

Revista CB TecLE

REVISTA.CBTECLE.COM.BR

**Dezembro
2025**

ISSN 2526-4478
VOLUME 9
NÚMERO 2

Expediente CEETEPS

Diretor-Superintendente
Clóvis Dias

Vice-Diretor-Superintendente
Maycon Geres

Chefe de Gabinete
Armando Natal Maurício

Expediente CGESG

Coordenador Técnico da Unidade do Ensino Superior de Graduação
Robson dos Santos

**Departamento
Acadêmico-Pedagógico**
André Luiz Braun Galvão

**Departamento
Administrativo**
Sílvia Pereira Abranches

**Departamento
de Gestão Educacional**
William Marcos Muniz Menezes

**Divisão de Extensão e Pesquisa do Ensino Superior
(DEPES)**
Carla Aparecida Pedriali Moraes

Expediente Revista CBTecLE

Editora Responsável
Carla Aparecida Pedriali Moraes

Comitê Editorial

Prof^a. Dr^a. Maria Cláudia Nunes Delfino
Prof^a. Dr^a. Marilisa Shimazumi

Avaliadores

Prof^a Dr^a Ana Carolina Freschi
Prof^a Dr^a Eveline Kátia de Souza Pontual Cavalcante
Prof^a Dr^a Janaína Olsen Rodrigues
Prof^a Dr^a Luciene Maria Garbuio Castello Branco
Prof^a Dr^a Luciene Novais Mazza
Prof^a Dr^a Narjara F. Mitsuoka
Prof. Me. Odenildo França Almeida
Prof^a Dr^a Taciana Oliveira Carvalho Coelho
Prof^a Me. Teresinha de Fátima Nogueira
Prof. Dr. Ulysses Camargo Corrêa Diegues
Prof^a Me. Valéria Cristina Leite Baccili

Editoração e diagramação

Mauro Yuji Ohara

Carta ao Leitor

Revista CBTecLE Vol. 9 nº 2 2025

É com satisfação que apresentamos aos leitores o **Volume 9, Número 2** da *Revista CBTecLE*, publicação dedicada à divulgação de pesquisas, reflexões teóricas, relatos de experiência e práticas inovadoras no campo do ensino de línguas e das interfaces entre linguagem, tecnologia e sociedade.

Esta edição marca um novo ciclo editorial, conduzido por uma equipe composta por docentes e pesquisadores comprometidos com o fortalecimento da produção científica do Centro Paula Souza. Gostaríamos de dar as boas-vindas às Prof^{as}. Dr^{as}. Maria Claudia Nunes Delfino e Prof^{as}. Dr^{as}. Marilisa Shimazumi que assumem a Equipe Editorial da *Revista CBTecLE*.

Este número reúne vinte artigos que refletem a diversidade temática, metodológica e institucional das pesquisas desenvolvidas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, consolidando a identidade da revista como espaço de diálogo entre teoria, prática e inovação pedagógica.

Os artigos publicados neste número abordam temas contemporâneos relacionados às áreas de atuação dos profissionais do Centro Paula Souza: discursos midiáticos e a constituição do sujeito; ansiedade linguística e formação docente; multiletramentos e metodologias ativas; estudos sobre crenças e identidade profissional; práticas de ensino mediadas por tecnologias digitais e inteligência artificial; internacionalização do currículo; ensino de línguas adicionais; letramento digital e desigualdades educacionais; abordagens críticas da linguagem; formação docente no ensino superior tecnológico; entre outros tópicos que expressam a pluralidade de perspectivas que compõem este número.

A diversidade de enfoques evidencia o compromisso dos autores em produzir conhecimento rigoroso e socialmente relevante. Em conjunto, os artigos oferecem um panorama das questões que mobilizam professores e pesquisadores no cenário atual, contribuindo para o aprofundamento crítico das práticas educativas no contexto do CPS e além dele.

A cada edição, reafirmamos a missão da *Revista CBTecLE* que é de promover a circulação de saberes, valorizar a produção acadêmica e fomentar o desenvolvimento profissional de docentes, pesquisadores e estudantes. Agradecemos aos autores pela confiança, aos pareceristas pelo trabalho criterioso e à comunidade acadêmica do Centro Paula Souza por acompanhar e fortalecer este projeto editorial.

Desejamos uma leitura proveitosa e inspiradora.

Prof^{as}. Dr^{as}. Maria Claudia Nunes Delfino
Prof^{as}. Dr^{as}. Marilisa Shimazumi
Equipe Editorial da *Revista CBTecLE*

Avaliadores:

Nossos sinceros agradecimentos aos avaliadores deste número:

Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Freschi
Prof.^a Dr.^a Eveline Kátia de Souza Pontual Cavalcante
Prof.^a Dr.^a Janaína Olsen Rodrigues
Prof.^a Dr.^a Luciene Maria Garbuio Castello Branco
Prof.^a Dr.^a Luciene Novais Mazza
Prof.^a Dr.^a Narjara F. Mitsuoka
Prof.^a Me. Odenildo França Almeida
Prof.^a Dr.^a Taciana Oliveira Carvalho Coelho
Prof.^a Me. Teresinha de Fátima Nogueira
Prof. Dr. Ulysses Camargo Corrêa Diegues
Prof.^a Me. Valéria Cristina Leite Baccili

EDITORIAL VOL. 9 Nº 2 2025

Nesta edição apresentamos um conjunto de artigos que evidenciam a diversidade temática e a variedade metodológica que caracterizam as pesquisas desenvolvidas no Centro Paula Souza. Os trabalhos aqui reunidos, dispostos em ordem alfabética pelo primeiro nome do/a autor/a principal, abordam questões atuais e diretamente relacionadas a temas que intrigam e instigam os profissionais e pesquisadores a aprofundar suas investigações e compartilhar suas experiências.

Apesar de explorarem contextos variados como o ensino médio técnico, a educação de adultos, o ensino superior tecnológico e a formação inicial de professores, os trabalhos aqui reunidos evidenciam uma tendência de renovação das práticas pedagógicas por meio da articulação entre multiletramentos, metodologias ativas e tecnologias digitais. Estes trabalhos destacam que a aprendizagem se fortalece quando os estudantes assumem um papel mais participativo e autoral, apoiados por ambientes colaborativos e atividades que aproximam a teoria da prática. As experiências descritas envolvem o uso de recursos digitais como *Padlet*, *Kahoot* e ferramentas de IA, a integração de abordagens como estudos de caso e aprendizagem voltada a projetos.

Os trabalhos que abordam o papel das tecnologias digitais e da inteligência artificial na reconfiguração das práticas de ensino mostram que o uso consciente de ferramentas automatizadas amplia as possibilidades de mediação pedagógica e favorece a personalização das atividades, seja na elaboração de materiais didáticos, na revisão de textos ou na análise de diálogos gerados por IA. As experiências aqui relatadas destacam que a IA pode atuar como suporte ao professor e ao estudante, potencializando processos de criação e de desenvolvimento de habilidades linguísticas e técnicas, desde que integrada de forma crítica, ética e alinhada aos objetivos formativos dos cursos.

Também ganham destaque nesta edição os trabalhos que investigam como a linguagem, a tecnologia e práticas sociais se conectam para moldar percepções, reforçar desigualdades ou possibilitar formas de emancipação. Enquanto o estudo sobre letramento digital evidencia como a falta de acesso à tecnologia e de competências estratégicas aprofunda barreiras educacionais no ensino remoto, as análises de discursos midiáticos, seja na voz emblemática de Cid Moreira, seja em campanhas publicitárias, evidenciam como determinadas narrativas constroem identidades, regulam comportamentos e legitimam determinados modos de ver o mundo. A contribuição ancorada na Linguística Crítica articula essas questões ao discutir a dimensão ideológica da linguagem e seu papel na reprodução ou contestação de estruturas de poder e saberes. Os trabalhos revelam que compreender a educação contemporânea exige observar atentamente as relações entre discurso, tecnologia, desigualdade e construção social de sentidos.

Os estudos que investigam a formação e desenvolvimento profissional do docente, suas crenças, identidades e trajetórias, convergem ao retratar o docente diretamente impactado por desafios

formativos, emocionais, identitários e institucionais. Em diferentes perspectivas, estes estudos enfatizam que o processo de ensino-aprendizagem de línguas envolve dimensões que vão muito além da técnica. Os estudos sobre crenças e identidades demonstram como valores e percepções acerca do ensinar influenciam modos de agir e compreender a docência; as pesquisas voltadas à formação docente no ensino superior tecnológico nos informam que trajetórias acadêmicas e práticas formativas estruturam o desenvolvimento profissional; e o trabalho sobre ansiedade linguística revela que fatores emocionais e sociais impactam diretamente na construção da confiança em sala de aula.

A discussão sobre internacionalização do currículo, especialmente por meio da adoção do inglês como meio de instrução (EMI) amplia oportunidades acadêmicas e profissionais, exigindo competências linguísticas e sensibilidade intercultural. As pesquisas voltadas ao ensino de línguas adicionais complementam esse panorama ao mostrar que a proficiência em inglês, tanto no contexto profissional do secretariado executivo como no uso da música como recurso pedagógico, desempenha papel central na construção de repertórios comunicativos mais amplos e na inserção dos estudantes em ambientes transnacionais.

Convidamos você, leitor/a, a explorar esta edição com um olhar analítico e espírito investigativo. Os estudos aqui reunidos têm potencial para estimular novos questionamentos e colaborações. Esperamos que cada artigo amplie o debate sobre formação, práticas pedagógicas, pesquisa aplicada e desenvolvimento institucional. Que esta edição continue a cumprir o propósito da Revista CBTecLE ao difundir conhecimento, promover o diálogo entre diferentes setores da comunidade acadêmica e reforçar o nosso compromisso coletivo com uma educação pública de qualidade e comprometida com a inovação.

Sumário

‘- AGORA DÁ PRA FAZER QUASE TUDO DE CASA!’ A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO MODERNO NO PROCESSO DE DIGITALIZAÇÃO BANCÁRIA	9
‘-NOW YOU CAN DO ALMOST EVERYTHING FROM HOME!’ THE CONSTITUTION OF THE MODERN SUBJECT IN THE PROCESS OF BANKING DIGITALIZATION	9
Adilson do Nascimento Gomes	9
“I DON’T SPEAK ENGLISH”. ENTRE O MEDO E A FALA: UM OLHAR DECOLONIAL SOBRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS.....	27
“I DON’T SPEAK ENGLISH.” BETWEEN FEAR AND SPEECH: A DECOLONIAL PERSPECTIVE ON LEARNING ENGLISH IN PUBLIC SCHOOLS.....	27
Ana Paula Turesso Pinto Pedrosa	27
ENGAJAMENTO E INTERATIVIDADE NO ENSINO DE FIGURAS DE LINGUAGEM: UMA PRÁTICA COM PADLET E KAHOOT NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO.....	38
ENGAGEMENT AND INTERACTIVITY IN TEACHING FIGURES OF SPEECH: USING PADLET AND KAHOOT IN TECHNICAL HIGH SCHOOL EDUCATION	38
Aurea Sílvia Amaral Marques Silva	38
CRENÇAS DOCENTES NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: MAPEAMENTO BIBLIOMÉTRICO DAS DISSERTAÇÕES E TESES DA BDTD (2019–2024).....	46
TEACHERS’ BELIEFS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: A BIBLIOMETRIC MAPPING OF DISSERTATIONS AND THESES FROM THE BRAZILIAN DIGITAL LIBRARY OF THESES AND DISSERTATIONS - BDTD (2019–2024)	46
Alessandra Fagundes Silva	46
A LÍNGUA INGLESA E AS COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS COMO RECURSOS ESTRATÉGICOS DO SECRETARIADO EXECUTIVO NA INTEGRAÇÃO DE EXPATRIADOS	58
THE ENGLISH LANGUAGE AND INTERCULTURAL COMPETENCIES AS STRATEGIC RESOURCES OF EXECUTIVE SECRETARIES IN THE INTEGRATION OF EXPATRIATES.....	58
Beatriz Ramalho Alves.....	58
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA DOCÊNCIA DO ENSINO TÉCNICO: COMPETÊNCIAS, ÉTICA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	79
REPORT ON THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TECHNICAL EDUCATION TEACHING: COMPETENCIES, ETHICS AND PEDAGOGICAL MEDIATION.....	79
Benito Piruk Nuñez	79
PIBID EM AÇÃO: METODOLOGIAS ATIVAS, METODOLOGIAS ÁGEIS E INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	86
PIBID IN ACTION: ACTIVE METHODOLOGIES, AGILE METHODOLOGIES, AND INNOVATION IN TEACHER EDUCATION IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT.....	86
Elaine Cristine de Sousa Luiz	86
ABORDAGENS TEÓRICAS E APLICADAS AO ENSINO E À APRENDIZAGEM NO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DO TIPO ESTADO DA ARTE	103

