos esperados e padronizados, além de intervir criticamente sobre discursos e práticas sociais. No entanto, esse processo encontra resistências estruturais no Brasil, onde a história da educação ainda é marcada por resquícios de autoritarismo, colonialismo e hierarquia. Tais elementos moldam as práticas escolares e dificultam o exercício da agência por parte de professores e alunos. Para enfrentar esses desafios, a proposta de Monte Mór (2019) se torna essencial, é preciso que a prática docente

seja pensada em três dimensões interdependentes: a individual, a comunitária e a global. Na esfera comunitária, o educador atua como sujeito que não apenas compreende sua realidade, mas também a transforma, rejeita ou ressignifica.

Como destaca Duboc (2012), esse posicionamento crítico não se limita a uma postura ética, mas configura uma prática pedagógica comprometida com escolhas conscientes que atravessam o planejamento curricular, a seleção de materiais, os critérios de avaliação e as formas de interação em sala de aula. Para isso, é essencial que o professor compreenda seu papel nas relações de poder que atravessam o ato de ensinar e mobilize suas ações de forma situada, responsiva e contextualizada.

Tal compromisso se traduz em uma prática pedagógica ancorada no letramento crítico. Como afirmam McLaughlin e DeVogd (2004), o professor precisa tornar-se, ele mesmo, criticamente letrado, capaz de identificar estruturas de domínio presentes nos discursos e nos materiais didáticos, e de repensar continuamente suas próprias práticas. Isso implica revisitar não apenas o conteúdo, mas também os modos de ensinar, os gêneros textuais trabalhados, os temas abordados e a maneira como os alunos são convocados a participar.

A atuação do professor crítico também está diretamente ligada à forma como compreende seus estudantes e os contextos nos quais estão inseridos. Norton e Toohey (2004) ressaltam a importância de considerar os saberes que foram historicamente marginalizados e as identidades em construção. Hawkins e Norton (2009) complementam esse argumento ao sugerirem que o professor de línguas deve atuar como mediador entre linguagem, cultura e identidade. Assim, o ensino de inglês deixa de ser apenas um processo de transmissão para se tornar um espaço de negociação simbólica, onde os alunos têm a oportunidade de questionar narrativas dominantes e projetar novas possibilidades de ser e existir.

Toledo (2025) avança nesse debate, ao destacar que não há um modelo fixo para a docência crítica: o professor deve construir suas práticas com base nas especificidades de seu contexto e nas demandas socioculturais de seus alunos. Essa compreensão está em sintonia com a pedagogia do pós-método, que defende a flexibilidade e a contextualização como princípios fundamentais para uma educação significativa. Também dialoga com Tilio (2014) e Caetano (2020), que destacam a problematização da experiência dos estudantes como eixo articulador da prática pedagógica.

Hooks (2020), por sua vez, destaca a importância de uma pedagogia engajada, que rompe com relações hierárquicas tradicionais e promove a colaboração entre professores e estudantes. A abertura ao diálogo, o respeito às vozes dos alunos e o compartilhamento da liderança em sala de aula são condições fundamentais para o florescimento do pensamento

crítico e da autonomia discente. Nesse sentido, o letramento crítico também se revela como um exercício de leitura de si, como propõe Menezes de Souza (2011). Ao reconhecer que toda linguagem é situada historicamente, o professor passa a compreender-se como sujeito produtor de sentidos, capaz de mediar discursos e provocar o questionamento de representações cristalizadas. A prática pedagógica torna-se, assim, um espaço de formação para a autonomia e para o enfrentamento de desigualdades.

4.4. Educação crítica e Direitos Humanos

Os direitos humanos são apresentados, nos marcos legais internacionais e constitucionais, como garantias fundamentais da dignidade humana e da convivência democrática. No entanto, apesar de sua formalização em tratados e declarações, esses direitos continuam sendo violados cotidianamente em diferentes partes do mundo. Como alerta Wodak (2015), há uma “normalização descarada” desses discursos, pois formas de expressão antes inaceitáveis passam a circular com legitimidade no espaço público, deslocando os limites do que é socialmente tolerado. Nesse mesmo sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) destaca que os discursos de ódio, como xenofobia, racismo, antissemitismo, misoginia e outras formas de intolerância, estão em ascensão global, propagando-se mais rápida e amplamente do que nunca por meio das redes sociais. Diante desse panorama, é necessário que o campo educacional assuma o compromisso de formar sujeitos críticos, capazes de compreender e enfrentar essas violações com base em valores democráticos e humanitários. Conforme Carlos (2019), uma educação pautada nos direitos humanos contribui para desconstruir hierarquias sociais, valorizar a igualdade e promover a liberdade de escolha dos alunos.

Nesse cenário, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), estabelece que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos" (ONU, 1948), funcionando como referência normativa para a construção de sociedades mais justas, solidárias e equitativas. No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 reforça esse compromisso ao garantir, em seu artigo 5º, o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, à propriedade, entre outros (Brasil, 1988). No campo educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio reconhece a relevância de discutir temas relacionados aos direitos humanos, incorporando-os como um dos pilares formativos da educação básica. Entre as competências gerais, destacam-se o exercício da empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, todos voltados à promoção do respeito mútuo e da dignidade humana. Essa abordagem se sustenta em um ideal pedagógico

que acolhe e valoriza a diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 10). Além disso, a BNCC atribui às redes de ensino e às instituições escolares a responsabilidade de incluir nos currículos temas contemporâneos que impactam a vida humana em níveis local, regional e global. A educação em direitos humanos se insere, assim, de forma transversal e integrada às propostas pedagógicas, amparada por documentos legais como o Decreto nº 7.037/2009 e pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2017).

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, essa diretriz ganha contornos ainda mais específicos. A BNCC determina que os alunos devem compreender os processos de formação da identidade, os conflitos e as dinâmicas de poder que influenciam as práticas sociais de linguagem. Além disso, devem ser capazes de valorizar a diversidade e a pluralidade de ideias e perspectivas, desenvolvendo uma atuação social pautada por princípios democráticos, igualitários e éticos. Nesse sentido, torna-se imprescindível estimular a prática da empatia, do diálogo e da resolução de conflitos como forma de enfrentamento de preconceitos de qualquer tipo (Brasil, 2017, p. 481). No que tange de forma ainda mais específica ao ensino de inglês, a BNCC afirma que “trata-se de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global” (Brasil, 2017, p. 476-477).

Essa articulação entre ensino de línguas e educação em direitos humanos é também respaldada por diretrizes internacionais. Conforme explicitado por Kukovec (2017), desde 2005, diversos documentos elaborados pelas Nações Unidas têm defendido a incorporação dos direitos humanos aos sistemas educacionais. A educação, nesse contexto, é concebida como um meio de fortalecer vínculos sociais e consolidar uma cultura de paz, ao mesmo tempo em que se opõe a práticas que ameaçam a democracia e a tolerância. A UNESCO (2005) reforça essa ideia ao declarar que a educação em direitos humanos constitui um aspecto essencial do direito à educação. O conhecimento desses direitos, por sua vez, é compreendido como ferramenta de emancipação e cidadania. A Anistia Internacional (2005, p. 7) também compartilha dessa concepção ao definir a educação em direitos humanos como um movimento global voltado para promover a conscientização sobre os direitos assegurados pela Declaração Universal e tratados correlatos, bem como para estabelecer mecanismos que possibilitem reparar violações. Segundo Tibbitts (1996) e Reardon (1997), essa educação abarca atividades de treinamento, instrução, conscientização e aprendizagem, devendo ser integrada ao cotidiano escolar de forma sistemática.

A escola, nesse contexto, assume um papel fundamental como espaço privilegiado de formação cidadã. Kukovec (2017, p. 20) questiona: “Por que é importante que os professores estejam familiarizados com os direitos humanos?”, e sua pergunta revela o imperativo de preparar os educadores para atuar em contextos cada vez mais diversos e multiculturais. Para Osler e Starkey (2010, p. 26), “a necessidade de educação em direitos humanos é mais urgente do que nunca” justamente para consolidar ideais de justiça e paz em sociedades complexas e desiguais. A partir dessa perspectiva, Kukovec (2017) enfatiza que o principal objetivo dos educadores deve ser o de desenvolver uma consciência crítica em seus alunos. Essa formação crítica, de acordo com Romhild (2023), pode ser entendida como base para uma política de esperança. Educadores e ativistas, ao promoverem experiências, habilidades e posturas alinhadas aos direitos humanos, capacitam os estudantes a agir em defesa de seus próprios direitos e dos direitos alheios. A escola, portanto, é chamada a preparar indivíduos solidários e atuantes, aptos a reconhecer e combater as múltiplas formas de injustiça que os cercam.

Essa preparação envolve práticas pedagógicas que fomentem o debate sobre temas como desigualdade de gênero, discriminação, diversidade e justiça social. Kukovec (2017) defende que discutir essas temáticas em sala de aula pode estimular a participação dos estudantes, tornando-os mais motivados, responsáveis e autônomos. Em linha semelhante, Tibbitts e Fernekes (2011) apontam que a educação em direitos humanos desenvolve habilidades centrais para a formação cidadã: escuta ativa, busca de informação, organização coletiva, comunicação eficaz, pensamento crítico, argumentação e identificação de preconceitos. Além disso, promove competências relacionadas à resolução pacífica de conflitos, o que repercute tanto no ambiente escolar quanto em contextos mais amplos. Osler (2016) e Gaudelli (2016) complementam essa visão ao sublinhar a importância de conectar os conteúdos escolares às experiências cotidianas vividas pelos alunos em suas comunidades.

Ao refletir sobre a responsabilidade da escola nesse processo, Carlos (2019) afirma que ela exerce papel decisivo na socialização dos sujeitos e na construção de suas identidades, expectativas e formas de se posicionar no mundo. Entretanto, Bron e Thijs (2011) alertam para o risco de essa responsabilidade ser delegada exclusivamente às percepções individuais dos professores. Quando não há diretrizes claras e apoio institucional, a abordagem da cidadania e dos direitos humanos pode se tornar fragmentada e desigual entre diferentes escolas ou turmas.

Tal desafio nos conduz à necessidade de uma formação docente consistente e de propostas pedagógicas que articulem teoria e prática. Osler e Stokke (2020) propõem que a educação em direitos humanos deve ir além do desenvolvimento de consciência crítica e se materializar em ação, sobretudo nas aulas de línguas. Nessa perspectiva, o engajamento

discursivo e a ação comunicativa são fundamentais para que os alunos não apenas reflitam, mas atuem no mundo a partir de valores éticos e democráticos, em consonância com os princípios do letramento crítico.

O ensino de línguas, especialmente em contextos de língua estrangeira, oferece oportunidades privilegiadas para essa abordagem. Kukovec (2017) argumenta que tais aulas permitem não apenas o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas, mas também o contato com diferentes culturas e perspectivas. A autora sugere que o uso de materiais autênticos, como reportagens, mídias digitais, redes sociais ou obras literárias, pode ser um caminho eficaz para explorar temas ligados aos direitos humanos. Ao trabalhar com esses recursos, os professores podem propor debates, leituras críticas e produções textuais que envolvam os estudantes em reflexões sobre justiça, igualdade e diversidade. Nesse processo, a língua torna-se não apenas um instrumento de comunicação, mas também de ação cidadã.

Portanto, como professores, é essencial fomentar essa consciência, capacitando os alunos a entender as questões de direitos humanos por meio de uma abordagem baseada na resolução de problemas e incentivando-os a desenvolver estratégias para lidar com situações de conflito. Dessa forma, os alunos devem assumir um papel ativo na promoção e proteção dos direitos humanos, adquirindo a habilidade de avaliar criticamente as respostas, reagir de maneira criativa, escolher a opção mais adequada e tomar decisões responsáveis com confiança.

4.5. O Avanço das Tecnologias no ensino de LE

A evolução do ensino de línguas estrangeiras tem caminhado lado a lado com o desenvolvimento das tecnologias ao longo da história. Menezes (2019) identifica três momentos-chave que marcaram essa trajetória e contribuíram para transformações pedagógicas significativas. O primeiro deles remonta à invenção da imprensa, responsável por ampliar a produção e a distribuição de materiais didáticos impressos. O segundo momento se dá com a popularização de tecnologias sonoras, como fitas cassete e gravadores, que possibilitaram a criação de laboratórios de línguas e o uso de recursos auditivos em sala de aula, embora ferramentas audiovisuais como televisão e videocassete tenham sido subutilizadas nesse processo. O terceiro marco, mais recente, corresponde à introdução dos computadores e da internet, seguidos pela disseminação dos smartphones, dispositivos que não apenas ampliaram as possibilidades de acesso à informação, mas também diversificaram os modos de ensinar e aprender.

No entanto, nos últimos cinco anos, tem-se observado um novo desdobramento na relação entre tecnologia e educação de línguas, marcado pela consolidação de plataformas

digitais, o avanço da inteligência artificial generativa e a intensificação dos sistemas de personalização algorítmica. Considerando que as tecnologias digitais permeiam quase todas as esferas da vida cotidiana, é essencial compreender como funcionam e como podem ser utilizadas de maneira crítica e estratégica. Essa compreensão, nos moldes do que Buckingham (2022, p. 53) defende para a mídia, pode oferecer “um grau de poder e de controle que de outra forma nos seria negado”.

Inseridas nesse contexto, as transformações educacionais contemporâneas continuam fortemente estruturadas pela globalização, que redefine os contornos da experiência educativa. Mattos (2011, p. 33) já ressaltava que, diante da centralidade das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), novas habilidades tornam-se indispensáveis para comunicação, aprendizagem e acesso à informação. Kumaravadivelu (2006) interpreta esse processo como um momento de globalização cultural mediada por tecnologias, no qual as fronteiras físicas e temporais se diluem, e as ideias circulam com velocidade e intensidade sem precedentes.

Nesse novo cenário, a atuação dos algoritmos, embora invisível, altera significativamente o modo como o conhecimento é acessado e compartilhado. Buckingham (2022) destaca que os filtros algorítmicos das plataformas digitais influenciam diretamente os discursos disponíveis e, por consequência, o que é possível conhecer. Assim, a lógica algorítmica, orientada por interesses comerciais e mecanismos de vigilância, pode comprometer a construção crítica do conhecimento, ao restringir o contato com a diversidade discursiva. Lima et al. (2020, p. 141) complementam essa crítica ao apontar que “em uma sociedade marcada pelas desigualdades, os algoritmos podem assumir facetas opressivas, produzindo e reproduzindo modos de discriminação e de dominação nas mais diversas vertentes: gênero, raça, etnia, classe social etc.”

Por outro lado, reconhecendo que os algoritmos não esgotam a experiência digital, o ensino de línguas estrangeiras pode se beneficiar da expansão da internet, desde que esta seja utilizada de forma crítica e pedagógica. Como apontam Araújo e Vilaça (2018), o acesso à rede possibilita o contato com textos em diferentes línguas e contextos socioculturais, ampliando as experiências linguísticas dos alunos. Kenski (2007, p. 124) já destacava que a internet “transforma as dimensões da educação”, estendendo o espaço da escola para além de seus muros físicos. Tal transformação foi especialmente relevante no início da popularização digital, como indicava Warschauer (2000), ao observar o protagonismo do inglês como idioma de comunicação internacional online.

O letramento, por sua vez, também se redefine nesse novo cenário digital. Segundo Lipponen (2010), dispositivos como celulares, tablets e computadores não apenas se tornam ferramentas de acesso à informação, mas verdadeiros instrumentos de letramento. A possibilidade de estar permanentemente conectado altera não apenas os modos de consumo de informação, mas também os modos de produção, exigindo práticas de letramento específicas para o meio digital. Kress e van Leeuwen (2006) destacam, nesse sentido, o conceito de multimodalidade, entendida como a articulação entre diferentes modos de expressão, como texto, imagem, som e vídeo, que demanda dos alunos novas formas de leitura, interpretação e produção de sentidos. Diante desse cenário, a pedagogia crítica e o ensino de línguas devem considerar essas múltiplas linguagens e promover o desenvolvimento de competências semióticas que vão além do texto verbal.

No entanto, embora essas transformações estejam em curso há décadas, a integração sistemática das TDICs nos cursos de formação docente ainda é incipiente. Aranda (2020) e Stival (2011) observam que o planejamento curricular nas licenciaturas de línguas muitas vezes ignora essas questões. Esse descompasso é reforçado por concepções equivocadas sobre o domínio tecnológico entre gerações, como o conceito de “nativos digitais”, popularizado por Prensky (2001) para descrever os jovens que nasceram em meio às tecnologias digitais como indivíduos naturalmente mais hábeis do que os mais velhos. No entanto, Aranda (2020) contesta essa visão, chamando atenção para o fato de que muitos professores possuem familiaridade e competência tecnológica, e que a suposição de uma divisão geracional rígida desconsidera as múltiplas experiências com o digital. Essa crítica também é feita por Barton e Lee (2015), que apontam os riscos de se adotar uma visão binária entre “nativos” e “imigrantes” digitais. Para eles, essa categorização obscurece as nuances das práticas digitais e negligencia a diversidade de vivências tecnológicas, que são moldadas por contextos socioculturais distintos. A concepção de que as tecnologias digitais são sempre “novas” contribui, segundo Aranda (2020), para um sentimento de inadequação por parte de muitos docentes. Essa constante sensação de novidade pode gerar ansiedade e resistência à adoção de tecnologias no ambiente escolar. No entanto, como argumentam Barton e Lee (2015, p. 20-21), muitas dessas ferramentas — como e-mails, mensagens instantâneas e redes sociais — já perderam seu status de inovação e fazem parte do cotidiano comunicativo. Reconhecer essa “velhice” das tecnologias é um passo importante para normalizar seu uso em contextos educacionais e superar o mito da ruptura constante.

Portanto, é necessário pensar em abordagens pedagógicas que incorporem as tecnologias digitais de forma crítica e contextualizada. Pena (2013) defende que o professor

deve reconhecer o papel ativo do aluno na construção do conhecimento, incentivando práticas de ensino que se conectem com a realidade digital dos estudantes. Gregolin (2009) compartilha dessa visão ao propor mudanças nos métodos tradicionais, defendendo a adoção de estratégias que promovam a interação, a produção de sentidos e o uso significativo da língua em ambientes digitais. Cani (2019), por sua vez, destaca que a adoção de novas ferramentas tecnológicas não precisa suprimir práticas tradicionais, mas sim integrá-las de forma estratégica, respeitando a cultura escolar.

Dessa forma, a escola pode assumir seu papel de formadora de cidadãos críticos e autônomos. Silva e Silva (2009) ressaltam que a integração das TDICs no ambiente escolar é essencial para preparar os alunos para os desafios da sociedade contemporânea. Para Aranda (2020, p. 30), essa preparação envolve não apenas o domínio técnico, mas também a capacidade de analisar criticamente as informações, interagir com diferentes discursos e participar ativamente na produção de conhecimento. Os estudantes, segundo a autora, precisam ser desafiados a interagir, interpretar, produzir e compartilhar informações de forma crítica, utilizando as tecnologias digitais de maneira reflexiva.

Além disso, o uso da internet no ensino de línguas estrangeiras representa um campo fértil para práticas pedagógicas que valorizem a interação, a autoria e a construção crítica do conhecimento. Fox (2005, p. 15) destaca que as ferramentas digitais favorecem o uso prático da língua-alvo em situações reais de comunicação, o que reforça sua potencialidade formativa no desenvolvimento de competências linguísticas. Ampliando esse olhar, Lévy (1999) defende que a internet promove uma “inteligência coletiva”, viabilizando o compartilhamento de informações em escala global e ampliando o acesso ao saber. Essa circulação ampliada de sentidos, embora carregada de potencial, exige atenção crítica por parte dos educadores quanto às condições de produção e visibilidade dos discursos. Nesse sentido, Buckingham (2022) e Selwyn (2021) alertam que essa inteligência coletiva pode ser capturada por interesses privados e estruturada por lógicas algorítmicas pouco transparentes, o que demanda uma mediação pedagógica intencional e crítica no uso das tecnologias. Diante disso, a atuação dos estudantes no ambiente digital não se limita à recepção de conteúdos, mas envolve também a produção ativa de informações. Costa e Franco (2005, p. 03) observam que os aprendizes se tornam produtores de sentido nesse ecossistema digital, característica intensificada pelo modelo colaborativo da web 2.0. Aranda (2020) reforça essa mudança de perfil ao destacar a preferência dos jovens por metodologias pautadas na interação, na participação e na construção coletiva do saber. Ainda assim, como demonstram Jacob, Tate e Warschauer (2024), ferramentas como o

Chat GPT podem tanto potencializar quanto silenciar a voz autoral dos estudantes, a depender da intencionalidade pedagógica e do nível de criticidade promovido no processo de mediação.

No entanto, apesar desse potencial, o uso da tecnologia ainda enfrenta obstáculos significativos no contexto escolar. A realidade de muitas escolas brasileiras, conforme aponta Aranda (2020), é marcada por limitações materiais, como a falta de equipamentos e a proibição do uso de celulares e da rede Wi-Fi. Essa exclusão digital, evidenciada pela pesquisa TIC Educação (Porvir, 2018), impede que muitos jovens desenvolvam competências essenciais para sua inserção plena na sociedade conectada. Nesse cenário, Pardo (2016) defende a necessidade de reformulações nas práticas pedagógicas, de modo a preparar os alunos para lidar com os desafios tecnológicos atuais. Santiago (2019) reforça essa urgência ao destacar que, apesar do potencial enriquecedor das tecnologias, elas ainda são marginalizadas no ambiente escolar, exigindo mudanças profundas na concepção de ensino.

No entanto, é importante ressaltar que a simples presença das tecnologias não garante resultados significativos. Santiago (2019) alerta que o impacto dessas ferramentas está diretamente relacionado ao modo como são utilizadas. O uso instrumental e superficial, como aponta Stival (2011), tende a limitar o potencial pedagógico da tecnologia, resultando apenas em mudanças superficiais, como a substituição do quadro e giz por computadores. Selwyn (2025) acrescenta que o discurso da inovação, quando desconectado da realidade das escolas, tende a servir mais aos interesses mercadológicos do que às necessidades formativas. Em síntese, mais do que adotar tecnologias, o verdadeiro desafio está em repensar a pedagogia: é preciso criar ambientes comunicativos autênticos, voltados à formação de competências linguísticas, culturais e críticas.

Por fim, considerando os desafios e potencialidades das TDICs e o foco deste trabalho, a subseção a seguir se dedica a compreender como as redes sociais digitais, já integradas ao cotidiano dos estudantes, vêm sendo mobilizadas como ferramentas pedagógicas no ensino de inglês.

4.5.1 Redes sociais digitais no ensino de línguas

Embora as redes sociais frequentemente sejam associadas à superficialidade e à dispersão cognitiva, como argumenta Carr (2011), ao afirmar que a internet estaria “nos tornando intelectualmente mais rasos”, seu uso no ensino de línguas tem ganhado espaço na literatura recente. Esse interesse se deve, sobretudo, ao reconhecimento de seu potencial para promover práticas pedagógicas mais dinâmicas, colaborativas e alinhadas à cultura digital contemporânea. Estudos diversos indicam que, quando integradas de maneira intencional ao

planejamento didático, essas plataformas digitais contribuem significativamente para o engajamento dos estudantes e ampliam as oportunidades de aprendizagem em contextos formais e informais. Magalhães, Paiva e Lima (2021), por exemplo, destacam o Instagram como um ambiente favorável à disseminação de conteúdos educacionais, capaz de estimular a participação ativa dos alunos por meio de recursos multimodais e interativos. A lógica pedagógica explorada nessa plataforma também pode ser estendida a outras redes sociais amplamente utilizadas, como TikTok, Twitter e Facebook, que favorecem a autoria, a circulação de sentidos e a construção de comunidades discursivas. Gomes (2016) corrobora essa visão ao afirmar que as redes de relacionamento online constituem espaços potentes de construção e disseminação do conhecimento, favorecendo interações espontâneas e trocas informativas que enriquecem o processo educativo. As características próprias dessas plataformas, como a rapidez, a horizontalidade e a multimodalidade, as tornam atrativas para os estudantes, criando um ambiente propício à aprendizagem por meio da mediação digital.

A utilização significativa dessas ferramentas no ensino de línguas exige, no entanto, mais do que a simples adoção de recursos tecnológicos. Trata-se de uma prática que pressupõe a articulação entre diferentes domínios do saber docente, conforme proposto pelo modelo de Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (CTPC), desenvolvido por Mishra e Koehler (2006). Esse modelo enfatiza que a eficácia do ensino está na interseção entre três eixos fundamentais: o conhecimento pedagógico, que se refere às estratégias de ensino e às abordagens instrucionais; o conhecimento de conteúdo, que envolve a compreensão conceitual e estruturada da disciplina; e o conhecimento tecnológico, relacionado à apropriação crítica das ferramentas digitais. No contexto das redes sociais, essa integração torna-se especialmente relevante, pois o professor precisa adaptar os recursos da plataforma, como vídeos curtos, enquetes, comentários e hashtags, às necessidades pedagógicas e aos objetivos linguísticos da aprendizagem, transformando o que poderia ser um uso superficial em uma prática pedagógica intencional e significativa.

Além disso, as redes sociais digitais têm sido compreendidas como espaços de letramento emergente, refletindo as transformações da cultura digital contemporânea. Alves, Mota e Tavares (2018) defendem que essas plataformas reconfiguram as formas de leitura e escrita a partir de dinâmicas interativas como curtidas, marcações e comentários, estabelecendo uma nova lógica de produção de sentidos. Essa lógica é também mediada por algoritmos, como observam Magalhães, Paiva e Lima (2021), ao explicarem que as interações dos usuários alimentam sistemas que personalizam os conteúdos exibidos, criando bolhas informacionais. No contexto educacional, essa característica pode ser estrategicamente mobilizada para

fomentar comunidades de aprendizagem, conectando estudantes com interesses compartilhados e fortalecendo a interação entre alunos e professores.

Nesse sentido, estudos empíricos têm contribuído para validar os benefícios pedagógicos dessas plataformas. Sari e Wahyudin (2019), ao investigarem as percepções de estudantes universitários sobre o uso do Instagram em aulas de inglês para negócios, constataram que a maioria dos participantes associou a plataforma ao aumento da motivação, do engajamento e das atitudes positivas em relação ao aprendizado da língua. No entanto, os autores também apontam limitações importantes, como dificuldades de conexão à internet e obstáculos na compreensão das instruções pedagógicas, o que reforça a necessidade de planejamento didático cuidadoso. Esses desafios também são observados em outros contextos. AlGhamdi (2018), ao estudar o uso do Instagram no ensino de inglês para falantes de árabe, identificou que os alunos tendem a se engajar mais com conteúdos curtos e objetivos, evitando explicações longas e densas. O estudo também demonstrou que a plataforma proporcionou maior exposição à língua-alvo e incentivou a interação entre os aprendizes, tornando o processo de aprendizagem mais acessível, participativo e contínuo.

Como uma das ferramentas mais emblemáticas da internet atualmente, as redes sociais devem ser consideradas nos projetos pedagógicos que visam aproximar o ensino de línguas das práticas comunicativas contemporâneas. Torres e Alcántar (2011) destacam que o engajamento gerado por essas plataformas representa um importante potencial didático, capaz de mobilizar os estudantes de forma mais autêntica e significativa. Apesar desse potencial, o uso das redes sociais na educação ainda precisa ser mais explorado. Machado e Tijiboy (2005) já apontavam que, embora pouco exploradas, essas ferramentas possuem grande aplicabilidade no contexto escolar. No entanto, esse potencial nem sempre é reconhecido pelos docentes, muitos dos quais veem as redes apenas como elementos de distração. Essa percepção limitada, segundo Gomes (2016), pode contribuir para a resistência institucional ao uso dessas ferramentas e, conseqüentemente, restringir o acesso dos alunos a práticas pedagógicas mais conectadas com sua realidade. Nesse sentido, Andrade (2021) alerta que a exclusão das redes sociais do contexto escolar atua como fator desmotivador, especialmente quando os estudantes percebem as aulas como pouco envolventes ou desconectadas de suas experiências digitais cotidianas.

Portanto, superar essas barreiras implica reconhecer que as redes sociais, por sua natureza dinâmica e multimodal, abrem espaço para o surgimento de brechas pedagógicas — conceito proposto por Duboc (2012) para se referir a momentos de abertura nos quais o professor pode instaurar reflexões críticas a partir de temas emergentes e socialmente relevantes. Essas brechas, ancoradas na espontaneidade dos conteúdos e interações das

plataformas, podem ser estrategicamente utilizadas como ponto de partida para discussões que ampliem o escopo do ensino de línguas, incluindo questões de identidade, poder, discurso e cidadania. Assim, o uso das redes sociais no ensino de línguas pode se configurar como uma oportunidade para práticas pedagógicas mais críticas, contextualizadas e transformadoras.

4.6. Princípios para produção de material didático de LC

No letramento crítico (LC), a produção de materiais didáticos deve ser orientada por intencionalidade pedagógica e compromisso com a justiça social. Como destaca Caetano (2020), os materiais escolares muitas vezes reproduzem discursos hegemônicos e naturalizam ideologias dominantes. Por isso, tornam-se alvos centrais para a ação crítica do professor, que deve promover a leitura reflexiva e o questionamento desses discursos. Elaborar materiais sob essa perspectiva significa compreendê-los como práticas discursivas situadas, capazes de influenciar a percepção dos estudantes sobre o mundo.

Dessa forma, a elaboração de materiais didáticos voltados para o LC exige uma abordagem que considere fatores programáticos, conteúdo, aspectos pedagógicos e as interações entre professores e aprendizes (Richards, 2001). Para que esses materiais sejam eficazes na promoção da reflexão crítica e do engajamento social, Soares (2014) propõe um conjunto de princípios fundamentais, sintetizados no quadro abaixo. A escolha desses critérios foi baseada em princípios recorrentes nas leituras sobre LC, especialmente em seu uso no ensino de inglês. Com base nessa estrutura, esta pesquisa propõe uma ampliação do quadro de Soares (2014), incorporando os quatro princípios interdependentes apresentados por Janks (2000): dominação, diversidade, acesso e *design*. O trabalho de Janks (2000) busca articular esses eixos como dimensões interdependentes da prática pedagógica crítica, reconhecendo que qualquer proposta educativa comprometida com a transformação social precisa analisar simultaneamente os mecanismos de poder, a valorização da diferença, o direito ao acesso e a possibilidade de reconstrução discursiva. Esses princípios oferecem uma lente analítica adicional, particularmente relevante para contextos marcados pela presença das redes sociais e pelas demandas de uma educação comprometida com os direitos humanos.

Quadro 1 - Princípios para elaboração de atividades de LC

PRINCÍPIOS PARA ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES DE LC
1. Fatores para elaboração de materiais dentro da perspectiva crítica (Richards, 2001 apud Rashidi, 2011)
Fatores do programa
a. <i>propósito</i> : relacionado ao objetivo geral do programa
b. <i>objetivos</i> : relacionados aos resultados reais/objetivos específicos do programa
Fatores de conteúdo
a. <i>definição do conteúdo</i> : relacionados à definição de temas usados nos materiais
b. <i>fonte do conteúdo</i> : relacionados à fonte de seleção do conteúdo
c. <i>disposição do conteúdo</i> : relacionados à sequência do conteúdo
Fatores pedagógicos
a. <i>o processo da educação</i> : relacionados ao método de conhecimento e educação nos materiais
b. <i>a estância da cultura de origem</i> : relacionados à posição de culturas locais em materiais de ELT
Fatores relacionados ao professor
a. <i>o papel do professor</i> : relacionados ao papel que o material adota para o professor
b. <i>expectativas do professor</i> : relacionados às supostas expectativas que o professor leva para a sala de aula ao utilizar os materiais
Fatores relacionados ao aprendiz
a. <i>o papel do aluno</i> : relacionado ao papel que o material adota para o aluno
b. <i>expectativas do aprendiz</i> : relacionados às supostas expectativas que o aluno leva para a sala ao utilizar os materiais
2. Critérios para presença dos LCs (compilação de autores)
I. “(...) uma filosofia ou abordagem para a educação que considera como a educação pode empoderar indivíduos com as ferramentas para entender e criticar o mundo, objetivando a promoção da justiça social” (Jorge, 2012, p. 10).
II. “(...) professores passam a ver os alunos como indivíduos em sua totalidade, (...) passam a reconhecer (...) o que os alunos trazem para as aulas e como o que os alunos trazem é e não é valorizado, reconhecido e abordado no currículo, na sala de aula e no ambiente escolar” (Hawkins, 2011, p. 107).

PRINCÍPIOS PARA ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES DE LC
III. “(...) no letramento crítico, os leitores veem além da situação para examiná-la de forma mais complexa. Ler sob uma perspectiva crítica requer que os leitores analisem e avaliem textos (...), significativamente leiam e questionem sua origem e propósito, e ajam através da representação de perspectivas alternativas” (McLaughlin; DeVoogd, 2004, p. 23).
3. Princípios para a presença dos Letramentos Críticos (McLaughlin; Devoogd, 2004, p.17- 18)
Entendimento do texto para obtenção de diferentes perspectivas
Análise dos múltiplos pontos de vista em um texto, estando eles explicitamente representados ou não
Foco em questões sociopolíticas, a fim de se pensarem as relações de poder entre indivíduos
Ação e promoção da justiça social através da reflexividade e de atitudes que fomentem mudanças nas desigualdades que permeiam nossa sociedade
4. Princípios complementares baseados em Janks (2000)
Dominação: reconhecer e analisar como discursos reproduzem relações de poder e opressão.
Diversidade: valorizar as múltiplas vozes, identidades e culturas presentes no contexto escolar.
Acesso: garantir que todos os alunos possam compreender e produzir textos críticos.
<i>Design</i> : estimular a reconstrução criativa de significados, permitindo que os alunos ressignifiquem discursos dominantes.

Fonte: Adaptado de Soares (2014)

A partir dos princípios apresentados, observa-se que a construção de materiais didáticos sob a perspectiva do LC deve transcender a simples transmissão de conteúdos, buscando desenvolver a autonomia dos aprendizes e fomentar a reflexão crítica sobre questões sociais. Isso implica na escolha criteriosa de textos e atividades que permitam a análise de diferentes

perspectivas e a discussão de temas relevantes para a realidade dos estudantes. Além disso, o papel do professor deve ser ressignificado como o de um mediador do conhecimento, promovendo um ambiente de ensino dialógico e inclusivo.

A construção desse tipo de material requer, ainda, uma atenção especial ao contexto educacional em que será aplicado. O LC é sensível às especificidades sociais, culturais e identitárias dos sujeitos envolvidos, o que demanda um planejamento que contemple tais aspectos. Como enfatiza Street (2012, p. 4), o letramento é ideologicamente situado, e “certas identidades associam-se a certas práticas”. Assim, a produção de materiais alinhados aos princípios do LC não apenas contribui para o desenvolvimento linguístico dos estudantes, mas também para sua formação cidadã, incentivando-os a atuar de maneira crítica e reflexiva na sociedade.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA E GERAÇÃO DE DADOS

Em razão de seus objetivos exploratórios relacionados à implementação de práticas de letramento crítico envolvendo as redes sociais no ensino de língua inglesa, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa. Tal escolha se justifica pela pertinência desse tipo de investigação para a exploração, compreensão e interpretação de fenômenos complexos, especialmente aqueles ligados ao comportamento humano e às interações sociais (Vieira-Abrahão, 2006). Além disso, conforme destacam Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa se caracteriza por utilizar o ambiente natural como fonte de dados e por valorizar os significados atribuídos pelas pessoas às suas próprias experiências.

Embora o enfoque desta investigação seja qualitativo, alguns elementos quantitativos, como gráficos e tabelas, foram utilizados com caráter ilustrativo, a fim de facilitar a visualização e a organização dos dados obtidos. Esses recursos, contudo, não configuram uma abordagem quantitativa, servindo apenas como suporte à análise interpretativa, em consonância com os pressupostos da pesquisa qualitativa.

A abordagem qualitativa mostra-se particularmente adequada para investigar fenômenos educacionais, pois permite acessar dimensões subjetivas e interpretativas da prática docente. Nesse sentido, Dawson (2009) afirma que esse tipo de investigação busca explorar atitudes, comportamentos e experiências, captando as percepções dos participantes dentro de seus contextos. Denzin e Lincoln (2006) identificam três pilares centrais da pesquisa qualitativa: o interpretativismo, relacionado à atribuição de sentido às ações humanas, a hermenêutica, que parte do todo para compreender as partes, e o construcionismo social, que entende a produção de sentido como resultado de práticas discursivas inseridas em contextos compartilhados. Dessa forma, a abordagem qualitativa está em consonância com os objetivos desta dissertação, que busca promover discussões e análises sobre práticas educacionais em contextos reais.

Considerando essas características e os propósitos da investigação, a opção metodológica mais apropriada é o estudo de caso, devido ao seu potencial para compreender fenômenos e sujeitos em um contexto particular. Segundo Van Lier (2005), essa abordagem é especialmente útil quando se busca entender o comportamento de uma unidade, seja um indivíduo isolado ou um grupo, ao longo do tempo. Lüdke e André (1986) reforçam essa concepção ao definir o estudo de caso como um método que focaliza um fenômeno específico, considerado uma unidade inserida em um sistema mais amplo.

O estudo de caso tem se consolidado como uma escolha metodológica relevante em pesquisas educacionais por possibilitar uma análise aprofundada de situações concretas e

contextualmente situadas. Para Cohen, Manion e Morrison (2000), uma de suas principais contribuições reside na capacidade de identificar relações de causa e efeito dentro de contextos reais, nos quais o ambiente não pode ser dissociado dos fenômenos observados. O contexto, portanto, não é apenas um pano de fundo, mas um elemento constitutivo da análise. Conforme apontam Lüdke e André (1986), esse tipo de abordagem visa oferecer uma visão abrangente da realidade investigada, mobilizando diversas fontes de informação, como entrevistas, observações e registros, de forma flexível e adaptada ao contexto.

A fim de organizar o percurso investigativo, esta pesquisa adota a estrutura de três etapas proposta por Lüdke e André (1986): uma fase exploratória inicial, voltada à aproximação com o campo e delimitação do objeto; a geração sistemática de dados, por meio de instrumentos variados e flexíveis; e, por fim, a etapa de análise e interpretação, que culmina na elaboração da dissertação. Essa organização permite que o processo investigativo acompanhe a complexidade do fenômeno estudado.

Além dessa base metodológica, incorporam-se os princípios do estudo de caso conforme propostos por Hitchcock e Hughes (1995 apud Cohen, Manion e Morrison, 2000, p. 182), os quais contribuem com uma perspectiva analítica voltada à compreensão sensível e situada dos fenômenos educacionais. Para esses autores, um bom estudo de caso não se limita à descrição dos fatos, mas busca articular uma narrativa densa dos eventos com uma análise interpretativa, organizando os acontecimentos de maneira cronológica e priorizando a perspectiva dos sujeitos envolvidos. O foco está em compreender como os participantes vivenciam e significam suas experiências. Portanto, nesse processo, o pesquisador adota uma postura implicada, reconhecendo-se como parte integrante do campo e da construção do conhecimento.

A seguir, apresenta-se uma descrição dos participantes desta pesquisa.

5.1. Participantes

Nesta pesquisa, pretendeu-se selecionar como participantes um(a) professor(a) de inglês da rede pública de ensino, que concordasse em implementar o Letramento Crítico a partir do uso de redes sociais em suas aulas, juntamente com sua turma do ensino médio na rede pública de Minas Gerais. A escolha pelo ensino médio como nível de ensino alvo foi embasada nas diretrizes apresentadas nas OCEM, que defendem um processo de aprendizagem autônomo, capaz de promover transformações sociais e preparar os alunos para o pleno exercício de sua cidadania. Nesse estágio educativo, os alunos estão em uma fase de transição da adolescência para a vida adulta, onde têm a chance de se tornarem mais conscientes de seu papel na sociedade.

Em relação à escola onde a pesquisa foi desenvolvida, os critérios para a escolha incluíram a disponibilidade de acesso à internet e a possibilidade de utilizar aparelhos eletrônicos fornecidos pela instituição, caso algum aluno não possuísse os seus próprios dispositivos. A cidade onde foi realizada a pesquisa conta com apenas duas escolas públicas que oferecem o ensino médio. Considerando esse contexto, foi feito contato, por e-mail, com a escola que apresentava maior infraestrutura, a fim de solicitar autorização para a realização do estudo e obter os contatos das docentes responsáveis pelas turmas de língua inglesa.

A proposta foi autorizada pela escola e as duas professoras do ensino médio manifestaram interesse em participar da pesquisa. Após conversas iniciais, foi selecionada a docente cuja disponibilidade de horários apresentava maior compatibilidade com a da pesquisadora, o que possibilitou o planejamento conjunto das atividades. Além disso, a turma escolhida era a única, dentre as turmas da instituição, que dispunha de dois horários semanais dedicados à disciplina de língua inglesa, em razão de se tratar de uma turma do ensino médio integrado ao curso técnico em Informática, sendo essa uma exigência do currículo do curso. Essa carga horária ampliada foi considerada um fator favorável à implementação do projeto, permitindo maior flexibilidade no desenvolvimento das atividades propostas. Por esse motivo, optou-se por realizar a pesquisa com essa turma específica.

5.2. Instrumentos de geração de dados

Os instrumentos de geração de dados desta pesquisa foram organizados em dois momentos distintos. O primeiro corresponde ao diagnóstico inicial, realizado antes da aplicação da sequência didática, e teve como objetivo traçar o perfil dos alunos e da professora participante, conhecer a escola e definir estratégias adequadas para a produção dos planos de aula, de modo a promover uma aprendizagem situada. Já o segundo momento refere-se ao diagnóstico final, conduzido após a implementação da sequência, voltado para identificar percepções, reações e possíveis impactos das atividades no aprendizado dos alunos.

A geração de dados foi realizada de forma colaborativa, envolvendo a participação ativa tanto da professora pesquisadora quanto da professora participante, com ambos contribuindo para a análise e reflexão dos eventos observados ao longo do período investigativo.

A seleção dos instrumentos de pesquisa foi orientada por referenciais teóricos que destacam sua relevância na produção de dados consistentes. McClure (2002), por exemplo, enfatiza que procedimentos como entrevistas, observações e questionários possibilitam múltiplos olhares sobre o fenômeno estudado, favorecendo uma compreensão mais

contextualizada e significativa das experiências dos participantes. Assim, os instrumentos utilizados para o **diagnóstico inicial** foram:

- Observações das aulas;
- Notas de campo, registrando informações relevantes sobre o ambiente escolar e o comportamento dos participantes;
- Entrevista semiestruturada inicial com a professora (Apêndice A), destinada a levantar dados sobre seu perfil profissional, trajetória docente, expectativas em relação ao ensino e perspectivas sobre a pesquisa;
- Questionários semiestruturados iniciais com os alunos (Apêndice B), aplicados para conhecer o perfil da turma, seu envolvimento com a língua inglesa e seu acesso às redes sociais.

Já para o **diagnóstico final**, foram utilizados os seguintes instrumentos de geração de dados:

- Questionários semiestruturados finais com os alunos (Apêndice C), para identificar suas percepções e reações às atividades propostas;
- Entrevista final com a professora (Apêndice D), para compreender suas impressões sobre a implementação das atividades, a recepção das tarefas pelos alunos e suas reflexões sobre o uso da língua-alvo em sua prática;
- Grupo focal com os alunos (Apêndice E), para levantar suas percepções sobre o tema trabalhado, impressões sobre o uso de redes sociais nas aulas, oportunidades de reflexão crítica, desenvolvimento linguístico, expectativas e sugestões.

Nas subseções a seguir, serão apresentados, primeiramente, os instrumentos de geração de dados utilizados, destacando sua função e a justificativa de sua escolha no contexto da pesquisa. Em seguida, será descrito o cronograma de geração de dados, seguido do detalhamento do processo de geração de dados referente ao diagnóstico inicial, que contemplou as observações, notas de campo, questionários e entrevistas iniciais, bem como a caracterização dos perfis da professora participante, dos alunos e da escola. Na sequência, será apresentada a sequência didática, elaborada a partir dos dados levantados nesse diagnóstico. Por fim, serão

descritos os procedimentos de geração de dados do diagnóstico final, que incluiu a aplicação do questionário final, a entrevista final com a professora e o grupo focal com os alunos, instrumentos utilizados para avaliar a implementação da sequência e os resultados obtidos.

5.2.1. Observações

Na geração de dados, a observação apresenta diversas vantagens que a tornam uma ferramenta essencial para pesquisas qualitativas. Conforme Barbosa (1998), essa metodologia permite ao pesquisador superar as possíveis limitações que os participantes podem ter ao responder questionários ou entrevistas, já que a observação não depende diretamente das respostas fornecidas pelos sujeitos da pesquisa. Nessa mesma lógica, McClure (2002) afirma que essa abordagem direta proporciona uma vantagem indutiva, pois o pesquisador, ao vivenciar os eventos em primeira mão, pode minimizar possíveis distorções e vieses pessoais. Além disso, segundo o autor, a observação permite que o pesquisador identifique detalhes rotineiros ou inconscientes, muitas vezes desconsiderados pelos próprios participantes, revelando também aspectos que os indivíduos não mencionariam em uma entrevista ou outro tipo de interação verbal.

Lüdke e André (1986) reforçam que a observação é um dos principais instrumentos qualitativos de geração de dados, sendo a experiência direta um meio eficaz para verificar a ocorrência de um determinado fenômeno. As autoras destacam que o observador pode utilizar tanto seu conhecimento prévio quanto suas experiências pessoais como suporte na interpretação e compreensão do fenômeno analisado. Ademais, de acordo com McClure (2002), a observação é, em parte, um processo intuitivo que possibilita a coleta de informações ao observar comportamentos e ações em contextos naturais.

No contexto desta pesquisa, as observações iniciais foram fundamentais para compreender a dinâmica da turma e o funcionamento da escola. Esse contato próximo permitiu identificar aspectos que influenciavam o engajamento dos alunos e orientar a elaboração da sequência didática fundamentada no Letramento Crítico e no uso do Instagram, garantindo que as atividades propostas dialogassem com as características do grupo e as condições reais da instituição.

5.2.2. Notas de campo

As notas de campo permitiram registrar de forma sistemática aspectos observados durante as aulas. Segundo Lüdke e André (1986), as notas de campo possibilitam a organização das percepções do pesquisador, contribuindo para a análise posterior ao preservar detalhes do

contexto e das interações observadas. Além disso, Bogdan e Biklen (2003) destacam que as notas de campo devem ser elaboradas com riqueza de detalhes, precisão e abrangência, pois podem complementar de maneira relevante outros métodos de pesquisa, oferecendo contexto e aprofundando a compreensão dos dados obtidos.

5.2.3. Entrevistas

As entrevistas se configuram como um instrumento de geração de dados capaz de oferecer informações ricas e detalhadas, muitas vezes superiores às obtidas por meio de questionários (Barbosa, 1998). Conforme ressaltam Lüdke e André (1986), uma das principais vantagens desse instrumento é a interação direta estabelecida entre pesquisador e participante, a qual favorece um ambiente mais dinâmico e adaptável. Essa flexibilidade permite que o pesquisador ajuste ou aprofunde as perguntas de acordo com as respostas fornecidas, algo que dificilmente ocorre em métodos mais estruturados. Segundo Seidman (1998 apud McClure, 2002), tal interação contribui para uma compreensão mais aprofundada da trajetória e das experiências do participante, possibilitando interpretações mais consistentes do contexto em que seus comportamentos e decisões são construídos. No caso desta pesquisa, as entrevistas realizadas com a professora seguiram o modelo de “entrevista aberta padrão” descrito por Turner (2010, p. 755). Nesse formato, um conjunto de questões previamente elaborado orienta a conversa, mas a abertura das respostas permite que novas perguntas sejam acrescentadas conforme a necessidade, favorecendo uma exploração mais abrangente dos tópicos de interesse.

Com os alunos, por sua vez, o modelo de entrevista escolhido foi o grupo focal, apresentado a seguir.

5.2.4. Grupo focal

A utilização do grupo focal nesta pesquisa justifica-se pela dinâmica de interação que esse formato proporciona. De acordo com Barbosa (1998), os participantes de um grupo focal são estimulados a dialogar entre si, compartilhando experiências, percepções e necessidades. Essa troca é mediada por um moderador, cuja função é fomentar a participação de todos, equilibrar a fala entre os participantes e manter a discussão direcionada aos tópicos de interesse. Seguindo os padrões de entrevista descritos por McClure (2002), o grupo focal mostrou-se o formato mais adequado para a geração de dados com os alunos. Nesse modelo, um número reduzido de participantes é reunido em uma “conversa” guiada por tópicos previamente definidos, e o pesquisador busca incentivar a contribuição de cada integrante, o que tende a reduzir a ansiedade e favorecer respostas mais espontâneas e ricas para a pesquisa.

5.2.5. Questionários

Os questionários constituem um instrumento amplamente utilizado em pesquisas educacionais por possibilitarem a aplicação das mesmas perguntas a todos os participantes, assegurarem o anonimato e permitirem a formulação de questões específicas voltadas aos objetivos da investigação (Barbosa, 1998). Quando aplicados de forma rigorosa, podem alcançar elevada confiabilidade, sendo adequados para medir atitudes, opiniões, comportamentos e diferentes aspectos do cotidiano dos participantes.

Quanto ao formato das questões, McClure (2002) explica que os itens fechados são de correção mais rápida e de interpretação mais direta, enquanto as questões abertas, embora mais complexas de analisar, tendem a gerar informações mais específicas e reveladoras, captando nuances que dificilmente seriam expressas em alternativas pré-definidas. O autor ressalta, contudo, que questões de múltipla escolha podem induzir os participantes a escolher respostas socialmente desejáveis, em vez de revelarem suas opiniões autênticas. Dornyei e Taguchi (2010) complementam que a inclusão de perguntas abertas é, por vezes, necessária justamente porque o pesquisador nem sempre conhece previamente a gama de respostas possíveis. Nesse sentido, Fowler (2002) e Dornyei e Taguchi (2010) acrescentam que os participantes costumam apreciar a oportunidade de expressar-se de forma mais livre, podendo sentir-se limitados quando são obrigados a escolher apenas entre alternativas pré-estabelecidas.

Por outro lado, Bradley (2007) alerta que o tempo de resposta e eventuais dificuldades de interpretação são fatores que podem tornar as questões abertas mais desafiadoras. Considerando esses aspectos, optou-se por elaborar questionários com perguntas abertas e fechadas nesta pesquisa, de modo a equilibrar a profundidade dos dados com a praticidade da análise. Oppenheim (1992 apud Dornyei e Taguchi, 2010) sustenta que existem razões metodológicas consistentes para a utilização combinada desses dois formatos. Nesta investigação, foram aplicados dois questionários: um inicial, com o objetivo de traçar o perfil da turma e compreender o contato prévio dos alunos com a língua inglesa e as redes sociais, e um final, destinado a avaliar as percepções e experiências dos estudantes após a implementação da sequência didática.

5.3. Cronograma de geração de dados

Para que as etapas da pesquisa fossem conduzidas de forma organizada, foi elaborado um cronograma contemplando todos os momentos de geração de dados. Durante a condução da pesquisa, o cronograma precisou ser ajustado devido a lacunas de semanas sem atividades e sem aplicação da sequência didática. Essas interrupções ocorreram por fatores comuns ao

calendário escolar, como jogos estudantis, viagens técnicas, provas bimestrais, mostras de cursos, aplicação da OBMEP, avaliações de recuperação e feriados.

Diante disso, o cronograma foi ajustado ao longo do período investigativo, de modo a acompanhar as circunstâncias e demandas que surgiram no contexto da escola e da turma participante. A sequência didática desenvolvida compreendeu dez aulas de 50 minutos, organizadas em cinco encontros de 1h40min, uma vez que semanalmente eram disponibilizados dois horários consecutivos. O cronograma final, já contemplando os ajustes realizados durante a execução das atividades, é apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Cronograma de geração de dados da pesquisa

Data	Atividade	Etapa da Pesquisa
08/05/2025	Primeiro contato com a professora participante via whatsapp.	Início geral
15/05/2025	Reunião inicial presencial com a professora participante.	Início geral
27/05/2025	Apresentação do projeto à turma e entrega dos termos de consentimento (apêndices F,G,H,I) + observação de aula.	Diagnóstico inicial
10/06/2025	Envio do questionário inicial para os alunos (google forms).	Diagnóstico inicial
17/06/2025	Observação de aula - notas de campo.	Diagnóstico inicial
24/06/2025	Observação de aula - notas de campo.	Diagnóstico inicial
08/07/2025	Prazo final para preenchimento do questionário inicial pelos alunos via Google Forms.	Diagnóstico inicial
11/07/2025	Entrevista inicial com a professora.	Diagnóstico inicial
22/07/2025	Observação de aula - notas de campo.	Diagnóstico inicial
08/08 a 01/09/2025	Férias acadêmicas dos estudantes - período utilizado para elaboração dos planos de aula.	Elaboração de sequência didática
09/09/2025	Aplicação da aula 1 - "Social Media: Helping or Hurting?"	Aplicação da sequência didática
16/09/2025	Aplicação da aula 2 - "Human Rights and Social Media".	Aplicação de sequência didática.
07/10/2025	Aplicação da aula 3 - "Making the Difference: Social Action Project".	Aplicação de sequência didática e ação social.
14/10/2025	Aplicação da aula 4 - apresentações dos seminários.	Aplicação de sequência didática.
21/10/2025	Aplicação da aula 5 - Continuação das apresentações dos seminários.	Aplicação de sequência didática.

04/11/2025	Entrevista final com a professora, grupo focal e questionário final com os alunos.	Diagnóstico final.
------------	------------------------------------------------------------------------------------	--------------------

Fonte: Elaboração própria

5.4. O processo de geração de dados: Diagnóstico Inicial

Esta seção apresenta o diagnóstico inicial, etapa essencial para contextualizar a pesquisa e subsidiar a elaboração da sequência didática. As subseções estão organizadas de modo a expor, primeiramente, as observações realizadas em sala de aula e o uso das notas de campo. Em seguida, é descrita a entrevista inicial com a professora participante, acompanhada de sua caracterização. Posteriormente, são apresentados os resultados do questionário inicial aplicado aos alunos e a caracterização da turma. Por fim, traz-se a contextualização da escola, compondo um panorama do ambiente em que a sequência didática foi planejada e implementada.

5.4.1. Observações e notas de campo

As observações em sala de aula tiveram como propósito compreender a dinâmica da turma e da professora participante, bem como identificar aspectos que poderiam influenciar a elaboração da sequência didática. Durante esse período, foram registrados elementos relacionados ao ambiente escolar, à interação entre professora e alunos, às estratégias de ensino adotadas e ao nível de engajamento dos estudantes nas atividades propostas.

Notou-se que as aulas seguiam predominantemente um formato expositivo, centrado na condução da professora. Embora houvesse momentos de interação, as discussões geralmente partiam de exemplos trazidos pela docente, que nem sempre pareciam significativos para a realidade dos alunos, o que limitava a construção coletiva do conhecimento. Em uma das aulas, por exemplo, a exibição de um vídeo sobre diferenças culturais entre Brasil e Portugal não gerou o envolvimento esperado, em parte por conter termos de conotação sexual considerados inadequados ao contexto escolar, o que acabou desviando a atenção dos alunos e dificultando a abordagem crítica pretendida, além de não ter relação com o idioma ensinado.

Em outros momentos, as discussões, embora estimulassem a interpretação e a troca de opiniões, mostraram-se pouco articuladas à realidade social dos estudantes. Houve, por exemplo, debates sobre temas como a influência cultural dos Estados Unidos e as relações entre colonizador e colonizado, que suscitaram comentários pontuais e possuíam potencial crítico, mas não se aprofundaram a ponto de estabelecer conexões com o contexto local. Essa articulação poderia ter sido aprofundada por meio de perguntas que convidassem os alunos a

relacionar tais temas às suas vivências cotidianas, por exemplo, discutindo como hierarquias culturais, desigualdades ou dinâmicas de poder aparecem em sua comunidade, em práticas culturais da escola ou em situações próximas de sua realidade. Esse tipo de mediação ampliaria as possibilidades de leitura do mundo e aproximaria o debate de suas experiências concretas. As atividades tenderam, portanto, a se restringir ao nível da leitura crítica, entendida como compreensão e análise textual, sem alcançar o patamar do letramento crítico, que pressupõe aprendizagem situada, diálogo com os contextos socioculturais dos alunos e potencial de transformação social.

O uso de recursos multimodais, como textos, charges e vídeos, foi frequente, mas a exploração desses materiais nem sempre favoreceu o engajamento ativo dos estudantes. As discussões, em alguns casos, careciam de continuidade e de problematização mais profunda, o que limitava a reflexão coletiva. Em termos linguísticos, observou-se que o inglês era utilizado sobretudo em comandos e explicações pontuais da professora, enquanto as interações entre os alunos permaneciam predominantemente em português. Ainda assim, a turma demonstrava boa compreensão oral e interesse pelo idioma, o que sinaliza potencial para o desenvolvimento de práticas mais interativas.

De modo geral, as observações revelaram um ambiente de sala de aula organizado e respeitoso, com uma professora experiente e comprometida, mas cujas práticas ainda se aproximavam mais de uma pedagogia tradicional, centrada no conteúdo gramatical, do que de uma abordagem crítica e dialógica. Identificou-se, portanto, a necessidade de propor, na sequência didática, atividades que aproximassem o ensino da realidade dos estudantes, promovendo a participação ativa, a problematização social e o uso do inglês em contextos comunicativos significativos. Dessa forma, buscou-se avançar de uma prática voltada à leitura crítica para uma perspectiva de letramento crítico, que pudesse articular linguagem, contexto e ação transformadora.

A partir dessas constatações iniciais, a etapa seguinte buscou compreender as concepções pedagógicas da professora participante, suas experiências e expectativas em relação ao ensino de inglês, o que foi realizado por meio de uma entrevista inicial.

5.4.2. Entrevista inicial com a professora participante

Com o objetivo de traçar o perfil da professora colaboradora desta pesquisa, foi realizada uma entrevista inicial por meio do Google Meet, escolhida por oferecer maior flexibilidade de horários. A entrevista teve duração aproximada de 45 minutos, foi

integralmente transcrita e seguiu um roteiro semiestruturado, o que permitiu certa liberdade para explorar pontos emergentes ao longo da conversa.

O roteiro foi elaborado com base nos objetivos do diagnóstico inicial e no referencial teórico da pesquisa, buscando levantar informações essenciais sobre a professora e o contexto de ensino. Para isso, foram definidas categorias centrais que poderiam impactar diretamente a elaboração da sequência didática. As perguntas abordaram: (1) sua trajetória docente na área de língua inglesa; (2) a percepção sobre o engajamento dos alunos nas aulas; (3) a experiência e o posicionamento em relação ao uso pedagógico de redes sociais, com destaque para o Instagram; (4) a compreensão do conceito de letramento crítico e sua relação com o ensino de inglês; (5) os desafios percebidos na implementação de práticas críticas; (6) o potencial das redes sociais para promover formação linguística e cidadã; (7) a experiência com temas relacionados aos direitos humanos; e (8) as expectativas quanto ao projeto e à sequência didática proposta.

Os principais dados obtidos a partir dessa entrevista estão apresentados na subseção a seguir, que descreve o perfil da professora participante.

5.4.2.1. A professora participante

A professora participante possui mais de 15 anos de experiência no ensino de inglês e iniciou sua trajetória ainda durante a graduação, atuando em um curso de idiomas. Posteriormente, lecionou em escolas privadas, públicas estaduais e municipais, além de ter vivido por um período nos Estados Unidos, o que, segundo ela, contribuiu significativamente para o aprimoramento de sua proficiência linguística. Ao longo da carreira, acumulou experiências em diferentes redes e contextos escolares.

Ao comentar sua atuação atual, relatou que valoriza práticas baseadas em leitura, interpretação e discussão de textos, procurando desenvolver o pensamento crítico dos alunos. Afirmou que não trabalha com vistos em caderno ou tarefas de casa, pois considera que muitos estudantes da rede pública não dispõem de tempo ou estrutura para realizá-las fora do horário escolar:

Eu não dou visto em caderno, não cobro caderno, mas eu gosto que eles acompanhem a aula. [...] Eu peço para eles aproveitarem o horário da aula.

Sobre o engajamento dos alunos, destacou que a participação em sala costuma variar conforme o curso técnico a que as turmas pertencem. No caso do curso de Informática, ao qual pertence a turma que participou da pesquisa, observa um interesse maior pela disciplina,

incluindo estudantes que têm contato com o inglês por meio de jogos e plataformas digitais. De acordo com a professora,

Essa turma, eu posso dar minha aula em inglês, às vezes até sem traduzir, que eles acompanham.

Por outro lado, identificou desafios em turmas de outros cursos, marcadas por falta de repertório e desvalorização da disciplina. Segundo ela, muitos alunos chegam ao ensino médio com defasagem de conhecimento e sem compreender a relevância do inglês, o que compromete o engajamento:

Eles chegam sem nenhum capital cultural. [...] E o inglês é marginal. Está à margem de todas as outras disciplinas.

Além disso, a professora demonstrou frustração com a carga horária limitada da disciplina:

É frustrante, porque você tem só uma aula na semana. Às vezes, você planeja, aí chega na aula, metade da turma faltou, ou teve alguma atividade da escola, e você perdeu a aula. Então você não consegue desenvolver nada mais elaborado.

Essa fala revela não apenas os desafios estruturais enfrentados, mas também o desejo da professora de promover um ensino mais profundo e significativo, ainda que nem sempre o contexto favoreça.

Quanto ao uso de redes sociais, a professora comentou as mudanças provocadas pela recente legislação que restringe o uso de celulares em sala de aula. Na sua avaliação, a norma contribuiu positivamente para a diminuição do uso indevido dos aparelhos, ainda que o controle total permaneça difícil. Relatou que, antes da lei, o uso era constante e difícil de controlar:

[...] até o ano passado a gente pedia [para não usar celular] e eles o tempo todo usavam.

Após a implementação da norma, observou uma melhora, embora o uso inadequado ainda ocorra com frequência:

Você ainda entra em sala e estão com o celular na mão. Às vezes você vê o dedinho, você fala, 'guarda o celular'.

Como forma de lidar com essa realidade, adotou estratégias como solicitar que os alunos deixem o celular ao sair da sala, embora reconheça que tais medidas nem sempre funcionem:

Mesmo que você fale assim, 'deixa o celular', você sabe que ele saiu com o celular. Eles realmente são muito dependentes.

Apesar dessas dificuldades, demonstrou abertura para o uso pedagógico das redes sociais, desde que haja intencionalidade e mediação docente:

Eu acho que pode ajudar, sim, se direcionarem para o inglês.

Nesse contexto, entende-se que a sequência didática proposta por esta pesquisa pode colaborar para ressignificar o uso do celular em sala de aula, mostrando aos alunos seu potencial como ferramenta de aprendizagem crítica e significativa.

Durante a entrevista, a professora compartilhou com a pesquisadora uma cartilha de boas-vindas e planejamento enviada à turma no início do ano letivo. O material explicita sua concepção de ensino e sua preocupação com a formação crítica dos estudantes. No texto de abertura, escreveu:

Quero, primeiramente, lembrá-los que buscamos o desenvolvimento do conhecimento linguístico para os diversos usos e recursos sociais, nisso incluindo a compreensão de todas as manifestações de significado (escrita, gestos, gravuras, etc.), e dos letramentos, principalmente crítico, para atuarmos positivamente na sociedade.

Ainda na cartilha, a professora faz referência direta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, art. 35), destacando como finalidades do ensino médio o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, além do “*aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*”. Esses trechos reforçam sua compreensão da escola como um espaço de formação ética e social, em sintonia com valores humanistas e com a dimensão reflexiva do ensino. A ementa da disciplina, também presente no documento, menciona o desenvolvimento da leitura, do léxico e da competência comunicativa, bem como a promoção do multiletramento e do letramento crítico. A proposta envolve a articulação com diferentes áreas do conhecimento,

como História, Sociologia, Filosofia e as disciplinas técnicas do curso integrado, além da associação com acontecimentos regionais, nacionais e globais.

No entanto, embora o termo *letramento crítico* apareça em seus documentos e em seu discurso, a análise das observações e da própria entrevista indica que o conceito é entendido mais como uma postura ética e reflexiva, ou mesmo como uma leitura crítica, do que como uma prática social transformadora que problematiza as relações de poder e promove o engajamento político dos sujeitos. Assim, o letramento crítico é mencionado, mas não plenamente apropriado em sua dimensão sociopolítica e emancipatória, permanecendo restrito a uma concepção interpretativa e comportamental do “pensar criticamente”.

Ao refletir sobre seu papel docente, relatou que faz questão de adotar uma postura educada em suas interações com os estudantes, que para ela demonstram respeito e reciprocidade:

Eu não entro, nunca entro sem pedir licença. Toda vez que entro, eu espero todo mundo sentar, acalmar, eu bato na porta e falo ‘posso entrar? bom dia’, que é como eu gosto que eles lidem comigo. [...] eu faço muita questão disso. Eu gosto que eles percebam que eles têm que ser corretos, precisam ser alunos corretos.

A expressão “alunos corretos”, nesse contexto, refere-se ao que a docente entende como comportamentos pautados pelo respeito, pela responsabilidade e pela convivência adequada no espaço escolar. Sua fala indica a preocupação em desenvolver nos estudantes um senso de dever e de civilidade, como chegar no horário, cumprir tarefas, tratar colegas e funcionários com respeito, evitar conflitos desnecessários e manter postura adequada em sala. A ética, para ela, manifesta-se menos pela discussão abstrata de valores e mais pela internalização de atitudes que garantam o bom funcionamento da vida escolar. Essa compreensão evidencia uma abordagem de ética centrada no comportamento e na disciplina cotidiana, o que dialoga com práticas educativas tradicionais voltadas para a formação de “bons cidadãos” no sentido normativo. Embora esse entendimento não contemple diretamente dimensões críticas de agência social ou análise de sistemas de opressão, como propõe o letramento crítico, ele demonstra o compromisso da professora com a construção de valores de respeito, responsabilidade e convivência, que constituem a base para processos mais amplos de reflexão ética e cidadã.

Ao final da entrevista, mostrou-se entusiasmada com a proposta da pesquisa e reafirmou sua disposição em colaborar com o planejamento e aplicação das atividades,

“[...] eu acredito que a turma vai gostar também [da sequência didática]. Se você precisar, eu estou aqui para te ajudar.”.