THEORETICAL AND APPLIED APPROACHES TO TEACHING AND LEARNING IN UNDERGRADUATE CAPSTONE PROJECTS: AN INTEGRATIVE STATE-OF-THE-ART REVIEW 103

Elaine Cristine de Sousa Luiz 103

TRAJETÓRIAS, CRENÇAS E IDENTIDADES DOCENTES: ANÁLISE TEMÁTICA DAS NARRATIVAS DE PROFESSORES DE INGLÊS DE INSTITUTOS DE IDIOMAS E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 119

TEACHERS' TRAJECTORIES, BELIEFS, AND IDENTITIES: A THEMATIC ANALYSIS OF THE NARRATIVES OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS FROM LANGUAGE INSTITUTES AND VOCATIONAL EDUCATION 119

Felipe Emerick 119

LINGUAGEM, PODER E EMANCIPAÇÃO: REFLEXÕES DA LINGÜÍSTICA CRÍTICA 136

LANGUAGE, POWER AND EMANCIPATION: REFLECTIONS FROM CRITICAL LINGUISTICS 136

Gladison Perosini 136

ESTUDO DE CASO COMO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE INGLÊS INSTRUMENTAL NO CURSO TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA 148

CASE STUDY AS AN ACTIVE LEARNING METHODOLOGY FOR TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN THE NUTRITION AND DIETETICS TECHNICAL COURSE 148

Henrique Nogueira Reis 148

A MÚSICA NO ENSINO DO INGLÊS: UMA REVISÃO DA LITERATURA 158

MUSIC IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: A LITERATURE REVIEW 158

Janaina Scaliza 158

CONECTADOS, MAS NÃO LETRADOS: ANALFABETISMO FUNCIONAL DIGITAL E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NO BRASIL 170

CONNECTED BUT ILLITERATE: FUNCTIONAL DIGITAL ILLITERACY AND THE CHALLENGES OF REMOTE TEACHING IN BRAZIL 170

Juliana de Araujo Cubas da Silva 170

METODOLOGIA ATIVA ASSISTIDA: A EDUCAÇÃO DE INDIVÍDUOS ADULTOS COM 50 ANOS DE IDADE OU MAIS FACILITADA PELA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL 181

ACTIVE ASSISTED METHODOLOGY: EDUCATION OF ADULT INDIVIDUALS AGED 50 AND OLDER FACILITATED BY ARTIFICIAL INTELLIGENCE 181

Marcello Pereira Benevides 181

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: PERSPECTIVAS FORMATIVAS 191

THE EDUCATION OF LANGUAGE TEACHERS: FORMATIVE PERSPECTIVES 191

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA RECEPÇÃO PASSIVA AO PROTAGONISMO DISCURSIVO NO ENSINO MÉDIO 200

ACTIVE METHODOLOGIES IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: FROM PASSIVE RECEPTION TO DISCURSIVE AGENCY IN HIGHER EDUCATION 200

Pâmela Franco 200

PORTUGUÊS NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO: CAMINHOS NO CURSO DE JOGOS DIGITAIS 218

<i>PORTUGUESE IN TECHNOLOGICAL HIGHER EDUCATION: PERSPECTIVES FROM THE DIGITAL GAMES COURSE PROGRAMME</i>	218
<i>Silvia Ap. José e Silva</i>	218

DISCIPLINAS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (EMI) NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO: A EXPERIÊNCIA DO CENTRO PAULA SOUZA..... 231

<i>FOREIGN LANGUAGE SUBJECTS (EMI) IN HIGHER TECHNOLOGICAL EDUCATION: THE EXPERIENCE OF CENTRO PAULA SOUZA</i>	231
<i>Simone dos Santos Pereira</i>	231

LA VOZ DE LA AUTORIDAD: CID MOREIRA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER-PODER EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN BRASILEÑOS..... 245

<i>THE VOICE OF AUTHORITY: CID MOREIRA AND THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE-POWER IN THE BRAZILIAN MEDIA</i>	245
<i>Thiago Barbosa Soares</i>	245

AUTONOMIA NO APRENDIZADO DE LÍNGUAS: UMA REVISÃO INICIAL..... 258

<i>AUTONOMY IN LANGUAGE LEARNING: A PRELIMINARY REVIEW</i>	258
<i>Tiago Rebecca</i>	258

‘- AGORA DÁ PRA FAZER QUASE TUDO DE CASA!’ A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO MODERNO NO PROCESSO DE DIGITALIZAÇÃO BANCÁRIA

‘-NOW YOU CAN DO ALMOST EVERYTHING FROM HOME!’ THE CONSTITUTION OF THE MODERN SUBJECT IN THE PROCESS OF BANKING DIGITALIZATION

Adilson do Nascimento Gomes

adilson_informativos@yahoo.es

Faculdade de Tecnologia de Praia Grande, Praia Grande, São Paulo, Brasil

Fernanda Peixoto Coelho

Fc.o2@me.com

Faculdade de Tecnologia de São Paulo, São Paulo, Brasil

Maria Cláudia Nunes Delfino

Maria.delfino@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Praia Grande, Praia Grande, São Paulo, Brasil

Tatiana Schmitz de Almeida Lopes

Tatiana.lopes8@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Praia Grande, Praia Grande, São Paulo, Brasil

RESUMO

A velocidade com que os discursos assumem novas formas na contemporaneidade expõe os indivíduos a múltiplos dizeres que os constituem como sujeitos. As práticas sociais, moldadas pelos objetivos das instituições, transformam-se constantemente, gerando discursos que circulam amplamente na mídia, impulsionados pela busca da eficiência econômica, traduzida em lucro. Nesse sentido, este estudo analisa a campanha de inovação do Bradesco, com foco no comercial exibido em fevereiro de 2020 e em sua atualização, veiculada em outubro do mesmo ano, diante da crise sanitária da Covid-19. Os dizeres desses comerciais reproduzem a ideia de inovação tecnológica oferecida aos clientes, incentivando mudanças em práticas sociais consolidadas sobre o manejo do dinheiro, agora em formato digital, rápido, seguro e moderno. Com o avanço da pandemia e a disseminação do vírus SARS-CoV-2, o comercial de outubro associa a inovação tecnológica ao discurso da saúde, apresentando-a como meio de facilitar o distanciamento e o isolamento social. Assim, a tecnologia do Bradesco é representada não apenas como cuidado financeiro, mas também com a saúde dos clientes. À luz da Análise do Discurso, o estudo busca compreender como os discursos midiáticos constituem sujeitos que adotam práticas sociais alinhadas aos interesses institucionais.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Constituição do Sujeito; Digitalização Bancária; Inovação Tecnológica.

ABSTRACT

The speed with which discourses take on new forms in contemporary times exposes individuals to multiple utterances that constitute them as subjects. Social practices, shaped by institutional goals, are constantly transforming, generating discourses that circulate widely in the media, driven by the pursuit of economic efficiency and profit. In this context, this study analyzes Bradesco's innovation campaign, focusing on the commercial aired in February 2020 and its updated version broadcast in October of the same year, during the Covid-19 health crisis. The discursive constructions in these commercials reproduce the idea of technological innovation offered to clients, encouraging changes in established social practices related to money management, now in digital form, fast, secure, and modern. With the progression of the pandemic

and the spread of the SARS-CoV-2 virus, the October commercial links technological innovation to the health discourse, presenting it as a facilitator of distancing and social isolation. Thus, Bradesco's technology is represented as caring not only for clients' finances but also for their health. Based on Discourse Analysis, this study aims to understand how media discourses constitute subjects who adopt social practices aligned with institutional interests.

Keywords: Discourse Analysis; Constitution of the Subject; Banking Digitalization; Technological Innovation.

PRIMEIRAS PALAVRAS, PRIMEIROS SENTIDOS

A ordem do discurso das instituições financeiras contemporâneas, neste momento sócio-histórico e econômico é da ordem dos avanços tecnológicos e como eles impactam positivamente a vida dos sujeitos em situações cotidianas. O que está permitido enunciar, então, é o olhar que as instituições têm sobre os avanços tecnológicos que passam a ser consumidos pelos sujeitos com sentidos de modernidade, atualização e inserção em ações contemporâneas, criando a necessidade de adesão a essas novas práticas inovadoras, ou seja, constituindo-os.

Paralelamente, e entre tantos avanços tecnológicos, caminha o processo de digitalização bancária que tem feito emergir na sociedade dizeres que fomentam a adesão às novas práticas sociais em relação à utilização e cuidados com o dinheiro mediadas pela tecnologia e que se apresentam como práticas atualizadas e nesses novos discursos, rápidas, seguras e modernas, afastando-se cada vez mais das práticas tradicionais de utilização dos serviços bancários, apresentando-se como inovadoras.

Como lugar de observação, recortamos, do discurso do Banco Bradesco enquanto instituição financeira, dizeres que impelem os indivíduos em sujeitos no comercial em que o Bradesco faz ecoar, na voz de George Jetson “- *adorei a dica, pode investir!*” ao conversar com o gerente de sua conta por vídeo chamada e na versão atualizada, (SINAPRO, 2020), por conta da pandemia do novo coronavírus quando George enuncia, “- *Agora dá pra fazer quase tudo de casa!*”, constituindo-os a aderir não apenas aos novos produtos tecnológicos que o banco disponibiliza aos clientes, mas às novas práticas sociais que acompanham essa inovação tecnológica.

A campanha de inovação da instituição bancária está composta de um comercial para TV aberta e internet, além de outros recursos como *spots* de rádio, conteúdos para redes sociais, peças para mídia *out of home* e anúncios para a mídia impressa (OLIVEIRA, 2021).

Intitulado ‘*Experimente o futuro com o Bradesco*’, a campanha desenvolvida pelo estúdio Publicis, foi ao ar em 26 de fevereiro de 2020 (MEIO&MENSAGEM, 2020, online), apresentando uma releitura da abertura da série original *The Jetsons* em que replica um cenário de automação e avanços tecnológicos pensados e ambientados em 2062.

Em razão do avanço da crise sanitária que se desenvolveu no Brasil e do consequente avanço da pandemia do novo Coronavírus o comercial foi atualizado, e retornou à TV em outubro do mesmo ano com o enunciado ‘*Para os problemas de hoje, experimente o futuro com o Bradesco*’ (SINAPRO, 2020), ressurgindo na TV aberta com nova roupagem, acompanhando o contexto pandêmico instaurado no Brasil, quando a maior parte do país já estava em contato com o discurso da saúde que defendia o afastamento e isolamento social.

Os *Jetsons*, uma clássica animação americana largamente veiculada no Brasil nos programas infantis entre as décadas de 60 a 90 na TV aberta, que retrata a história de uma família futurista que

experienciava os efeitos da automação, em meio a situações modernas e tecnológicas para o seu tempo (NOGUEIRA, 2020).

Originalmente produzida pelos estúdios Hanna & Barbera foi produzida em 1962, a série é ambientada em 2062 e narra a história de uma família que vive em meio a situações modernas e tecnológicas (NOGUEIRA, 2020). No Brasil, o clássico dos desenhos animados foi veiculado por diversas emissoras como a TV Excelsior, Rede Bandeirantes, Record e Globo entre as décadas de 1960 e 1990 (FRIAS FILHO, 1999).

Devido aos avanços tecnológicos de seu tempo, a agência Publicis desloca os Jetsons à 2020, usando, como clientes da instituição, os serviços tecnológicos do banco sem nenhum estranhamento, criando sentidos de que não é preciso esperar até 2062 para ter acesso ao futuro quando enunciam “Experimente o futuro com o Bradesco!”.

A experiência positiva de George Jetson se materializa na linguagem quando enuncia, após receber uma videochamada de seu gerente no primeiro comercial “-Adorei a dica, pode investir” (BRADESCO, 2020a) e em sua atualização, quando confirma “- Nada como resolver quase tudo de casa!” (BRADESCO, 2020b), após uma sequência de práticas realizadas por sua esposa e filha ao utilizar os novos serviços do banco.

As condições de produção da campanha de inovação tecnológica do Bradesco têm o processo de digitalização bancária como fonte. Os bancos nesse contexto são impactados pelo surgimento de soluções bancárias, mediadas pela tecnologia, que colocam as instituições tradicionais em alerta. O surgimento e solidificação das *fintechs*¹ vêm forçando as instituições tradicionais a se adequarem ao novo modelo de negócio financeiro, temendo a perda de clientes para negócios tecnológicos, já que a ideia de futuro alcançada por essas empresas de tecnologia é forte e ameaça as instituições tradicionais.