A partir desse conjunto de informações, foi possível compreender melhor as práticas pedagógicas, as concepções e os desafios enfrentados pela professora no contexto pesquisado.

5.4.3. Questionário inicial com os alunos

O questionário inicial teve como objetivo levantar informações sobre as percepções dos alunos em relação às aulas de inglês, seus repertórios linguísticos e digitais e suas experiências com temas sociais, fornecendo subsídios para a elaboração das atividades da sequência didática. O instrumento foi semiestruturado, permitindo explorar diferentes dimensões do perfil da turma.

As perguntas abordaram temas como os conhecimentos prévios, interesses e percepções dos alunos sobre o tema central do projeto, de modo a garantir que os conteúdos trabalhados fossem relevantes e incentivassem a participação ativa. Também foram incluídas questões sobre o uso das redes sociais, com o intuito de identificar o nível de familiaridade dos estudantes com as plataformas e definir estratégias que pudessem favorecer seu engajamento nas atividades propostas.

As perguntas abordaram temas como:

- Interesse e nível de engajamento nas aulas de inglês;
- Autoavaliação do nível de proficiência na língua;
- Principais dificuldades enfrentadas no aprendizado do idioma;
- Contato com o inglês fora da escola;
- Experiências anteriores com temas sociais e de direitos humanos nas aulas;
- percepções sobre a relevância dos conteúdos trabalhados para a vida fora do ambiente escolar;
- Uso de redes sociais, frequência de acesso e tipos de conteúdos consumidos;
- Experiências com aprendizado de inglês por meio das redes sociais;
- Percepção sobre o potencial dessas plataformas para a aprendizagem e para discussões sociais;
- Opinião sobre a necessidade de a escola tratar de temas como preconceito, fake news e discurso de ódio nas aulas de inglês;

- Sugestões de temas e ideias para serem trabalhados nas aulas com o uso das redes sociais.

A aplicação dos questionários ocorreu por meio do *Google Forms*, formato escolhido por facilitar o acesso e permitir que alunos ausentes na aula pudessem responder ao questionário em casa ao receber o link. Para ampliar a participação, a professora participante também disponibilizou cerca de 15 minutos de duas aulas para que os estudantes presentes pudessem preenchê-los em sala.

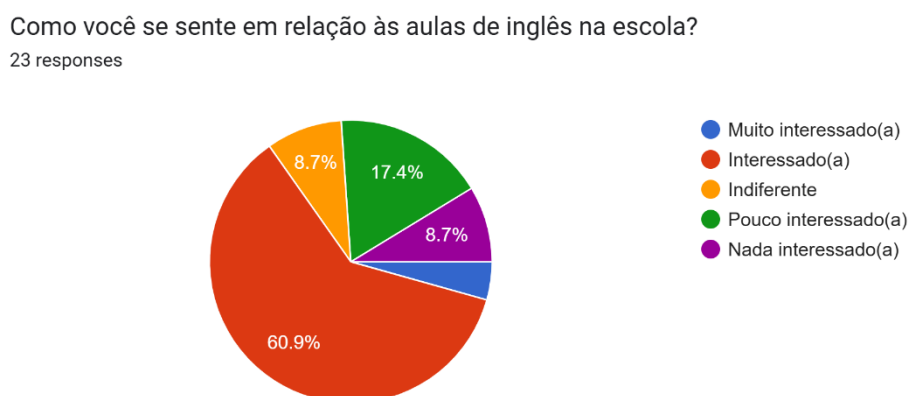
As informações obtidas por meio desse instrumento foram fundamentais para traçar o perfil da turma e identificar aspectos relevantes para o planejamento da sequência didática. Na subseção a seguir, apresenta-se a caracterização dos alunos a partir dos dados levantados.

5.4.3.1. Os alunos

A turma participante é composta por 29 estudantes do segundo ano do ensino médio, dos quais 23 preencheram o questionário inicial aplicado no início da pesquisa. Os resultados revelaram um grupo heterogêneo, mas com padrões significativos de interesse, contato prévio com a língua inglesa e abertura a práticas pedagógicas mais críticas e integradas às mídias digitais.

Ao serem questionados sobre como se sentem em relação às aulas de inglês, as respostas foram distribuídas conforme o gráfico a seguir.

Figura 1 - Sentimentos dos alunos em relação às aulas de inglês



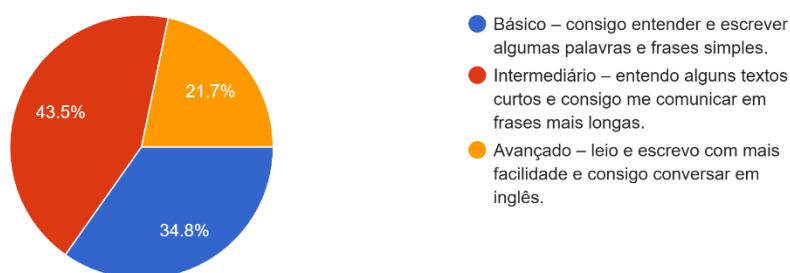
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Os dados revelam que a maior parte dos estudantes demonstra interesse pelas aulas de inglês, embora esse engajamento ainda não seja unânime entre a turma. Observa-se que existe um grupo significativo de alunos que se mostra pouco motivado ou indiferente, o que indica desafios em relação ao envolvimento com a disciplina. Aos alunos que se declararam indiferentes ou desinteressados, foi solicitado que justificassem seus sentimentos. Dentre as respostas, destacaram-se dificuldades com o idioma, desmotivação com os temas abordados e descompasso entre o nível de conhecimento e o ritmo das aulas. Um dos estudantes escreveu: “*eu não entendo inglês*”; outro, por sua vez, comentou: “*acho muito cansativo e os temas usados em sala não são muito interessantes*”. Também foram mencionadas insatisfações com a metodologia e lacunas no ensino anterior, o que evidencia a importância de propostas pedagógicas que reconheçam essas trajetórias e busquem ressignificar a experiência escolar.

Em relação à autoavaliação do nível de inglês, as respostas podem ser visualizadas no gráfico a seguir.

Figura 2 - Autoavaliação do nível de inglês dos alunos

Como você avalia seu nível de inglês?
23 responses



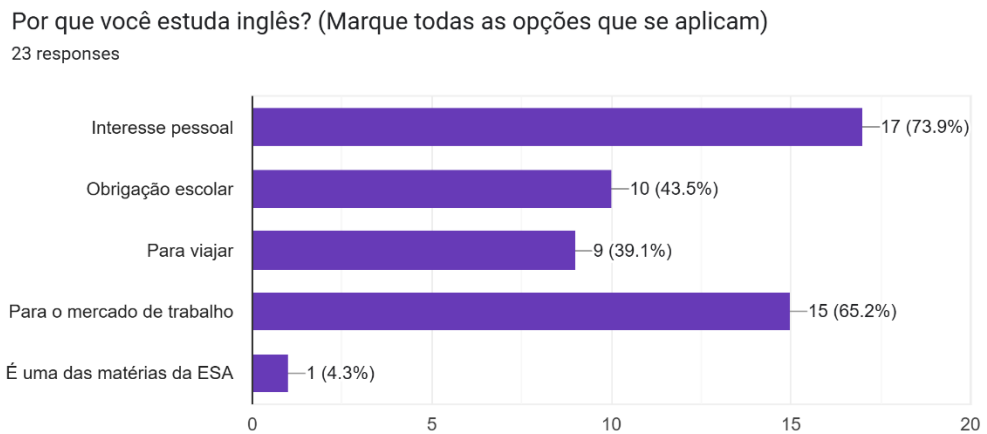
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Os resultados indicam que a turma apresenta um domínio bastante heterogêneo da língua inglesa. Enquanto alguns estudantes demonstram maior segurança no uso do idioma, outros ainda se encontram em níveis iniciais de proficiência. Essa diversidade de conhecimentos pode representar um desafio para a professora, que precisa equilibrar o ritmo e a complexidade das atividades para contemplar diferentes níveis de compreensão e, ao mesmo tempo, criar oportunidades de avanço para todos.

As motivações para o estudo do idioma também foram investigadas, sendo possível marcar mais de uma opção e também sugerir outro motivo. Os dados sugerem que a maioria

dos estudantes reconhece, em alguma medida, a importância prática do inglês em suas vidas, indo além da obrigação curricular e projetando o uso da língua em contextos sociais e profissionais, conforme pode ser identificado no seguinte gráfico.

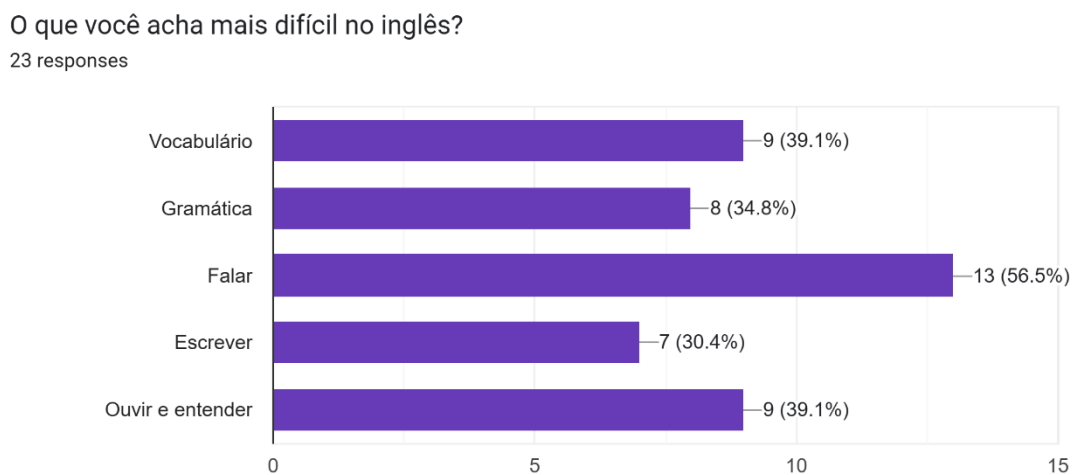
Figura 3 - Motivações para o estudo de inglês



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Na sequência, os alunos apontaram quais aspectos do inglês consideram mais difíceis, de acordo com a figura a seguir.

Figura 4 - Dificuldades relatadas no aprendizado de inglês



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

As respostas evidenciam que a maior dificuldade percebida pelos alunos está relacionada à oralidade, seguida por aspectos ligados ao vocabulário e à compreensão do que ouvem em inglês. Questões gramaticais e de escrita também foram mencionadas, mas com menor frequência. Esses resultados apontam para a necessidade de práticas pedagógicas que priorizem o desenvolvimento da comunicação oral, sem deixar de integrar as demais habilidades de forma equilibrada, especialmente por meio de propostas que articulem diferentes modos de linguagem.

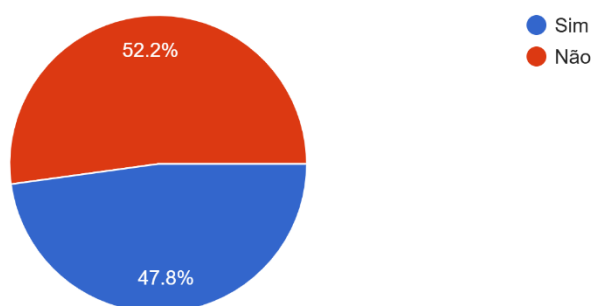
Outro aspecto relevante abordado no questionário foi o contato com o inglês fora da escola. Apenas um aluno afirmou não ter nenhum contato com o idioma em ambientes extraclasse. Os demais relataram interações variadas com a língua por meio de vídeos, músicas, jogos, filmes, redes sociais e cursos livres. As respostas revelam que o inglês já faz parte do cotidiano desses alunos, mesmo que de forma fragmentada, o que amplia as possibilidades de articulação entre as experiências vividas e os objetivos de aprendizagem.

Quando perguntados se já haviam tido contato com debates ou atividades sobre temas sociais ou direitos humanos nas aulas de inglês, vinte e dois alunos responderam afirmativamente, enquanto apenas um estudante declarou nunca ter tido esse tipo de experiência. No entanto, apesar desse alto índice, a percepção sobre a relevância dos conteúdos que geralmente são ensinados para além do espaço escolar apresentou certa divisão:

Figura 5 - Relevância dos conteúdos de inglês para a vida fora da escola

Você acha que os temas, textos e materiais explorados nas suas aulas de inglês contribuem para sua vida fora da escola, trazendo questões do seu dia a dia, sua comunidade ou seu país?

23 responses



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Os resultados revelam uma divisão significativa na percepção dos alunos sobre a relevância dos conteúdos de inglês para a vida fora da escola. Enquanto parte da turma reconhece essa contribuição, outro grupo não consegue estabelecer essa relação, mesmo vivenciando as mesmas experiências pedagógicas. Esse contraste sugere que os materiais e temas trabalhados podem dialogar mais com a realidade de alguns estudantes do que de outros, evidenciando a importância de estratégias que aproximem o ensino de inglês do cotidiano e dos interesses da turma de forma mais ampla. Dentre os que responderam positivamente, alguns exemplos mencionados incluem discussões sobre globalização, política, direitos humanos, diversidade cultural e uso prático do inglês. Um estudante afirmou: “*Já discutimos sobre a política dos Estados Unidos algumas vezes.*” Outro relatou: “*Entendimento de questões como direitos humanos, diversidade, globalização etc.*” Também foram mencionadas motivações voltadas para vestibulares e o mercado de trabalho como elementos que vinculam o aprendizado do idioma ao cotidiano dos estudantes.

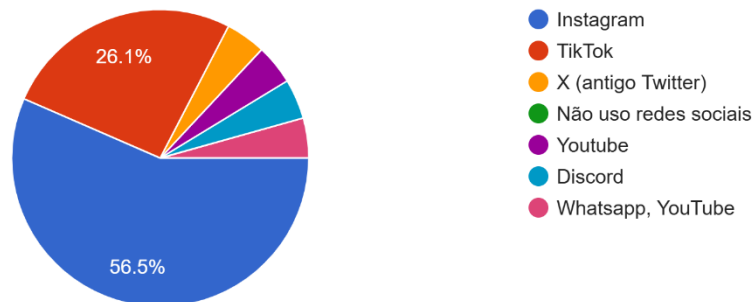
Ainda sobre essa relação com a vida extraclasse, foi questionado como as aulas de inglês poderiam contribuir mais para a realidade dos alunos. As 17 respostas obtidas revelam expectativas diversas, majoritariamente voltadas para usos pragmáticos da língua. Os estudantes mencionaram, sobretudo, finalidades como viagens internacionais, continuidade dos estudos e ingresso no mercado de trabalho. Uma das respostas afirmou: “*Certamente as aulas de inglês podem ajudar em áreas diversas, tais quais a área de trabalho que almejo, relações com estrangeiros, facilidade em viajar para outros países, etc.*” Outra destacou: “*Conseguir compreender bem alguns posts e poder futuramente ajudar meus pais em lugares onde se fala o inglês.*” Apesar da valorização do inglês como recurso para mobilidade social e inserção em contextos globais, chama atenção a ausência de menções ao potencial da língua como instrumento de reflexão crítica ou transformação social. Os dados indicam que, embora os alunos reconheçam a relevância do idioma em suas trajetórias pessoais, ainda não o associam diretamente à construção de uma cidadania mais consciente, ao combate às desigualdades ou à participação ativa em debates sociais. Essa lacuna reforça a importância de propostas pedagógicas que articulem o ensino da língua estrangeira ao letramento crítico e à formação cidadã.

No que se refere ao uso de redes sociais, 100% dos alunos afirmaram no questionário utilizá-las todos os dias, demonstrando o lugar central que essas plataformas ocupam na vida dos estudantes. As redes mais utilizadas podem ser visualizadas a seguir.

Figura 6 - Redes sociais mais utilizadas

Qual rede social você mais usa atualmente?

23 responses



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Os dados mostram que o Instagram é a rede social mais utilizada pelos estudantes, seguido de perto pelo TikTok. Outras plataformas, como *X* (antigo *Twitter*), *YouTube*, *Discord* e *WhatsApp*, também aparecem, mas de forma menos expressiva. Esse cenário evidencia uma forte presença dos alunos em redes visuais e de consumo rápido de conteúdo, o que pode ser explorado pedagogicamente, já que são espaços em que eles passam grande parte do tempo e se sentem familiarizados para interagir. Em relação ao tipo de conteúdo consumido nessas plataformas, os mais citados foram entretenimento (22 respostas) e humor/memes (21), seguidos por notícias e atualidades (12), dicas de estudo (11), política (8), conteúdo motivacional (7) e moda (6). Esses dados evidenciam que os estudantes estão imersos em ambientes digitais com grande potencial de integração entre linguagem e temas sociais, o que reforça a importância de aproximar os conteúdos escolares da realidade e dos interesses dos próprios alunos.

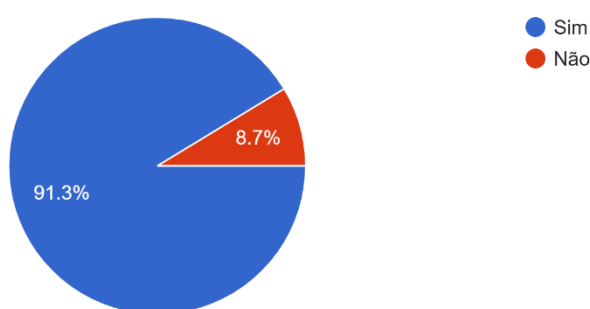
A relação dos estudantes com as redes sociais foi ainda mais aprofundada nas perguntas seguintes. Quando questionados se já haviam se deparado com conteúdos nas redes que os ajudaram a aprender algo em inglês, como vocabulário, dicas de pronúncia ou legendas, 91,3% dos alunos responderam que sim, o que reforça a percepção do potencial pedagógico desses ambientes digitais. Apenas dois alunos disseram nunca ter tido esse tipo de experiência. De forma coerente, 95,7% dos estudantes afirmaram acreditar que as redes sociais podem ser ferramentas úteis para o aprendizado da língua inglesa. Apesar dessa familiaridade e abertura, a maioria dos estudantes declarou nunca ter produzido conteúdo próprio nas redes sociais sobre

temas sociais considerados importantes, como *posts*, *stories* ou vídeos. Apenas dois alunos afirmaram já ter feito esse tipo de produção.

Já sobre o contato com conteúdos negativos, as respostas dos estudantes podem ser visualizadas no gráfico a seguir.

Figura 7 - Contato com conteúdo ofensivo/desrespeitoso nas redes sociais

Você já viu comentários ou postagens que considera ofensivos ou desrespeitosos nas redes sociais?
23 responses



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Quando questionados sobre como costumam reagir diante dessas situações, a maioria (71,4%) respondeu que prefere ignorar. Outros 19% afirmaram que denunciam as postagens, enquanto os demais disseram que costumam conversar com alguém sobre o ocorrido ou, simplesmente, não fazem nada. Esses dados revelam que é muito comum o uso das redes sociais como espaço para desrespeitar o outro, o que evidencia a necessidade de uma formação voltada para o desenvolvimento de posturas éticas, empáticas e críticas diante das interações digitais.

A maior parte da turma (87%) afirmou já ter ouvido falar sobre discurso de ódio e suas consequências, o que indica que esse tema está, de alguma forma, presente no repertório dos estudantes. No entanto, ao serem perguntados se acreditam que aprender sobre direitos humanos pode ajudar a combater discursos de ódio e a desinformação online, 30,4% responderam “*não sei*”, enquanto 69,6% disseram que sim. Esses dados apontam para uma disposição da maioria em compreender a importância de debates sobre esses conteúdos, ainda que parte dos alunos demonstre incerteza sobre o impacto dessas discussões. Tal abertura foi reafirmada na pergunta seguinte, quando 95,7% dos estudantes declararam que acreditam que a escola deve, sim, discutir temas como preconceito, fake news e discurso de ódio durante as aulas de inglês. O restante da turma respondeu “*não sei*”.

Quando solicitados a apontar quais temas relacionados aos direitos humanos deveriam ser mais discutidos na escola, as respostas demonstraram que os alunos possuem sensibilidade social e interesse por discussões atuais que envolvem desigualdade e violação de direitos. Entre os temas mais citados, destacaram-se “*racismo e discriminação*” e “*liberdade de expressão*”:

Figura 8 - Temas sobre direitos humanos



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Na última pergunta do questionário, os alunos foram convidados a sugerir temas ou ideias que gostariam de ver trabalhados nas aulas de inglês com o uso das redes sociais. Houve dez respostas, das quais quatro indicaram não ter sugestões. Dentre as demais, destacou-se o tema “liberdade de expressão”, mencionado por quatro alunos de forma individual. Outras respostas sugeriram a criação de campanhas de conscientização, como na proposta: “*Estudantes podem criar postagens sobre temas sociais importantes, como meio ambiente, igualdade de gênero ou saúde mental. Isso estimula o uso de vocabulário relevante e a expressão de opiniões.*” Uma das sugestões também apontou para a criação de posts em um espaço digital coletivo da turma: “*Post no Instagram da turma, talvez*”.

Em síntese, os dados revelam que os estudantes valorizam o inglês por sua utilidade prática, mas ainda pouco o associam à reflexão crítica ou à cidadania. Ao mesmo tempo, demonstram forte presença nas redes sociais e interesse por temas sociais, o que aponta para a importância de integrar esses elementos ao ensino da língua. Propostas pedagógicas que articulem língua, tecnologia e direitos humanos podem ampliar o engajamento e promover uma formação mais crítica e significativa.

A seguir, faz-se uma contextualização da escola onde a pesquisa foi desenvolvida.

5.4.4 A escola

O primeiro contato com a gestão da escola foi realizado por e-mail e caracterizou-se pela agilidade na resposta e pela receptividade institucional. Em seguida, a autorização formal para a realização da pesquisa foi assinada presencialmente. Esta pesquisa foi desenvolvida em um Instituto Federal que oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio, não havendo oferta de ensino médio regular separado do curso técnico. Em razão dessa oferta, a instituição recebe estudantes tanto da cidade quanto de municípios vizinhos. Muitos desses alunos se mudam para o município com o objetivo de estudar na instituição, residindo em um bairro próximo à escola ou no alojamento estudantil disponibilizado pela própria instituição.

O ingresso na escola ocorre por meio de um processo seletivo anual, regulamentado por edital. Esse processo inclui a realização de uma prova e a divulgação de uma lista de classificação.

A rotina dos estudantes dos cursos técnicos integrados se organiza em tempo integral. As aulas ocorrem das 7h às 11h e das 13h às 17h, com um intervalo de duas horas para o almoço. Às quartas-feiras, não há aula no turno da tarde. O refeitório da escola serve almoço durante esse intervalo, com o custo acessível de dois reais por refeição. A estrutura da escola é aberta, sem portões ou controle de entrada e saída, permitindo que os alunos circulem livremente durante os períodos em que não estão em sala. Essa característica, embora favoreça a autonomia estudantil, dificulta o controle da presença dos estudantes no espaço escolar, representando um desafio para a equipe gestora. Além disso, o regime integral, que combina as disciplinas regulares do ensino médio com uma carga expressiva de conteúdos técnicos, é percebido por alguns estudantes como excessivamente cansativo, o que pode, por vezes, reduzir o engajamento com as disciplinas.

No que se refere à infraestrutura, a escola conta com diversos espaços que favorecem o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dentre esses espaços, destacam-se as salas de aula amplas, os laboratórios específicos para os cursos técnicos (como laboratórios de ciências, informática, alimentos e agropecuária), biblioteca, quadra esportiva, auditórios e áreas verdes. A presença de internet nos espaços comuns e as salas equipadas com projetores e computadores favoreceu a realização deste trabalho no local.

Atualmente, os cursos técnicos integrados ao ensino médio oferecidos pela escola abrangem as áreas de Agropecuária, Alimentos, Informática, Meio Ambiente, Química e Zootecnia, permitindo que conciliem a educação básica com a qualificação técnica ao longo dos três anos do ensino médio. Além da oferta de ensino médio técnico, o mesmo instituto também disponibiliza diversos cursos de graduação e pós-graduação. Isso favorece o contato

dos estudantes do ensino médio com a vivência universitária, por meio de eventos, feiras científicas, atividades de extensão, projetos integradores e ações interdisciplinares.

5.5. A sequência didática

O diagnóstico inicial, construído a partir dos questionários, da entrevista com a professora participante e das notas de campo, ofereceu um panorama integrado das práticas pedagógicas, das percepções dos estudantes e das condições de ensino da turma. Os dados revelaram desafios relacionados à oralidade, forte presença dos alunos nas redes sociais, interesse por temas sociais e uma prática docente marcada por intencionalidade ética, embora ainda pouco articulada aos contextos dos estudantes. Essas informações constituíram a base para o planejamento da sequência didática, em consonância com a premissa do Letramento Crítico de que a aprendizagem deve ser situada e construída a partir das condições reais do contexto educativo, dos interesses e das práticas socioculturais dos sujeitos envolvidos.

O planejamento das aulas também considerou o livro didático utilizado pela turma, o plano de ensino da professora participante e as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articulando-os aos princípios do Letramento Crítico apresentados. A proposta contemplou atividades que integrassem os espaços digital e presencial de aprendizagem, aproximando o ensino de língua inglesa das vivências dos estudantes e favorecendo a articulação entre reflexão crítica e prática comunicativa.

Foram elaboradas e aplicadas cinco aulas de 1h40min cada (equivalentes a 10 horários de 50 minutos), organizadas de forma progressiva: iniciaram-se com reflexões sobre o uso ético das redes sociais e culminaram na produção de uma ação social em língua inglesa. A atribuição de notas durante a sequência considerou o engajamento nas discussões, o comprometimento com as tarefas, o uso do inglês e a aprendizagem das estruturas abordadas.

A seguir, apresentam-se os planos de aula que compuseram essa sequência. Cabe destacar que todos os materiais² utilizados foram produzidos em língua inglesa, de modo a favorecer a imersão e o uso autêntico do idioma.

5.5.1. Plano de aula 1 – “social media: helping or hurting?”

² Todos os slides e materiais utilizados nas aulas estão disponíveis em uma pasta pública do Google Drive, acessível em:

<https://drive.google.com/drive/folders/1NSMfmoHdlR6IRuYtu5k3Y1HeCSdB8ESJ?usp=sharing>

A primeira aula teve como objetivo promover uma reflexão inicial sobre comportamento e responsabilidade nas redes sociais, incentivando os alunos a analisarem criticamente suas próprias práticas online. As atividades contemplaram a análise de postagens e comentários discriminatórios em língua inglesa, o que procurou criar condições para que os estudantes identificassem sentimentos, causas e possíveis formas de enfrentamento diante de discursos de ódio e desrespeito. De modo geral, a aula pretendeu ampliar a capacidade de interpretação crítica frente ao grande volume de informações que circula nas mídias digitais e, simultaneamente, estimular o desenvolvimento da habilidade de elaborar argumentos em inglês, articulando competências linguísticas e consciência ética.

A aula teve início com uma atividade de *warm up* baseada no uso de plaquinhas de “agree/disagree”, distribuídas aos alunos para que indicassem seu posicionamento em relação às afirmações projetadas nos slides sobre liberdade de expressão, violência virtual, *cyberbullying* e responsabilidade escolar diante de conflitos online. A figura a seguir apresenta as plaquinhas utilizadas nessa etapa inicial da aula.

Figura 9 - Plaquinhas de agree/disagree



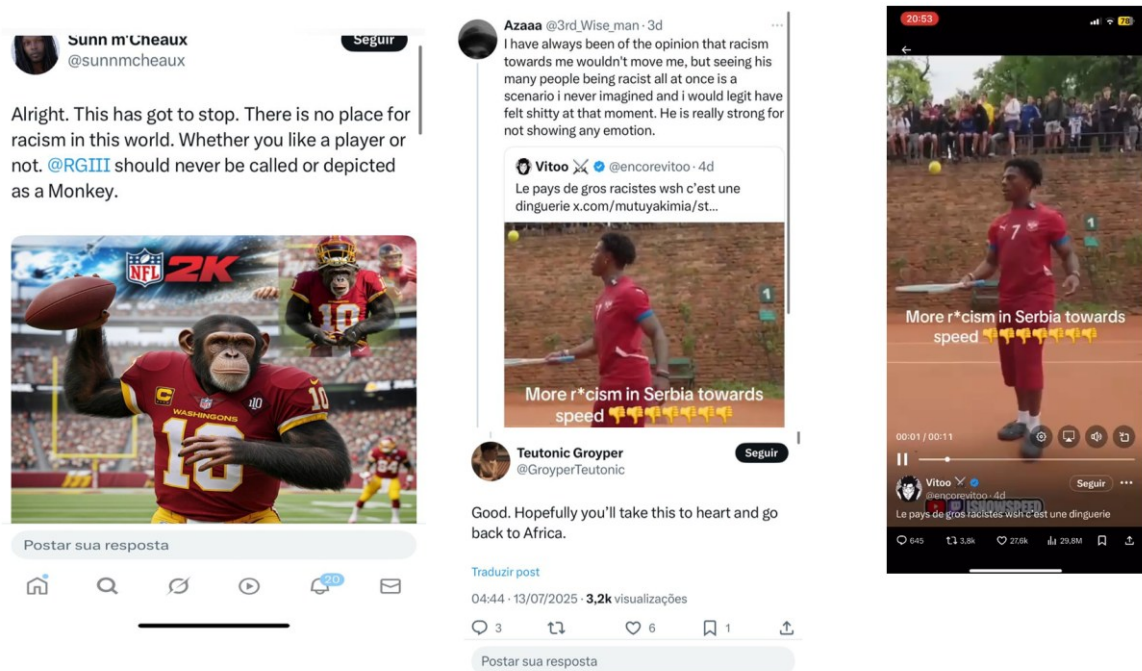
Fonte: elaboração própria (2025)

Ao levantar as placas e justificar suas escolhas oralmente em inglês, a atividade buscou oferecer aos estudantes a oportunidade de ativar conhecimentos prévios e iniciar uma reflexão sobre as tensões éticas envolvidas na comunicação digital. Entre as afirmações projetadas estavam: “*If you post something online, you accept the risk of hate.*”, “*Is the victim ever responsible for the violence?*”, “*Cyberbullying is not real — it’s only words.*” e “*The best*

choice when you see online hate is to ignore it.”. Essas frases foram selecionadas por favorecer a problematização de discursos naturalizados nas redes.

Na etapa seguinte, a discussão foi aprofundada por meio da análise de textos multimodais retirados do *X (Twitter)*, incluindo posts escritos, uma montagem e um vídeo que evidenciam práticas de racismo direcionadas a jogadores negros, como mostra a figura a seguir.

Figura 10 - Posts racistas retirados do Twitter



Fonte: Rede social digital (*X/Twitter*)

Esses materiais, projetados em sala, abriram espaço para que os alunos relacionassem violências praticadas em ambientes presenciais com suas repercussões online, reconhecendo como práticas discriminatórias circulam entre diferentes contextos. A atividade foi guiada por perguntas em inglês que pretenderam estimular observação, interpretação, identificação de intenções comunicativas e reflexão sobre possíveis ações de enfrentamento a manifestações de ódio.

Além disso, os estudantes trabalharam em grupos na atividade impressa de análise de comentários reagindo aos posts discutidos anteriormente. Os grupos analisaram três comentários reais de usuários do *X* associados às situações apresentadas. Esses comentários podem ser visualizados na figura a seguir:

Figura 11 - Comentários analisados na atividade impressa

Activity - Reaction Posts

Name:

Work in groups of 3 students. Look at the three reaction posts. Discuss and write your answers below.

Reaction 1:



Reaction 2:



Reaction 3:








































































Fonte: X / Twitter

A atividade sobre os comentários acima foi estruturada para proporcionar contato com diferentes formas de reação às manifestações discriminatórias, convidando cada grupo a identificar sentimentos por meio de *emojis*, analisar a intenção comunicativa dos comentários e produzir respostas breves em inglês, retomando a estrutura *agree/disagree*. Essa proposta procurou integrar leitura crítica, análise discursiva e produção escrita/oral, ao mesmo tempo em que teve a intenção de favorecer empatia e conscientização ética. Como extensão opcional, os links das postagens originais foram disponibilizados no grupo da turma, permitindo que os

alunos respondessem diretamente na plataforma, aproximando a prática pedagógica dos contextos reais de uso das redes. A figura a seguir ilustra o *handout* utilizado nessa atividade.

Figura 12 - Handout aula 1

<p>1. How do you feel when you read each post? Choose an emoji.</p> <p>Post 1:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>happy</th> <th>sad</th> <th>surprised</th> <th>proud</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Why? _____</p> <p>Post 2:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>happy</th> <th>sad</th> <th>surprised</th> <th>proud</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Why? _____</p> <p>Post 3:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>happy</th> <th>sad</th> <th>surprised</th> <th>proud</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Why? _____</p>	happy	sad	surprised	proud									happy	sad	surprised	proud									happy	sad	surprised	proud									<p>2. What is the intention of each post?</p> <p>1: _____</p> <p>2: _____</p> <p>3: _____</p> <p>3. Which post is the worst? Why?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>4. Imagine you are on X now. Write a short answer to each post. Example: "I agree with you because" / "I disagree with you because..."</p> <p>Answer to post 1:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Answer to post 2:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Answer to post 3:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>🔗 Extra: I will share the link to each post in your WhatsApp group. If you want, you can type your answer directly in the posts on X when you get home.</p>
happy	sad	surprised	proud																																		
																																					
																																					
happy	sad	surprised	proud																																		
																																					
																																					
happy	sad	surprised	proud																																		
																																					
																																					

Fonte: Elaboração própria.