Assim sendo, o processo de digitalização bancária, que estava em curso, ganha novo impulso com a erupção da pandemia do novo Coronavírus no Brasil. As instituições financeiras lançam mão do discurso da saúde, que propaga o distanciamento e em alguns casos o isolamento social para conseguir maior aderência à mudança de hábitos em relação ao dinheiro e, nesse sentido, o Bradesco reatualiza o comercial colocando em evidência os cuidados com a Covid-19.

¹ Fintechs são empresas que introduzem inovações nos mercados financeiros por meio do uso intenso de tecnologia, com potencial para criar novos modelos de negócios. Atuam por meio de plataformas *online* e oferecem serviços digitais inovadores relacionados ao setor. No Brasil, há várias categorias de *fintechs*: de crédito, de pagamento, gestão financeira, empréstimo, investimento, financiamento, seguro, negociação de dívidas, câmbio, e multisserviços. (<https://www.bcb.gov.br/estabilidadefinanceira/fintechs>)

É nessa direção que emerge este estudo que busca compreender as coerções sociais as quais os sujeitos são expostos na contemporaneidade e a maneira como se estruturam os discursos de forma a conseguir maior aderência dos sujeitos.

Para tal, este estudo se ancora nas reflexões teóricas da Análise do Discurso, assim como nas reflexões de Michel Foucault para compreender o funcionamento da linguagem e como ela, em situações específicas, impele os sujeitos em relação às tecnologias, reestruturando suas práticas sociais e naturalizando-as.

OS AVANÇOS TECNOLÓGICOS E O PROCESSO DE DIGITALIZAÇÃO BANCÁRIA

Cenários econômicos, políticos, científicos, culturais etc., passaram a ser impactados pelas rápidas e constantes transformações tecnológicas. As empresas e organizações contemporâneas se alteram constantemente na corrida para manter competitividade.

A sociedade é igualmente impactada com essas erupções tecnológicas que são empreendidas, alterando os modos de vida dos sujeitos na sociedade. Cabe destacar que após a criação da *internet* os espaços de desenvolvimento têm alterado diversos cenários, proporcionando desenvolvimento e inovação exponencial em quase todos os setores.

Desde sua criação os modelos de negócios são impactados pela tecnologia e pelos processos de globalização que esses avanços tecnológicos implementam cotidianamente. A *internet* ocupa desde então um dos, senão, o lugar principal na implementação dos avanços na área tecnológica dos séculos XX e XXI. Desde sua criação a evolução tecnológica tem sido pautada pelas inovações que a *internet* proporciona. É neste contexto que, após a sua criação, a *internet* vem alterando os processos, modificando estruturas e, conseqüentemente, desestruturando negócios (MARACY, 2017). De acordo com Llorente (2016, p. 9), os avanços tecnológicos experimentarão cada vez mais e em maior medida

uma verdadeira revolução, e surgirão serviços de valor agregado que aproveitarão as novas tecnologias para gerar um impacto direto sobre a apresentação de resultados e sobre a experiência com o cliente. Otimizar canais e processos; procurar novos modelos e fluxos de receita com base em exigências dos clientes; e, naturalmente, mudar a cultura interna da empresa para incluir o “digital” no coração de tudo o que é feito.

As atualizações e modernizações que se processam no sistema bancário têm início na década de 60 quando se inicia o processo de digitalização do sistema financeiro no Brasil. O surgimento do primeiro cartão de crédito marca o início do processo de digitalização bancária, quando o Bradesco, em 1968, lança o cartão Elo (BANCÁRIOS PARANAGUÁ, 2021). O processo segue e a instalação do primeiro caixa eletrônico em uma agência bancária ocorre em 1983. O sistema interno dos bancos também se

digitaliza, alterando as dinâmicas empreendidas entre trabalhadores bancários, com a facilitação e economia de tempo nos processos, assim como para os clientes (BANCÁRIOS PARANAGUÁ, 2021).

Enunciados veiculados na mídia sobre os bancos passam a difundir na mídia impressa e televisiva o discurso de uma instituição que funciona dia e noite, praticamente 24 horas por dia, e a forma de tratar o dinheiro começa a se alterar na sociedade. Essa foi a primeira onda de digitalização bancária no país que foi acompanhada da criação dos boletos bancários em 1990 e a transferência eletrônica disponível TED no início dos anos 2000. (BANCÁRIOS PARANAGUÁ, 2021).

Sendo esse o primeiro passo em relação à digitalização dos bancos no Brasil. Em 1983, os bancos brasileiros começaram a informatizar-se, o Banco Itaú, em Campinas, instalou o primeiro caixa eletrônico da história, no Brasil (SACONI, 2013, online). Com isso, os sistemas internos começaram a se digitalizar. É neste período que surge a ideia de um banco funcionando ininterruptamente, quando as agências passam a funcionar 24h por dia (BANCÁRIOS PARANAGUÁ, 2021).

O setor financeiro começa a se movimentar com maior intensidade. A necessidade de automatizar processos manuais, transformando-os em digitais torna-se cada vez mais imperiosa para os bancos que enunciam o oferecimento de comodidade, agilidade e otimização dos processos aos clientes. A oferta de transações que possam ser realizadas por meio de canais sustentados pela internet, nas mais diversas plataformas é viabilizada pela implantação e implementação de inovações tecnológicas cada vez mais avançadas.

A transformação digital ganhou um lugar de destaque nas instituições já que ela vem transformando e impactando cenários de diferentes setores da economia. O movimento proporcionado pelos avanços tecnológicos coloca as empresas em constante processo de alteração e modernização (MARACY, 2017).

De acordo com HSM (2021, p. 29),

a transformação digital pode ser considerada a mudança dos modelos operacionais de empresas tradicionais (ou analógicas) para o mundo híbrido analógico-digital provocada pelas pessoas, como colaboradores e consumidores, empoeirados pelas plataformas digitais.

No mercado, a adesão à essas novas tecnologias têm sido massiva em diversos setores da economia. De acordo com Llorente (2016, p. 09),

o atual contexto digital que é enfrentado por nossa sociedade impacta de maneira relevante no desenvolvimento de novos modelos de negócios e na gestão de organizações. As mudanças estão ocorrendo de uma forma tão acelerada que a sobrevivência de muitas organizações está em jogo, se estas não abraçam a era digital. A mudança está ocorrendo nas relações sociais e pessoais, mas também em nossos consumidores, nossos públicos de interesse e nossos colaboradores (LLORENTE, 2016, p. 9).

De acordo com Maracy (2017, p. 28), "não é à toa que a expressão 'transformação digital' virou palavra de ordem entre os executivos preocupados com o futuro de seus negócios" já que essas transformações impactam todos os setores da economia. Ainda de acordo com Maracy (2017), a transformação digital se tornou a palavra de ordem entre os executivos preocupados com o futuro dos negócios, já que se deram conta de que essas transformações impactam todos os setores da economia.

O processo de digitalização bancária se intensifica com o impacto que as *Fintechs* (bancos digitais), com seu crescimento exponencial, têm causado nos bancos tradicionais com o crescimento exponencial. Elas apresentam tecnologias inovadoras para um nicho de clientes insatisfeitos com os serviços financeiros tradicionais. Com a oferta dos mesmos produtos e serviços as *Fintechs* criam nos clientes, em relação aos bancos tradicionais, uma imagem de instituição burocrática, atrasada e com custos altos na relação do cliente com seu dinheiro. Assim, as *Fintchs*

fizeram com que a imagem dos bancos tradicionais fosse frontalmente atacada, pois, na visão do cliente, se tornaram empresas ultrapassadas, lentas, burocráticas e principalmente caras, pois praticam preços altos enquanto os Bancos Digitais não cobram para manutenção da conta (MARQUES, 2019, p. 45).

Assim sendo, as *Fintchs* desestruturaram todo sistema financeiro tradicional, colocando-os novamente na corrida pela concorrência no mundo financeiro. A oferta por serviços tecnológicos, ou seja, a discursivização por esse novo modo de tratar o dinheiro emerge da necessidade de manutenção do *status quo* das instituições tradicionais.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO MODERNO

Se o discurso é efeitos de sentido entre os interlocutores (PÊCHEUX, 1969) e os sujeitos se constituem pela linguagem, os discursos que emergem na sociedade acabam por construir um indivíduo em sujeito, formatando assim um sujeito dócil politicamente e útil economicamente (FOUCAULT, 1995).

Partindo do pressuposto de que em cada momento histórico emergem discursos diferentes advindos de diferentes instituições, esses enunciados postos em circulação constituem diferentes sujeitos a assumirem diferentes discursos e práticas sociais para atender as demandas das instituições. Os indivíduos são, então, colocados em redes de enunciação em que perpassam diferentes enunciados que circulam socialmente.

O momento sócio-histórico em que emerge das instituições financeiras o discurso da tecnologia, ancorado no processo de digitalização bancária, produz para este tempo um sujeito com necessidades sociais e culturais de fazer parte das inovações tecnológicas que emergem dessas instituições. De acordo

com BANNEL et al (2016), os avanços tecnológicos criam intenções e desejos nos sujeitos, criando neles necessidades de adesão.

O comercial, recorte da campanha de inovação do Bradesco, não é diferente, já que busca enquadrar o sujeito dentro de um perfil esperado, desejado e aceitável para a sociedade contemporânea e tecnológica em que está inserido, onde não se aceita a não adesão aos recursos tecnológicos.

As instituições então, colocam em circulação um conjunto de enunciados que são, de acordo com Foucault (2008, p. 36), “diferentes em sua forma, dispersos no tempo [mas que] formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto” e são constituídos

por um número limitados de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência [...] é de parte a parte histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que se coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade (FOUCAULT, 2008, p. 132).

Os discursos ao acessarem os indivíduos criam neles subjetividades, fazendo-os assumir esses discursos como seus, ou seja, os indivíduos aderem aos discursos que circulam socialmente alterando assim suas práticas discursivas e sociais. É nesse campo de subjetividades que os indivíduos se constituem em sujeitos, já que, segundo Coracini (2009, p. 30) “a subjetividade é [...] um produto de dispositivos colocados em prática, de agenciamentos [...] que dão lugar a um eu inserido num dado momento histórico-social”.

Desta maneira, os discursos podem ser interpretados como históricos e moventes que colocam o sujeito em um terreno de constantes alterações (MANZANO; GOMES, 2019) que constituem, para cada época, um sujeito produto do processo histórico ao qual está inserido.

No contexto deste estudo, os dizeres veiculados na Campanha de Inovação tecnológica do Bradesco, em ambos os comerciais para a TV aberta constroem subjetividades que constitui o indivíduo em sujeito que, segundo FONSECA (2011, p. 72), é “marcado pela docilidade e utilidade que justificam o processo de sua constituição” dentro das conjunturas de um determinado tempo.

Desta forma, os discursos que circulam socialmente trabalham no processo de constituição dos indivíduos em sujeitos, levando-os, como resultado de sua constituição, a construção de novas práticas discursivas e sociais. Pêcheux (1995) afirma que à constituição do indivíduo em sujeito

se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito [...] que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são reinscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 1995, p. 163).

Neste estudo, os processos constitutivos que nos interessam são os modos pelos quais o indivíduo torna-se sujeito, ou seja, de que forma contribuem para o processo de subjetivação do sujeito, fazendo-

o assumir como seus determinados discursos e aderindo à práticas sociais advindas desses discursos que na conjuntura atual demandam sujeitos cada vez mais conectados à tecnologia das coisas.

'NADA COMO RESOLVER QUASE TUDO DE CASA!'

Para compreender como os discursos constituem sujeitos levando-os a assumirem determinadas práticas sociais como suas e, conseqüentemente, se atendo aos desejos e objetivos das instituições, tomamos como *corpus* de análise o comercial da campanha de inovação do Bradesco para a TV aberta e internet.

O *corpus* deste estudo está composto pelo filme intitulado '*Experimente o futuro com o Bradesco*', (BRADESCO, 2020a) que foi ao ar na TV aberta e na internet em fevereiro de 2020 e, por conta da erupção da pandemia do Novo Coronavírus, sua atualização, com o título '*Para os problemas do futuro, experimente o futuro com o Bradesco*', (BRADESCO, 2020b) vai ao ar em outubro do mesmo ano. Os vídeos possuem duração de 0:30 segundos estão disponíveis na plataforma de vídeos youtube.com.

A assertiva de que o Bradesco é o banco do futuro e que seus clientes, já experimentam os benefícios dessa modernidade através de praticidades, segurança e agilidade repousa na superfície de ambos os vídeos. O resgate dos personagens da série animada *Os Jetsons* reforça a ideia de inserção no futuro, colocando em relevo que a inovação já está ao alcance dos clientes do Bradesco, por disponibilizar aparatos tecnológicos que alteram o cotidiano das pessoas em relação aos serviços bancários, constituindo-os a assumirem novas práticas sociais em relação ao movimento e tratamento do dinheiro.

A peça é uma releitura moderna da abertura da série americana *The Jetsons* em que George conduz seu *Jetson One*, seu veículo voador, em direção ao trabalho deixava Judy e Elroy, seus dois filhos, na escola e sua esposa Jane, que antes de sair do carro voador, pegava dinheiro em sua carteira para ir passear no shopping.

Na versão do Bradesco alguns pontos foram atualizados como o novo lugar social ocupado pelas mulheres: Jane conduz seu próprio *Jetson One* e ocupa um lugar de alto destaque dentro da empresa que trabalha como CEO, assim como um novo lugar para o negro, que ocupa, na nova versão do filme, um lugar como gestor de uma grande instituição financeira como administrador, gerente do banco.

O filme do Bradesco, então, mostra o cotidiano da família pela manhã. Jane após ejetar George da aeronave, deixa Judy em uma agência do Bradesco e Elroy na escola, enquanto se dirige ao trabalho. Nesse percurso todos eles acessam os serviços do banco demonstrando fazê-los de forma prática, rápida e, por vezes, personalizada.

Ao ser ejetado da aeronave, George com um aparelho de celular nas mãos recebe uma vídeo chamada de um homem negro, seu gerente Bradesco, que lhe dá dicas de como investir seu dinheiro. George, visivelmente satisfeito, enuncia: “- Adorei a dica, pode investir!” (BRADESCO, 2020a, 0:13).

Figura 1 – Recomendações Personalizadas



Fonte: Bradesco (2020a) (0:13)

Na segunda cena, Judy realiza um depósito em dinheiro diretamente em um caixa eletrônico em que os valores entram na conta instantaneamente, sem a necessidade de envelope (Figura 2). A agência quase totalmente vazia, cria e reforça sentidos de que os avanços tecnológicos proporcionam rapidez, conforto e praticidade dificilmente experimentados dentro de agências bancárias tradicionais.

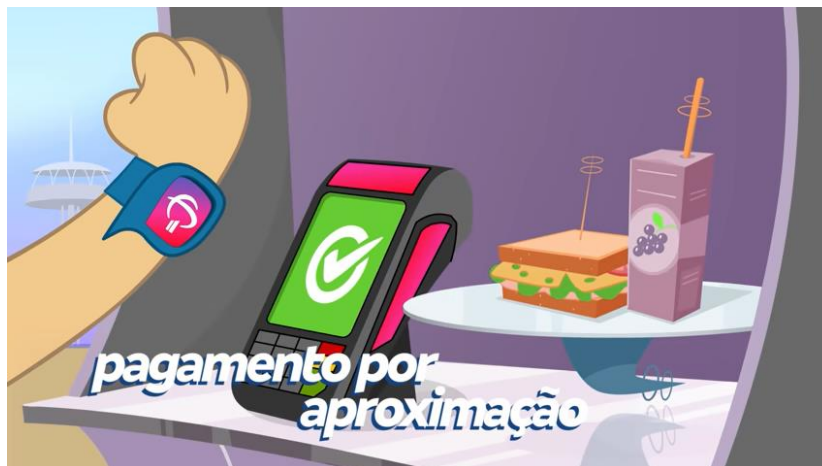
Figura 2 – Depósito cai na hora



Fonte: Bradesco (2020a) (0:23)

Na cena seguinte o menino Elroy, filho mais novo de Jane e George, realiza o pagamento de seu lanche na cantina do colégio com um smartwatch (Figura 3).

Figura 3 – Pagamento por aproximação



Fonte: Bradesco (2020a) (0:26)

Por fim, Jane, no conforto de seu escritório, consulta a BIA, a Inteligência Artificial do Bradesco, para consultar seu saldo com a intenção de adquirir um novo robô (Figura 4).

Figura 4 – Inteligência Artificial



Fonte: Bradesco (2020a) (0:37)

Na sequência de imagens é possível ver os Jetsons realizando ações cotidianas relacionadas ao dinheiro e conectadas ao banco. A sucessão de imagens é possível ver toda a família realizando movimentações financeiras, das mais simples como pagar um lanche na escola (Figura 3), às mais complexas como realizar investimentos financeiros (Figura 1).

Independentemente da idade, todos estão conectados à instituição financeira, reforçando a ideia de facilidade e praticidade, além de cada quadro associar o Bradesco como sendo o banco de/para toda a família.

O percurso do comercial direciona os sentidos de forma a não deixar livre a sua compreensão. A decodificação das imagens e as ações que elas realizam, é guiada pelos enunciados verbais que emergem na tela em letras brancas e em primeiro plano, nomeando cada ação inovadora do banco como depósito que cai na hora, pagamento por aproximação etc. A presença desses enunciados que surgem na tela funciona como uma espécie de segurança de que o telespectador não perdeu sua atenção nas animações e por este motivo nomeia cada prática que o discurso do banco tenta colar na mente do telespectador.

O filme reatualizado retoma a mesma estrutura de divisão dos blocos e a preocupação com a decodificação do comercial. O elemento verbal volta, como na versão anterior a emergir na tela, garantindo que a ilustração não desvie os sentidos que se deseja acionar nos sujeitos. O cenário que envolve a situação pandêmica é usado para, dentro de um contexto global, colocar em relevo a questão da inovação tecnológica implementada pela instituição financeira.

Foi desta forma que os discursos advindos da saúde assumiram a centralidade dos dizeres do comercial, replicando os discursos que circulam na sociedade e que se tornam essenciais para dar impulso ao processo de digitalização bancária, já que o processo tecnológico, em alguns momentos, se relacionava com o do afastamento social, os cuidados com superfícies, o isolamento social etc.

Nessa direção, o cenário sanitário impulsionou todo o processo de digitalização bancário que estava em curso. A erupção de uma pandemia que impôs aos sujeitos medidas restritivas de circulação e novos hábitos mediados pelo discurso da saúde que aconselhavam o distanciamento e, em alguns casos, o isolamento social, reforçou o discurso dos bancos nos avanços e inovações tecnológicas.

É neste momento que os discursos da tecnóloga, que sustentavam os dizeres sobre a digitalização dos serviços bancários pegam carona nos discursos da saúde que passam, na nova versão do comercial a replicar esses discursos como inovadores, já que o banco estava preparado para lidar com tais problemas que se configuram também como problemas do futuro.

Nessa nova versão, o comercial se descola ainda mais da série original, que apresentava uma situação normal, a não ser pelos avanços tecnológicos, de acesso aos serviços bancários. O comercial não mais se inicia com os Jetsons chegando no carro voador, mas com Judy recebendo suas compras do lado de fora de casa (Figura 5), do que parece ser sua casa flutuante e paga por elas com um smartwatch (Figura 6).

Figura 5 – Judy recebendo suas compras



Fonte: Bradesco (2020b) (0:04)

É neste momento que a discursivização da inovação tecnológica ganha um sentido mais amplo, pois ela se cola ao discurso da saúde que preconizava o distanciamento social, o uso de máscaras, luvas etc. para fomentar a utilização dos serviços tecnológicos disponibilizados pela instituição, também, como forma de preservar a saúde, evitando a contaminação pelo vírus.

Figura 6: Judy, pagando por suas compras



Fonte: Bradesco (2020b) (0:05)

A entregadora está paramentada com luvas, *facechild* e máscara, criando sentidos de que, por estar trabalhando, precisa de cuidados redobrados, diferentemente de Judy que apenas faz uso de máscara.

Na cena seguinte, Jane recebe álcool em gel após receber suas compras em um *drive thru* (Figura 7), onde, mesmo dentro do *Jetson One*, usa máscara e higieniza as mãos.

Figura 7: Jane usando álcool em gel



Fonte: Bradesco (2020b) (0:15)

Nessa nova versão o banco digitalizou-se. Nenhum personagem vai ao banco, aqui já é possível “fazer quase tudo de casa”, como enuncia George no fim do vídeo. O tratamento do dinheiro nesse filme é digital, como a instituição propõe ao veicular esses vídeos na mídia.

A ancoragem do discurso tecnológico no discurso da saúde se nota quando, nessa nova configuração do comercial, o menino Elroy não aparece indo à escola, nem realizando compras ou utilizando nenhum meio tecnológico, assim como as crianças nesse período de pandemia que foram resguardadas de suas atividades cotidianas por receio dos pais com o contágio, já que um dos muitos discursos que circulou socialmente no Brasil, principalmente, no início da pandemia, dizia respeito às dúvidas sobre o contágio e os riscos que as crianças poderiam enfrentar (MARKUS, 2020).

Figura 8: George, tirando os sapatos para entrar em casa



Fonte: Bradesco (2020b) (0:24)

O fechamento do vídeo surge quando George, ao chegar em casa, usando máscara por fim enuncia “- Agora dá pra fazer quase tudo de casa!” (0:18) e é barrado pelo robô Rose que enuncia que ele deverá tirar os sapatos para entrar.

Paralelamente a todo o discutido neste texto, a campanha coloca em relevo o cliente para quem o Bradesco fala sobre inovação tecnológica. Ao escolher os personagens que originalmente viviam cercados de inovação tecnológica e que hoje, como clientes do banco, têm capacidade de investimentos, clientes que consomem bens e serviços, um cliente que guarda dinheiro.

O contexto maior que envolve a produção da campanha publicitária de inovação e que não aparece ao olho nu é o contexto da digitalização bancária que cresce e se fortalece observando a concorrência que disponibiliza meios e recursos para proporcionar maior comodidade aos clientes, atraindo os correntistas e investidores de bancos tradicionais.

O processo de digitalização bancária prevê o afastamento dos clientes das agências físicas através da implementação de canais de atendimento digitais, assim como se vê no filme analisado em que apenas 1 cena se passa dentro de uma agência do Bradesco (Figura 2). Na atualização do comercial, nenhuma cena se passa em uma agência, demonstrando o novo modelo de serviços bancários e/ou ainda o futuro das instituições bancárias, tecnológicas, mas tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos, que circulam na sociedade, se alteram e modificam as práticas sociais dos sujeitos, fazendo-os aderir a novas formas de dizer e agir no mundo. No contexto específico deste estudo, o discurso da instituição financeira Bradesco busca adesão de parte de seus clientes, indicando direções para experimentar o futuro com o Bradesco, conforme enuncia.

Para dar conta de sustentar o discurso da tecnologia e alcançar os objetivos institucionais do Bradesco relacionados ao processo de digitalização bancária a instituição financeira retrata os Jetsons, animação americana da década de 60 de uma família futurista que vive em 2062, como clientes do Bradesco, mostrando o cotidiano de uma família de classe média usufruindo dos benefícios de ser clientes da instituição que facilita a vida de seus clientes disponibilizando recursos tecnológicos inovadores para o trato com o dinheiro.

Os serviços bancários colocados em relevo na materialidade do vídeo ‘Experimente o futuro com o Bradesco’, agenciam sentidos de agilidade, praticidade, segurança, modernidade e inovação. Na atualização, no vídeo ‘Para os problemas do presente experimente o futuro com o Bradesco’ os sentidos se ampliam para a tecnologia como forma de preservar a saúde, já que inseriu o discurso da saúde em sua constituição.

Ao trazer os Jetsons do futuro, de 2062 onde estão ambientados, e colocá-los em situações de uso dessa tecnologia em 2020, o Bradesco enuncia ser o banco da tecnologia e da inovação, colocando à disposição de seus clientes meios tecnológicos modernos que facilitam a vida dos indivíduos no trato com o dinheiro.

É nestes caminhos que, ao criar subjetividades, mostrando situações relacionadas aos modos de tratar o dinheiro como realizar depósitos, consultar saldos, realizar pagamentos, realizar investimentos, além de ter atendimento exclusivo, constituem os sujeitos a aderirem a essa nova forma de lidar com o dinheiro, ou seja, alteram suas práticas sociais, fazendo-os assumir como seus determinados discursos.

Importante destacar que a digitalização bancária se configura discursivamente na adesão de práticas de utilização massiva dos recursos tecnológicos bancários, ou seja, no distanciamento dos clientes das agências físicas e a consequente aproximação das plataformas e aplicativos digitais da instituição.