Após o compartilhamento das respostas da atividade, a professora realizou uma revisão breve e contextualizada das *Wh-Questions*, conectando-as ao tema da aula e preparando os estudantes para o quiz interativo. Perguntas como “*What can we do if we see bullying online?*” e “*Why should we think before posting?*” foram utilizadas com o propósito de reforçar a função comunicativa dessas estruturas, previstas no livro didático, no contexto das redes sociais, incentivando respostas simples e participação espontânea.

Para consolidar o conteúdo, a aula culminou em uma atividade no *Kahoot*, composta por dez questões de múltipla escolha, nas quais os alunos deveriam identificar qual *Wh-Question* completava adequadamente cada frase. O *Kahoot* é uma plataforma digital de quizzes

interativos que utiliza elementos de gamificação, gerando pontuação a cada resposta de acordo com a precisão e a rapidez dos alunos, e apresentando um pódio final com os participantes que obtiveram melhor desempenho. A dinâmica da plataforma foi utilizada por possibilitar uma revisão lúdica e engajadora do vocabulário e das estruturas trabalhadas. Ao final, foram retomados os principais pontos da aula, enfatizando o impacto real das palavras na esfera digital, os limites da liberdade de expressão, a importância de intervir diante do ódio online e as responsabilidades individuais e institucionais no ambiente das redes. Essa aula foi organizada para introduzir os estudantes à temática que seria aprofundada na aula seguinte, dedicada a Direitos Humanos e mídias sociais. O plano de aula completo, com o passo a passo detalhado, encontra-se disponível no Apêndice J.

5.5.2. Plano de aula 2 – “human rights and social media”

A segunda aula abordou a relação entre direitos humanos e redes sociais, procurando problematizar de que forma as plataformas digitais podem tanto contribuir para a defesa desses direitos quanto se tornar espaços de violação. As atividades foram planejadas para promover reflexões éticas e sociais, articulando leitura, interpretação e produção linguística em inglês. Além disso, a aula pretendeu retomar e aplicar o uso de *modal verbs* associado aos *Wh-questions* trabalhados na última aula, em frases relacionadas a artigos selecionados da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). A proposta também procurou preparar os estudantes para a produção das mensagens da campanha de conscientização que seria desenvolvida na aula seguinte, estimulando sua capacidade interpretativa e comunicativa.

A aula teve início com um *warm up* para ativar conhecimentos prévios, por meio de um *Kahoot*, composto por perguntas sobre personalidades historicamente associadas à defesa dos direitos humanos, como Martin Luther King Jr., Nelson Mandela, Rosa Parks, Gandhi, Papa Francisco, Maria da Penha, Madre Teresa, Princesa Diana e Malala Yousafzai. A partir desse jogo, os estudantes foram convidados a refletir sobre o que essas figuras tinham em comum. As alternativas foram elaboradas para direcionar a turma à compreensão de que personalidades historicamente associadas aos direitos humanos ilustram processos contínuos de luta e defesa da dignidade humana. O objetivo dessa etapa era introduzir a ideia de que os direitos humanos são construções históricas e que sua consolidação envolve disputas e mobilizações sociais. Em seguida, propôs-se uma discussão sobre se essas personalidades teriam alcançado tudo aquilo pelo que lutaram. Essa pergunta tinha a intenção de levar os alunos a reconhecer que, apesar dos avanços representados por suas trajetórias, muitas das questões que motivaram suas lutas permanecem atuais, abrindo espaço para compreender os direitos humanos como um campo em

permanente construção. Assim, essa etapa buscou preparar os estudantes para relacionar a temática às práticas discursivas e às dinâmicas contemporâneas das redes sociais, que seriam aprofundadas ao longo da aula.

Após essa discussão inicial, os estudantes construíram uma nuvem de palavras em inglês no Mentimeter, ferramenta digital interativa que permite coletar respostas em tempo real e organizá-las visualmente. Essa atividade teve como finalidade ativar conhecimentos prévios e mapear as associações espontâneas dos alunos com o tema dos direitos humanos. Ao responderem à pergunta sobre quais termos lhes vinham à mente quando pensavam em *human rights*, buscou-se levantar percepções iniciais, ampliar o repertório lexical relacionado ao tema e apoiar o desenvolvimento das análises críticas que seriam realizadas nas etapas posteriores da aula.

Na sequência, a aula avançou para a apresentação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Foi oferecido um breve panorama sobre seu contexto de criação — destacando seu surgimento em 1948, em Paris, após a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto — com o intuito de situar os alunos historicamente e evidenciar a relevância contínua do documento na defesa da dignidade e da igualdade. Também se ressaltou sua ampla influência em legislações ao redor do mundo, incluindo a Constituição Federal brasileira de 1988, que incorpora diversos de seus princípios. Após essa contextualização, foram projetados artigos simplificados da declaração (1, 2, 3, 19 e 26) para uma atividade de aplicação de *modal verbs*. Nessa etapa, os estudantes completavam frases selecionando o *modal verb* adequado de acordo com o sentido expresso pelos trechos da DUDH, por exemplo “*Everyone ___ be treated equally*”. A escolha pelos *modal verbs* buscou articular o conteúdo gramatical previsto no livro didático a enunciados de caráter ético e social. Assim, enquanto praticavam estruturas que indicam obrigação, proibição, possibilidade ou recomendação, os alunos também eram convidados a refletir sobre normas, direitos e responsabilidades. A proposta, portanto, tinha a intenção de mostrar que a gramática não é um fim em si mesma, mas um recurso para construir significados em contextos reais e discutir questões socialmente relevantes.

A próxima etapa consistiu em uma atividade em grupos para relacionar casos reais de violações de direitos humanos ao uso das redes sociais. Cada grupo recebeu uma notícia impressa sobre situações envolvendo desrespeito, exposição ou ataques em ambientes digitais. A figura a seguir mostra duas das seis notícias trabalhadas nessa atividade.


Figura 13 - Exemplos de notícias utilizadas na aula 2

Fontes: *Fox San Antonio* (2025) e *The New York Times* (2020).

As tarefas relacionadas as notícias incluíam identificar o que havia acontecido, quem

Parents alarmed by Instagram account targeting Clark High School students

by Taylor Whartnaby | Thu, February 13th 2025 at 7:27 PM
Updated Fri, February 14th 2025 at 10:32 PM



Parents at Clark High School are expressing concern over an Instagram account, "ClarkConfessions2028," which has surfaced with disturbing and inappropriate posts about students. (SOG San Antonio)

SAN ANTONIO — Parents at Clark High School are expressing concern over an Instagram account, "ClarkConfession2028," which has surfaced with disturbing and inappropriate posts about students.

The Northside Independent School District (NISD) has confirmed the account's existence and is taking steps to address the issue.

Whitney Alexander, a parent, said, "I found out about this yesterday, and when I discovered it, I realized that it's like kids that I know have been affected by this, so I take it really seriously. It makes me concerned."

Alexander added that the situation has also impacted her children. "Things like this, they have a lot of gravity, and so I don't know how many kids this age really understand permanent consequences of their actions, and having to live with that," she said.

2 Georgia High Schoolers Posted Racist Video, Officials Say

The two are "no longer students" in the Carrollton, Ga., district, the superintendent said. Their video, posted on TikTok on Thursday, has been viewed millions of times across social media platforms.

By Mariel Padilla
April 18, 2020

The video shows two high school students, a boy and a girl, standing in front of a bathroom mirror. The camera pans to a racial slur written on a piece of paper in the sink.

They then read from scraps of paper they said were elements that went into making a black person: "First, we have 'black,'" the girl says as the boy pours a cup of water into the sink.

"Next we have 'Don't have a dad,'" she says.

Among the other pieces of paper were "rob people" — "specifically whites, yeah they do that," the boy interjects — and "go to jail."

With each reading of the scraps of paper, the boy pours water from cups into the sink.

When he reads from a piece of paper that says "Make good choices," he lifts the cup, which is empty.

"Oh, there's nothing there," the girl says.

The video, which was posted on Thursday and viewed millions of times across social media platforms, drew widespread criticism and condemnation.

The episode quickly caught the attention of Mark Albertus, the superintendent of the Carrollton, Ga., school district, which is about 50 miles west of Atlanta, where the two were students.

Mr. Albertus said on Twitter late Thursday night that he immediately began investigating.

The 50-second video was posted on TikTok, the short-form video app that is hugely popular with American teenagers and tweens. Users create and share short, inventive videos and sometimes bizarre memes. The students' video has since been shared across Facebook, Twitter and Instagram.

On Friday afternoon, Mr. Albertus issued a statement denouncing the students' "unacceptable" behavior, which he said was "not representative of the district's respect for all people."

Without elaborating, he said they were "no longer students" in the district.

foi afetado, quais direitos haviam sido violados, de que maneira as redes sociais foram utilizadas e, por fim, sugerir conselhos usando *modal verbs* para prevenir situações semelhantes.

Figura 14 - Atividade de interpretação de notícias



Fonte: Elaboração própria

Essa atividade foi estruturada para proporcionar um espaço de discussão e interpretação crítica, permitindo que os estudantes analisassem casos concretos e refletissem sobre a presença, ou ausência, dos direitos humanos no ambiente digital. Após o trabalho em grupos, as respostas foram compartilhadas oralmente com a turma, incentivando trocas e construção coletiva de sentidos.

Por fim, a aula foi concluída com um breve momento de reflexão coletiva sobre a importância dos direitos humanos para a dignidade, a igualdade e a liberdade. Buscou-se enfatizar que as redes sociais podem tanto violar quanto proteger esses direitos, dependendo de como são utilizadas. O plano de aula completo com o passo a passo encontra-se disponível no Apêndice K.

5.5.3. Plano de aula 3 - “making the difference: social action project”

A terceira aula da sequência marcou o início da etapa prática da proposta e teve como objetivo possibilitar que os alunos aplicassem, de forma concreta, os conhecimentos construídos sobre redes sociais e direitos humanos. Esse encontro foi planejado como uma ação social vinculada à cidadania digital, na qual os estudantes produziram postagens para uma campanha de conscientização, utilizando a língua inglesa em situações comunicativas reais. As professoras atuaram como mediadoras do processo, acompanhando a elaboração dos conteúdos e a seleção das informações, de modo a garantir adequação, clareza e relevância. As produções foram posteriormente publicadas em uma página do Instagram criada exclusivamente para o

projeto e também divulgadas em cartazes com QR Codes espalhados pela escola, ampliando a circulação e o engajamento da iniciativa.

A aula também foi organizada para materializar o Letramento Crítico como prática social, incentivando que os alunos agissem diante das questões discutidas nas aulas anteriores. Entendido como ação transformadora, e não apenas reflexão, o letramento crítico foi incorporado à produção dos posts, nos quais os estudantes articularam língua, ética e cidadania digital. A professora pesquisadora criou uma página exclusiva no Instagram para reunir e divulgar as campanhas, promovendo uma experiência autêntica de uso da língua inglesa e ampliando a circulação dos discursos produzidos. As atividades foram realizadas no laboratório de informática durante o horário regular das aulas, com possibilidade de conclusão como *homework*. O plano de aula detalhado encontra-se no Apêndice L.

Na prática, os alunos foram divididos em grupos de três integrantes e escolheram, entre as opções apresentadas, o tema que desenvolveriam na campanha digital. As temáticas contemplavam problemáticas contemporâneas associadas ao ambiente digital, como cyberbullying, racismo online, sexismo e discriminação de gênero, *body shaming* e padrões de aparência, fake news e desinformação, privacidade e proteção de dados, saúde mental e pressão das redes, cidadania digital e situações relacionadas ao discurso de ódio. Cada equipe elaborou quatro postagens em inglês com tradução para português na legenda, posteriormente enviadas para publicação oficial na página do projeto. As postagens seguiram quatro formatos previamente definidos:

1. Post informativo apresentando o problema e sua relação com um artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos;
2. Post interativo contendo quiz, enquete ou pergunta com uso de *modal verbs* e *Wh-Questions*;
3. Post reflexivo, com conteúdo voltado à sensibilização;
4. Post de ação, com foco em atitudes de mudança e promoção do respeito.

Essa produção digital buscou proporcionar uma experiência comunicativa significativa, aproximando o aprendizado da realidade dos estudantes por meio da utilização de plataformas já presentes em seu cotidiano. Na etapa de divulgação, cada grupo produziu um cartaz impresso em folha A4 contendo uma frase chamativa e um QR Code que direcionava à página da campanha no Instagram. Os cartazes foram fixados em locais estratégicos da escola, como

corredores, pátio e biblioteca, ampliando o acesso às produções e estimulando a interação da comunidade escolar.

Por fim, os alunos receberam as orientações relativas ao seminário de apresentação das campanhas, previsto para a aula seguinte. Foram explicados os critérios de avaliação, o tempo destinado a cada grupo e os aspectos que deveriam ser contemplados na apresentação oral, preparando-os para compartilhar e discutir suas produções de forma estruturada e crítica.

5.5.4. Planos de aula 4 e 5: apresentações de seminários

A quarta e a quinta aula da sequência didática foram destinadas às apresentações dos seminários elaborados pelos grupos a partir das campanhas digitais produzidas na aula anterior. Essas aulas marcaram o encerramento do projeto e tiveram como propósito permitir que os alunos socializassem suas produções, refletissem coletivamente sobre suas escolhas discursivas e analisassem o impacto potencial das mensagens elaboradas. Ao compartilhar publicamente suas campanhas, os estudantes tiveram a oportunidade de explicar, em língua inglesa, as decisões que orientaram o conteúdo de cada postagem, estabelecendo relações entre linguagem, ética e cidadania digital, além de discutirem como as redes sociais podem atuar tanto na defesa quanto na violação dos direitos humanos.

Cada grupo dispôs de aproximadamente quinze minutos para apresentar sua campanha, composta pelos quatro posts publicados na página oficial do projeto no Instagram: informativo, interativo, reflexivo e de ação. Durante a exposição, os estudantes explicaram o tema escolhido, os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos relacionados ao conteúdo, os objetivos comunicativos de cada postagem e as estratégias utilizadas para promover engajamento e conscientização no ambiente digital. Os grupos também foram orientados a incluir momentos de interação com a turma, como perguntas, *quizzes* ou enquetes, estimulando o diálogo e favorecendo a construção coletiva de sentido.

As apresentações foram finalizadas com uma mensagem reflexiva, guiada pela pergunta norteadora: *What kind of school and community do we want to build?* Esse momento teve a intenção de promover uma síntese crítica da proposta, articulando os conhecimentos linguísticos e sociais desenvolvidos ao longo da sequência.

A avaliação pela professora considerou critérios previamente informados à turma, tais como criatividade e pertinência do tema, uso adequado da língua inglesa, qualidade visual das postagens, clareza e organização da exposição oral, além do nível de colaboração entre os integrantes. Essa etapa final procurou proporcionar um espaço de autoavaliação e reflexão sobre

as aprendizagens linguísticas e críticas construídas durante as aulas, concluindo a sequência didática.

5.5.5. - Observância dos princípios de lc

Para finalizar a apresentação da sequência didática, faz-se necessário explicitar como as aulas planejadas dialogaram com os pressupostos teóricos do Letramento Crítico discutidos no referencial teórico, especialmente na seção 4.6. Assim, antes de avançar para o processo de geração de dados, apresento a seguir um quadro teórico-analítico que sintetiza os princípios mobilizados na elaboração das atividades, indicando de que forma cada fundamento foi considerado nas práticas planejadas. Inspirado na proposta de Soares (2014), o quadro a seguir funciona como um checklist que organiza, à esquerda, os princípios teóricos e, à direita, os traços de sua presença nas ações desenvolvidas em sala de aula. Dessa forma, o instrumento encerra a descrição da sequência didática, tornando explícitas suas bases críticas e suas intenções formativas.

Quadro 3 - Observância dos princípios de LC na sequência didática

PRINCÍPIOS PARA ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES EMBASADAS PELO LC	TRAÇOS DE INCLUSÃO DO PRINCÍPIO NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
1. Fatores para elaboração de materiais dentro da perspectiva crítica (Richards, 2001 apud Rashidi, 2011)	
Fatores do programa a. propósito: relacionado ao objetivo geral do programa b. objetivos: relacionados aos resultados reais/objetivos específicos do programa	a. O programa previa, gramaticalmente, para o período de aplicação da sequência didática, o trabalho com o uso de <i>modal verbs</i> e de estruturas interrogativas com <i>Wh-questions</i> . A sequência manteve esse objetivo, mas o ampliou ao integrar o ensino da língua inglesa à promoção de uma reflexão-ação sobre temas relacionados aos direitos humanos e à cidadania digital. b. Em consonância com o programa, as aulas buscaram desenvolver habilidades comunicativas e reflexivas, relacionando o uso das estruturas gramaticais a práticas discursivas reais nas redes sociais e à formação ética dos estudantes.

<p>Fatores de conteúdo</p> <p>a. definição do conteúdo: relacionados à definição de temas usados nos materiais</p> <p>b. fonte do conteúdo: relacionados à fonte de seleção do conteúdo</p> <p>c. disposição do conteúdo: relacionados à sequência do conteúdo</p>	<p>a. A sequência foi planejada para abordar redes sociais e direitos humanos, articulando-se ao conteúdo gramatical previsto no livro didático, que incluía <i>Wh-questions</i> e <i>modal verbs</i>.</p> <p>b. O conteúdo partiu da proposta temática da pesquisadora e dos tópicos gramaticais do livro, sendo complementado por postagens reais de redes sociais, notícias, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e atividades autênticas.</p> <p>c. Sequência progressiva: iniciou com reflexões sobre o uso ético das redes sociais e análise de postagens e reações; avançou para a relação entre redes sociais e direitos humanos, com estudo da DUDH e de casos reais; evoluiu para a ação por meio da produção de campanhas digitais de conscientização no Instagram; e culminou na socialização pública dos resultados em seminário. As estruturas linguísticas do livro didático foram aplicadas de forma contextualizada ao tema.</p>
<p>Fatores pedagógicos</p> <p>a. o processo da educação: relacionados ao método de conhecimento e educação nos materiais</p> <p>b. a estância da cultura de origem: relacionados à posição de culturas locais em materiais de ELT</p>	<p>a. O processo educativo baseou-se na leitura crítica de textos, notícias e postagens, utilizada como ponto de partida para a reflexão, o diálogo e a produção de sentidos. As atividades integraram compreensão e análise de discursos a práticas de uso da língua inglesa em contextos reais, articulando leitura, prática linguística e ação social.</p> <p>b. Os materiais consideraram a realidade sociocultural dos alunos, abordando temas próximos ao seu cotidiano digital e às experiências da comunidade escolar. As discussões partiram de práticas locais de uso das redes, de temas sugeridos pelos próprios alunos no questionário inicial, e ampliaram-se para questões globais de direitos humanos.</p>
<p>Fatores relacionados ao professor</p> <p>a. o papel do professor: relacionados ao papel que o material adota para o professor.</p> <p>b. expectativas do professor: relacionados às supostas expectativas que o professor leva</p>	<p>a. O material propõe o professor como mediador do processo de aprendizagem, conduzindo discussões e orientando análises críticas sobre o uso das redes e os direitos humanos. Na pesquisa, a professora</p>

<p>para a sala de aula ao utilizar os materiais.</p>	<p>participante acompanhou a aplicação das aulas elaboradas pela pesquisadora, em uma dinâmica colaborativa que ampliou o uso de metodologias participativas e recursos digitais dentro de uma proposta de letramento crítico voltada à ação social.</p> <p>b. Esperava-se que a sequência didática promovesse maior engajamento dos alunos e integrasse o ensino da língua inglesa à reflexão crítica sobre o uso das redes sociais, em consonância com os objetivos do plano de curso e com a formação ética e cidadã dos estudantes.</p>
<p>Fatores relacionados ao aprendiz</p> <p>a. o papel do aluno: relacionado ao papel que o material adota para o aluno.</p> <p>b. expectativas do aprendiz: relacionados às supostas expectativas que o aluno leva para a sala ao utilizar os materiais.</p>	<p>a. O material propõe o aluno como participante ativo do processo de aprendizagem, estimulando-o a refletir criticamente sobre o uso das redes sociais, interagir em inglês em situações reais e colaborar na produção de campanhas digitais. O estudante assume o papel de coautor do conhecimento, articulando linguagem, ética e cidadania.</p> <p>b. Presume-se que o aluno chegue às aulas com interesse pelas tecnologias e pelas redes sociais, mas com pouca experiência em utilizá-las de forma crítica e educativa. Espera-se, portanto, que o material desperte engajamento e contribua para desenvolver consciência linguística e social, promovendo o uso responsável das redes.</p>
<p>2. Critérios para presença do LC (compilação de autores)</p>	
<p>I. “(...) uma filosofia ou abordagem para a educação que considera como a educação pode empoderar indivíduos com as ferramentas para entender e criticar o mundo, objetivando a promoção da justiça social” (Jorge, 2012B, p. 10).</p>	<p>O material buscou promover o empoderamento dos alunos ao utilizar temas reais das redes sociais como ponto de partida para a reflexão crítica sobre comportamentos online, desigualdades e direitos humanos. Por meio da análise de postagens, debates e produção de campanhas digitais, os estudantes foram levados a compreender, questionar e agir sobre questões sociais, utilizando a língua inglesa como ferramenta de expressão ética e cidadã.</p>
<p>II. “(...) professores passam a ver os alunos como indivíduos em sua totalidade, (...)”</p>	<p>O material valorizou os repertórios e experiências digitais dos alunos,</p>

<p>passam a reconhecer (...) o que os alunos trazem para as aulas e como o que os alunos trazem é e não é valorizado, reconhecido e abordado no currículo, na sala de aula e no ambiente escolar” (Hawkins, 2011, p. 107).</p>	<p>reconhecendo suas práticas nas redes sociais como ponto de partida para a aprendizagem. As discussões e atividades partiram de temas sugeridos pelos próprios estudantes no questionário inicial e foram articuladas a situações reais de seu cotidiano, permitindo que suas vozes e vivências fossem legitimadas e transformadas em objeto de reflexão crítica no contexto escolar.</p>
<p>III. “(...) no letramento crítico, os leitores veem além da situação para examiná-la de forma mais complexa”. Ler sob uma perspectiva crítica requer que os leitores analisem e avaliem textos (...), significativamente leiam e questionem sua origem e propósito, e ajam através da representação de perspectivas alternativas”(McLaughlin; DeVogd, 2004, p. 23).</p>	<p>O material incentivou a leitura crítica de notícias e postagens das redes sociais, levando os alunos a analisar intenções, propósitos e possíveis efeitos desses textos. As atividades promoveram o questionamento sobre discursos discriminatórios e desinformação, estimulando os estudantes a produzir respostas e campanhas digitais que representassem perspectivas alternativas e socialmente responsáveis.</p>
<p>3. Princípios do Letramento Crítico de Lewison, Flint e Van Sluys (2002 apud MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p.17-18)</p>	
<p>Entendimento do texto para obtenção de diferentes perspectivas</p>	<p>As aulas ofereceram espaço para debate e reflexão coletiva, permitindo que os alunos interpretassem afirmações, notícias e postagens das redes sociais a partir de diferentes pontos de vista, reconhecendo que os textos podem gerar múltiplas leituras e interpretações.</p>
<p>Análise dos múltiplos pontos de vista em um texto, estando eles explicitamente representados ou não.</p>	<p>As atividades de interpretação de notícias e de posts levaram os alunos a identificar vozes, intenções e posicionamentos presentes ou sugeridos nos textos, analisando como certas perspectivas são evidenciadas, silenciadas ou naturalizadas nos discursos digitais.</p>
<p>Foco em questões sociopolíticas, a fim de se pensarem as relações de poder entre indivíduos</p>	<p>As discussões em sala abordaram temas sociopolíticos presentes nas redes sociais, como racismo, sexismo, discurso de ódio e desinformação, permitindo que os alunos refletissem sobre relações de poder e desigualdade. A leitura de notícias sobre violações de direitos humanos e a produção das campanhas digitais favoreceram o desenvolvimento da consciência crítica e da</p>

	empatia diante dessas problemáticas.
Ação e promoção da justiça social através da reflexão e de atitudes que fomentem mudanças nas desigualdades que permeiam nossa sociedade .	A sequência didática culminou na produção e divulgação de uma campanha digital no Instagram, em que os alunos utilizaram a língua inglesa para defender os direitos humanos, valores de respeito, igualdade e responsabilidade nas redes. Essa etapa representou a ação social, na qual a reflexão crítica se transformou em prática voltada à promoção da justiça social e à conscientização da comunidade escolar.
4. Princípios complementares baseados em Janks (2000)	
Dominação: reconhecer e analisar como discursos reproduzem relações de poder e opressão.	As atividades de leitura e discussão de postagens e notícias permitiram que os alunos identificassem discursos de ódio, racismo e desigualdade presentes nas redes sociais, compreendendo como esses textos reproduzem relações de poder e exclusão no ambiente digital.
Diversidade: valorizar as múltiplas vozes, identidades e culturas presentes no contexto escolar.	As aulas promoveram o diálogo entre diferentes perspectivas, valorizando as experiências e opiniões dos alunos sobre o uso das redes.
Acesso: garantir que todos os alunos possam compreender e produzir textos críticos.	O material utilizou textos e atividades acessíveis, em linguagem clara e contextualizada, favorecendo a compreensão dos conteúdos e a participação de todos os estudantes. As produções em grupo permitiram que alunos com diferentes níveis de proficiência colaborassem na criação de mensagens críticas e coerentes.
Design: estimular a reconstrução criativa de significados, permitindo que os alunos ressignifiquem discursos dominantes.	Diversas atividades da sequência favoreceram a reconstrução de sentidos, como a produção de respostas a comentários racistas nas redes, em que os alunos reformularam discursos de ódio em mensagens de empatia e respeito. A criação da campanha digital também representou esse movimento, ao utilizar a língua inglesa para propor novas formas de convivência ética e conscientização no ambiente digital.

5.6. O processo de geração de dados após a sequência didática

Após a implementação da sequência didática, foi realizado o processo de geração de dados, cuja finalidade foi reunir informações capazes de documentar as percepções dos participantes e registrar as experiências vivenciadas ao longo do projeto. O objetivo foi obter dados que descrevessem as impressões dos participantes sobre o trabalho desenvolvido, bem como os desafios, facilidades e aspectos que consideraram significativos durante a proposta. Dessa forma, a geração de dados buscou reunir evidências que permitissem, em momento posterior, analisar se e como as práticas propostas possibilitaram engajamento, reflexão crítica e uso da língua inglesa em contextos socialmente situados.

Essa etapa envolveu a aplicação de um questionário aos alunos, a realização de uma entrevista com a professora participante e a condução de um grupo focal com estudantes, constituindo os instrumentos de diagnóstico final desta pesquisa. A utilização combinada desses três instrumentos possibilitou uma visão ampla sobre os efeitos formativos da sequência didática. Enquanto a entrevista trouxe o olhar docente e suas interpretações sobre o processo, o questionário permitiu captar percepções individuais e tendências gerais entre os estudantes, e o grupo focal favoreceu o diálogo coletivo, revelando sentidos compartilhados e interpretações emergentes. A seguir, são apresentados esses instrumentos de geração de dados.

5.6.1. Entrevista final com a professora

A entrevista final com a professora participante ocorreu uma semana após o término da aplicação da sequência didática. Foi realizada por meio da plataforma *Google Meet*, em horário previamente combinado. A conversa teve duração aproximada de quarenta minutos e foi conduzida pela pesquisadora, que adotou uma postura dialógica e acolhedora, buscando favorecer que a participante expressasse livremente suas percepções sobre o processo vivenciado.

Com o consentimento da professora, a reunião foi gravada integralmente em áudio e vídeo, assegurando a integridade das informações. Posteriormente, o material foi transcrito e submetido a análise de dados. A entrevista teve caráter semiestruturado, permitindo flexibilidade nas respostas e o aprofundamento de pontos emergentes. O roteiro orientador contemplou dez questões principais, voltadas à percepção da professora sobre o desenvolvimento do projeto e seus efeitos pedagógicos. As perguntas abordaram:

- O interesse e o engajamento dos alunos nas atividades propostas;
- Possíveis mudanças na participação e postura dos estudantes ao longo das aulas;

- A contribuição das redes sociais, especialmente do Instagram, para o envolvimento e a aprendizagem dos alunos;
- Alterações percebidas na relação dos estudantes com o inglês, como aumento da confiança e curiosidade;
- Desafios enfrentados durante a implementação da sequência pela visão da professora;
- A avaliação da professora sobre a formação de uma visão mais crítica nos alunos;
- Suas percepções sobre o Letramento Crítico e sobre o potencial dessa abordagem no ensino de inglês;
- Sugestões sobre o que poderia ser mantido, modificado ou aprimorado em futuras aplicações do projeto.

Essa entrevista buscou, portanto, compreender o olhar docente sobre o percurso vivido, possibilitando articular suas impressões às percepções dos alunos e às observações da pesquisadora. Dessa forma, contribuiu para uma análise mais ampla e contextualizada da experiência.

5.6.2. Questionário final com os alunos

O questionário final teve como objetivo reunir as percepções dos alunos acerca da sequência didática, avaliando os efeitos da proposta sobre o aprendizado da língua inglesa, o engajamento nas atividades e a reflexão crítica a respeito das redes sociais e dos direitos humanos. O instrumento buscou compreender como os estudantes vivenciaram as etapas do projeto e quais aspectos consideraram mais significativos em sua formação linguística e social.

O questionário foi elaborado por meio da ferramenta *Google Forms* e enviado aos alunos, via grupo de *WhatsApp*, ao final da sequência didática. Os participantes tiveram o prazo de uma semana para respondê-lo, de forma anônima e voluntária, assegurando liberdade nas respostas e maior autenticidade nas percepções compartilhadas. As questões combinaram itens fechados, de múltipla escolha e escala de avaliação, e itens abertos, voltados à expressão de opiniões e comentários pessoais. Essa estrutura possibilitou tanto a quantificação de tendências gerais quanto a interpretação qualitativa das percepções discentes, em consonância com a natureza exploratória e interpretativa da pesquisa.

O instrumento foi composto por quatorze perguntas, distribuídas em blocos temáticos. O primeiro bloco buscou comparar as aulas da sequência didática com as aulas tradicionais de inglês, investigando se os alunos as consideraram diferentes e mais interessantes. O segundo bloco abordou o uso das redes sociais e das tecnologias digitais no processo de aprendizagem,

questionando se os debates, as análises de postagens e as campanhas digitais contribuíram para tornar o aprendizado mais dinâmico e significativo.

O terceiro bloco explorou a reflexão sobre temas sociais, com perguntas como: “*As atividades ajudaram você a refletir sobre temas atuais, como respeito e convivência nas redes sociais?*” e “*Os temas das aulas foram relevantes para a sua realidade?*”. Já o quarto bloco concentrou-se nos aspectos linguísticos, verificando se os estudantes perceberam avanços em seu vocabulário e na aplicação de estruturas gramaticais, como *wh-questions* e *modal verbs*, em situações reais de comunicação.

Por fim, o questionário incluiu questões abertas sobre as atividades mais marcantes, os aspectos mais apreciados, os pontos a serem aprimorados e o interesse dos alunos na continuidade de propostas semelhantes nas aulas de inglês. Essa etapa foi fundamental para compreender as impressões individuais e coletivas dos estudantes sobre o projeto, permitindo identificar padrões de engajamento, aprendizagens percebidas e efeitos formativos da sequência didática.

5.6.3. Grupo focal com os alunos

O grupo focal foi o terceiro instrumento utilizado para o diagnóstico final, com o objetivo de aprofundar as percepções dos alunos sobre a sequência didática, permitindo a construção coletiva de sentidos a partir do diálogo entre os participantes. A atividade buscou promover uma escuta mais ampla sobre o processo vivenciado, explorando não apenas opiniões individuais, mas também os significados compartilhados que emergiram das interações entre os estudantes. A escolha do grupo focal como instrumento de geração de dados deveu-se ao seu potencial de favorecer a troca de experiências e a reflexão coletiva, possibilitando captar percepções, comparações e consensos sobre a proposta pedagógica.

O encontro foi realizado uma semana após o encerramento do projeto, de forma presencial, na própria escola, com duração aproximada de trinta minutos. Participaram dez alunos voluntários, sendo um representante de cada grupo do seminário. Essa forma de seleção teve o intuito de garantir a presença de diferentes vozes e perspectivas, representando a diversidade de experiências vivenciadas ao longo da sequência didática.

A sessão foi conduzida pela pesquisadora, que atuou como mediadora, estimulando a participação de todos os integrantes e garantindo um ambiente acolhedor, dialógico e respeitoso. O encontro foi gravado em áudio, com consentimento dos participantes, e posteriormente transcrito integralmente para análise qualitativa.