Dentro desse processo, porém, a instituição ao evidenciar a quem a campanha está dirigida, ou seja, o público alvo como indivíduos que têm acesso à internet e a modernos equipamentos (Figura 3), possui poder de compra (Figuras 4 e 5) e capacidade de investimento (Figura 1 e 2), ou seja, o perfil de clientes que a digitalização bancária prevê são clientes que, assim como os Jetsons realizam ações cotidianas de pagamentos, investimentos, compras, consultam a inteligência artificial e que demandam atendimentos personalizados.

Junto aos dizeres que criam uma necessidade de adesão aos recursos tecnológicos do banco, o discurso do Bradesco evidencia um processo de exclusão na disponibilização das inovações tecnológicas dentro do processo de digitação bancária já que o discurso da instituição discursiviza práticas sociais de uma parcela específica dos clientes, ou seja, clientes que investem, guardam dinheiro e tem recursos financeiros para realizar grandes compras, como a de um robô novo.

Ao colocar em relevo determinados recursos tecnológicos, discursizados como inovadores, como as recomendações personalizadas, depósitos instantâneos, pagamento por aproximação, vídeo chamadas com o gerente, inteligência artificial e a praticidade de fazer quase tudo de casa, o discurso indica apagar os sujeitos que não tem acesso econômico a essas práticas.

O percurso analítico evidenciou que os discursos colocados em circulação nos vídeos são, conforme Foucault (2013), discursos controlados por uma série de dispositivos que, nesse contexto tinha por objetivo constituir os sujeitos que tenham aderência ao uso da tecnologia relacionada aos serviços bancários, visando manter o status quo da instituição financeira Bradesco na manutenção dos clientes, ou seja, na manutenção econômica da instituição.

Este estudo buscou compreender como, através da linguagem, os indivíduos impelidos pelos discursos que circulam socialmente, assumem novas práticas sociais, ou seja, como se constituem, em

contato com novos dizeres, em sujeitos de saber e acabam por assumir determinados lugares e práticas sociais.

REFERÊNCIAS

BANCARIOS PARANAGUA. [Site institucional]. 2020. Disponível: <https://www.bancariosparanagua.org.br/>. Acesso em: 29 out. 2025.

BANNELL, Ralph Ings et al. Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Petrópolis: Vozes, 2016.

BRASESCO. Experimente o futuro com o Bradesco. 2020a. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=vhL_YgEs1Sl. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASESCO. Bradesco com os Jetsons na pandemia. 2020b. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=R7K6LxX5QQA>. Acesso em: 29 out. 2025.

CORACINI, Maria José. Discurso, sujeito e subjetividade. In: SANTOS, João B. C. (Org.). Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas. Uberlândia: EDUFU, p. 25-42,

2009.

FONSECA, Márcio Alves. Michel Foucault e a constituição do sujeito. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2011.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. (Orgs.). Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 231-249, 1995.

_____. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 2013.

FRIAS FILHO, Otávio. Os Jetsons. In.: Folha de São Paulo, Opinião, 30 dez. 1999. Disponível:

<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz3012199907.htm>. Acesso em: 08 mar. 2024.

HSM MANAGEMENT. Gestão de projetos. HSM Management, edição 148, 2021. Disponível: https://revistahsm.com.br/wp-content/uploads/2024/09/HSM148_qura-compactado.pdf. Acesso em: 29 out. 2025.

LLORENTE, J. A. A transformação digital. Revista Uno, v. 24, 2016.

MANZANO, Luciana Carmona Garcia; GOMES, Adilson do Nascimento. A Mulher Executiva na atualidade: A Construção da Líder Feminina. In.: Revista História e Cultura, Franca, v. 8, n. 2, p. 23-40, ago-nov. 2019.

MARACY, Heinar. Fintechs começam a focar o B2B. HSM Management: A era exponencial, n. 120, p. 66–69, jan./fev. 2017.

MARKUS, Jandreí. Crianças e COVID-19, devemos nos preocupar? Residência Pediátrica, v. 10, n. 2, 2020. Disponível: <https://residenciapediatria.com.br/detalhes/522/criancas%20e%20covid-19-%20devemos%20nos%20preocupar->. Acesso em: 29 out. 2025.

MARQUES, Frank Borges. Bancos digitais x bancos tradicionais: uma análise das implicações causadas pelos bancos digitais no mercado bancário brasileiro. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberaba, Minas Gerais, 2019. Disponível: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/28298/7/BancosDigitaisTradicionais.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2024.

MEIO&MENSAGEM. De volta para o futuro: Bradesco resgata os Jetsons. 27.02.2020. Disponível: <https://www.meioemensagem.com.br/home/comunicacao/2020/02/27/de-volta-para-o-futuro-jetsons-falam-sobre-servicos-de-bradesco.html>. Acesso em: 23 set. 2021.

NOGUEIRA, Luis. 'Os Jetsons' completa 58 anos; veja algumas das previsões acertadas pela série. Set. 2020. Disponível: <https://olhardigital.com.br/2020/09/23/cinema-e-streaming/os-jetsons-completa-58-anos-veja-algumas-das-previsoes-acertadas-pela-serie/>. Acesso em: 08 mar. 2024.

OLIVEIRA, Tom. Bradesco traz, mais uma vez, Os Jetsons em nova campanha, 01/10/2020. Disponível: <https://gkpb.com.br/53240/bradesco-os-jetsons-novo-filme/>. Acesso em 09 out. 2021.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. In: Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, pp.61-161, 1969.

_____. Semântica e discurso. Campinas: Editora da Unicamp. 1995.

SACONI, Rose. Há 30 anos, o primeiro caixa eletrônico do Brasil. In. Estadão. 2013. Disponível: <http://m.acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,ha-30-anos--o-primeiro-caixa-eletronico-no-brasil,8995,0.htm#:~:text=Em%201983%2C%20os%20bancos%20brasileiros,S%C3%A3o%20Paulo%2C%20pelo%20banco%20Ita%C3%BA>. Acesso em: 08 mar. 2024.

SINAPRO, Experimente o futuro: Bradesco traz os Jetsons de volta. Out. 2020. Disponível: <https://www.sinapromg.com.br/experimente-o-futuro-bradesco-traz-os-jetsons-de-volta/>. Acesso em: 08 mar. 2024.

"I DON'T SPEAK ENGLISH". ENTRE O MEDO E A FALA: UM OLHAR DECOLONIAL SOBRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

"I DON'T SPEAK ENGLISH." BETWEEN FEAR AND SPEECH: A DECOLONIAL PERSPECTIVE ON LEARNING ENGLISH IN PUBLIC SCHOOLS

Ana Paula Turesso Pinto Pedroso
ana.turesso@etec.sp.gov.br

RESUMO

Este artigo realiza uma reflexão teórica sobre o medo de falar a língua inglesa em sala de aula, sentimento recorrente entre professores e alunos das escolas públicas estaduais. A análise, de natureza qualitativa e exploratória, fundamenta-se em estudos recentes sobre ansiedade linguística, práticas pedagógicas e formação docente. A insegurança ao se expressar oralmente em inglês é compreendida como uma construção influenciada por fatores emocionais, sociais e educacionais, agravada pela formação insuficiente dos professores e pela ausência de metodologias comunicativas no ambiente escolar (Paiva, 2019; Silva & Barcelos, 2021). A ansiedade comunicativa é vista não apenas como um desafio individual, mas como reflexo de um sistema educacional que ainda marginaliza o ensino de línguas estrangeiras, principalmente em contextos de vulnerabilidade (Medeiros & Rocha, 2022). O medo de errar, de ser julgado e de não corresponder às expectativas institucionais inibe a fala e compromete a aprendizagem significativa. Conclui-se que a superação dessas barreiras exige investimentos em políticas públicas de formação docente contínua, valorização da oralidade no ensino de línguas e construção de espaços seguros e acolhedores para a prática comunicativa.

Palavras-chave: Medo de Falar; Língua Inglesa; Ensino Público; Ansiedade Linguística; Formação de Professores.

ABSTRACT

This article presents a theoretical reflection on the fear of speaking English in the classroom, a recurring feeling among teachers and students in state public schools. The analysis, qualitative and exploratory in nature, is based on recent studies on language anxiety, pedagogical practices, and teacher training. The insecurity in orally expressing oneself in English is understood as a construction influenced by emotional, social, and educational factors, aggravated by insufficient teacher training and the absence of communicative methodologies in the school environment (Paiva, 2019; Silva & Barcelos, 2021). Communicative anxiety is seen not only as an individual challenge but as a reflection of an educational system that still marginalizes foreign language teaching, especially in vulnerable contexts (Medeiros & Rocha, 2022). The fear of making mistakes, being judged, and not meeting institutional expectations inhibits speaking and compromises meaningful learning. It is concluded that overcoming these barriers requires investments in public policies for continuous teacher training, valuing oral skills in language teaching, and creating safe and welcoming spaces for communicative practice.

Keywords: Fear of Speaking; English Language; Public Education; Language Anxiety; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa nas escolas públicas estaduais brasileiras enfrenta desafios que transcendem a esfera pedagógica, refletindo também dinâmicas históricas e socioculturais marcadas pela colonialidade do saber e do poder. Entre esses desafios, destaca-se o medo de falar o idioma em sala de aula, vivenciado tanto por alunos quanto por professores. Esse medo não se reduz a uma simples insegurança comunicativa: ele expressa uma dimensão emocional e simbólica da subalternização linguística, em que o inglês é percebido como pertencente a um outro — distante, superior e inacessível. Tal percepção configura uma barreira à oralidade, aspecto fundamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e emancipadora.

A fragilidade da formação docente, aliada à ausência de uma cultura escolar que valorize o uso real e contextualizado da língua estrangeira, contribui para a reprodução de práticas pedagógicas centradas na norma e na correção, reforçando uma visão hierarquizada do conhecimento linguístico (Medeiros & Rocha, 2022). Esse fenômeno relaciona-se diretamente à ansiedade linguística, conceito que abrange sentimento de insegurança, apreensão e autoavaliação negativa diante da necessidade de se comunicar em outro idioma (Silva & Barcelos, 2021). Em contextos de vulnerabilidade social e educacional, como os das escolas públicas, tais sentimentos são intensificados pela escassez de recursos, pelas cobranças institucionais e pela falta de reconhecimento das identidades e repertórios linguísticos dos sujeitos aprendentes.

Sob uma perspectiva decolonial, o medo de falar inglês pode ser compreendido como resultado de processos históricos de desvalorização do saber local e de imposição de modelos hegemônicos de linguagem e ensino. Reconhecer essas dimensões implica ressignificar o espaço da sala de aula como território de resistência, onde o aprendizado do inglês não seja sinônimo de submissão cultural, mas de possibilidade de diálogo, agência e reconstrução identitária. Assim, compreender as raízes desse medo torna-se essencial para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e libertadoras, capazes de promover uma relação mais justa e humana com a língua estrangeira.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

A compreensão do medo de falar inglês em sala de aula perpassa a análise de três dimensões interligadas: afetiva, pedagógica e institucional. No âmbito afetivo, destaca-se a ansiedade linguística como um dos principais fatores inibidores da fala. Horwitz, Horwitz e Cope (1986) foram os primeiros a definir essa ansiedade como um tipo específico de medo ligado à performance comunicativa em sala de aula. Estudos mais recentes apontam que essa ansiedade afeta tanto aprendizes quanto professores,

interferindo na autoconfiança, na fluência e na disposição para participar de interações orais (Silva & Barcelos, 2021; Melo, 2020).

Do ponto de vista pedagógico, a formação dos professores de inglês é um aspecto crucial. Muitos docentes das redes públicas ingressam na sala de aula sem ter tido uma formação sólida em práticas comunicativas, sendo expostos, durante sua formação inicial, a abordagens centradas na leitura e na tradução (Paiva, 2019). Isso gera um ciclo de insegurança: professores que não se sentem preparados para falar inglês com fluência tendem a evitar atividades orais com os alunos, contribuindo para que estes também desenvolvam aversão e medo da fala (Tílio, 2020).

Já no nível institucional, o ensino de inglês nas escolas públicas ainda é marcado pela precarização: falta de recursos didáticos, turmas numerosas, carga horária reduzida e ausência de formação continuada. Esses fatores limitam as possibilidades de implementação de metodologias ativas e de ambientes que favoreçam a prática oral (Medeiros & Rocha, 2022). Além disso, o currículo escolar muitas vezes não prioriza o desenvolvimento da competência comunicativa, mantendo o foco na preparação para exames, no ensino de vocabulário descontextualizado e em estruturas gramaticais, o que contribui para um distanciamento entre o conteúdo e as reais necessidades comunicativas dos estudantes.