O roteiro do grupo focal foi organizado em cinco blocos temáticos e estruturado de modo a dialogar com os demais instrumentos do diagnóstico final: a entrevista com a professora e o questionário aplicado aos alunos. O primeiro bloco abordou as impressões gerais sobre o projeto, convidando os alunos a comentarem como se sentiram durante as atividades e o que mais lhes chamou a atenção nas aulas. O segundo bloco explorou aspectos relacionados ao aprendizado da língua inglesa e ao engajamento, buscando compreender se o uso de temas sociais contribuiu para o interesse e a autoconfiança no uso do idioma. O terceiro bloco concentrou-se na reflexão crítica e nos temas sociais, questionando se as discussões em sala os fizeram repensar comportamentos e percepções sobre o uso das redes sociais e os direitos humanos. Já o quarto bloco teve como foco o uso do Instagram e das tecnologias digitais como recurso pedagógico, indagando sobre a experiência de criar e divulgar conteúdos em inglês e suas percepções sobre o potencial dessas ferramentas no aprendizado. Por fim, o quinto bloco, de encerramento e avaliação, incentivou os alunos a expressarem o que mais gostaram e o que mudariam. A utilização do grupo focal contribuiu para aprofundar a compreensão dos efeitos formativos da proposta, ao permitir que os alunos expressassem suas opiniões de forma espontânea e dialogada. Esse instrumento possibilitou observar como o Letramento Crítico foi percebido na prática, revelando diferentes níveis de envolvimento, compreensão e reflexão sobre o papel das redes sociais, da língua inglesa e da escola na formação de sujeitos críticos e participativos.

6. ANÁLISE DOS DADOS

Buscando responder às questões levantadas nos objetivos desta pesquisa e considerando as respostas dos instrumentos de geração de dados previamente apresentados, a análise dos dados é apresentada nesta seção. Inicialmente, para obter o diagnóstico inicial que baseou a sequência didática, foi iniciado o tratamento dos dados pela tabulação dos questionários iniciais respondidos pelos alunos e pela transcrição e interpretação da entrevista inicial com a professora participante, em busca de informações que pudessem fundamentar a elaboração de atividades de LC a serem implementadas na sala de aula observada. Em um segundo momento, após a aplicação da sequência didática, foram tabulados os questionários finais respondidos pelos alunos e transcritas a entrevista final com a professora participante e a sessão do grupo focal com os alunos. As notas de campo não receberam tratamento específico, mas foram recorrentemente consultadas ao longo de todo o processo de análise. As informações obtidas a partir dos instrumentos de geração de dados mencionados foram comparadas entre si, em busca de elementos que pudessem subsidiar a compreensão dos efeitos formativos da proposta. Os processos mencionados acima culminaram em análises organizadas em quatro momentos. No primeiro momento, examinam-se os efeitos da sequência didática sobre o envolvimento dos estudantes com as aulas de inglês e sobre o uso da língua em práticas socialmente significativas. O segundo momento volta-se à análise dos modos como as plataformas e ferramentas digitais foram apropriadas como recursos de ensino e aprendizagem. No terceiro momento, investigam-se as reflexões, os posicionamentos e as ações mobilizadas pelos participantes em torno dos direitos humanos. Por fim, o quarto momento discute como a proposta articulou o uso das redes sociais aos pressupostos do Letramento Crítico no ensino de língua inglesa, evidenciando desafios e possibilidades para sua consolidação no contexto escolar. A seguir, são apresentados esses quatro momentos do processo de análise e discussão dos dados.

6.1. Engajamento com a disciplina e com a língua inglesa

A análise dos dados revela que o projeto mobilizou diferentes dimensões do engajamento discente, como cognitivo, afetivo, participativo e linguístico, produzindo efeitos perceptíveis tanto na relação dos alunos com a disciplina quanto no uso da língua inglesa em práticas sociais significativas. Na entrevista final, a professora destacou o envolvimento dos estudantes com as aulas e com o projeto, enfatizando que houve participação ativa, assiduidade e organização prévia:

Eles tiveram uma boa participação, grande presença. Chegava a aula, estavam prontos, já sabiam que seria a respeito do projeto e já se organizavam.

Essa percepção aponta para um engajamento consistente da turma. A docente situou esse comportamento dentro de um padrão habitual, afirmando que “*é uma turma boa e participativa*”, o que indica que o projeto dialogou com características já presentes no grupo. Ainda assim, o conjunto de dados sugere que a proposta não apenas se beneficiou desse perfil, mas o fortaleceu, favorecendo um ambiente colaborativo necessário ao trabalho com o letramento crítico.

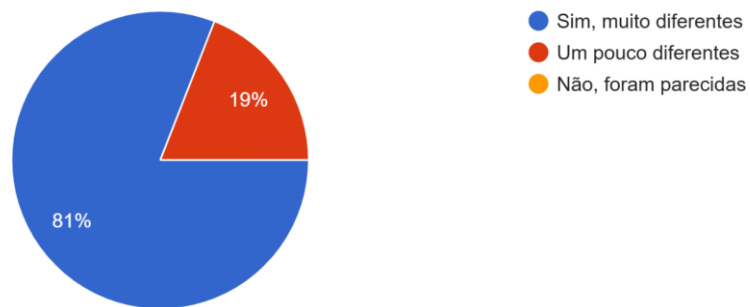
Os registros nas notas de campo sobre a etapa prática com a produção das campanhas digitais demonstraram alto nível de engajamento: os alunos dialogaram, utilizaram as ferramentas digitais com autonomia, exploraram aspectos de estética, persuasão e estratégias discursivas e fizeram uso do inglês na explicação de suas postagens. Além disso, o interesse ultrapassou o momento das aulas. Alunos manifestaram vontade de submeter um trabalho a um simpósio científico da instituição, o que foi realizado em conjunto com a pesquisadora, por iniciativa da turma. Dois grupos ainda escolheram temas relacionados ao projeto para participar da Maratona Tech, uma maratona nacional de aprendizagem em tecnologia, apresentando os trabalhos: “Discurso de ódio nas redes sociais” e “Polarização nas redes sociais”. Essas iniciativas indicam que os debates sobre redes sociais, discurso de ódio e respeito digital foram considerados relevantes pelos estudantes e que o engajamento com o projeto ultrapassou a sequência didática, passando a orientar outras experiências e práticas de aprendizagem na escola.

Os resultados do questionário final reforçam de maneira expressiva a percepção de que o projeto alterou a relação dos estudantes com a disciplina. Quando solicitados a comparar as aulas do projeto com as aulas convencionais, 100% dos alunos reconheceram diferenças, sendo 81% “muito diferentes” e 19% “um pouco diferentes”, conforme ilustrado no gráfico a seguir.

Figura 15 - Diferença em relação às aulas tradicionais

As aulas foram diferentes das aulas de inglês que você costuma ter?

21 respostas



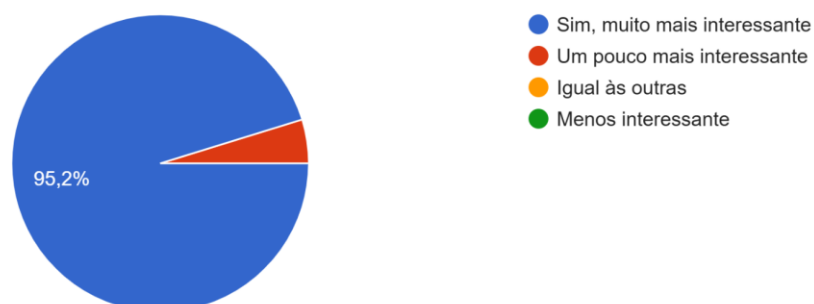
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Esses números indicam que os estudantes identificaram uma ruptura clara com o modelo tradicional, o que evidencia tanto a força inovadora da proposta quanto a distância percebida por eles entre práticas pedagógicas tradicionais e aquelas que dialogam com seus repertórios digitais e sociais. Não se trata apenas de “gostar mais” das aulas, mas de reconhecer que elas operaram em outra lógica, mais colaborativa, mais interativa e mais próxima de suas vivências. O interesse declarado pelos estudantes segue a mesma tendência. Enquanto 95,2% consideraram as aulas “muito mais interessantes”, 4,8% as julgaram “um pouco mais interessantes”, sem qualquer resposta negativa:

Figura 16 - Interesse nas aulas

Você acha que esse tipo de aula (com debates, análise de postagens e uso de tecnologias) deixa o aprendizado mais interessante?

21 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A ausência de avaliações desfavoráveis indica que a proposta conseguiu reduzir resistências e ampliar o senso de pertinência das atividades, o que é particularmente relevante em um contexto no qual muitos estudantes, segundo o diagnóstico inicial, afirmavam não se identificar com as aulas de inglês. No grupo focal, ao comparar as aulas tradicionais com as vivenciadas durante a sequência didática, os alunos foram explícitos ao caracterizar o modelo convencional como pouco motivador:

“Geralmente fica muito conteúdo, massivo, desanima.”
“Eu acho que pega muito o livro e lê só o livro, só o livro, só o livro. Toda a aula, só o livro. Ficou meio... chato.”

Esses contrastes reforçam que o engajamento observado durante o projeto esteve associado à quebra da rotina e à valorização de práticas que dialogam com suas experiências digitais e sociais. Os estudantes também demonstraram consciência sobre aspectos metodológicos, defendendo a necessidade de equilíbrio entre teoria e prática e apontando a defasagem de alguns conteúdos do livro didático:

“Não dá para ser só prática e nem só teoria [...] está faltando dar essa balanceada igual você deu”

“E também a matéria do livro já está um pouco ultrapassada.”

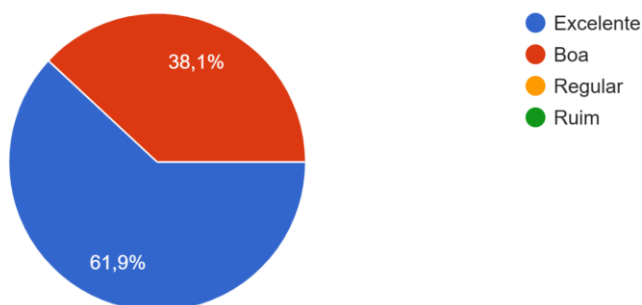
Nesse conjunto, os dados não apenas confirmam o aumento do interesse, mas sugerem uma resignificação da disciplina com as aulas propostas: o inglês deixou de ser percebido como distante ou monótono e passou a configurar um espaço de participação, discussão e expressão, alinhado às vivências contemporâneas dos alunos.

A avaliação geral do projeto reforça esse quadro. Entre os participantes, 13 classificaram a experiência como “excelente” e 8 como “boa”, sem registros de avaliações negativas, conforme ilustrado no seguinte gráfico.

Figura 17 - Avaliação geral da sequência didática pelos alunos

Como você descreveria sua experiência geral com esse projeto?

21 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Esses dados indicam que o formato adotado foi amplamente bem recebido e sugerem que a proposta contribuiu para uma reconfiguração da ecologia da aula de inglês, marcada por maior agência discente, maior circulação de sentidos entre escola e mundo social e maior autonomia no uso do idioma.

O grupo focal aprofundou essas percepções, evidenciando entusiasmo e reconhecimento explícito da pertinência das atividades. Os alunos descreveram as aulas como “*muito mais divertidas*”, “*interessantes*” e “*dinâmicas*” quando comparadas às convenções da disciplina, frequentemente associadas à monotonia e repetição. Um estudante sintetizou a contribuição do projeto afirmando:

Você acaba trabalhando muitos pontos também, não só na língua, mas também a parte de crítica da pessoa, entendeu? Porque, querendo ou não, você tem que estar refletindo o que está fazendo. [...] Eu acho que o conteúdo também fica bem mais fixado, você consegue aprender muito mais na prática em si do que na teoria.

Essa fala evidencia que o engajamento foi ampliado não apenas pelo uso de tecnologias, mas principalmente pela articulação entre prática linguística, reflexão crítica e aplicação contextualizada. A aprendizagem aparece, nas falas, como mais significativa e ligada à prática social, em consonância com os pressupostos do letramento crítico.

No que se refere ao uso da língua inglesa durante as atividades, a professora avaliou que os estudantes demonstraram esforço e disposição para utilizar o idioma. Para ela, os alunos

“entendem mais do que conseguem falar”, o que permite conduzir discussões parciais em inglês, mas ainda não sustenta uma conversação integral:

Se você apresentasse aquelas discussões todas em inglês, como em algumas aulas você fez, eles seguem, né. O que eles não sustentam é a conversação toda em inglês.

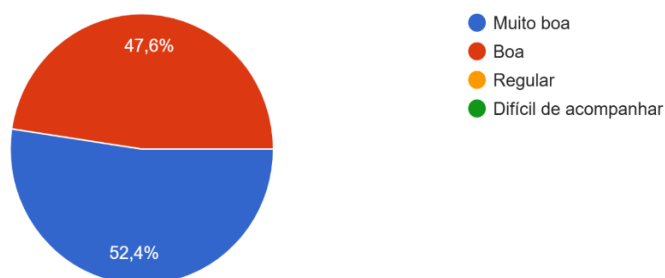
A docente observou também que quase todos os grupos apresentaram seus trabalhos em inglês, mesmo com erros de pronúncia, que ela optou por não corrigir imediatamente para não inibir os estudantes. Essa percepção indica que o ambiente gerado pela sequência didática favoreceu a comunicação e fortaleceu a confiança dos alunos no uso da língua em situações autênticas. Esse entendimento dialoga com o objetivo do projeto, que não buscava ganhos imediatos de fluência, mas a construção de um espaço significativo de prática, engajamento e reflexão crítica. Além disso, durante a atividade escrita de analisar comentários do *Twitter*, embora alguns alunos tenham pedido que a atividade fosse realizada em português, possivelmente por ser uma prática habitual na disciplina, todos produziram seus textos em inglês, com apoio das professoras, utilizando apenas pontualmente palavras em português.

Os dados referentes à percepção dos próprios estudantes sobre o uso do inglês nas aulas também ajudam a compreender como a sequência didática impactou o engajamento linguístico. No questionário final, 52,4% dos alunos avaliaram o uso do inglês durante o projeto como “muito boa” e 47,6% como “boa”, indicando que, do ponto de vista dos participantes, a presença e a forma de utilização da língua foram adequadamente compreendidas e bem recebidas:

Figura 18 - Percepções sobre o uso do inglês

O que você achou da forma como o inglês foi usado nas aulas (em debates, atividades digitais e produções)?

21 respostas

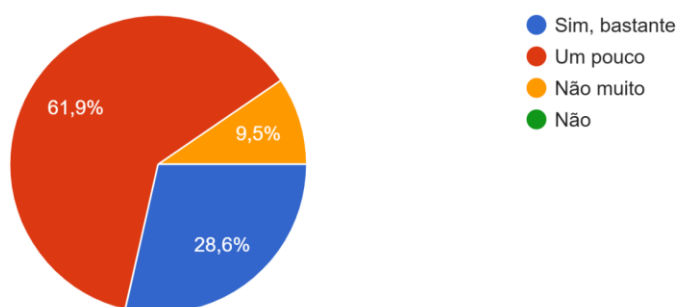


Quando observada a percepção sobre ampliação de vocabulário e prática do inglês, entretanto, o cenário torna-se mais variado: 13 alunos declararam ter aprendido “um pouco”, seis afirmaram ter aprendido “bastante” e dois marcaram “não muito”, conforme o gráfico a seguir.

Figura 19 - Ampliação do vocabulário e prática do inglês

Durante as atividades do projeto, você sentiu que ampliou seu vocabulário e sua prática de inglês?

21 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Embora haja indícios de progresso, a autopercepção dos estudantes no questionário é mais moderada que o entusiasmo registrado no grupo focal. Nesse espaço, os participantes destacaram que a experiência favoreceu o desempenho em outras situações de aprendizagem, como simulados do Enem e atribuíram parte do aprendizado justamente à articulação entre conteúdo linguístico e discussão social, como exemplificado na fala do estudante:

Essa dinâmica que você trouxe juntou muito com a gramática do inglês e com essa questão de críticas sociais. Então, além de toda essa questão das críticas sociais, você ainda trouxe a gramática em si, que colabora com o aprendizado do vocabulário.

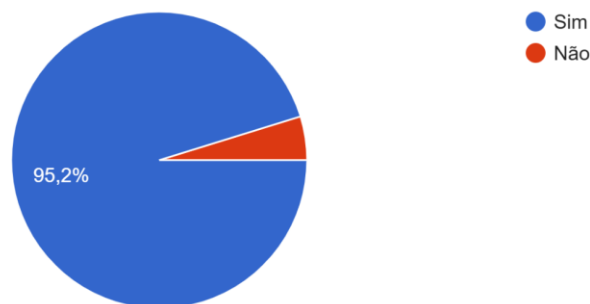
Essa leitura confirma que os estudantes reconheceram o caráter integrado da proposta, que situava estruturas linguísticas em práticas discursivas significativas e não em exercícios descontextualizados. A percepção sobre estruturas linguísticas específicas trabalhadas nas aulas, como *wh-questions* e *modal verbs*, também reforça essa tendência. Vinte estudantes afirmaram ter percebido melhora no uso dessas estruturas, enquanto apenas um declarou não ter observado avanços, sugerindo que atividades que exigiam argumentação, tomada de posição e uso funcional do inglês contribuíram para a consolidação desses conteúdos. Em conjunto,

esses resultados revelam que a proposta promoveu um ambiente de uso ativo da língua inglesa, ainda que as percepções individuais de aprendizado variem entre os alunos, conforme o gráfico a seguir:

Figura 20 - Uso de estruturas linguísticas específicas

As aulas ajudaram você a usar as Wh-questions e os modal verbs em situações reais de comunicação, como nas campanhas e discussões?

21 respostas



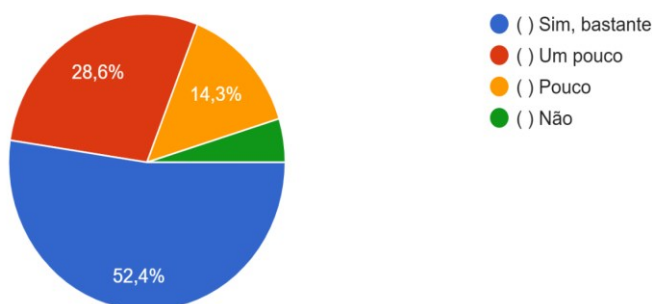
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Quanto ao interesse em participar das discussões, um indicador importante de engajamento, os resultados revelam um cenário heterogêneo. Onze estudantes relataram ter tido “muita” vontade de participar, seis marcaram “um pouco”, três assinalaram “pouco” e apenas um afirmou não ter tido vontade. Embora a maioria manifeste alto interesse, a distribuição mostra que o engajamento não foi uniforme, o que é esperado em propostas que envolvem exposição oral, posicionamento crítico e participação ativa. Essas variações indicam que atividades dialógicas tendem a mobilizar os estudantes de maneiras distintas, refletindo tanto o entusiasmo de parte da turma quanto limites individuais relacionados à segurança linguística, à confiança para se expressar e ao conforto em se colocar publicamente diante dos colegas.

Figura 21 - Vontade dos alunos de participar das discussões

Durante as aulas, você teve vontade de participar das discussões e dar sua opinião?

21 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

As respostas abertas do questionário sobre o que os estudantes mais gostaram nas aulas permitem identificar quatro eixos centrais de valorização, que ajudam a compreender os fatores que contribuíram para o engajamento na sequência didática:

(A) Uso de tecnologias e ferramentas digitais: os alunos destacaram o papel das tecnologias como elemento motivador e facilitador da aprendizagem, associando-as diretamente ao aumento do interesse e da participação. Entre as falas registradas, aparecem referências que reforçam que a presença de recursos digitais funcionou como catalisadora de envolvimento e aproximação com a disciplina.

“A utilização do Kahoot”;

“Do uso do kahoot para interagir”;

“Do uso do Twitter e do Instagram”;

“Utilização de sites e jogos online para melhor aprofundamento do conteúdo estudado”;

(B) Interação e dinâmica da turma: a interação surge como um eixo central, associada tanto à colaboração entre colegas quanto à mediação feita durante as atividades. As falas sugerem que o caráter dialogado da proposta contribuiu significativamente para o engajamento. Os estudantes escreveram:

“Da interação com a turma de uma maneira diferenciada, com seminários e debates”;

“Da interação criada nas atividades”;

“Das interações”;

“Da interação com os alunos”;

“Da forma de interação com a turma”.

(C) Condução dos temas e debates: os participantes reconheceram que a escolha temática e a forma de mediação da professora foram essenciais para o interesse nas aulas. Exemplos incluem:

“A forma que foram tratados os temas”;

“sobre a forma que ela nos passou os temas, dando ênfase”.

(D) Variedade metodológica e quebra de rotina: os alunos também valorizaram a diversificação das práticas e o afastamento do formato tradicional, geralmente associado ao livro didático. Entre as respostas, citam-se:

“As dinâmicas da aulas”;

“A dinâmica”;

“As mudanças de dinâmica entre as aulas”;

“A quebra da rotina”.

Além disso, falas mais amplas como *“Tudo”*, *“Aprender mais sobre o inglês”* e *“Das atividades propostas”* reforçam uma percepção globalmente positiva da sequência. A partir dos quatro eixos apresentados, observa-se que o engajamento dos estudantes emergiu de um conjunto articulado de fatores mobilizados pela sequência didática. O uso de tecnologias aproximou o inglês das práticas digitais cotidianas dos alunos; a interação sustentou um ambiente dialógico e colaborativo; a condução temática ancorou a aprendizagem em discussões

socialmente relevantes; e a variedade metodológica rompeu com a monotonia associada às aulas tradicionais.

Por outro lado, as respostas abertas sobre o que menos gostaram ou mudariam podem ser organizadas em duas categorias principais: (1) aspectos relacionados à convivência e comportamento da turma, e (2) ajustes metodológicos sugeridos pelos alunos. No primeiro eixo, aparecem comentários referentes ao comportamento de alguns colegas, como:

“O comprometimento da turma. Apesar do grande aprendizado, alguns alunos atrapalharam de certa forma”;

“Não gostei das atitudes de alguns alunos”.

Essas observações remetem a episódios específicos que ocorreram durante a segunda aula, quando parte dos estudantes utilizou nomes provocativos no Kahoot e realizou brincadeiras inadequadas na atividade de nuvem de palavras, interferindo no andamento das tarefas e gerando desconforto. Tais situações, que serão analisadas de forma aprofundada na seção dedicada ao uso de tecnologias como ferramentas pedagógicas, revelam que trabalhar com ferramentas digitais requer mediação constante e negociação de sentidos.

O segundo eixo, sobre o que os alunos menos gostaram ou mudariam, reúne sugestões metodológicas pontuais apresentadas pelos estudantes. Um deles mencionou dificuldade com o ritmo da fala em inglês:

“Talvez seria a fala em inglês, tava muito rápida”.

Outro sugeriu reorganizar a dinâmica dos grupos:

“Talvez implementar algo para rotacionar mais os grupos quando as atividades não fossem individuais”.

Também houve uma referência a desconfortos relacionados a temáticas sensíveis, na seguinte resposta:

“Análise de postagens e comentários racistas”

Isso evidencia que debates dessa natureza podem mobilizar emoções, ainda que sejam fundamentais em propostas que articulam linguagem, ética e criticidade. Além disso, surgiram

comentários sobre o tempo reduzido e sugestões para tornar determinadas atividades mais dinâmicas:

“Teve poucas aulas”;

“O seminário, colocaria aulas mais dinâmicas como as placas de agree e disagree”.

Os comentários sobre o que os alunos menos gostaram mostram que o engajamento também dependeu de condições de convivência e de ajustes metodológicos. As menções ao comportamento de alguns colegas indicam que episódios de indisciplina afetaram momentaneamente o envolvimento da turma. Já as sugestões sobre ritmo, organização dos grupos e temas sensíveis revelam que os estudantes queriam participar, mas percebiam aspectos que poderiam favorecer ainda mais seu engajamento com a disciplina e com o uso do inglês. No grupo focal, os estudantes reforçaram os achados do questionário ao destacar atividades como *“o Kahoot e as conversas em sala”* e *“a parte da gente chegar e discutir”* como as mais envolventes, associando engajamento à ludicidade, ao diálogo e ao trabalho colaborativo. Eles também explicitaram que o uso de plataformas digitais aproximou a aula de suas práticas cotidianas:

“Fora da sala todo mundo fica no Instagram, Twitter, TikTok [...]. Então, quando a aula usa isso, fica mais próxima da nossa realidade.”

“Dá para pegar um post da Europa, dos Estados Unidos, da Austrália, dá para comparar. Fica até mais dinâmico porque é uma língua muito falada, muito usada.”

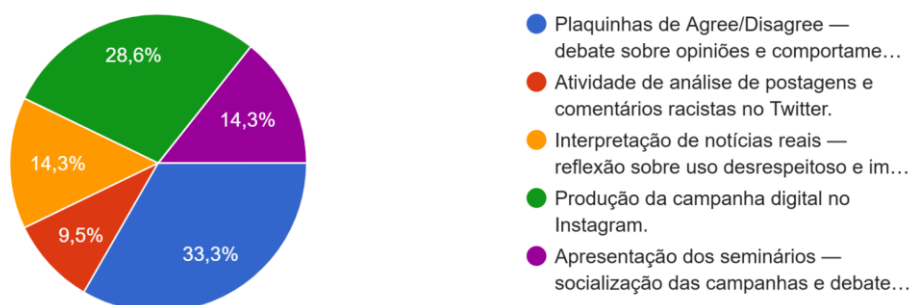
As falas indicam que a integração de redes sociais ampliou o sentido de relevância das atividades e favoreceu o engajamento linguístico. Ao mesmo tempo, no grupo focal os estudantes também demonstraram maturidade ao avaliar criticamente os episódios de mau uso das ferramentas digitais, que classificaram como *“palhaçadas”* e *“sacanagem”*.

Quanto à preferência por atividades específicas, a análise das respostas do questionário demonstra uma distribuição heterogênea de escolhas, o que sugere que a sequência didática contemplou múltiplos interesses e estilos de aprendizagem presentes na turma, conforme evidenciado no gráfico seguinte.

Figura 22 - Atividades consideradas mais interessantes

Qual dessas atividades você considerou mais proveitosa ou marcante?

21 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Essa distribuição, embora fragmentada, mostra um equilíbrio entre diferentes tipos de atividades e sugere que o engajamento não se concentrou em uma única prática e foi promovido por um conjunto de experiências que envolveram participação, reflexão e uso da língua em contextos variados.

Por fim, no grupo focal, alguns estudantes expressaram o desejo de ver a proposta ampliada, indicando que o formato foi percebido como relevante não apenas para a turma, mas também como potencialmente útil em outros contextos do instituto:

“Apresentar pra outros cursos essa ideia”

“Dar mais vezes esse tipo de aula”

Em síntese, o conjunto dos dados mostra que o engajamento dos estudantes com a disciplina e com a língua inglesa se intensificou ao longo da sequência didática. Observou-se participação ativa, maior disposição para utilizar o inglês em tarefas significativas, entusiasmo nas avaliações e continuidade das discussões fora do tempo de aula. A articulação entre linguagem, tecnologias digitais e problematização social aproximou o inglês das experiências cotidianas dos alunos e favoreceu uma relação mais interessada e responsiva com o idioma, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

6.2. Redes sociais como ferramentas pedagógicas

A análise apresentada nesta seção examina de que maneira as redes sociais e outras ferramentas digitais foram mobilizadas como recursos pedagógicos ao longo da sequência

didática, considerando percepções da professora, respostas dos estudantes e notas de campo. O objetivo é compreender como esses ambientes digitais, já constitutivos da vida cotidiana dos alunos, foram incorporados às práticas de ensino de inglês, bem como identificar possibilidades, limites e desafios que emergiram desse processo.

A professora reconheceu que o projeto introduziu uma dimensão nova ao relacionar temas sociais ao universo digital, especialmente às redes sociais:

“Isso aí eu achei que foi a inovação, eu não tinha estendido isso para o assunto das redes sociais. Então eu acho que isso que você levou foi realmente inovador no assunto que eles já haviam tratado antes.”

Essa fala indica que, embora tópicos de cidadania e ética já fizessem parte de sua prática docente, a sequência didática deslocou essas discussões para um espaço de circulação discursiva mais próximo da experiência cotidiana dos estudantes, ampliando o potencial formativo das atividades.

Ao ser questionada se acredita que o uso de redes sociais pode favorecer o ensino de inglês, a professora avaliou positivamente a proposta, afirmando que o formato de sequência didática *“favorece sim”* o envolvimento discente. No entanto, manifestou cautela quanto ao uso frequente de tecnologias, argumentando que

“o que a gente não pode é usar o joguinho e tecnologia toda aula, aí vai criando desinteresse”.

Essa ponderação revela uma concepção ainda marcada por uma divisão entre “aula tradicional” e “aula com tecnologia”, na qual os recursos digitais aparecem associados ao entretenimento ou à motivação, e não à construção do conhecimento. Trata-se de uma visão comum no contexto escolar e que evidencia um dos desafios centrais identificados nesta pesquisa: ressignificar o lugar da tecnologia no ensino de inglês. Como discutem Aranda (2020) e Buckingham (2022), integrar criticamente as mídias digitais ao currículo não significa recorrer ao lúdico como estratégia de sedução, mas reconhecer que a cultura digital constitui o ambiente natural de letramento dos estudantes; ignorá-la significa distanciar a escola das formas reais de produção, circulação e interpretação de sentidos.

A professora também mencionou as contradições entre a natureza tecnológica da instituição e as restrições impostas ao uso dos aparelhos. Para ela, o tema *“sempre foi*

polêmico”, observando que até mesmo centros de educação tecnológica, como o CEFET, exibiam proibições explícitas ao uso de celulares. Segundo ela, o uso constante dos dispositivos é uma realidade que interfere no andamento das aulas, já que muitos alunos permanecem conectados a aplicativos de entretenimento e mensagens instantâneas, gerando desatenção nas aulas. Essa percepção é coerente e aponta para um desafio concreto da docência contemporânea: o de equilibrar o uso pedagógico das tecnologias com o risco de dispersão. No entanto, mais do que eliminar o uso dos aparelhos, o que se coloca como necessidade é a mediação intencional do professor, capaz de transformar o celular de elemento de distração em ferramenta de engajamento e aprendizagem significativa.

Além disso, quando convidada a sugerir possíveis aperfeiçoamentos para o projeto, a professora participante destacou a importância de incluir atividades voltadas ao desenvolvimento de competências digitais básicas, como formatação de textos, elaboração de slides e técnicas de pesquisa *online*, além de práticas de letramento informacional que ajudem os alunos a identificar *clickbait* e a avaliar a credibilidade das fontes. Em sua fala, destacou positivamente o fato de os próprios alunos terem buscado artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos para fundamentar as campanhas, entendendo esse movimento como resultado de um processo de “*ensinar a pesquisar*”. Embora essa leitura demonstre sensibilidade quanto à autonomia estudantil, ela também revela uma compreensão mais instrumental das tecnologias, associando-as à aprendizagem de habilidades operacionais. Essa interpretação diverge parcialmente dos objetivos do projeto, que buscou promover o letramento crítico como prática de leitura, escrita e participação social em ambientes digitais. O contraste evidencia um desafio recorrente: consolidar uma compreensão de tecnologia como espaço de construção de sentidos, posicionamento ético e ação social, e não apenas como suporte técnico.

As opiniões dos alunos, por sua vez, deixam evidente o quanto valorizaram as redes sociais como ferramenta pedagógica. Suas respostas indicam que atividades gamificadas e multimodais aproximaram o inglês de seu repertório digital cotidiano, o que contribuiu diretamente para o engajamento. No grupo focal, um estudante afirmou que a principal diferença percebida nas aulas estava no caráter prático e interativo proporcionado pelo uso das redes sociais:

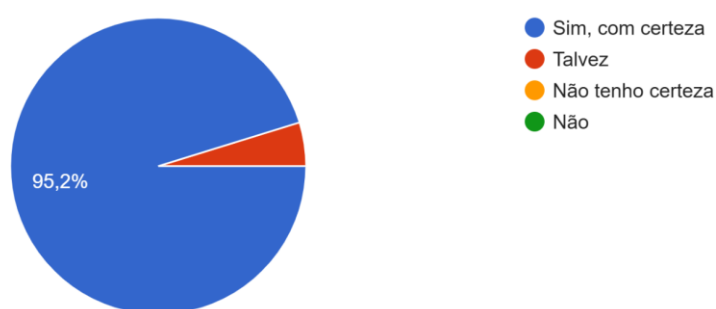
“A gente usou as tecnologias, então dá meio que um incentivo, porque é presente no nosso dia a dia. A gente, tendo uma aula normal só no caderno, é meio chato.”

Além disso, no questionário final, quando questionados se acreditavam que aulas nesse formato ajudariam outros estudantes a pensar mais criticamente sobre conteúdos vistos nas redes, 20 alunos responderam “sim, com certeza” e 1 respondeu “talvez”, conforme o gráfico evidencia:

Figura 23 - Potencial para estimular a criticidade nas redes

Você acredita que esse tipo de aula poderia ajudar outros alunos a pensar de forma mais crítica sobre o que veem nas redes?

21 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Esse resultado reforça que, na percepção da própria turma, a integração pedagógica das redes sociais não apenas aproxima a aula de seus repertórios digitais, mas também amplia sua capacidade de interpretar, questionar e avaliar discursos que circulam nesses ambientes. Trata-se de um dado central para esta seção, pois evidencia que os estudantes reconhecem nas redes sociais um espaço legítimo de aprendizagem, justamente o tipo de deslocamento que a sequência buscou promover ao transformar práticas cotidianas de navegação em oportunidades educativas de análise, reflexão e produção de sentidos.