Autores como Silva e Barcelos (2021) reforçam que combater o medo de falar inglês requer um olhar atento à afetividade, ao contexto sociocultural dos sujeitos e à construção de práticas pedagógicas mais acolhedoras. Isso inclui a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem, a criação de ambientes seguros para a prática da fala e o incentivo à autonomia dos professores por meio de políticas de formação contínua.

“I DON’T SPEAK ENGLISH”: SILENCIAMENTOS, IDENTIDADES E O REFLEXO DE UM ENSINO EXCLUDENTE

Entre as muitas situações vivenciadas no cotidiano escolar, uma das mais frequentes — e, ao mesmo tempo, mais simbólicas — é a reação de alunos que, ao serem convidados a participar oralmente em atividades de língua inglesa, respondem de forma imediata: “*I don’t speak English*”. Essa afirmação, aparentemente simples, carrega em si camadas profundas de significados sociais, afetivos, pedagógicos e identitários. Mais do que uma constatação de habilidade, ela revela a forma como esses estudantes se percebem em relação à língua, à escola e ao seu lugar no mundo.

Essa negativa é frequentemente expressão de insegurança, medo de errar e baixa autoestima linguística, construída ao longo de anos em contextos escolares onde a oralidade é negligenciada, o ensino é centrado na gramática normativa, e o aluno raramente tem a oportunidade de usar a língua de forma viva e significativa. Em muitos casos, o ensino de inglês na escola pública está mais associado

à memorização de vocabulário descontextualizado e à tradução de textos do que à construção de sentidos por meio da fala (Paiva, 2019).

Além disso, a frase “*I don’t speak English*” pode ser lida como um silenciamento histórico. Estudantes das periferias, negros, indígenas e pertencentes a grupos socialmente marginalizados muitas vezes não se veem representados nos materiais didáticos, nas culturas apresentadas nas aulas, nem na forma como a língua é ensinada. Como destaca Lopes (2020), o ensino tradicional de inglês tende a reforçar um imaginário de que só “fala inglês” quem domina o sotaque americano ou britânico, quem consome produtos culturais estrangeiros, quem viaja, quem tem acesso. Essa lógica cria um abismo entre o aluno e a língua, que passa a ser percebida como “do outro”, e não como um recurso que também lhe pertence.

Sob a ótica da decolonialidade, essa resposta dos alunos pode ser compreendida como efeito de uma pedagogia que exclui, ao invés de incluir. Ao invés de perguntar “por que os alunos não falam inglês?”, a pergunta que se impõe é: por que eles não se sentem autorizados a falar inglês?. A diferença é sutil, mas essencial. A negação da fala não é apenas ausência de competência, é também ausência de pertencimento.

Quando o ensino de inglês é orientado por práticas decoloniais, essa barreira começa a ser desconstruída. Ao reconhecer que todas as formas de falar são válidas — inclusive com sotaques, erros, improvisos e interferências do português — o professor ajuda a criar um ambiente onde o aluno se sente seguro para tentar, experimentar, construir significados e se posicionar. Como lembra Rajagopalan (2016), “a língua estrangeira não é um território sagrado a ser preservado, mas um espaço a ser ocupado por diferentes vozes”.

Portanto, a fala “*I don’t speak English*” deve ser entendida não como um ponto final, mas como um convite à escuta, à empatia e à transformação. É a partir dela que o professor pode iniciar um processo de resignificação da linguagem, mostrando aos alunos que todos já têm um ponto de partida: seja por meio de palavras que conhecem, músicas que ouvem, expressões que usam nas redes sociais. O papel da escola, nesse sentido, é afirmar que todo estudante tem direito à fala e ao inglês — do seu jeito, no seu tempo, com sua identidade.

A DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: REPENSANDO PRÁTICAS E SENTIDOS

O ensino da língua inglesa no Brasil, historicamente vinculado a paradigmas eurocentrados e a uma visão hegemônica da linguagem, ainda carrega marcas do colonialismo linguístico que influenciam diretamente as práticas pedagógicas em sala de aula. A abordagem decolonial, nesse sentido, propõe uma ruptura com os modelos tradicionais que colocam o inglês como símbolo de prestígio, superioridade

cultural e domínio técnico, promovendo reflexões críticas sobre o lugar da língua estrangeira em contextos periféricos, como o das escolas públicas brasileiras.

Segundo autores como Walsh (2009) e Mignolo (2010), a perspectiva decolonial exige que se reveja não apenas o conteúdo, mas também os sentidos atribuídos à aprendizagem da língua inglesa. Em vez de perpetuar um modelo que impõe padrões de pronúncia, culturas e modos de vida anglo-saxônicos como universais, a decolonialidade convida professores e alunos a ressignificarem o inglês como ferramenta de diálogo intercultural, expressão de identidades locais e instrumento de empoderamento social.

Essa abordagem crítica tem implicações diretas sobre o medo de falar inglês em sala de aula. Quando os sujeitos são expostos a modelos inatingíveis de fluência – frequentemente baseados em falantes nativos idealizados – constrói-se uma relação de subalternidade com a língua, que gera insegurança, vergonha e bloqueio comunicativo (Rajagopalan, 2016). A decolonialidade propõe, por outro lado, o reconhecimento da legitimidade de diferentes formas de falar inglês, incluindo os chamados "englishes" periféricos, que carregam marcas culturais, linguísticas e sociais dos contextos em que são praticados.

Nas escolas públicas brasileiras, adotar uma postura decolonial no ensino de inglês significa questionar práticas que reforçam a padronização e a exclusão, abrindo espaço para metodologias que valorizem a diversidade linguística, a oralidade espontânea e o protagonismo dos estudantes. Como defendem Lopes e Fernandes (2022), a decolonialidade no ensino de línguas implica "dar voz aos sujeitos historicamente silenciados e reconhecer seus saberes e formas de comunicação como legítimos e potentes".

Além disso, para os professores, muitas vezes formados em cursos que reforçam a norma culta do inglês britânico ou norte-americano como ideal, a perspectiva decolonial pode ser libertadora. Ao reconhecerem suas próprias formas de uso da língua como válidas e comunicativamente eficazes, docentes passam a se sentir mais confiantes para promoverem experiências autênticas de fala com seus alunos, rompendo com o ciclo de medo e insegurança que marca o ensino da oralidade em contextos de vulnerabilidade.

A formação inicial e continuada dos professores de inglês, nesse contexto, precisa ser repensada a partir de princípios decoloniais. Isso significa romper com currículos engessados, que priorizam o domínio gramatical e a norma padrão do inglês britânico ou americano, e investir em propostas que valorizem o inglês como prática social e comunicativa, reconhecendo os múltiplos modos de ser, falar e ensinar dos sujeitos brasileiros (Lopes & Fernandes, 2022). A inserção de discussões sobre identidade linguística, plurilinguismo e colonialidade do saber nos cursos de licenciatura é um passo fundamental para que os professores se sintam empoderados e capazes de criar experiências pedagógicas significativas e libertadoras.

Além disso, é urgente pensar em ações de formação continuada, principalmente nas redes públicas estaduais, que ofereçam suporte teórico e metodológico aos docentes já atuantes, permitindo-lhes ressignificar suas práticas e enfrentar o medo de utilizar a língua estrangeira em sala. Quando os professores compreendem que sua forma de falar inglês é válida e funcional, tornam-se mais confiantes para criar espaços de fala em sala de aula, o que, por consequência, contribui para a redução do medo e da ansiedade dos alunos.

Portanto, incorporar a decolonialidade ao ensino de inglês é uma estratégia fundamental para desconstruir hierarquias linguísticas, combater o medo de falar e construir ambientes mais justos, acolhedores e críticos. Trata-se de reconhecer que o inglês, embora global, pode ser apropriado localmente, com respeito às identidades, culturas e vozes que o recriam em cada contexto.

METODOLOGIAS DECOLONIAIS E PRÁTICAS DE ORALIDADE

No campo metodológico, a abordagem decolonial implica uma mudança radical na forma como a língua inglesa é ensinada. Em vez de práticas centradas na repetição de estruturas formais e na correção exaustiva de erros, propõe-se a adoção de metodologias ativas, colaborativas e centradas no sujeito, que promovam o engajamento dos estudantes com temas culturais, sociais e identitários relevantes para sua realidade.

Atividades como rodas de conversa, dramatizações, produção de vídeos, podcasts, debates e análises críticas de músicas, filmes e notícias, por exemplo, são estratégias eficazes para incentivar a fala em inglês de forma contextualizada e significativa. Essas propostas não apenas favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa, mas também ajudam a reduzir a ansiedade, ao deslocarem o foco do "falar corretamente" para o "fazer-se compreender" (Silva & Barcelos, 2021).

Metodologias decoloniais também incluem o trabalho com variedades do inglês (como o inglês africano, caribenho, indiano, brasileiro etc.) e com temas que discutam desigualdade, identidade, raça, gênero, território e língua como resistência. Isso contribui para desconstruir a visão de que só é válido o inglês falado por nativos brancos dos centros anglófonos, e ajuda os alunos a perceberem que podem ocupar esse espaço linguístico de forma legítima, com sua própria voz.

Assim, ao articular a decolonialidade com a formação docente e a metodologia de ensino, torna-se possível não apenas compreender as raízes do medo de falar inglês nas escolas públicas, mas também traçar caminhos efetivos para enfrentá-lo. Investir em práticas pedagógicas críticas, culturalmente sensíveis e centradas na comunicação pode transformar a sala de aula em um espaço de confiança, criatividade e protagonismo, onde alunos e professores se reconhecem como sujeitos legítimos do inglês, ainda que falem de forma diferente dos modelos hegemônicos.

O MEDO DE FALAR INGLÊS E A COLONIALIDADE DO SABER: REFLEXÕES DECOLONIAIS A PARTIR DE ANÍBAL QUIJANO

O ensino da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras revela um conjunto de tensões que ultrapassam o campo linguístico, refletindo desigualdades históricas e epistemológicas profundamente enraizadas na estrutura social. Entre os múltiplos desafios observados, destaca-se o medo de falar o idioma, fenômeno que se manifesta tanto entre alunos quanto entre professores. Esse medo, frequentemente naturalizado no cotidiano escolar, constitui uma expressão simbólica da colonialidade do saber e do ser, conceitos centrais na obra de Quijano (2000), que nos ajudam a compreender como o conhecimento, a cultura e a subjetividade continuam atravessados por relações de poder coloniais.

Segundo Quijano (2000), a colonialidade do poder é um padrão de dominação que sobrevive ao colonialismo histórico e se mantém por meio da imposição de classificações raciais, culturais e epistemológicas que organizam o mundo moderno. O autor argumenta que, mesmo após o fim formal do colonialismo, persiste uma estrutura hierarquizada de saberes e identidades, na qual o conhecimento europeu e suas formas de expressão são considerados universais, enquanto os saberes locais e periféricos são deslegitimados.

No campo do ensino de línguas, essa lógica manifesta-se na valorização do inglês como língua global, símbolo de modernidade e prestígio social, em contraste com a desvalorização das práticas linguísticas locais. Assim, o ato de aprender inglês nas escolas públicas brasileiras ocorre sob o peso simbólico de um idioma associado ao “outro” hegemônico, ao norte global, ao centro do poder econômico e cultural. Esse contexto cria condições para que o sujeito aprendente se perceba como inferior, inadequado ou incapaz, internalizando o que Quijano (2000) denomina de colonialidade do ser, isto é, a negação de si mesmo diante de um padrão imposto de humanidade e racionalidade.

O medo de falar inglês em sala de aula pode ser compreendido como uma manifestação concreta dessa colonialidade. Não se trata apenas de um fenômeno psicológico ou de uma dificuldade pedagógica, mas de um efeito emocional e epistêmico de relações históricas de subalternização. O sujeito teme errar, teme ser julgado e teme expor sua voz marcada pelo sotaque local, pela escola pública, pela não conformidade ao modelo de “falante ideal”, uma imagem moldada por ideologias coloniais de língua e cultura.

Colonialidade do poder e hierarquias linguísticas

Em seu texto seminal *Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America*, Quijano (2000) argumenta que a modernidade e o colonialismo constituem faces de um mesmo processo histórico, no qual a dominação europeia impôs uma classificação social baseada em raça, cultura e conhecimento.

Essa estrutura, denominada colonialidade do poder, sobrevive ao fim formal do colonialismo e mantém-se nas formas contemporâneas de produção e legitimação do saber.

No campo linguístico, tal lógica manifesta-se na valorização das línguas coloniais, como o inglês, o espanhol e o francês, em detrimento das línguas locais, indígenas e populares. O inglês, particularmente, tornou-se símbolo da racionalidade moderna, da tecnologia e do progresso, sendo associado a status, mobilidade e sucesso. No entanto, essa valorização não é neutra: ela reflete uma geopolítica do conhecimento que privilegia o Norte global e marginaliza as formas de expressão e pensamento produzidas fora dele (Mignolo, 2003).

No contexto das escolas públicas brasileiras, essa hierarquia se traduz na percepção de que o inglês é uma língua “difícil”, “distante” ou “para poucos”. A colonialidade do poder opera, portanto, não apenas nos conteúdos, mas nas subjetividades — instaurando um regime de inferiorização linguística que afeta a forma como alunos e professores se percebem no processo de ensino-aprendizagem.

Colonialidade do saber e do ser: o medo como sintoma

A colonialidade do saber, segundo Quijano (2000), refere-se à imposição de um modelo eurocêntrico de racionalidade, que define o que é conhecimento válido e quem tem o direito de produzi-lo. No ensino de inglês, essa colonialidade se manifesta na hegemonia de métodos, materiais e referências que reproduzem o padrão linguístico anglo-americano como ideal universal. Assim, o aprendiz brasileiro, especialmente o de escolas públicas, é colocado em posição de constante comparação com o modelo do “falante nativo”, internalizando sentimentos de inadequação e fracasso.

Essa experiência subjetiva está diretamente ligada ao que Quijano denomina de colonialidade do ser — a negação da plenitude do sujeito colonizado, cuja humanidade e voz são postas em dúvida. O medo de falar inglês, nesse sentido, é mais do que um obstáculo pedagógico: é a materialização afetiva de um processo histórico de silenciamento epistêmico. O aluno teme não apenas errar gramaticalmente, mas “falar errado” segundo um padrão que o exclui desde o início.

Como observa Maldonado-Torres (2007), a colonialidade do ser implica um tipo de “morte ontológica”, em que o sujeito colonizado internaliza o olhar do opressor e perde a confiança em sua própria capacidade de existir e expressar-se plenamente. No espaço escolar, isso se traduz em corpos retraídos, vozes baixas e na crença de que o inglês “não é para mim”.

A ansiedade linguística e seus significados decoloniais

Autores da área da Linguística Aplicada, como Silva e Barcelos (2021), definem a ansiedade linguística como um conjunto de emoções negativas tais como a insegurança, apreensão e medo, que interferem no desempenho comunicativo do aprendiz. Embora relevante, essa abordagem psicológica é

insuficiente para explicar por que a ansiedade é mais recorrente em determinados grupos sociais e contextos escolares.

Uma leitura decolonial amplia essa compreensão ao situar o medo no interior das relações de poder que produzem desigualdade e exclusão. O aluno da escola pública não teme o inglês em si, mas o que ele representa: a língua do outro, a língua do “mundo globalizado” ao qual ele sente que não pertence. O medo, portanto, é também um medo político e simbólico, nascido do confronto entre a identidade periférica e o ideal de modernidade imposto.

Catherine Walsh (2009) propõe pensar a educação decolonial como prática de reexistência, ou seja, como um processo de reconstrução de subjetividades e de valorização dos saberes outros. No ensino de inglês, essa perspectiva convida a transformar o medo em reflexão crítica: questionar por que se tem medo, de quem é o modelo de língua que seguimos e a quem ele serve.

Descolonizar o ensino de inglês: caminhos possíveis

Descolonizar o ensino da língua inglesa implica romper com a lógica de superioridade linguística e epistemológica que estrutura as práticas pedagógicas. Para isso, é necessário adotar uma postura crítica diante dos materiais, métodos e discursos que circulam na escola. Conforme propõe Mignolo (2011), é preciso praticar o “pensamento fronteiro” (*border thinking*), uma forma de conhecimento que emerge das margens e se constrói na tensão entre o local e o global, entre o inglês e o português, entre o centro e a periferia.

Na prática, essa descolonização pode se materializar por meio de ações como:

- valorização dos repertórios linguísticos dos alunos e professores;
- uso de temas e textos que representem identidades periféricas e latino-americanas;
- incentivo à oralidade como espaço de expressão e não de correção;
- promoção de projetos bilíngues que dialoguem com realidades locais;
- formação docente voltada à crítica cultural e à educação linguística libertadora.

Ao criar um ambiente em que o erro seja compreendido como parte do processo e não como falha moral, o professor contribui para a desconstrução das estruturas afetivas da colonialidade. O ato de falar, mesmo com sotaque, mesmo com hesitação, torna-se, então, um gesto político de reexistência (Walsh, 2012).

CONCLUSÃO

O medo de falar inglês nas escolas públicas estaduais brasileiras, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, revela-se como um fenômeno profundamente enraizado em dimensões históricas,

sociais e epistemológicas que ultrapassam a esfera individual. Longe de se restringir à falta de fluência ou à timidez pessoal, tal medo constitui-se como expressão contemporânea da colonialidade do saber e do ser (Quijano, 2000), que ainda estrutura o ensino de línguas no Brasil. Essa colonialidade manifesta-se na reprodução de modelos eurocentrados de ensino, que associam o domínio da língua inglesa a um ideal de perfeição e pertencimento cultural inacessível a grande parte dos sujeitos das escolas públicas.

A enunciação recorrente “*I don’t speak English*” não traduz apenas a ausência de proficiência, mas antes um sentimento de não pertencimento linguístico, de exclusão simbólica e epistemológica. Ela revela a interiorização de uma hierarquia de vozes e saberes, na qual o “falante legítimo” é aquele que se aproxima do padrão nativo, enquanto o aprendiz periférico é reduzido ao lugar da insuficiência. Sob essa ótica, o medo de falar inglês é também o medo de ser julgado, de errar, de não corresponder a um ideal hegemônico de linguagem, em suma, o medo de ocupar o espaço da fala a partir de um lugar historicamente silenciado.

Diante desse quadro, a abordagem decolonial emerge como horizonte ético, político e pedagógico capaz de tensionar e ressignificar o ensino de língua inglesa. Inspirada em autores como Mignolo (2011) e Walsh (2012), essa perspectiva propõe deslocar o foco do ensino de um padrão linguístico universalizante para a valorização das vozes plurais que compõem o espaço escolar. Trata-se de reconhecer o inglês não como instrumento de dominação cultural, mas como campo de diálogo e interculturalidade, onde diferentes identidades possam coexistir e se expressar. Falar inglês, nesse contexto, é um ato de reexistência, um gesto de resistência epistêmica e de afirmação de pertencimento.

A transformação dessa realidade, contudo, exige investimentos estruturais e simbólicos na formação docente. A formação inicial e continuada dos professores deve contemplar uma dimensão crítica e decolonial, que os prepare para lidar com as múltiplas identidades linguísticas e culturais de seus alunos, e para repensar suas próprias experiências com o idioma. Como defendem Medeiros e Rocha (2022), é fundamental que o ensino de línguas seja sustentado por metodologias que priorizem a comunicação real, o uso significativo da língua e o acolhimento do erro como parte constitutiva da aprendizagem, e não como marca de fracasso.

Superar o medo de falar inglês implica, portanto, reconfigurar o espaço pedagógico: transformá-lo em um ambiente de escuta, empatia e liberdade, em que alunos e professores possam se expressar com autenticidade e autonomia. Falar inglês, nesse horizonte, ultrapassa a mera reprodução de estruturas gramaticais — é afirmar identidades, construir pontes culturais e reivindicar o direito de existir e de ser ouvido em outra língua.

Assim, a decolonialidade oferece não apenas uma lente analítica, mas também uma prática transformadora. Ao romper com a lógica excludente que define quem pode ou não “falar inglês”, ela propõe uma pedagogia do reconhecimento, da confiança e da pluralidade. É nesse movimento entre o

medo e a fala, entre o silêncio imposto e a voz recuperada, que se delineia o verdadeiro sentido de uma educação linguística emancipadora, comprometida com a justiça cognitiva e com o direito à palavra em todas as suas formas.

REFERÊNCIAS

- HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, J. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, v. 70, n. 2, p. 125-132, 1986.
- LOPES, A. A. O inglês que (não) nos pertence: reflexões decoloniais sobre o ensino de língua inglesa no Brasil. *Revista EntreLínguas*, 6(2), 307–325, 2020.
- LOPES, A. A., & FERNANDES, C. R. Ensino de língua inglesa e decolonialidade: práticas e resistências na escola pública. *Revista Entre Línguas*, 8(1), e2007, 2022.
- MALDONADO-TORRES, N. On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept. *Cultural Studies*, 21(2-3), 240–270, 2007.
- MEDEIROS, A. C.; ROCHA, L. M. Desafios e perspectivas do ensino de inglês em escolas públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, e270034, 2022.
- MELO, F. S. Ansiedade e desempenho oral em aulas de língua inglesa: um estudo qualitativo. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.
- MIGNOLO, W. Epistemologias do Sul e o projeto decolonial. In: Santos, B. S. & Meneses, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Cortez, 2010.
- PAIVA, M. C. Formação docente e práticas comunicativas no ensino de língua inglesa. São Paulo: Editora Contexto, 2019
- QUIJANO, A. Coloniality of power, Eurocentrism and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533–580, 2000.
- RAJAGOPALAN, K. O lugar da língua inglesa no Brasil: uma abordagem crítica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 16(4), 601–624, 2016.
- SILVA, A. C., & BARCELOS, A. M. F. Ansiedade linguística e o ensino de línguas: entre afetos, identidades e poder. *Revista Línguas & Educação*, 26(1), 55–74, 2021.
- TÍLIO, V. M. Insegurança e medo da fala em aulas de inglês: causas e soluções. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2020.
- WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: ações insurgentes (de)coloniais. *Educação e Sociedade*, 30 (109), 57–73, 2009.

ENGAJAMENTO E INTERATIVIDADE NO ENSINO DE FIGURAS DE LINGUAGEM: UMA PRÁTICA COM PADLET E KAHOOT NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO

ENGAGEMENT AND INTERACTIVITY IN TEACHING FIGURES OF SPEECH: USING PADLET AND KAHOOT IN TECHNICAL HIGH SCHOOL EDUCATION

Aurea Sílvia Amaral Marques Silva
aurea.silva5@etec.sp.gov.br
ETEC Atonio Devisate

RESUMO

O presente artigo, no formato de relato de experiência, descreve a aplicação de uma sequência didática para o ensino do conteúdo 'figuras de linguagem', utilizando as ferramentas digitais Padlet e Kahoot, com alunos do primeiro ano do Ensino Médio, do Curso Técnico em Serviços Jurídicos, no componente curricular de Língua Portuguesa. A proposta pedagógica buscou aliar o estudo da teoria gramatical à prática de forma contextualizada, utilizando como principal objeto de análise músicas populares brasileiras. A metodologia ativa, pautada na gamificação e na colaboração digital, visou aumentar o engajamento dos estudantes, promover o desenvolvimento de multiletramentos e demonstrar a relevância das figuras de linguagem para a construção de sentido em diferentes gêneros textuais. Os resultados preliminares indicam um aumento significativo na participação e no interesse dos alunos pelo conteúdo, transformando a aula em um ambiente mais dinâmico e interativo.

Palavras-chave: Figuras de Linguagem; Ensino Médio; *Padlet*; *Kahoot*; Metodologias Ativas.

ABSTRACT

This article, in the form of an experience report, describes the application of a teaching sequence for teaching the content 'figures of speech', using the digital tools Padlet and Kahoot, with first-year high school students in the Technical Course in Legal Services, in the Portuguese Language curriculum component. The pedagogical proposal sought to combine the study of grammatical theory with practice in a contextualized way, using popular Brazilian music as the main object of analysis. The active methodology, based on gamification and digital collaboration, aimed to increase student engagement, promote the development of multiliteracy, and demonstrate the relevance of figures of speech for the construction of meaning in different textual genres. Preliminary results indicate a significant increase in student participation and interest in the content, transforming the classroom into a more dynamic and interactive environment.

Keywords: Figures of Speech; High School; *Padlet*; *Kahoot*; Active Methodologies

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, especialmente o estudo da gramática normativa e dos recursos estilísticos, frequentemente enfrenta o desafio da desmotivação estudantil, percebendo-se o conteúdo como abstrato ou descontextualizado. As figuras de linguagem, embora essenciais para a compreensão da expressividade e da intencionalidade discursiva, muitas vezes são apresentadas de forma meramente classificatória.