No entanto, os dados também mostram que, ao lado dos ganhos pedagógicos, surgiram desafios disciplinares relacionados ao mau uso dos recursos digitais. O Kahoot, uma das atividades preferidas dos alunos, registrou o primeiro episódio importante: dois estudantes utilizaram nomes ofensivos (“*pode sentar aqui*” e “*estuprador noia*”), exigindo a interrupção imediata da aula para uma conversa sobre responsabilidade digital. Conforme registrado nas notas de campo, explicou-se à turma que tal comportamento reproduzia justamente as atitudes criticadas nas aulas anteriores, associadas ao uso do anonimato virtual para propagar desrespeito e violência. A professora e a pesquisadora reforçaram a gravidade da banalização

da violência sexual e a necessidade de posicionamento ético em ambientes digitais. Após o diálogo, a atividade foi retomada com participação adequada.

Episódio semelhante ocorreu na atividade de nuvem de palavras do *Mentimeter*, cujo objetivo era levantar percepções iniciais sobre direitos humanos e ativar o vocabulário de forma colaborativa. Cada aluno foi orientado a adicionar três palavras que associasse ao conceito de direitos humanos, permitindo observar tanto o repertório linguístico quanto as percepções individuais sobre o tema. A pergunta apresentada na plataforma foi: “*What words come to mind when you think of Human Rights?*” (*Quais palavras vêm à sua mente quando você pensa em Direitos Humanos?*). Embora a grande maioria das respostas tenham evidenciado compreensão sensível do tema, como *peace, equality, family, empathy*, alguns alunos aproveitaram o espaço anônimo para inserir termos provocativos ou ofensivos, como “lula de calcinha”, “bolsonaro”, “clash royale”, “bernardo gostoso”, entre outros. Esse resultado pode ser visualizado na figura a seguir.

Figura 24 - Nuvem de palavras gerada pelos alunos



Fonte: Elaboração própria (2025), obtida na plataforma *Mentimeter*.

Esses episódios, embora desafiadores, constituíram momentos formativos importantes, pois tornaram visíveis tensões entre autonomia e responsabilidade, tensões que estão no centro da discussão sobre redes sociais como ferramentas pedagógicas.

Por fim, conclui-se que ao mesmo tempo em que permitem participação ativa, multimodalidade e conexão com a realidade dos estudantes, essas plataformas também demandam negociação de sentidos, construção de normas coletivas e desenvolvimento de uma ética do uso.

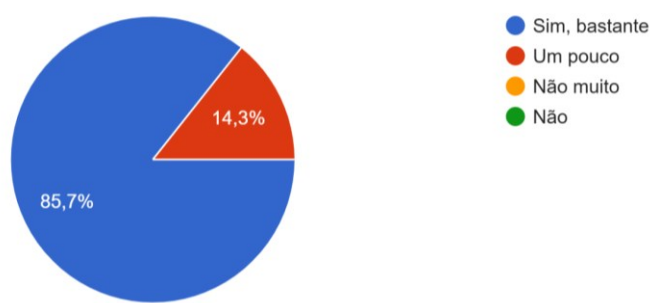
6.3. Reflexão-ação dos alunos sobre direitos humanos

Em relação aos temas sociais vinculados aos direitos humanos, os dados mostram que a sequência didática estimulou efetivamente a reflexão dos estudantes. No questionário, ao serem perguntados se as atividades ajudaram a pensar sobre respeito e convivência nas redes sociais, 85,7% responderam “sim, bastante” e 14,3% marcaram “um pouco”, conforme o seguinte gráfico:

Figura 25 - Reflexão sobre temas atuais

As atividades propostas ajudaram você a refletir sobre temas atuais, como respeito e convivência nas redes sociais?

21 respostas



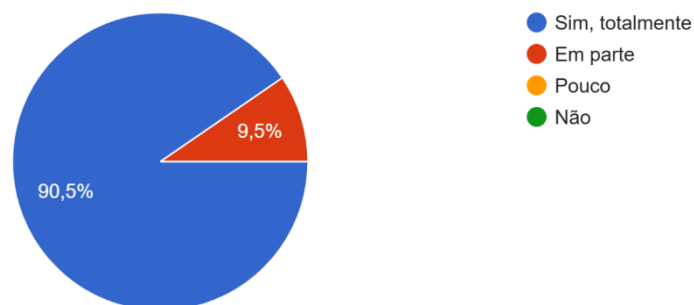
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Esses resultados indicam que as propostas favoreceram não apenas a compreensão conceitual do tema, mas também a elaboração de posicionamentos diante de situações concretas do cotidiano digital. De modo complementar, a percepção sobre a relevância dos conteúdos reforça esse movimento reflexivo. Dezenove alunos consideraram os temas “totalmente” relevantes para sua realidade e dois os avaliaram como relevantes “em parte”.

Figura 26 - Relevância dos temas para a realidade dos alunos

Os temas das aulas (redes sociais, respeito, direitos humanos) foram relevantes para sua realidade?

21 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Esses dados sugerem que os estudantes reconheceram sentido prático nas discussões, condição essencial para que a reflexão se converta em ação ética. Assim, os dois conjuntos de respostas apontam que a sequência didática não apenas apresentou informações sobre direitos humanos, mas criou condições para que os alunos relacionassem essas discussões às próprias experiências e repensassem seu papel nas interações online.

Ao serem perguntados no grupo focal sobre como se sentiram durante os debates, os alunos reconheceram que, no início, houve certa timidez, mas que experiências prévias com discussões em outras disciplinas facilitaram a participação:

“No começo, acho que todo mundo ficou meio assim [tímido], né? Só que como a gente também já tem debate de Filosofia, em outras aulas a gente dá essa conversada também. Acho que depois foi muito mais fácil se soltar. Mas eu, pessoalmente, eu gosto.”

Esse relato mostra que a participação nos debates sobre direitos humanos foi se consolidando ao longo das aulas, combinando a familiaridade dos estudantes com práticas argumentativas já vivenciadas em outras matérias e o espaço de diálogo construído pela sequência didática. A timidez inicial, portanto, não impediu o avanço das discussões, que se tornaram mais fluidas à medida que os alunos se sentiram confiantes para se expressar.

As notas de campo aprofundam esse movimento, evidenciando como a reflexão dos estudantes se traduziu em participação ativa, negociação de sentidos e revisão de posicionamentos ao longo das atividades. Na etapa de *Agree/Disagree*, por exemplo, as placas raramente convergiam para uma posição unânime, o que favoreceu debates produtivos. A

divergência de opiniões levou muitos alunos a reconsiderarem seus pontos de vista, como no caso da discussão sobre denunciar comentários de ódio. Enquanto parte da turma argumentava que a denúncia daria visibilidade ao agressor, outro grupo defendia a responsabilização como forma de proteção da vítima e enfrentamento da violência simbólica. Nesse processo, os estudantes apresentaram argumentos, escutaram posições divergentes e, em alguns casos, reformularam sua postura, evidência concreta de reflexão-ação mediada pela prática discursiva. Situação semelhante ocorreu quando foi apresentado um meme machista para discussão: as alunas reagiram com rejeição imediata, enquanto alguns alunos riram inicialmente. O diálogo coletivo permitiu que esses estudantes reconhecessem a inadequação da própria reação e refletissem sobre os efeitos de normalizar estereótipos de gênero. Esse episódio ilustra como a interação em sala possibilitou a problematização de comportamentos naturalizados e incentivou a responsabilização ética.

Além disso, a etapa que denominamos *Real-Life Examples* aprofundou o engajamento ao trazer casos reais de racismo amplamente circulados nas redes sociais. Embora os alunos não tenham demonstrado surpresa, o que sugere familiaridade com a recorrência desse tipo de conteúdo em seu cotidiano digital, eles expressaram indignação e compartilharam episódios semelhantes que presenciam online. A curiosidade demonstrada em conhecer as reações do público nos comentários das situações analisadas indica que os estudantes passaram a olhar criticamente não apenas para a postagem em si, mas para as interações e disputas de sentido que se formam em torno dela. Esse tipo de observação amplia a compreensão dos direitos humanos como fenômenos situados em práticas sociais concretas, e não apenas como princípios abstratos.

Esse avanço analítico tornou-se ainda mais evidente no trabalho em grupos com notícias reais sobre violações de direitos humanos. Ao discutir o que havia acontecido, quem foi afetado, quais direitos foram desrespeitados e de que modo as redes sociais participaram da situação, os alunos identificaram problemas, atribuíram responsabilidades e refletiram sobre possíveis formas de prevenção. Os conselhos que elaboraram ao final das discussões, como pensar antes de postar ou agir com respeito no ambiente virtual, mostram que o uso do inglês ocorreu de maneira integrada à tomada de posição ética, exatamente o tipo de reflexão-ação que a sequência pretendia mobilizar.

Nesse contexto, a capacidade dos alunos de argumentar, rever posições e relacionar casos reais aos direitos humanos também pode ser compreendida à luz do repertório que, segundo a professora, eles já traziam para as aulas. Em sua entrevista, ela afirmou que temas sociais não eram inéditos para a turma e faziam parte de seu planejamento anual:

“Não é um tema novo para eles, não. Eu trabalho todo ano, eu tenho essa coleção de grandes líderes, com personalidades como Martin Luther King, Rosa Parks e Betinho.”

Essa percepção ajuda a contextualizar a desenvoltura dos estudantes ao tratar de questões sociais. Entretanto, os dados do grupo focal acrescentam uma nuance relevante a essa interpretação: embora reconheçam contato prévio com debates sociais em outras disciplinas, os alunos disseram não lembrar de experiências semelhantes na aula de inglês e perceberam a sequência como algo novo e mais conectado ao modo como vivem e se comunicam nas redes:

“Em inglês não temos esses temas, mas em outras matérias sim.”

“[...] Os temas sociais que ela traz já não são pra nossa idade: é economize água, não feche torneiras, jogue lixo no lixo [...]”

Essa diferença entre as percepções sugere que, mesmo quando temas sociais estiveram presentes em aulas anteriores de inglês, eles talvez tenham sido trabalhados de forma menos integrada às vivências culturais dos alunos ou com menor articulação crítica, o que pode explicar por que não foram lembrados como experiências significativas. A sequência didática, ao situar esses debates em práticas discursivas reais das redes sociais e vinculá-los a contextos juvenis, parece ter ampliado a capacidade de identificação dos estudantes, tornando os temas mais relevantes e memoráveis.

Dessa forma, para promover reflexão-ação sobre direitos humanos, o ensino de línguas precisa dialogar com as transformações sociais e culturais que estruturam a experiência juvenil. Temas atuais, articulados a práticas digitais significativas, criam condições para que os estudantes não apenas compreendam conteúdos, mas se reconheçam como sujeitos que interpretam, avaliam e atuam sobre os discursos que circulam nas redes. Ao propor atividades contextualizadas, o projeto aproximou o inglês de situações concretas de uso e ampliou o potencial reflexivo das discussões.

Esse movimento aparece de forma explícita nas falas dos estudantes, que identificaram o inglês como uma ferramenta para acessar e comparar discursos globais:

“Mas o inglês, eu acho que ajuda a globalizar muitos temas. [...] Dá para pegar um post da Europa, dos Estados Unidos, da Austrália, dá para comparar.”

A percepção de que o inglês permite acessar e comparar discursos de diferentes contextos reforça um deslocamento importante: o idioma passa a ser entendido não apenas como conteúdo escolar, mas como ferramenta para interpretar criticamente fenômenos sociais que circulam globalmente. Essa compreensão se articula com as discussões realizadas nas aulas, nas quais os estudantes também reconheceram sua responsabilidade ética nas redes. Para eles, analisar comportamentos online em inglês ajudou a relacionar práticas locais a debates internacionais, ampliando o sentido social da aprendizagem e evidenciando que agir com respeito e consciência digital integra o exercício da cidadania no ambiente conectado.

Esse processo de reflexão-ação também se manifestou nas apresentações dos seminários, etapa final da sequência, em que os estudantes transformaram suas análises em campanhas públicas sobre temas ligados aos direitos humanos. As notas de campo indicam que os grupos apresentaram seus trabalhos com envolvimento e responsabilidade, articulando problemas sociais reais aos princípios discutidos nas aulas anteriores. As campanhas abordaram questões como cyberbullying, racismo, sexismo, body shaming, desinformação, discurso de ódio, privacidade e saúde mental, sempre buscando relacionar os casos ao que haviam aprendido sobre direitos e convivência ética nas redes. Durante as apresentações, observou-se que os alunos utilizavam o inglês de forma funcional, como instrumento para comunicar argumentos, justificar posicionamentos e dialogar com colegas. Esse uso situado da língua reforça que a reflexão sobre direitos humanos não permaneceu no plano abstrato: ela foi incorporada às práticas discursivas dos estudantes, que passaram a mobilizar a língua adicional para interpretar e agir simbolicamente sobre problemas sociais. Nesse sentido, os seminários marcaram um momento de síntese da proposta, evidenciando que os alunos passaram não apenas a compreender, mas a se posicionar diante das questões discutidas.

Outro indicativo sobre a ação dos estudantes, aparece na valorização dos QR Codes produzidos durante o projeto:

“Então, querendo ou não, nesse projeto, os QR Codes que serão colocados aí no IF, eles [estudantes de outras turmas] podem acessar e vai ajudar muito.”

O comentário acima mostra que os alunos enxergaram suas produções como instrumentos de circulação de conhecimento e sensibilização dentro da comunidade escolar. Nesse sentido, a proposta se materializa em práticas concretas de engajamento social, nas quais os estudantes assumem um papel ativo de mediadores de informação e defesa de direitos. Assim, os dados apontam que a sequência fomentou processos de agência e posicionamento dos estudantes.

6.4 Articulação entre redes sociais e letramento crítico: desafios e possibilidades

A análise conjunta dos dados permite compreender que a articulação entre redes sociais e Letramento Crítico (LC), no contexto desta pesquisa, se deu de forma concreta, ainda que atravessada por tensões próprias do cotidiano escolar. As atividades propostas, como leitura e discussão de postagens, análise de notícias, participação em jogos digitais, produção de campanhas e seminários, transformaram plataformas como *X/Twitter*, *Instagram* e outras mídias digitais em espaços legítimos de leitura, produção e circulação de sentidos. Nesse processo, os estudantes puderam problematizar discursos, construir posicionamentos e agir discursivamente sobre questões ligadas aos direitos humanos. As redes sociais, portanto, deixaram de ocupar um lugar periférico, associado apenas ao entretenimento, e passaram a constituir ambientes nos quais língua, ética e participação social se entrelaçam.

Essa compreensão também aparece na fala da professora participante, que, ao avaliar a proposta após sua implementação, enfatizou que a postura crítica deveria atravessar todas as aulas e que o ensino de inglês não pode se restringir ao cumprimento do livro didático:

“A gente não pode ficar preso no material didático, tem que expandir pro que tá acontecendo fora, trabalhar tudo com criticidade e decolonialidade. Isso deveria estar presente em todas as aulas.”

A fala revela uma concepção do LC como atitude pedagógica contínua e orientada à ampliação de repertórios e à inserção de temas sociais no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, a própria docente reconhece que o espaço para esse tipo de abordagem ainda é limitado na educação básica e que muitos professores permanecem presos ao material didático. Essa constatação evidencia um descompasso entre o discurso da criticidade e as condições concretas de trabalho docente, percepção reforçada pelos estudantes no grupo focal, que apontaram que a própria professora frequentemente se apoia somente no livro. Tal contraste ajuda a

compreender por que iniciativas isoladas, embora potentes, nem sempre se consolidam como práticas duradouras.

Em termos práticos, a transição para abordagens mais críticas não implica desconsiderar o livro didático, que permanece um recurso relevante e, muitas vezes, essencial para orientar a prática docente e organizar o currículo. No entanto, não se pode esperar que um material previamente estruturado seja suficiente para contemplar a diversidade de contextos, experiências e realidades presentes nas salas de aula. Nesse sentido, o livro pode ser compreendido como ponto de partida, e não como limite da prática pedagógica. Ao ser articulado à realidade dos estudantes, ampliado por textos multimodais e conectado a debates contemporâneos que atravessam o cotidiano digital dos alunos, o material didático ganha novas camadas de significado. Essa ampliação permite que o ensino de inglês dialogue de forma mais direta com as vivências sociais dos aprendizes, favorecendo uma prática mais situada, responsiva e alinhada aos princípios do letramento crítico.

Além disso, a professora ressaltou que propostas como esta perdem parte de seu caráter formativo quando ficam restritas a um único projeto ou disciplina, defendendo continuidade e participação coletiva:

“Tem que continuar falando isso, senão fica um trabalho do momento, por isso tem que ser trabalhado sempre e por mais pessoas.”

Aqui, sua fala desloca o LC do plano individual para o institucional, sugerindo que abordagens críticas exigem esforços coordenados entre docentes e espaços curriculares.

Do ponto de vista das possibilidades formativas, os dados mostram que o uso de conteúdos reais, como notícias, posts, memes, comentários e campanhas digitais, permitiu que os estudantes mobilizassem conhecimentos linguísticos e sociais para interpretar discursos presentes em seu cotidiano. Diferentemente de tarefas descontextualizadas, essas práticas possibilitaram analisar relações de poder, problematizar discursos naturalizados e assumir posições diante de violações de direitos humanos. Mais do que utilizar redes sociais como ferramentas, a sequência promoveu uma mudança epistemológica: a aula de inglês tornou-se um espaço de leitura crítica da vida digital, no qual navegar não é suficiente, é preciso interpretar, avaliar e agir discursivamente.

Assim, essa articulação também se manifesta na forma como os estudantes ressignificaram o papel da língua inglesa. O inglês deixa de ser apenas conteúdo curricular e passa a operar como meio para compreender, comparar e questionar discursos que circulam

internacionalmente, ampliando a consciência dos alunos sobre sua participação em esferas digitais transnacionais. Essa percepção dialoga diretamente com os objetivos do LC, que busca formar leitores e produtores de texto capazes de intervir criticamente nos espaços onde discursos são produzidos, compartilhados e disputados.

Ao mesmo tempo, a articulação entre redes sociais e LC não se deu sem desafios. Ao refletir sobre os obstáculos que podem ser enfrentados durante a implementação de aulas como essas, a professora destacou três aspectos principais: (i) o maior tempo demandado para o planejamento — *“é uma aula que você gasta mais tempo para preparar”*; (ii) a necessidade de controle de sala com cronogramas e transições bem definidas para evitar dispersão; e (iii) a proficiência docente como elemento determinante para conduzir atividades que envolvam leitura, escuta, fala e tecnologia. O primeiro ponto, relativo ao tempo de planejamento, evidencia uma tensão recorrente na prática docente, especialmente em contextos públicos, nos quais a carga horária e as demandas burocráticas frequentemente sobrecarregam o professor. Embora exista, na composição da jornada docente, um tempo destinado ao planejamento e às atividades extraclasse, ele raramente é utilizado de forma plena para fins pedagógicos, em razão de exigências administrativas, multiplicidade de turmas e sobreposição de funções. Assim, o maior tempo de preparação mencionado pela professora não necessariamente expressa resistência à inovação, mas reflete as limitações concretas que dificultam a consolidação de práticas mais investigativas e colaborativas. Nesse contexto, a docente reconheceu que determinadas habilidades essenciais, como o *listening*, exigem preparo adicional e recursos que nem sempre estão disponíveis:

“Eu não costumo aplicar listening não. É muito difícil fazer, porque a gente tem pouco tempo, e eles não estão acostumados a ouvir. A maioria não tem esse contato, então acabo ficando mais na leitura e no vocabulário, às vezes o listening é o que eu falo mesmo.”

Essa fala evidencia como o tempo reduzido acaba limitando o uso de materiais autênticos e de práticas mais diversificadas de aprendizagem linguística. Já o segundo aspecto mencionado, relacionado ao controle de sala, expressa a preocupação com a gestão do tempo e com o andamento das atividades em propostas que rompem com o formato expositivo tradicional. A necessidade de transições rápidas e de cronogramas bem definidos indica que práticas mais abertas e interativas, como as propostas pelo letramento crítico, exigem uma reorganização da dinâmica escolar, ainda fortemente centrada no professor como condutor do

processo. Esse desafio reforça a importância de repensar o papel docente, deslocando-o do controle total da aula para uma mediação mais dialógica e compartilhada. Por fim, o terceiro desafio, relativo à proficiência docente, evidencia a desigualdade de formação entre os professores de língua inglesa da rede básica. Segundo a professora, a implementação de propostas como a sequência didática requer um domínio linguístico que permita transitar entre diferentes modalidades e registros da língua, além de segurança para lidar com recursos tecnológicos. Embora demonstre boa proficiência no inglês, ela possui dificuldades tecnológicas, o que é um fator que a preocupa quanto a aulas desse tipo. Sua fala também indica consciência das limitações que muitos colegas enfrentam, especialmente em contextos marcados por formação inicial insuficiente e falta de oportunidades de formação continuada. Nesse sentido, a docente reconhece que o avanço em propostas mais inovadoras depende não apenas da motivação individual, mas de políticas institucionais que valorizem a formação linguística e pedagógica dos professores de inglês.

Outro desafio importante diz respeito ao marco regulatório sobre o uso de celulares nas escolas, especialmente após a promulgação da Lei Federal nº 15.100/2025, que restringe o uso de dispositivos móveis para fins não pedagógicos. Embora a lei não impeça o uso educativo, ela produz um clima de cautela que leva muitos docentes e gestores a evitar qualquer prática que envolva celulares, por receio de dispersão ou descumprimento das normas. No contexto desta sequência, optou-se por não acessar diretamente redes sociais durante as aulas, considerando que o fluxo contínuo de notificações e estímulos poderia prejudicar a concentração e o foco analítico. Como alternativa, as postagens foram trabalhadas por meio de prints e gravações de tela fornecidos pela professora pesquisadora. Esse procedimento permitiu analisar linguagem, sentidos e práticas sociais de forma controlada. Da mesma forma, as artes das campanhas digitais foram produzidas nos computadores da escola, por meio do *Canva*, e as postagens finais ocorreram apenas em casa, em horário extraclasse, conciliando potencial pedagógico e cumprimento da legislação. Ainda assim, mesmo em ambientes digitais não classificados como redes sociais, como *Kahoot* e *Mentimeter*, emergiram episódios que evidenciam que os desafios não se limitam à ferramenta. Inserções de nomes ofensivos e termos inadequados durante atividades anônimas mostraram que qualquer ambiente digital requer mediação constante e que o problema reside menos na plataforma e mais na cultura de uso dos estudantes. Esses momentos reforçam o princípio central do LC: tecnologias não são neutras, e seu uso pedagógico exige reflexão ética, diálogo e responsabilização.

Por isso, apesar das restrições e desafios práticos, afastar o ensino de inglês do universo digital dos estudantes seria contraproducente. As redes sociais constituem hoje um dos espaços

mais significativos de produção de sentido para os jovens; ignorá-las não elimina riscos, apenas impede que eles desenvolvam discernimento crítico para atuar nesses ambientes. O ponto crucial, portanto, não é evitar o digital, mas criar condições pedagógicas para trabalhá-lo como prática social situada, com intencionalidade e mediação docente. A experiência analisada demonstra que, mesmo em contextos regulados, é possível integrar redes sociais ao ensino de inglês de maneira ética, crítica e produtiva.

Do ponto de vista dos estudantes, os dados do questionário final e do grupo focal mostram que as atividades foram percebidas como diferentes das práticas tradicionais, mais dinâmicas e próximas de suas vivências. O uso integrado de tecnologias, debates e conteúdos multimodais contribuiu para ampliar o engajamento e promover reflexões sobre respeito, convivência digital e direitos humanos. Ao mesmo tempo, surgiram nuances importantes: incômodos relacionados à postura de colegas, sensibilidades diante de temas como racismo, e observações sobre ritmo da fala em inglês e organização dos grupos. Esses pontos revelam que todos os tipos de aula demandam constante ajuste e atenção às experiências dos estudantes.

Nesse cenário, os dados indicam que as redes sociais foram percebidas como ambientes legítimos de letramento crítico. Tanto o questionário quanto o grupo focal convergem ao mostrar que as atividades estimularam reflexões sobre cidadania digital, responsabilidade ética e uso consciente das plataformas. A professora reforça essa percepção ao afirmar que a proposta introduziu uma nova camada de sentido ao aproximar ética, direitos humanos e redes sociais da aula de inglês.

Quanto às oportunidades, os dados sugerem caminhos possíveis para ampliar a integração entre LC e redes sociais na escola pública. Um deles é fortalecer o diálogo com disciplinas que já abordam questões sociais, como Filosofia, Sociologia ou Língua Portuguesa, criando espaços de articulação curricular mais robustos. Outro é consolidar práticas de ensino e avaliação que considerem simultaneamente o desenvolvimento linguístico e os interesses atuais dos estudantes. A experiência também aponta que projetos dessa natureza podem favorecer a formação docente, ao permitir que professores experimentem metodologias, reflitam sobre seus repertórios e ampliem sua segurança no uso de tecnologias.

Por fim, os dados mostram que o LC se desenvolve de maneira processual, situada e coletiva. A continuidade das discussões, a colaboração entre estudantes e a mediação docente constituíram elementos centrais para criar um ambiente afetivo e discursivamente seguro, no qual os alunos puderam utilizar o inglês de forma mais natural e conectada às práticas sociais reais. A mediação tecnológica aproximou direitos humanos e práticas digitais do cotidiano

comunicativo dos jovens, ampliando o alcance das reflexões e evidenciando o potencial do LC como prática socialmente relevante no contexto da escola pública.

Em síntese, a experiência analisada mostra que, mesmo em meio a limitações institucionais e desafios cotidianos, é possível articular redes sociais e Letramento Crítico no ensino de inglês de modo a formar estudantes capazes de interpretar, questionar e transformar os discursos que circulam em seus cotidianos digitais. Essa articulação não se sustenta na simples incorporação de tecnologias às aulas, mas na construção de práticas pedagógicas que reconhecem as redes sociais como espaços de produção de sentidos, conflitos e disputas simbólicas, demandando leitura crítica, posicionamento ético e reflexão contínua.

Nessa perspectiva, o LC se afirma como uma prática que desloca o foco do ensino de inglês do domínio exclusivo da forma linguística para a compreensão da linguagem como ação social situada. Ao possibilitar que os estudantes analisem discursos reais, tomem posição e reflitam sobre suas próprias práticas digitais, a proposta contribui para a formação de sujeitos mais conscientes de seu papel nas interações online. Assim, a escola pública emerge como um espaço legítimo para mediar essas experiências, não com a pretensão de controlar o uso das redes, mas de oferecer ferramentas críticas para que os alunos possam atuar de maneira mais responsável, reflexiva e transformadora nos ambientes digitais que já integram suas vidas.

7. SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Com base nos resultados alcançados, algumas frentes de investigação se mostram promissoras para aprofundar a compreensão sobre o Letramento Crítico mediado por tecnologias no ensino de língua inglesa. A primeira delas diz respeito à necessidade de estudos que explorem de forma mais sistemática a formação docente voltada ao uso crítico das tecnologias digitais. Os dados revelaram que, apesar da abertura e da sensibilidade ética da professora participante, sua prática permanece limitada por fatores como domínio técnico, tempo disponível para planejamento e segurança na condução de atividades multimodais. Esse cenário dialoga diretamente com Aranda (2020), ao afirmar que muitos docentes vivenciam um sentimento contínuo de inadequação diante da “novidade” constante das tecnologias, o que gera resistência e ansiedade frente ao uso pedagógico desses recursos. Além disso, Stival (2011) alerta que o uso instrumental da tecnologia tende a limitar seu potencial pedagógico, reduzindo-a a uma substituição superficial de meios tradicionais por recursos digitais, sem alterar significativamente o processo de ensino. Pardo (2016) também defende que as práticas pedagógicas precisam ser reformuladas para preparar os estudantes para os desafios tecnológicos contemporâneos, o que implica repensar a formação e a agência docente.

Nesse sentido, futuras pesquisas poderiam investigar programas de formação continuada que promovam a ampliação da autonomia e da autoconfiança dos professores, fortaleçam sua familiaridade tecnológica e ofereçam estratégias de planejamento capazes de reduzir o tempo necessário para preparar aulas mediadas por tecnologia e fundamentadas nas teorias do Letramento Crítico. Também seria relevante examinar como esses processos formativos podem favorecer a adaptação crítica dos livros didáticos, que muitas vezes apresentam conteúdos descontextualizados ou ultrapassados, aproximando-os da realidade social dos estudantes e utilizando-os como suporte, em vez de fonte única para a organização curricular. Dentro desse contexto, evidencia-se igualmente a necessidade de pesquisas que investiguem a possibilidade de integrar criticamente os materiais do livro didático às práticas digitais e às perspectivas do Letramento Crítico. Embora esta investigação tenha contemplado os conteúdos gramaticais previstos no planejamento disciplinar, como *wh-questions* e *modal verbs*, optou-se por não utilizar diretamente os textos e atividades do livro didático, o que abre espaço para questionar como esse material poderia ser articulado às redes sociais e aos discursos contemporâneos. Nesse sentido, estudos futuros poderiam examinar se, e em que medida, é possível utilizar o livro como base estruturante, preservando sua função curricular, ao mesmo tempo em que se amplia sua abordagem com gêneros digitais, discursos multimodais e práticas de letramento crítico. Essa linha de investigação permitiria compreender a viabilidade dessa

adaptação no cotidiano da escola pública e identificar estratégias docentes capazes de equilibrar coerência curricular, criticidade e engajamento digital.

Outra possibilidade de pesquisa diz respeito ao acompanhamento longitudinal dos efeitos dessa abordagem. Embora os resultados desta investigação indiquem avanços perceptíveis no engajamento, na reflexão crítica e no uso contextualizado da língua inglesa, o recorte temporal limitado impede avaliar a consolidação desses efeitos. Conforme discutido ao longo da dissertação, a professora participante reconhece que práticas críticas precisam ser contínuas para produzirem transformações significativas, observando que, quando restritas a projetos pontuais, tendem a perder seu caráter formativo. Essa compreensão dialoga com Santiago (2019), que destaca que as tecnologias, quando marginalizadas ou aplicadas apenas de forma esporádica, não conseguem alcançar seu potencial de promover mudanças reais nas concepções de ensino. Assim, investigações longitudinais poderiam acompanhar a evolução das práticas e percepções de alunos e professores ao longo de um semestre ou de um ano letivo, analisando se os efeitos observados se fortalecem, diminuem ou se transformam conforme a continuidade das intervenções. Esse tipo de estudo permitiria dimensionar o alcance real da abordagem no contexto da escola pública, avaliar sua sustentabilidade pedagógica e identificar condições institucionais e formativas necessárias para que o Letramento Crítico se consolide como prática cotidiana nas aulas de língua inglesa.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa surgiu de inquietações derivadas da prática docente e da observação de como os estudantes interagem nas redes sociais, frequentemente circulando conteúdos ofensivos, desinformativos ou pouco éticos. Esse cenário evidenciou a distância entre o ensino de língua inglesa e os repertórios digitais dos alunos, motivando a investigação acerca de como o Letramento Crítico poderia articular língua, tecnologia e formação cidadã no contexto da escola pública. Assim, o estudo se justificou pela necessidade de aproximar a sala de aula das experiências reais dos estudantes e promover práticas que dialogassem com questões sociais contemporâneas, especialmente relacionadas aos direitos humanos e à convivência digital.

Ao retomar o objetivo geral da pesquisa, conclui-se que ele foi alcançado, pois a investigação demonstrou que o uso das redes sociais, quando mediado pelos pressupostos do Letramento Crítico, fomentou a reflexão-ação sobre direitos humanos e, simultaneamente, ampliou o engajamento linguístico dos estudantes com a língua-alvo. A análise dos dados evidenciou que os participantes interpretaram discursos presentes nas redes, reconheceram responsabilidades na interação digital e atribuíram sentido social às atividades propostas, fortalecendo a compreensão da língua inglesa como prática social.

Os objetivos específicos também foram atingidos. A análise do uso das redes sociais articulado ao Letramento Crítico mostrou que os conteúdos digitais funcionaram como textos legítimos, abrindo espaço para interpretação, avaliação e problematização de discursos que circulam nas plataformas cotidianas. O planejamento e a aplicação da sequência didática permitiram desenvolver atividades integradas a temas de direitos humanos, explorando gêneros digitais e promovendo debates e produções discursivas no Instagram. A cristalização dos dados entre entrevista, questionário e grupo focal possibilitou compreender percepções distintas, revelando entusiasmo dos estudantes com o formato dinâmico das aulas e reconhecimento, por parte da professora, da inovação da proposta. Ao mesmo tempo, a docente expressou cautela quanto ao uso frequente de tecnologias, especialmente em razão das distrações ocasionadas pelos celulares e das limitações de tempo para planejamento. Os efeitos das atividades também foram percebidos na aprendizagem linguística: os estudantes relataram ampliação de vocabulário e estruturas em contexto e destacaram a integração entre gramática e tema social. Por fim, os desafios e oportunidades identificados confirmaram a complexidade de integrar redes sociais ao ensino crítico de inglês, ao revelar tensões, mas também potencialidades importantes.

Dessa forma, essa pesquisa mostrou que os alunos se envolveram nas atividades, reconheceram a relevância dos temas e ampliaram as oportunidades de uso contextualizado da

língua inglesa. As falas do grupo focal mostraram que os estudantes perceberam o inglês como instrumento para acessar discursos globais e interpretar realidades diversas, reforçando sua função social. A professora avaliou positivamente a proposta ao reconhecer a articulação entre cidadania digital e ensino de inglês, algo ausente em suas práticas anteriores, ainda que apontasse desafios concretos relacionados à gestão do tempo, domínio tecnológico e uso de celulares.

Apesar dos avanços observados, é necessário reconhecer que o contexto do Instituto Federal oferece condições estruturais e tecnológicas que favoreceram a implementação da proposta. A turma participante, por ser do curso técnico em Informática integrado ao ensino médio, já demonstrava familiaridade com o uso de recursos digitais, o que contribuiu para a fluidez das atividades mediadas por tecnologia. Entretanto, outras escolas públicas podem não dispor da mesma infraestrutura, do mesmo acesso a dispositivos ou do mesmo nível de familiaridade tecnológica por parte dos estudantes, o que pode exigir esforços diferentes para executar iniciativas semelhantes.

Em síntese, os resultados desta pesquisa confirmam que o ensino de língua inglesa pode assumir função social ampliada quando articulado ao Letramento Crítico e às redes sociais. A proposta mobilizou práticas de leitura, análise, escrita e reflexão-ação de forma significativa, conectando vivências digitais dos alunos ao trabalho escolar e promovendo engajamento, autonomia e responsabilidade ética. Ao propor a expansão das discussões para outras turmas e reconhecer a relevância das práticas desenvolvidas, os participantes reforçaram que metodologias dialogadas com a contemporaneidade podem transformar a percepção da língua inglesa, posicionando-a como ferramenta de compreensão, participação e transformação social.

9. REFERÊNCIAS

- ALFORD, J. *Learning language and critical literacy: adolescent ESL students*. Journal of Adolescent & Adult Literacy, v. 45, n. 3, p. 238-242, 2001.
- ALGHAMDI, M. A. *Arabic learners' preferences for Instagram English lessons*. English Language Teaching, v. 11, n. 8, p. 103-113, 2018. Disponível em: <http://doi.org/10.5539/elt.v11n8p103>. Acesso em: 29 jan. 2025.
- ALVES, A. L.; MOTA, M. F.; TAVARES, T. P. *O Instagram no processo de engajamento das práticas educacionais: a dinâmica para a socialização do ensino-aprendizagem*. Revista Científica da FASETE, Paulo Afonso (BA), n. 19, p. 25-43, 2018.
- ANDREOTTI, V. O. *Critical and transnational literacies in international development and global citizenship education*. Sisyphus – Journal of Education, Lisboa, v. 2, n. 3, p. 32-50, 2014.
- ANISTIA INTERNACIONAL. *Amnesty International Report 2005: The State of the World's Human Rights*. London: Amnesty International Publications, 2005.
- ANSTEY, M.; BULL, G. Defining multiliteracies. In: ANSTEY, M.; BULL, G. *Teaching and learning multiliteracies*. Newark, DE: International Reading Association, 2006. p. 19-32.
- ARANDA, M. C. Integração de tecnologias digitais na aula de línguas: possibilidades pedagógicas e desafios da formação de professores. In: *O uso das novas tecnologias na formação de professores de Línguas Estrangeiras*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020. p. 19-42.
- ARAÚJO, E. V. F.; VILAÇA, M. L. C. *Letramento digital e letramento crítico: repensando perspectivas para o ensino de línguas nas escolas*. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, 22., 2018, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2018.
- BARBOSA, E. F. *Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais*. Uberaba: Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais – Educativa, 1998. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br>. Acesso em: 10 out. 2024.
- BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Trad. M. C. Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOBKINA, J.; STEFANOVA, S. *Literature and critical literacy pedagogy in the EFL classroom: Towards a model of teaching critical thinking skills*. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 6, n. 4, p. 677-696, 2016.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education: An introduction to Theories and Methods*. 4. ed. NY: Pearson Education Group, 2003, p. 110-120.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília, 2006.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 9, p. 3, 14 jan. 2025.

BRON, J.; THIJS, A. *Leaving it to schools: citizenship, diversity, and human rights education in the Netherlands*. *Educational Research*, v. 53, n. 2, p. 123-136, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.572361>.

BUCKINGHAM, D. *The media education manifesto*. Cambridge: Polity Press, 2019.

BUCKINGHAM, D. *Manifesto pela educação midiática*. São Paulo: Edições Sesc SP, 2022. 136 p.

BURBULES, N. C.; BERK, R. Critical thinking and critical pedagogy: relations, differences and limits. In: POPKEWITZ, T. S.; FENDLER, L. (eds.). *Critical Theories in Education*. New York: Routledge, 1999.

CAETANO, E. A.; PINTO, P. H. P. C. *Letramento crítico e cidadania: possibilidades para o uso da Constituição Brasileira em aulas de inglês da escola regular*. *Calidoscópio*, 2018.

CAETANO, E. A. *But when do I do critical literacy? Perspectives for designing essential activities of literacy in EFL classrooms*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, n. 2,

p. 279-300, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/fQNzgv95VqJxqzFD688JGtc/abstract/?lang=en>. Acesso em: 23 maio 2025.

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2012.

CANI, J. B. *O letramento digital de professores de língua portuguesa: cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC*. 2019. 216 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte.

CARLOS, B. N. *A educação para a (des)igualdade de gênero: o papel da educação na (re)produção dos estereótipos de gênero*. Repositório Universidade Nova, 2019.

CARR, N. *O que a internet está fazendo com os nossos cérebros: a geração superficial*. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

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, 2001. Disponível em: . Acesso em: 24 jun. 2025.

COELHO, I. M. W. S. Letramento crítico e exercício da problematização no desenvolvimento da compreensão leitora nas aulas de línguas. *Linguagens, Educação e Sociedade*, v. 27, n. 55, p. 1–28, 2023. DOI: 10.26694/rles.v27i55.3813. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3813>. Acesso em: 28 jan. 2025.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. New York: Routledge Falmer, 2000.

COSTA, L. A. C.; FRANCO, S. R. K. *Ambientes virtuais de aprendizagem e suas possibilidades construtivistas*. São Paulo: Artigo publicado nos Anais do GCETE – Congresso Global de Educação em Engenharia e Tecnologia, 2005. Disponível em: <http://ricardosilvabr.blogspot.com/2008/07/ambientes-virtuais-de-aprendizagem-e.html>. Acesso em: 20 nov. 2024.

DAWSON, C. *Introduction to research methods: a practical guide for anyone undertaking a research project*. 4. ed. Oxford: How to Books, 2009.

- DIAS, R. Multimodalidade e multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. In: SILVA, K. A.; ARAÚJO, J. (orgs.). *Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas*. Campinas: Pontes, 2015. p. 305-325.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras*. 2012. Tese (Doutorado em Letras Modernas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- FONSECA, L. P. C. D. *Letramento crítico no ensino e na aprendizagem de inglês: a constituição identitária de aprendizes de uma escola pública*. 2021.
- FOWLER, F. J. *Survey research methods*. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.
- FOX, S. *Reflections on the benefits of the use of the new learning technologies in higher distance education through the prism of a case study*. Paper delivered at the 11th Cambridge International Conference on Open and Distance Learning, Cambridge, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- GAUDELLI, W. *Global citizenship education: everyday transcendence*. New York, NY: Routledge, 2016.
- GIROUX, H. A. *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1988.
- GOMES, L. F. Redes sociais e escola: o que temos que aprender? In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (orgs.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos que aprender?* São Paulo: Parábola, 2016.

GREGOLIN, I. V. Inovações no uso de recursos tecnológicos em cursos de língua estrangeira. In: SOTO, U. et al. (orgs.). *Novas tecnologias em sala de aula: (re)construindo conceitos e práticas*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 35-42.

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*, v. 30, 2009.

HITCHCOCK, G.; HUGHES, D. *Research and the teacher*. 2. ed. London: Routledge, 1995.

HOOKS, B. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

HOY, D. C. *Critical resistance: from poststructuralism to post-critique*. Cambridge: The MIT Press, 2005.

JACOB, S. R.; TATE, T.; WARSCHAUER, M. Emergent AI-assisted discourse: a case study of a second language writer authoring with ChatGPT. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 2024.

JANKS, H. Domination, access, diversity and design: a synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, v. 52, n. 2, p. 175-186, 2000.

JANKS, H. Language, power and pedagogies. *Sociolinguistics and Language Education*, v. 1, n. 3, p. 40-61, 2010.

JANKS, H. The importance of critical literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, Waikato, v. 11, n. 1, p. 150-163, 2012.

JANKS, H. The importance of critical literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, v. 11, n. 1, p. 150-163, 2012. Disponível em: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2012v11n1dial1.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

JORDÃO, C. M. Uma breve história da leitura no século XX, ou de como se podem calar as nativas. *Revista de Letras*, v. 5, 2002.

JORDÃO, C. M. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista Crop*, p. 21-46, dez. 2007.

JORGE, M. L. S. Critical literacy, foreign language teaching and the education about race relations in Brazil. *The Latin Americanist*, dez. 2012, p. 79-90.

JULLIEN, F. O diálogo entre as culturas: do universal ao multiculturalismo. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KRESS, G. *Multimodality*. London: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

KUKOVEC, M. Human rights education in foreign language learning. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, v. 14, n. 1, p. 13-24, 2017.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. Applied linguistics in the age of globalization. In: *New ways of doing applied linguistics / Por uma linguística aplicada indisciplinar*, p. 129-148, 2006.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. C. I. da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, L. P.; QUINO, E. L. C.; MILL, D. A influência dos algoritmos inteligentes no processo de aprendizagem autônoma. *Revista Epict*, v. 22, n. 2, maio/ago. 2020.

LIPPONEN, L. Information literacy as situated and distributed activity. In: LLOYD, A.; TALJA, S. (eds.). *Practising information literacy: bringing theories of learning, practice and information literacy together*. Wagga Wagga, NSW: Centre for Information Studies, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. *Em Aberto*, v. 5, n. 31, 1986.

LUKE, A. Critical literacy in Australia: a matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 43, p. 448-461, 2000.

MACHADO, J.; TIJIBOY, A. *Redes sociais virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa*. 2005. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13798>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MAGALHÃES, J. H. S.; PAIVA, L. I.; LIMA, S. P. Instagram como ferramenta educacional na formação de professores de língua estrangeira. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 3, e42810313445, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13445>. Acesso em: 29 jan. 2025.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. *Revista X*, v. 1, n. 1, p. 33-47, 2011.

MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MATTOS, A. M. A. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

MCCLURE, R. D. Common data collection strategies effective in qualitative studies using action research in technical/operational training programs. In: *The Learning Corner*, set. 2002.

MENEZES, V. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista da ABRALIN*, v. 18, n. 1, 2019. DOI: 10.25189/rabralin.v18i1.1323. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MENDES, E. S. S.; LIMA, S. C. Pedagogia dos multiletramentos para a aprendizagem de inglês: avaliação de uma proposta de ensino na escola pública. *Revista Linguagem em Foco*, v. 12, n. 2, p. 72-89, 2020. DOI: 10.46230/2674-8266-12-4026. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4026>. Acesso em: 24 jun. 2025.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (org.). *Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

MONTE MÓR, W. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (orgs.). *New literacies, new*

agencies? *A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school*. New York: Peter Lang Publishers, 2013. p. 126-146.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (org.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 107-134.

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

MORATO, R. S.; MIRANDA, M. H. G. A educação em direitos humanos e as redes sociais digitais: um diálogo necessário. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, v. 5, n. 2, p. 275-286, 2017.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Critical pedagogies and language learning: an introduction. In: *Critical pedagogies and language learning*, p. 1-15, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 30 set. 2024.

OSLER, A.; STARKEY, H. *Teachers and human rights education*. Oakhill: Trentham Books, 2010.

OSLER, A.; STOKKE, C. Human rights education, Covid-19 and the politics of hope. *Human Rights Education Review*, v. 3, n. 1, p. 1-7, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315769493>.

OSLER, A. *Human rights and schooling: an ethical framework for teaching for social justice*. New York, NY: Teachers College Press, 2016.

PARDO, F. Epistemologias digitais, cibercultura e a construção de relatos pessoais multimodais no ensino e aprendizagem de língua inglesa. *Veredas On-line: As tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas*, v. 20, n. 1, p. 21-37, 2016.

PENA, L. O. *Inglês conectado: uma experiência de rede social no ensino de língua inglesa*. Monografia (Graduação em Letras), 2013.

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (eds.). *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004. p. 784-807.

PORVIR. Conectividade e cultura escolar são barreiras para uso de celular em sala de aula. Texto de M. Lopes e V. de Oliveira, 22 ago. 2018. Disponível em: <http://porvir.org/conectividade-e-cultura-escolar-sao-barreiras-para-uso-de-celular-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants part 2: do they really think differently? *On the Horizon*, v. 9, n. 6, p. 1-6, 2001.

RAJAGOPALAN, K. The politics of language and the concept of linguistic identity. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, n. 24, p. 17-28, 2001.

REARDON, B. A. Human rights as education for peace. In: ANDREPOULOS, G. J.; CLAUDE, R. P. (eds.). *Human rights education for the twenty-first century*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1997. p. 21–34.

RICHARDS, J. C. *Curriculum development in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

ROCHA, M. J. T. D. *Feminismo e letramento crítico em aulas de inglês no Instituto Federal de Alagoas: desconstruções e condutas propositivas*. 2021.

RÖMHILD, R. Learning languages of hope and advocacy: human rights perspectives in language education for sustainable development. *Human Rights Education Review*, v. 6, n. 1, p. 9-29, 2023.

SANTIAGO, M. E. V. *Tecnologias digitais e multiletramentos: projetos online no processo de internacionalização do ensino de inglês na educação básica em contexto brasileiro*. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SARDINHA, P. M. M. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. *Linguagens & Cidadania*, v. 20, p. 1-17, 2018.

SARI, F. M.; WAHYUDIN, A. Y. Undergraduate students' perceptions toward blended learning through Instagram in English for business class. *International Journal of Language Education*, v. 3, n. 1, p. 64-73, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26858/ijole.v1i1.7064>. Acesso em: 29 jan. 2025.

SAUSSURE, F. *Course in general linguistics*. Ed. R. Harris. London: Duckworth, 1972 [1990].

SELWYN, N. *Education and technology: key issues and debates*. London: Bloomsbury Publishing, 2021.

SELWYN, N. No easy answers ... what (social) science says about digitisation and schools. In: GODHE, A.-L.; SOFKOVA HASEMI, S. (eds.). *Digital kompetens för lärare*. 2. uppl. Malmö: Gleerups, 2025. p. 33–42.

SILVA, A. C.; SILVA, C. M. T. Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, A. C. (org.). *Aprendizagem em ambientes virtuais*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 73-88.

SIQUEIRA, S. A BNCC e o ensino de LE: o perigo da língua única. In: SILVA, N. I.; MINUSSI, R. D. (org.). *Linguística na educação básica*. Campinas: Mercado de Letras, 2023. p. 59-98.

SOARES, E. A. C. *O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SOUZA, L. M. T. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

STEVENS, L. P.; BEAN, T. W. *Critical literacy: context, research and practice in the K-12 classroom*. London: Sage Publications, 2007. p. 1-51.

STIVAL, M. A. S. B. *Uma janela para o mundo: o uso da internet para desenvolver a competência intercultural em aulas de língua estrangeira (inglês)*. 2011.

STREET, B. Literacy and multimodality: STIS Lecture: Inter-Disciplinary Seminars. Laboratório SEMIOTEC, Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 9 mar. 2012.

TAVARES, R.; CAVALCANTI, I. Políticas linguísticas e letramentos críticos no ensino de línguas estrangeiras na Faculdade de Letras da UFAL. *Revista Letras & Letras*, v. 26, n. 2, p. 455-467, jul./dez. 2010.

TIBBITTS, F. On human dignity: a renewed call for human rights education. *Social Education*, v. 60, n. 7, p. 428–431, 1996.

TIBBITTS, F.; FERNEKES, W. R. *Teaching and studying social issues: major programs and approaches*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2011.

TILIO, R. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 3, p. 925-944, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/MBP7wrkH5B88jWKmLKSMgMr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2025.

TORRES, C. I.; ALCÁNTAR, M. R. C. Uso de las redes sociales como estratégias de aprendizaje: ¿transformación educativa? *Apertura*, v. 3, n. 2, 2011.

TOLEDO, S. M. A. *Ensino de língua inglesa como letramento crítico na escola pública: uma autoetnografia docente no contexto do Novo Ensino Médio*. 2025. 330 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025.

UNESCO. *Human Rights Education*. 2005. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/human-rights-education/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

UNESCO. *Countering hate speech*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2025. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/countering-hate-speech>. Acesso em: 29 jun. 2025.

VAN LIER, L. Case study. In: HINKEL, E. (ed.). *Handbook of research on second language teaching and learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. p. 195-208.

VASQUEZ, V. M.; JANKS, H.; COMBER, B. Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, v. 96, n. 5, p. 300–311, 2019.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 219-231.

WARSCHAUER, M. The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly*, v. 34, p. 511-535, 2000.

WODAK, R. *The politics of fear: what right-wing populist discourses mean*. London: Sage, 2015.

10. APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INICIAL COM A PROFESSORA

Roteiro de perguntas:

1. Você poderia compartilhar um pouco sobre sua trajetória como professora de inglês? Quais foram os principais desafios e aprendizados ao longo do caminho?
2. Como você avalia o engajamento dos seus alunos nas aulas de inglês? Existem fatores que costumam influenciar a participação deles?
3. Você já utilizou redes sociais, como o Instagram, como ferramenta pedagógica? Se sim, como foi essa experiência? Caso contrário, o que pensa sobre essa possibilidade?
4. O que você entende por Letramento Crítico e qual a sua percepção sobre sua relevância no ensino de inglês?
5. Quais desafios você enxerga na implementação de atividades que integrem o Letramento Crítico ao ensino da língua inglesa?
6. Como você acredita que o uso do Instagram pode contribuir tanto para o desenvolvimento da língua inglesa quanto para a formação crítica dos alunos?
7. De que forma você percebe a relação entre o ensino de inglês e a discussão sobre direitos humanos? Você já trabalhou essa temática com seus alunos?
8. Quais são suas expectativas em relação à pesquisa e às atividades que serão desenvolvidas ao longo do projeto? Há algo específico que você gostaria que fosse trabalhado?

Fonte: Elaboração própria

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO INICIAL PARA ALUNOS

01/08/2025, 11:17

Questionário inicial para alunos (preencher até 20/06/2025)

Questionário inicial para alunos (preencher até 20/06/2025)

Caro aluno,

Por gentileza, responda às perguntas abaixo com seriedade e atenção. Você **não será identificado**, então sinta-se à vontade para dar sua opinião sincera sobre a língua inglesa, suas aulas na escola e o uso das redes sociais. Suas respostas são muito importantes para o desenvolvimento deste projeto. **Obrigada pela sua participação!**

* Indicates required question

1. Como você se sente em relação às aulas de inglês na escola? *

Mark only one oval.

- Muito interessado(a)
 Interessado(a)
 Indiferente
 Pouco interessado(a)
 Nada interessado(a)

2. Se você respondeu 'indiferente', 'pouco interessado(a)' ou 'nada interessado(a)', por que se sente assim?

<https://docs.google.com/forms/d/1-HcBSCPdUx2wT1dVLC.BLx2Cw5p-OMQkyemM8BUk/edit>

18

01/08/2025, 11:17

Questionário inicial para alunos (preencher até 20/06/2025)

3. Como você avalia seu nível de inglês? *

Mark only one oval.

- Básico – consigo entender e escrever algumas palavras e frases simples.
 Intermediário – entendo alguns textos curtos e consigo me comunicar em frases mais longas.
 Avançado – leio e escrevo com mais facilidade e consigo conversar em inglês.

4. Por que você estuda inglês? (Marque todas as opções que se aplicam) *

Check all that apply.

- Interesse pessoal
 Obrigação escolar
 Para viajar
 Para o mercado de trabalho
 Other: _____

5. O que você acha mais difícil no inglês? *

Check all that apply.

- Vocabulário
 Gramática
 Falar
 Escrever
 Ouvir e entender
 Other: _____

6. Você tem contato com o inglês fora da escola? Se sim, onde ou como? *

<https://docs.google.com/forms/d/1-HcBSCPdUx2wT1dVLC.BLx2Cw5p-OMQkyemM8BUk/edit>

28

01/08/2025, 11:17

Questionário inicial para alunos (preencher até 20/06/2025)

7. Você já teve contato com debates ou atividades sobre temas sociais ou direitos humanos nas aulas de inglês? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não

8. Você acha que os temas, textos e materiais explorados nas suas aulas de inglês contribuem para sua vida fora da escola, trazendo questões do seu dia a dia, sua comunidade ou seu país? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não

9. Se você respondeu sim à pergunta anterior, poderia dar algum exemplo?

10. Como você acha que as aulas de inglês poderiam contribuir mais para sua vida fora da escola?

<https://docs.google.com/forms/d/1-HcBSCPdUx2wT1dVLC.BLx2Cw5p-OMQkyemM8BUk/edit>

38

01/08/2025, 11:17

Questionário inicial para alunos (preencher até 20/06/2025)

11. Qual rede social você mais usa atualmente? *

Mark only one oval.

- Instagram
 TikTok
 X (antigo Twitter)
 Não uso redes sociais
 Other: _____

12. Que tipo de conteúdo você mais consome nas redes sociais? (marque todas as opções que se aplicam)

Check all that apply.

- Humor / memes
 Notícias e atualidades
 Entretenimento (música, séries, jogos)
 Moda / maquiagem / influenciadores
 Conteúdo motivacional / frases / reflexões
 Política e opinião
 Dicas de estudos ou conteúdos educativos
 Other: _____

13. Você usa redes sociais com que frequência? *

Mark only one oval.

- Todos os dias
 Algumas vezes por semana
 Raramente
 Não uso redes sociais

<https://docs.google.com/forms/d/1-HcBSCPdUx2wT1dVLC.BLx2Cw5p-OMQkyemM8BUk/edit>

48

<p style="font-size: 8px; margin: 0;">01/08/2025, 11:17 Questionário inicial para alunos (preencher até 20/06/2025)</p> <p>14. Você já se deparou com conteúdos nas redes sociais que te ajudaram a aprender algo em inglês (como posts com vocabulário, vídeos curtos, dicas de pronúncia, legendas etc.)? *</p> <p><i>Mark only one oval.</i></p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p> <p>15. Você acredita que as redes sociais podem ser uma ferramenta útil para aprender inglês? *</p> <p><i>Mark only one oval.</i></p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p> <p>16. Você já produziu algum conteúdo (como post, story ou vídeo) sobre um tema importante nas redes sociais? *</p> <p><i>Mark only one oval.</i></p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p> <p>17. Você já viu comentários ou postagens que considera ofensivos ou desrespeitosos nas redes sociais? *</p> <p><i>Mark only one oval.</i></p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p> <p style="font-size: 8px; margin-top: 10px;">https://docs.google.com/forms/d/1-Hc8B5CpIDUx2wT1dVLCJLx2Cw5g-OMQKywemM88Uk/edit</p>	<p style="font-size: 8px; margin: 0;">01/08/2025, 11:17 Questionário inicial para alunos (preencher até 20/06/2025)</p> <p>18. O que você costuma fazer quando vê comentários ou postagens desrespeitosos nas redes sociais? *</p> <p><i>Mark only one oval.</i></p> <p><input type="radio"/> Ignoro</p> <p><input type="radio"/> Denuncio</p> <p><input type="radio"/> Comento ou discuto sobre o assunto</p> <p><input type="radio"/> Converso com alguém sobre isso</p> <p><input type="radio"/> Other: _____</p> <p>19. Você já ouviu falar sobre discurso de ódio e suas consequências? *</p> <p><i>Mark only one oval.</i></p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p> <p>20. Você acredita que aprender sobre direitos humanos pode ajudar a combater discursos de ódio e desinformação na internet? *</p> <p><i>Mark only one oval.</i></p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p> <p><input type="radio"/> Não sei</p> <p>21. Você acha que a escola deve discutir temas como preconceito, fake news e discurso de ódio nas aulas de inglês? *</p> <p><i>Mark only one oval.</i></p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p> <p><input type="radio"/> Não sei</p> <p><input type="radio"/> Other: _____</p> <p style="font-size: 8px; margin-top: 10px;">https://docs.google.com/forms/d/1-Hc8B5CpIDUx2wT1dVLCJLx2Cw5g-OMQKywemM88Uk/edit</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p style="font-size: 8px; margin: 0;">01/08/2025, 11:17 Questionário inicial para alunos (preencher até 20/06/2025)</p> <p>22. Em sua opinião, quais temas sobre direitos humanos deveriam ser mais discutidos na escola? *</p> <p><i>Check all that apply.</i></p> <p><input type="checkbox"/> Direitos das minorias (étnicas, LGBTQIA+, pessoas com deficiência)</p> <p><input type="checkbox"/> Igualdade de gênero</p> <p><input type="checkbox"/> Racismo e discriminação</p> <p><input type="checkbox"/> Liberdade de expressão e discurso de ódio</p> <p><input type="checkbox"/> Direitos trabalhistas e exploração infantil</p> <p><input type="checkbox"/> Xenofobia</p> <p><input type="checkbox"/> Other: _____</p> <p>23. Você gostaria de sugerir algum tema ou ideia para ser trabalhado nas aulas de inglês com o uso das redes sociais?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p style="font-size: 8px; margin-top: 10px;">https://docs.google.com/forms/d/1-Hc8B5CpIDUx2wT1dVLCJLx2Cw5g-OMQKywemM88Uk/edit</p>	<p style="font-size: 8px; margin: 0;">01/08/2025, 11:17 Questionário inicial para alunos (preencher até 20/06/2025)</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO FINAL PARA ALUNOS

04/12/2025, 17:59

QUESTIONÁRIO FINAL – PERCEPÇÕES SOBRE AS AULAS

QUESTIONÁRIO FINAL – PERCEPÇÕES SOBRE AS AULAS

Caro(a) aluno(a),

Gostaríamos de saber sua opinião sobre a sequência didática realizada nas aulas de inglês, que tratou do uso das redes sociais e dos direitos humanos. Suas respostas vão nos ajudar a entender o que funcionou bem, o que pode melhorar e como tornar as próximas aulas ainda mais interessantes.

* Indicates required question

1. As aulas foram diferentes das aulas de inglês que você costuma ter? *

Mark only one oval.

- Sim, muito diferentes
 Um pouco diferentes
 Não, foram parecidas

2. Você acha que esse tipo de aula (com debates, análise de postagens e uso de tecnologias) deixa o aprendizado mais interessante? *

Mark only one oval.

- Sim, muito mais interessante
 Um pouco mais interessante
 Igual às outras
 Menos interessante

<https://docs.google.com/forms/d/1Y2T0s3q2X0uz7sf6K6S7f6McwJF4dYv6fMKEu0/vedt>

1/5

04/12/2025, 17:59

QUESTIONÁRIO FINAL – PERCEPÇÕES SOBRE AS AULAS

3. As atividades propostas ajudaram você a **refletir sobre temas atuais**, como respeito e convivência nas redes sociais? *

Mark only one oval.

- Sim, bastante
 Um pouco
 Não muito
 Não

4. O que você achou da **forma como o inglês foi usado nas aulas** (em debates, atividades digitais e produções)? *

Mark only one oval.

- Muito boa
 Boa
 Regular
 Difícil de acompanhar

5. Qual dessas atividades você considerou mais proveitosa ou marcante? *

Mark only one oval.

- Plaquinhas de Agree/Disagree – debate sobre opiniões e comportamentos nas redes sociais.
 Atividade de análise de postagens e comentários racistas no Twitter.
 Interpretação de notícias reais – reflexão sobre uso desrespeitoso e impactos das redes.
 Produção da campanha digital no Instagram.
 Apresentação dos seminários – socialização das campanhas e debate com a turma.

<https://docs.google.com/forms/d/1Y2T0s3q2X0uz7sf6K6S7f6McwJF4dYv6fMKEu0/vedt>

2/5

04/12/2025, 17:59

QUESTIONÁRIO FINAL – PERCEPÇÕES SOBRE AS AULAS

6. Durante as atividades do projeto, você sentiu que **ampliou seu vocabulário e sua prática de inglês**? *

Mark only one oval.

- Sim, bastante
 Um pouco
 Não muito
 Não

7. As aulas ajudaram você a **usar as Wh-questions e os modal verbs em situações reais de comunicação**, como nas campanhas e discussões? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

8. Os temas das aulas (redes sociais, respeito, direitos humanos) foram **relevantes para sua realidade**? *

Mark only one oval.

- Sim, totalmente
 Em parte
 Pouco
 Não

<https://docs.google.com/forms/d/1Y2T0s3q2X0uz7sf6K6S7f6McwJF4dYv6fMKEu0/vedt>

3/5

04/12/2025, 17:59

QUESTIONÁRIO FINAL – PERCEPÇÕES SOBRE AS AULAS

9. Durante as aulas, você teve **vontade de participar das discussões e dar sua opinião**? *

Mark only one oval.

- () Sim, bastante
 () Um pouco
 () Pouco
 () Não

10. Você acredita que esse tipo de aula poderia **ajudar outros alunos a pensar de forma mais crítica sobre o que veem nas redes**? *

Mark only one oval.

- Sim, com certeza
 Talvez
 Não tenho certeza
 Não

11. Como você descreveria sua experiência geral com esse projeto? *

Mark only one oval.

- Excelente
 Boa
 Regular
 Ruim

12. O que você **mais gostou** nas aulas? *

<https://docs.google.com/forms/d/1Y2T0s3q2X0uz7sf6K6S7f6McwJF4dYv6fMKEu0/vedt>

3/5

<https://docs.google.com/forms/d/1Y2T0s3q2X0uz7sf6K6S7f6McwJF4dYv6fMKEu0/vedt>

4/5

04/12/2025, 17:59

QUESTIONÁRIO FINAL – PERCEPÇÕES SOBRE AS AULAS

13. O que você **menos gostou ou mudaria** nas próximas edições? *

14. Você gostaria de **ter mais aulas nesse formato**, com uso de temas sociais e atividades digitais? *

Mark only one oval.

Sim, com certeza

Sim, talvez

Não tenho certeza

Não

Other: _____

Obrigado por participar!
 Suas respostas ajudarão a aperfeiçoar futuras aulas de inglês voltadas para temas sociais e uso crítico das redes.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

<https://docs.google.com/forms/d/1Y2T0j3q20kuz7f9kIS71oMce@F-l0VveR0XEku/edit>

5/5

APÊNDICE D – ENTREVISTA FINAL COM A PROFESSORA

Roteiro de perguntas

1. Na sua percepção, os alunos demonstraram interesse pelas atividades propostas?
2. Você notou alguma mudança no engajamento ou na participação dos estudantes ao longo das aulas?
3. Como foi a postura dos alunos durante as discussões sobre direitos humanos e temas sociais?
4. O uso do Instagram e de outras redes sociais pareceu contribuir para a participação e o aprendizado dos alunos?
5. Você percebeu alguma mudança na relação dos alunos com o inglês — como maior confiança, curiosidade ou envolvimento?
6. Houve algum desafio durante a aplicação das atividades que você tenha observado?
7. De modo geral, você considera que o projeto favoreceu o desenvolvimento de uma visão mais crítica por parte dos alunos?
8. Como foi, para você, acompanhar uma proposta baseada no Letramento Crítico?

9. Você acredita que essa abordagem poderia ser mais explorada nas aulas de inglês?
10. Se o projeto fosse repetido, há algo que você sugeriria mudar, manter ou aprimorar?
11. De modo geral, você considera que houve algum impacto positivo?

Fonte: Elaboração própria

APÊNDICE E – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM ALUNOS

Bloco 1 – Impressões gerais sobre o projeto

1. Como vocês se sentiram participando desse projeto durante as aulas de inglês?
2. O que mais chamou a atenção de vocês nas atividades realizadas?

Bloco 2 – Ensino de inglês e interesse

3. Vocês acham que aprender inglês com temas sociais e de direitos humanos foi diferente das aulas normais? Por quê?
4. As atividades ajudaram vocês a se sentirem mais confiantes ou interessados em aprender inglês?
5. O que vocês acharam de escrever e produzir conteúdo em inglês? Foi fácil, difícil, interessante...?

Bloco 3 – Direitos humanos e temas sociais

6. Vocês já tinham discutido sobre direitos humanos na escola? Como foi fazer isso em inglês?
7. O projeto fez vocês pensarem diferente sobre algum tema social? Se sim, qual?

Bloco 4 – Uso do Instagram como ferramenta pedagógica

8. O que vocês acharam de usar o Instagram nas aulas? Ajudou? Por quê?
9. Como foi ver o conteúdo que vocês criaram sendo publicado e compartilhado?
10. Vocês acham que o Instagram pode continuar sendo usado para aprender inglês? Que sugestões dariam?

Bloco 5 – Encerramento

11. O que vocês mais gostaram nessa experiência?
12. Se vocês pudessem mudar algo no projeto, o que mudariam?
13. Vocês gostariam de participar de outros projetos como esse? Por quê?

Fonte: elaboração própria

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PAIS E RESPONSÁVEIS**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Prezado(a) Responsável,

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu(sua) filho(a) na minha pesquisa, intitulada “LETRAMENTO CRÍTICO E REDES SOCIAIS NO ENSINO DE INGLÊS: UM ENFOQUE EM DIREITOS HUMANOS”, que integra o curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e é orientada pela professora Dra. Érika Amâncio Caetano, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa visa investigar como o uso das redes sociais, sob a perspectiva do letramento crítico, pode fomentar a reflexão-ação dos alunos sobre direitos humanos, ao mesmo tempo em que promove seu engajamento na aprendizagem da língua inglesa. Os direitos humanos abrangem princípios fundamentais amplamente reconhecidos e garantidos pela Constituição Federal, como o direito à vida e à segurança, o acesso à educação e à informação, a liberdade de pensamento e expressão, e o respeito à dignidade e aos direitos individuais de todas as pessoas.

As atividades desta pesquisa ocorrerão durante as aulas de inglês da escola, conforme o planejamento da professora e o processo pedagógico previsto. A participação específica na pesquisa consistirá no preenchimento de dois questionários semiestruturados e, opcionalmente, na participação de um grupo focal.

O primeiro questionário será aplicado no início da pesquisa para identificar o perfil dos alunos, seu envolvimento com a língua inglesa e o uso de redes sociais, além de compreender os tópicos de interesse dos alunos relacionados aos direitos humanos. O segundo questionário será aplicado ao final do estudo para avaliar suas percepções sobre as atividades realizadas. O tempo estimado para preenchimento de cada questionário é de aproximadamente 15 minutos.

O grupo focal contará com 6 a 8 alunos voluntários e tem como objetivo compreender suas percepções sobre o tema da pesquisa, o uso das redes sociais no ensino, bem como as oportunidades de reflexão crítica e desenvolvimento linguístico proporcionadas pela experiência. O grupo focal será gravado para posterior transcrição e análise, e os áudios serão

descartados após a transcrição. A participação no grupo focal terá duração aproximada de 60 minutos.

Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu(sua) filho(a) é totalmente voluntária. Você tem o direito de recusar-se a autorizar a participação, bem como de desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo para você ou seu(sua) filho(a). Caso algum aluno prefira não utilizar redes sociais, serão oferecidas atividades alternativas, garantindo sua participação plena nas aulas.

Ainda que esta pesquisa envolva riscos mínimos, é importante destacar que os participantes poderão eventualmente experimentar desconfortos de ordem emocional ou social durante as atividades, preenchimento dos questionários ou no grupo focal. Em caso de qualquer desconforto ou situação de constrangimento, a participação poderá ser imediatamente interrompida, sem necessidade de justificativa.

Todos os dados coletados serão utilizados exclusivamente para os fins desta pesquisa e serão tratados com rigoroso sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade e de seu(sua) filho(a). Os dados serão armazenados por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, conforme determina a Resolução CNS nº 466/2012. Após esse período, os dados serão descartados de forma segura, com a exclusão definitiva dos arquivos digitais e destruição de qualquer material impresso. Ressaltamos que, conforme a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, em caso de eventuais danos decorrentes da participação na pesquisa, o responsável poderá buscar reparação legal junto aos órgãos competentes.

Informamos ainda que as interações dos alunos nas redes sociais não serão analisadas na pesquisa. Apenas as respostas aos questionários e os relatos do grupo focal serão considerados, garantindo o anonimato dos participantes e a segurança das informações fornecidas.

Espera-se que esta pesquisa contribua para o desenvolvimento linguístico e comunicativo do(a) aluno(a) em inglês, ampliando suas habilidades de leitura, escrita e análise crítica em contextos digitais e presenciais. Além disso, busca-se promover a formação de cidadãos mais críticos e conscientes, incentivando a reflexão sobre o uso das redes sociais e a participação responsável no meio digital.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma entregue ao responsável e a outra devolvida à pesquisadora. Todas as páginas deste termo devem ser numeradas e rubricadas por ambos (pesquisador e responsável), exceto a página destinada às assinaturas finais.

Em caso de dúvidas éticas ou relacionadas à pesquisa, é possível entrar em contato diretamente com a pesquisadora ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

Eu, _____ (nome por extenso do responsável pelo menor), declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo com a participação VOLUNTÁRIA do(a) menor nesta pesquisa coordenada por Stefany dos Reis Oliveira.

Assinatura do responsável

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu, _____ (nome por extenso do sujeito de pesquisa / menor de idade), declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

Assinatura do aluno

Eu, Stefany dos Reis Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Assinatura do pesquisador

Contatos

Pesquisadora: Stefany dos Reis Oliveira
E-mail: stefanyoliveiraufmg@gmail.com
Telefone: (32) 98446-1392

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa – UFMG
Telefone: (31) 3409-4592
Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005 –
Campus Pampulha – Belo Horizonte/MG – CEP 31270-901
E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Obrigada!

**APÊNDICE G – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
PARA ALUNOS MENORES DE 18 ANOS**

TERMO DE ASSENTIMENTO DO(A) ALUNO(A)

Caro(a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “LETRAMENTO CRÍTICO E REDES SOCIAIS NO ENSINO DE INGLÊS: UM ENFOQUE EM DIREITOS HUMANOS”, que faz parte do curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e está sendo conduzida pela pesquisadora Stefany dos Reis Oliveira, sob a orientação da Prof^a Dra. Érika Amâncio Caetano, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Sobre a pesquisa

O objetivo da pesquisa é entender como o uso das redes sociais, dentro da proposta do letramento crítico, pode ajudar os alunos a refletirem sobre direitos humanos e, ao mesmo tempo, melhorar seu aprendizado da língua inglesa. Os direitos humanos são direitos fundamentais garantidos a todas as pessoas, como o direito à vida, à segurança, à educação, à liberdade de expressão e ao respeito à dignidade.

Seus responsáveis autorizaram sua participação, mas a decisão final é sua. Você não é obrigado(a) a participar e pode desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Como será a pesquisa?

A pesquisa acontecerá durante suas aulas de inglês e envolverá:

- Dois questionários semiestruturados anônimos, para saber sua opinião sobre as atividades.
- Uma entrevista em grupo (grupo focal) com alunos voluntários, para conversar sobre suas experiências. A entrevista terá cerca de 60 minutos.

O objetivo é entender como as atividades realizadas em sala podem melhorar o ensino de inglês e incentivar a reflexão sobre direitos humanos.

Há algum risco em participar?

Toda pesquisa envolve riscos, mesmo que pequenos. Nesta pesquisa, o principal risco é você se sentir desconfortável ao responder perguntas ou participar das conversas em grupo, especialmente quando os temas forem mais sensíveis.

Se isso acontecer, você pode:

- parar de participar,
- não responder alguma pergunta,
- conversar com a pesquisadora.

A pesquisadora estará disponível para te ouvir e garantir seu bem-estar. Caso algum dano aconteça por causa da pesquisa, seus responsáveis poderão buscar ajuda e compensação,

conforme previsto na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Contatos em caso de dúvidas

- Pesquisadora: Stefany dos Reis Oliveira
Telefone: (32) 98446-1392
E-mail: stefanyoliveiraufmg@gmail.com
- Comitê de Ética em Pesquisa – UFMG (CEP)
Telefone: (31) 3409-4592
E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Quais são os benefícios de participar?

- Você pode ajudar a melhorar as aulas de inglês da sua escola.
- Suas habilidades de inglês, pensamento crítico e comunicação podem se desenvolver.
- Você contribui para tornar o ensino mais interessante e conectado ao seu cotidiano.

Sigilo e privacidade

Sua participação será confidencial.

Seu nome não aparecerá em nenhum momento, e as respostas não serão compartilhadas com outras pessoas.

Os resultados poderão ser publicados, mas sem identificar nenhum aluno.

Os dados serão guardados por 5 anos, conforme a Resolução CNS nº 466/2012, e depois serão descartados de forma segura.

Se tiver dúvidas, você pode perguntar a qualquer momento.

Declaração de Assentimento

Eu, _____, aceito participar da pesquisa “LETRAMENTO CRÍTICO E REDES SOCIAIS NO ENSINO DE INGLÊS: UM ENFOQUE EM DIREITOS HUMANOS”.

- Entendi que participo somente se quiser e que posso desistir a qualquer momento, sem consequências.
- Recebi uma cópia deste documento e concordo em participar.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinaturas:

Participante (Menor de Idade)

Pesquisadora

APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A PROFESSORA PARTICIPANTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) na pesquisa de Mestrado intitulada “LETRAMENTO CRÍTICO E REDES SOCIAIS NO ENSINO DE INGLÊS: UM ENFOQUE EM DIREITOS HUMANOS”, orientada pela Prof^a Dra. Érika Amâncio Caetano, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O objetivo da pesquisa é investigar como o uso das redes sociais, sob a perspectiva do letramento crítico, pode fomentar a reflexão-ação dos alunos sobre direitos humanos, ao mesmo tempo em que promove seu engajamento na aprendizagem da língua inglesa.

Caso concorde, sua participação ocorrerá durante suas aulas de inglês, na escola onde trabalha. Sua colaboração é muito importante e acontecerá da seguinte forma:

1. Aplicação da sequência didática:

Você será convidado(a) a aplicar uma sequência didática elaborada em conjunto com a pesquisadora, respeitando seu planejamento e projeto pedagógico. Essa sequência será composta por atividades que utilizam redes sociais como recurso de aprendizagem, fomentando a reflexão crítica sobre direitos humanos. A aplicação está prevista para aproximadamente cinco aulas.

2. Participação em entrevistas:

Você participará de duas entrevistas (uma inicial e uma final) para compartilhar sua trajetória, expectativas e percepções sobre letramento crítico e o uso de redes sociais na educação. Cada entrevista terá duração aproximada de 40 minutos. As entrevistas serão gravadas para fins de análise; as gravações serão mantidas em sigilo e descartadas após a transcrição.

3. Observação de aulas:

A pesquisadora realizará observações de suas aulas durante aproximadamente três meses, registrando notas de campo sobre o andamento da pesquisa. Todos os registros serão mantidos sob sigilo.

4. Reflexões e análises:

Você poderá contribuir com reflexões e análises sobre o desenvolvimento da pesquisa e seus resultados, dialogando sobre os impactos da proposta.

As identidades dos participantes, bem como a instituição de ensino, serão mantidas em sigilo. Para garantir o anonimato, serão usados pseudônimos. Embora os procedimentos ofereçam risco mínimo, é possível que ocorram situações de desconforto emocional, sobretudo durante entrevistas ou reflexões envolvendo temas sensíveis. Em qualquer momento, caso sinta desconforto, você poderá interromper sua participação sem prejuízo. A pesquisadora garantirá um ambiente acolhedor, assegurando o direito ao silêncio, à pausa ou à recusa. Em caso de eventuais danos decorrentes da participação, você poderá buscar indenização conforme previsto na Resolução CNS nº 466/12.

Entre os benefícios potenciais, destacam-se o enriquecimento das práticas pedagógicas, o aprofundamento teórico sobre letramento crítico e ensino de inglês, além da ampliação do diálogo entre Universidade e Educação Básica. A pesquisa poderá favorecer discussões sobre o uso pedagógico de tecnologias digitais, contribuir para futuras formações docentes e despertar maior engajamento dos estudantes nas aulas.

Sua participação é voluntária. Você poderá fazer perguntas a qualquer momento e desistir quando desejar, sem qualquer penalização. O sigilo das informações é garantido. Os resultados da pesquisa poderão ser utilizados em publicações científicas, apresentações e eventos acadêmicos, sempre sem identificação dos participantes. Os dados serão armazenados por cinco anos, conforme a Resolução CNS nº 466/2012, e depois destruídos de forma segura.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, uma destinada ao participante e outra à pesquisadora. Todas as páginas deverão ser rubricadas por ambos.

Informações adicionais poderão ser obtidas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG.

Telefone: (31) 3409-4592 | Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha – Belo Horizonte/MG – CEP: 31270-901.
E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Declaração de Consentimento

Eu, _____, aceito participar da pesquisa “LETRAMENTO CRÍTICO E REDES SOCIAIS NO ENSINO DE INGLÊS: UM ENFOQUE EM DIREITOS HUMANOS”, que tem por objetivo investigar como o uso das redes sociais, sob a perspectiva do letramento crítico, pode fomentar a reflexão-ação dos alunos sobre direitos humanos, ao mesmo tempo em que promove seu engajamento na aprendizagem da língua inglesa.

Declaro que compreendi os riscos e benefícios. Sei que minha participação é voluntária e que posso desistir a qualquer momento, sem prejuízo. Todas as minhas dúvidas foram

esclarecidas.

Recebi uma via deste termo; li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Eu, Stefany dos Reis Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supracitado.

Assinatura da pesquisadora

Contato da pesquisadora:

Stefany dos Reis Oliveira

E-mail: stefanyoliveiraufmg@gmail.com

Telefone: (32) 98446-1392

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO DA ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Letras – FALE

Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PosLin

Belo Horizonte, ____ de _____ de 20 ____.

Prezado(a) Diretor(a),

Meu nome é Stefany dos Reis Oliveira e estou cursando o mestrado em Estudos Linguísticos (Área: Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Como mestranda, estou desenvolvendo uma pesquisa que tem por título “Letramento Crítico e Redes Sociais no Ensino de Inglês: Um Enfoque em Direitos Humanos”. A pesquisa integra o programa de Pós-Graduação Stricto Sensu e tem como objetivo investigar como o uso das redes sociais, sob a perspectiva do letramento crítico, pode fomentar a reflexão-ação dos alunos sobre direitos humanos, ao mesmo tempo em que promove seu engajamento na aprendizagem da língua inglesa.

A pesquisa contará com a utilização dos seguintes instrumentos de geração de dados:

- (1) observações das aulas, com o objetivo de produzir notas de campo e acompanhar o desenvolvimento das atividades;
- (2) entrevista semiestruturada inicial com a professora participante, para compreender seu perfil, expectativas e concepções sobre o letramento crítico e o uso de redes sociais;
- (3) questionário semiestruturado inicial aplicado aos alunos, buscando levantar informações sobre seu envolvimento com a língua inglesa e o uso das mídias sociais;
- (4) questionário semiestruturado final, também direcionado aos alunos, com o intuito de captar suas percepções sobre as atividades realizadas;
- (5) entrevista final com a professora, para avaliar sua experiência com a sequência didática e suas reflexões após a implementação do projeto; e
- (6) grupo focal com os alunos, com aproximadamente 6 a 8 participantes, voltado à coleta de impressões mais aprofundadas sobre o projeto, seus impactos e desafios.

Com esses instrumentos, pretende-se obter uma compreensão ampla e aprofundada sobre a implementação do Letramento Crítico no ensino de inglês mediado por redes sociais. Esses dados possibilitarão uma análise qualitativa consistente sobre os impactos pedagógicos, desafios e potencialidades da proposta investigada.

Os benefícios relacionados à participação da escola nesta pesquisa poderão ser diretos, uma vez que a proposta pode enriquecer as práticas pedagógicas nas aulas de inglês. Busca-se promover maior engajamento dos alunos, desenvolver suas competências linguísticas em contextos significativos e estimular a reflexão sobre questões sociais relevantes, como os direitos humanos. Além disso, os resultados alcançados fomentarão o diálogo entre a Universidade e a Educação Básica, ampliando possibilidades de discussão sobre o ensino de línguas mediado por tecnologias. A pesquisa também poderá constituir uma importante fonte de dados para a universidade, para as escolas e para professores de inglês.

Esclareço que é garantido o sigilo e a confidencialidade da identificação da escola, e que os dados obtidos não serão usados para outros fins. Os resultados poderão ser publicados em trabalhos científicos ou apresentados em congressos, palestras e revistas acadêmicas sem revelar a identidade da instituição ou dos participantes. A escola não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa, e nenhum participante receberá remuneração.

Diante disso, solicito sua autorização para desenvolver esta investigação, que contribuirá significativamente para o avanço da pesquisa acadêmica e para o fortalecimento do diálogo entre universidade e escola pública.

Informo que o projeto já foi aprovado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG e encontra-se em processo de apreciação ética pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade.

Caso deseje mais esclarecimentos, antes, durante ou após a pesquisa, estou à disposição pelo telefone (32) 98446-1392 ou pelo e-mail stefanyoliveiraufmg@gmail.com. Agradeço desde já a colaboração e a atenção dispensada.

Atenciosamente,

Stefany dos Reis Oliveira

Mestranda em Estudos Linguísticos – POSLIN/FALE/UFMG

Declaração de Consentimento

Declaro que fui informado(a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa “Letramento Crítico e Redes Sociais no Ensino de Inglês: Um Enfoque em Direitos Humanos”, desenvolvida pela mestranda em Estudos Linguísticos da UFMG Stefany dos Reis Oliveira, e que recebi os esclarecimentos necessários sobre o referido estudo. Autorizo a realização da pesquisa na escola que administro.

_____, ____ de _____ de 20.

Assinatura do(a) Diretor(a)

<p>Data: 09 de setembro de 2025</p> <p>Cenário: IF</p> <p>Classe: 2ºE</p> <p>Tempo: 1h40min</p> <p>Materiais: Slides, projetor, Kahoot, placas de “<i>agree/disagree</i>”</p> <p>Objetivo social: Os alunos refletirão sobre o comportamento nas mídias sociais e o impacto da comunicação online sobre os outros.</p> <p>Foco linguístico: “<i>Wh Questions</i>”, vocabulário relacionado a mídias sociais e expressão de opinião.</p> <p>Objetivos da lição: Como resultado desta lição, os alunos devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - compreender e utilizar vocabulário relacionado a mídias sociais; - responder a perguntas <i>Wh-</i> (What, Who, Where, When, Why, How) sobre textos e situações apresentadas; - Expressar opiniões sobre comportamento online; 	
<p>Etapa 1 - <i>Warm up</i></p> <p>± 15 minutos</p> <p>Objetivo:</p> <p>Ativar conhecimentos prévios e engajar a turma.</p>	<p><i>Agree/Disagree</i> – Alunos recebem placas de <i>Agree/Disagree</i>. São projetadas nos slides afirmações em inglês sobre o uso de redes sociais. Os alunos levantam as placas, justificam oralmente em frases curtas (<i>I agree/disagree because...</i>) e discutem com a turma as perguntas complementares apresentadas em seguida nos slides.</p> <p>Frases usadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>People should be free to say anything online</i> (As pessoas devem ser livres para dizer qualquer coisa online) → <i>But what if that freedom causes pain?</i> (Mas e se essa liberdade causar sofrimento?) – <i>If you post something online, you accept the risk of hate</i> (Se você posta algo online, você aceita o risco de ódio) → <i>Is the victim ever responsible for the violence?</i> (A vítima é responsável pela violência?) – <i>A meme is just a joke</i> (Um meme é apenas uma piada) → <i>When does a joke become a weapon?</i> (Quando uma piada se torna uma

arma?). Nessa afirmação, após os alunos levantarem as placas, é mostrado um meme machista que viralizou nas redes associando mulheres a tarefas domésticas para que os estudantes possam repensar seus posicionamentos.

– *Cyberbullying is not real — it's only words* (O cyberbullying não é real — são apenas palavras) → *Can words hurt more than actions?* (Palavras podem machucar mais do que ações?)

– *What happens online is not the school's problem* (O que acontece online não é problema da escola) → *Does the school's responsibility end at the classroom door?* (A responsabilidade da escola termina na porta da sala de aula?)

– *The best choice when you see online hate is to ignore it* (A melhor escolha quando você vê ódio online é ignorar) → *Why is silence easier than helping?* (Por que o silêncio é mais fácil do que ajudar?)

<p>Etapa 2 - Real-life examples</p> <p>± 20 minutos</p> <p>Objetivo:</p> <p>Levar os alunos a reconhecerem manifestações de racismo e discurso de ódio em situações reais, refletindo criticamente sobre suas consequências tanto no ambiente presencial quanto no digital. Além disso, promover a discussão sobre possíveis formas de reação e intervenção positiva diante de práticas discriminatórias nas redes sociais.</p>	<p>Nesta etapa, são apresentados posts e um vídeo que evidenciam situações de racismo direcionadas a jogadores negros. O primeiro exemplo mostra um post editado que troca o rosto de um atleta pelo rosto de um macaco. Já o vídeo exibe uma torcida fazendo sons de macaco contra outro jogador/influencer negro, mostrando que a violência também acontece em contextos presenciais e depois circula nas redes.</p> <p>Os materiais são projetados e é conduzida a discussão a partir das perguntas norteadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>What do you see in the posts?</i> → O que você vê nas postagens? – <i>Why were the posts made? To help or to hurt?</i> → Por que as postagens foram feitas? Para ajudar ou para machucar? – <i>What could you do to help?</i> → O que você poderia fazer para ajudar? – <i>How do you think people reacted on social media?</i> → Como você acha que as pessoas reagiram nas redes sociais?
<p>Etapa 3 - Reaction posts activity.</p> <p>± 30 minutos</p> <p>Objetivo:</p> <p>Desenvolver a habilidade de interpretar reações reais de usuários nas redes</p>	<p>Em grupos de três alunos, os estudantes realizam a atividade. A tarefa consiste em analisar três comentários reais de usuários no X, relacionados aos posts e ao vídeo discutidos na Etapa 2. Cada grupo deve:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar como se sentem ao ler cada comentário, escolhendo um emoji e justificando a escolha em inglês. 2. Refletir sobre a intenção de cada comentário (se foi feito para apoiar, criticar ou reforçar o ódio). 3. Escrever uma resposta curta em inglês, concordando ou discordando do comentário, usando expressões simples como <i>“I agree because...”</i> ou <i>“I disagree because...”</i>. Ao

<p>sociais, estimulando a empatia, a análise crítica e a produção escrita/oral em inglês a partir de comentários no X (Twitter).</p>	<p>final, os grupos compartilham uma de suas respostas com a turma. Como extensão, os links originais dos posts podem ser enviados no grupo de WhatsApp da sala, permitindo que os alunos publiquem suas respostas diretamente no X, caso desejem.</p>
<p>Etapa 4 - Revisão de Wh- Questions</p> <p>±10 minutos</p> <p>Objetivo:</p> <p>Reforçar o uso das perguntas <i>Wh</i> em inglês, relacionando-as ao tema da aula e preparando os alunos para utilizá-las em interações comunicativas.</p>	<p>São projetados slides com exemplos de perguntas <i>Wh- Questions</i> aplicadas ao contexto das redes sociais. Cada tipo de pergunta é revisado com um exemplo, e os alunos são convidados a sugerir respostas curtas.</p> <p>A seguir, estão alguns dos exemplos trabalhados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>What can we do if we see bullying online?</i> → O que podemos fazer se virmos bullying online? - <i>Who should we talk to if we are bullied online?</i> → Com quem devemos conversar se sofrermos bullying online? - <i>When is it a good idea to block someone?</i> → Quando é uma boa ideia bloquear alguém? - <i>Where do most cases of cyberbullying happen?</i> → Onde acontecem a maioria dos casos de cyberbullying? - <i>Why should we think before posting something online?</i> → Por que devemos pensar antes de postar algo online? - <i>How can we support a friend who is being bullied?</i> → Como podemos apoiar um amigo que está sofrendo bullying?

	<p>A revisão é breve, com foco em oralidade e participação espontânea, servindo de ponte entre a atividade de análise crítica e o quiz interativo da etapa seguinte.</p>
<p>Etapa 5 - Kahoot game</p> <p>±20 minutos</p> <p>Objetivo:</p> <p>Consolidar o vocabulário e as estruturas trabalhadas na aula por meio de um jogo interativo, estimulando a participação ativa e a revisão lúdica dos conteúdos.</p>	<p>O Kahoot é uma plataforma digital de aprendizagem baseada em jogos, na qual o professor projeta as perguntas e os alunos respondem em tempo real pelo celular ou computador. O sistema calcula pontos conforme a rapidez e a precisão das respostas, tornando a atividade dinâmica e competitiva. O jogo criado para esta aula é composto por 10 questões, todas no formato de múltipla escolha. O desafio dos alunos é identificar qual <i>Wh- Question</i> (What, Who, Where, When, Why, How) completava corretamente cada frase.</p> <p>PIN do jogo: 694291</p>

<p>Etapa 6 - conclusão</p> <p>±5 minutos</p> <p>Objetivo:</p> <p>Encerrar a aula reforçando as aprendizagens e conectando o conteúdo ao tema da próxima aula.</p>	<p>São retomados os principais pontos discutidos durante a aula, destacando que as redes sociais podem tanto ajudar quanto prejudicar e que as palavras online têm impacto real. Enfatiza-se a importância de não permanecer em silêncio diante de discursos de ódio e de buscar formas positivas de intervenção. Para finalizar, anuncia-se a continuidade da temática na próxima aula, que abordará Direitos Humanos e Redes Sociais.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração própria

APÊNDICE K - PLANO DE AULA 2

<p>Data: 16 de setembro de 2025</p> <p>Cenário: IF</p> <p>Classe: 2ºE</p> <p>Tempo: 1h40min</p> <p>Materiais: slides, projetor, notícias impressas, quadro;</p> <p>Objetivo social: levar os alunos a refletirem sobre o conceito de direitos humanos e sua relação com o uso das redes sociais.</p> <p>Foco linguístico: uso de <i>modal verbs</i> (must, mustn't, should, can, have to, ... , ...) no contexto de direitos humanos.</p> <p>Objetivos da lição: ao final da aula, espera-se que os alunos sejam capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● compreender a noção de direitos humanos e sua importância; ● relacionar situações de redes sociais com violações e proteções de direitos humanos; ● empregar <i>modal verbs</i> para dar conselhos e formular regras. 	
<p>Etapa 1 – Revisão da aula anterior. (±5 min)</p> <p>Objetivo: Retomar conceitos da aula 1 e conectar ao novo tema.</p>	<p>Os tópicos da aula anterior são brevemente retomados, destacando-se as discussões sobre comportamentos online, ofensas e desrespeito nas redes, e a forma como essas ações podem magoar pessoas e violar direitos humanos. Em seguida, o novo tema é introduzido, destacando para os alunos que naquela aula será aprendido o que são direitos humanos e como as redes sociais podem violar ou proteger esses direitos.</p>
<p>Etapa 2 – Warm up – Kahoot (±20 min)</p> <p>Objetivo: Ativar conhecimentos prévios sobre figuras históricas e contemporâneas ligadas aos direitos humanos.</p>	<p>Realiza-se um <i>Kahoot</i> com perguntas sobre personalidades como Martin Luther King Jr., Nelson Mandela, Rosa Parks, Gandhi, Papa Francisco, Maria da Penha, Madre Teresa, Princesa Diana e Malala Yousafzai. A atividade tem caráter lúdico e visa introduzir o tema a partir de referências inspiradoras.</p>

<p>Etapa 3 – Introdução aos Direitos Humanos</p> <p>(±15 min)</p> <p>Objetivo: Levantar percepções iniciais sobre o tema “Direitos Humanos”</p>	<p>É projetada a pergunta “What do all these people have in common?” (<i>O que todas essas pessoas têm em comum?</i>), referindo-se às figuras apresentadas no exercício anterior, com algumas alternativas, sendo a alternativa correta:</p> <p>c) They were defenders of human rights (<i>Eles foram defensores dos direitos humanos</i>).</p> <p>A seguir, discute-se a questão “Did they achieve everything they fought for?” (<i>Eles conquistaram tudo pelo que lutaram?</i>), cuja alternativa correta é:</p> <p>b) No, they made progress, but many rights are still violated (<i>Não, eles fizeram progressos, mas muitos direitos ainda são violados</i>).</p> <p>Essas perguntas introduzem a noção de que os direitos humanos são fruto de lutas históricas contínuas. Após a discussão, realiza-se uma atividade de construção de nuvem de palavras no Mentimeter, com a pergunta: “What words come to mind when you think of Human Rights?” (<i>Quais palavras vêm à sua mente quando você pensa em Direitos Humanos?</i>), com o objetivo de ativar o vocabulário e levantar percepções iniciais sobre o tema.</p>
<p>Etapa 4 – Declaração Universal dos Direitos Humanos</p> <p>(±20 min)</p> <p>Objetivo: Conhecer a Declaração Universal dos Direitos Humanos e aplicar <i>modal verbs</i> em artigos selecionados.</p>	<p>Apresenta-se brevemente o contexto de criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ressaltando que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Foi criada pelas Nações Unidas em 1948, em Paris, após a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto; ● Tem como finalidade combater a violência, a injustiça e a discriminação, garantindo dignidade e igualdade para todos; ● Foi o primeiro acordo global sobre direitos humanos e inspirou diversas constituições, incluindo a brasileira de 1988; ● É o documento mais traduzido do mundo.

	<p>Em seguida, são projetados artigos simplificados da DUDH (1, 2, 3, 19 e 26). Os alunos completam frases escolhendo o <i>modal verb</i> apropriado (<i>must, mustn't, should, can</i>).</p> <p>Exemplo: “<i>Everyone ___ be treated equally.</i>” → (<i>must</i>).</p>
<p>Etapa 5 – Atividade em grupos</p> <p>(±30 min)</p> <p>Objetivo: Relacionar casos reais de violações de direitos humanos ao uso das redes sociais.</p>	<p>Cada grupo recebe uma notícia real sobre desrespeito aos direitos humanos nas redes sociais e deve:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ler a notícia atentamente; 2. Responder às perguntas: <ul style="list-style-type: none"> -<i>What happened in the case?</i> (O que aconteceu?) -<i>Who was affected?</i> (Quem foi afetado?) -<i>Which human rights were disrespected?</i> (Quais direitos foram desrespeitados?) -<i>How was social media used in this situation?</i> (Como as redes sociais foram usadas?) -<i>Give advice with modal verbs to prevent this from happening again.</i> (Que conselhos podem ser dados com <i>modal verbs</i> para evitar que isso ocorra novamente?) <p>Após a discussão nos grupos, as respostas são compartilhadas oralmente com a turma, permitindo a troca de ideias e a construção coletiva de uma consciência crítica sobre o papel das redes sociais na defesa dos direitos humanos.</p>
<p>Etapa 6 – Reflexão final</p> <p>(±5 min)</p>	<p>A aula é finalizada enfatizando que os direitos humanos são essenciais para a dignidade, a igualdade e a liberdade, e que as</p>

Objetivo: Consolidar a teoria e prática.	amídias sociais podem ser usadas para violar direitos, mas também para protegê-los e defendê-los.
-------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------

APÊNDICE L - PLANO DE AULA 3

Data: 07 de outubro de 2025

Cenário: IF

Classe: 2ºE

Tempo: 1h40min

Materiais: Computadores, acesso à internet, papel A4, aplicativo Canva, conta no Instagram.

Objetivo social: Promover a conscientização digital e incentivar o uso das redes sociais como ferramenta de defesa dos direitos humanos.

Foco linguístico: Uso de *modal verbs* (*must, should, can, have to, mustn't*) e *Wh- questions* na produção escrita e oral em língua inglesa.

Objetivos da lição: Ao final da aula, espera-se que os alunos sejam capazes de:

- Utilizar a língua inglesa em contextos reais de comunicação digital;
- Relacionar o conteúdo estudado sobre direitos humanos com práticas de cidadania digital;
- Produzir postagens reflexivas, informativas e criativas em inglês;
- Trabalhar colaborativamente na criação de campanhas de conscientização.

Etapa 1 – Sorteio dos temas (5 min) Os alunos foram divididos em grupos de três integrantes e realizaram o sorteio de um tema a ser desenvolvido na campanha digital. Os temas contemplaram diferentes problemáticas atuais relacionadas às redes sociais, como:

1. Cyberbullying;
2. Racismo online;
3. Sexismo e discriminação de gênero;
4. *Body shaming* e padrões de aparência;
5. *Fake news* e desinformação;
6. Liberdade de expressão versus discurso de ódio;
7. Privacidade e proteção de dados;
8. Violência;
9. Saúde mental e pressão nas redes sociais;
10. Cidadania digital e respeito online.

<p>Etapa 2 – Produção da campanha digital</p> <p>(1h15min)</p>	<p>Cada equipe foi responsável por elaborar quatro postagens bilíngues (inglês e português), a serem enviadas por e-mail antes, para publicação oficial na página do projeto no instagram, criada pela professora pesquisadora. Os grupos tinham liberdade para decidir se a tradução seria inserida diretamente na imagem ou apenas na legenda.</p> <p>As postagens seguiram quatro formatos predefinidos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Post informativo: explicação do problema escolhido e relação com um artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos; 2. Post interativo: quiz, enquete ou pergunta envolvendo <i>modal verbs</i> e <i>Wh- questions</i>; 3. Post reflexivo: conteúdo impactante e criativo que levasse à reflexão; 4. Post de ação: convite à mudança de comportamento, com foco em atitudes que promovam respeito e solidariedade.
<p>Etapa 3 – Divulgação e engajamento</p> <p>(15 min)</p>	<p>Além das postagens digitais, cada grupo produziu um cartaz impresso em folha A4, contendo uma frase bilíngue curta e impactante, acompanhada de um <i>QR Code</i> que direcionava à página da campanha no Instagram. Os cartazes foram fixados em locais estratégicos da escola, como corredores, pátio e biblioteca, permitindo que outros alunos acessassem e interagissem com as publicações.</p>
<p>Etapa 4 – Orientações para o seminário</p> <p>(5 min)</p>	<p>Ao final da aula, os alunos receberam as orientações para o seminário de apresentação das campanhas, que ocorreria na aula seguinte (Aula 4). Foram explicados os critérios de avaliação, o tempo destinado a cada grupo e os aspectos que deveriam ser contemplados na exposição oral.</p>