Em um contexto de formação técnica, como o Curso Técnico em Serviços Jurídicos, a clareza e a precisão da linguagem, assim como a capacidade de interpretar textos complexos (incluindo a identificação de subjetividades e estratégias persuasivas), são competências cruciais. Portanto, o estudo das figuras de linguagem transcende o campo literário, tornando-se fundamental para a análise crítica de documentos legais, discursos e argumentações.

Buscando aliar teoria e prática de forma contextualizada, a proposta pedagógica utilizou músicas populares brasileiras como principal objeto de análise, integrando-as às ferramentas digitais *Padlet* e *Kahoot*. Essa metodologia ativa, pautada na gamificação e na colaboração digital, teve como objetivo central aumentar o engajamento dos estudantes, promover o desenvolvimento de multiletramentos e demonstrar a relevância das figuras de linguagem para a construção de sentido em diversos gêneros textuais.

Diante disso, a presente experiência pedagógica propôs a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) – especificamente o *Padlet* (mural colaborativo) e o *Kahoot* (plataforma de gamificação) – como ferramentas mediadoras. O objetivo também foi revitalizar o ensino desse conteúdo, utilizando a música como recurso lúdico e culturalmente relevante para os alunos do primeiro ano do Ensino Médio.

REFERENCIAL TEÓRICO

A abordagem pedagógica adotada encontra respaldo em dois pilares teóricos: a Metodologia Ativa e o conceito de Multiletramentos. Esse conjunto configura-se como uma abordagem pedagógica contemporânea e essencial para o desenvolvimento de competências críticas e participativas nos estudantes, especialmente no contexto da cultura digital e da multiplicidade de linguagens existentes atualmente.

O uso das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem é um método inovador, visto que se baseiam em novas formas de desenvolver o pensamento crítico, utilizando experiências reais

ou simuladas, objetivando criar condições de solucionar, em diferentes contextos, os desafios provenientes de atividades que são essenciais na prática social (BERBEL, 2011).

O Multiletramento seria uma resposta pedagógica à complexidade dos textos e das práticas sociais da contemporaneidade, marcadas pela multimodalidade (a coexistência de diferentes modos de linguagem: verbal, visual, sonora, gestual etc.) e pela multiplicidade cultural, compreendido por Rojo e Moura (2019) e pelo Grupo de Nova Londres (2001).

Trata-se de uma metodologia que auxilia no desenvolvimento de uma leitura crítica, seletividade da informação, elementos essenciais para a participação cidadã na sociedade digital, ajudando o estudante a questionar a qualidade e a veracidade das fontes.

O multiletramento traz em sua concepção o reconhecimento de que os textos contemporâneos não são apenas verbais, mas são multimodais, ou seja, combinam diversas formas de linguagem: verbais, visuais, sonoros, gestuais, espaciais, dentre outros, para a produção de sentidos (ROJO, MOURA, 2019). Essa combinação de múltiplos modos de comunicação em um único texto auxilia na transmissão da mensagem de forma mais completa e eficaz.

As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como os visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Já os novos letramentos remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente (BRASIL, 2018, p. 487).

Observa-se pelas diretrizes da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a aplicação de estratégias de ensino inovadoras e diversificadas no ambiente escolar é crucial, pois essa abordagem impulsiona a motivação intrínseca dos alunos, reforçando a convicção de que eles são protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Desse modo, as metodologias ativas possuem a capacidade de acender a chama da curiosidade.

Esse processo ocorre na medida em que os estudantes se engajam ativamente na fundamentação teórica e se sentem incentivados a introduzir novos aspectos ou perspectivas diferenciadas nas atividades propostas, muitas vezes ainda não explorados nas discussões em classe ou pelo próprio ponto de vista do professor, fortalecendo a percepção do estudante de ser o agente de suas próprias ações (FREIRE, 2011).

Essa constante transformação ocasionada pelas tecnologias, bem como sua repercussão na forma como as pessoas se comunicam, impacta diretamente no funcionamento da sociedade e, portanto, no mundo do trabalho. A dinamicidade e a fluidez das relações sociais – seja em nível interpessoal, seja em nível planetário – têm impactos na formação das novas gerações. É preciso garantir aos jovens, aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais (BRASIL, 2018, P 473).

Tendo em vista as tratativas gerais da BNCC, as metodologias ativas, em especial a gamificação (uso de elementos de *games* em contextos não lúdicos) e a aprendizagem colaborativa, coloca o aluno como protagonista de seu processo de aprendizado (BACICH; MORAN, 2018). O Kahoot se insere como ferramenta de gamificação, promovendo a competição saudável, o feedback imediato e a revisão lúdica do conteúdo.

O Padlet atua como um espaço de colaboração e construção de conhecimento, permitindo a multimodalidade (texto, imagem, áudio/música). Este uso alinha-se à perspectiva dos Multiletramentos (ROJO, 2012), que reconhece a pluralidade de linguagens e mídias presentes na contemporaneidade e a necessidade de o estudante ser capaz de ler e produzir sentido em diferentes formatos.

Ao analisar letras de música, que mesclam linguagem verbal e não verbal (ritmo, melodia), e ao usar plataformas digitais, o aluno desenvolve competências leitoras mais amplas. A união de ferramentas diferenciadas favorece o desenvolvimento das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como a comunicação, o pensamento crítico e a cultura digital; habilidades multidisciplinares enfatizadas como competências transversais, estabelecendo também a contextualização os conteúdos curriculares e a realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo (Brasil, 2018).

EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA: DA SISTEMATIZAÇÃO, CONTEXTUALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO COLABORATIVA

A experiência foi realizada com uma turma de 39 alunos do 1º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Serviços Jurídicos, período noturno da Etec Antonio Devisate, de Marília S/P, na classe descentralizada Monsenhor Bicudo.

Inicialmente ocorreu uma apresentação introdutória, com o uso de *PowerPoint*, sobre o conceito de figuras de linguagem como recursos de expressividade e desvio da norma, com foco na sua relevância em diferentes tipos de textos (literários, jurídicos, tirinhas, cartuns, publicitários).

Com a aula expositiva, os alunos tiveram acesso aos conceitos de cada uma das figuras de linguagem, incluindo exemplos a partir de diferentes tipos de textos, assim como foram realizadas discussões sobre o uso das figuras de linguagem no cotidiano.

Os alunos foram divididos em grupos e receberam a tarefa de pesquisar e selecionar trechos de músicas (de qualquer gênero de sua preferência) que exemplificassem as figuras de linguagem a serem estudadas (metáfora, metonímia, comparação, personificação, sinestesia, gradação, hipérbole, eufemismo, ironia, catacrese, perífrase e antítese).

Dadas as orientações, cada grupo criou posts no mural do *Padlet*, criado pela professora, com o título e autor da música, o trecho escolhido e a identificação da figura de linguagem

presente, assim como o link da música no canal *YouTube*. A ferramenta permitiu que os grupos visualizassem e comentassem as postagens uns dos outros, promovendo uma curadoria coletiva de exemplos e a discussão de possíveis ambiguidades na classificação.

Em um segundo momento, aprofundamos as discussões sobre as figuras de linguagens mais complexas a partir dos exemplos postados pelos alunos no *Padlet*, corrigindo as classificações em tempo real. As ações foram de fácil acesso na identificação das figuras de linguagem por ser a música um gênero bastante familiar aos alunos.

Foram apresentados vídeos de músicas adicionais visando desafiar os alunos a identificar, oralmente, as figuras de linguagem, o que auxiliou na fixação do conteúdo a partir da linguagem auditiva e visual.

Uma outra atividade relacionada foi elaborada a partir da plataforma *Kahoot*, com a criação de um questionário contendo vinte questões de múltipla escolha, às quais mesclavam frases de textos literários, trechos de músicas, notícias, ditados populares, dentre outros.

A dinâmica do *Kahoot*, com o *ranking* de pontuação e a trilha sonora, estimulou a participação e o raciocínio rápido. O fator lúdico da gamificação funcionou como um potente elemento motivador no aprendizado. Foi utilizado o relatório do *Kahoot* para identificar os tópicos de maior dificuldade (questões com alta taxa de erro) e realizar uma breve retomada ao final, garantindo que os erros fossem corrigidos imediatamente e de forma coletiva.

A partir desse trabalho desenvolvido, os alunos produziram textos destacando a importância, segundo a sua visão, do uso de tecnologias e metodologias diferenciadas nas aulas de Língua Portuguesa, dos quais se destaca o relato da aluna M.C.²: “As metodologias diferenciadas estão revolucionando a forma de aprendermos em sala de aula. Com essa abordagem inovadora, posso participar ativamente das aulas, compartilhando ideias, debatendo com meus colegas, tornando a aprendizagem mais significativa. Além disso, posso aplicar os conceitos aprendidos em situações reais e visualizar como funciona na prática o que ajuda em habilidades como a criatividade, trabalho em equipe, melhorando meus relacionamentos”.

Demo (2004), o processo de aprendizagem envolve uma reconstrução contínua do conhecimento, na qual o aprendiz estabelece novas conexões entre fatos e objetos, promovendo ressignificações que favorecem a criação de novos saberes. Esse movimento ocorre em uma perspectiva educativa transformadora e significativa, capaz de romper com os princípios da pedagogia tradicional.

² Os nomes dos participantes são fictícios, em conformidade com a Lei de Proteção de Dados Pessoais (LPDP) - LEI Nº 13.709/2018.

O conhecimento e a aprendizagem significativa tornam-se essenciais para que o ser humano desenvolva sua autonomia e cidadania, pautando-se na argumentação e na ética para transformar sua realidade e, portanto, sua própria vida. Os alunos do primeiro ano do Ensino Médio em Serviços Jurídicos, demonstraram muita interatividade e proatividade na construção dos conhecimentos sobre a proposta realizada, reforçando o que relata MORAN (2015):

[...] as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias nas quais eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham de tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORAN, 2015, p.34)

Essa metodologia trata-se de uma estratégia eficaz e inovadora para a educação atual, pois destaca quem são, realmente os sujeitos da aprendizagem, trazendo mais autonomia na sala de aula, transformando o papel passivo dos estudantes e potencializando suas práticas a partir das metodologias ativas com uma prática pedagógica mais engajadora, trabalhando o *como* e o *quê* a partir da leitura e produção de múltiplos textos e linguagens - Multiletramento.

RESULTADOS

A experiência com as plataformas digitais, metodologias diferenciadas, demonstrou que a integração entre a teoria e a prática com o uso de músicas e as TDICs é um caminho frutífero para a aprendizagem em Língua Portuguesa.

O uso do mural no *Padlet* transformou o estudo sobre as figuras de linguagem de uma atividade individual e passiva (leitura do livro didático) para uma atividade colaborativa e ativa, provocando maior engajamento e colaboração entre os alunos e a professora. O fato de os alunos serem responsáveis por selecionar o material (letras de música) aumentou seu senso de autoria e pertinência do conteúdo.

Na fase de avaliação e fixação do conteúdo, a utilização do *Kahoot* demonstrou ser altamente motivador. O formato de quiz rápido e competitivo desmistificou a ideia de "prova" de gramática, permitindo que os alunos revisassem o conteúdo em um ambiente de baixa pressão e alta interatividade. A visualização imediata da pontuação e do *ranking* serviu como um indicador de progresso mais tangível do que notas tradicionais.

Uma forma de motivação aprendizagem integrada, a atividade agregou a leitura e a escrita (seleção de trechos e comentários no *Padlet*) com a escuta e a análise de elementos visuais (uso dos vídeos

e da interface das plataformas, uso do YouTube), concretizando a proposta dos multiletramentos e preparando o aluno para atuar em um mundo cada vez mais digitalizado e significativo.

A memorização mecânica do perfil do objeto não é o aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (FREIRE, 2011, p. 67).

Com a contextualização das figuras de linguagem em textos populares, de fácil entendimento dos alunos, o professor pôde, por extensão, abrir a discussão sobre o uso de linguagem figurada na argumentação, na persuasão e no discurso formal, das habilidades essenciais para futuros profissionais da área jurídica, tornando o aprendizado de grande relevância para a formação técnica.

Incorporar novas tecnologias na educação tem consequências tanto na prática docente quanto no processo de ensino e de aprendizagem, pois os alunos vivenciam um conhecimento superficial nas mídias sociais, muitas vezes sem um direcionamento adequado e esse trabalho traz diferentes expectativas e necessidades mais objetivas para sua formação, assim como modifica a postura do professor de detentor do conhecimento para ser o protagonista nesse processo.

Dessa forma, os resultados da aplicação da sequência didática evidenciaram um aumento significativo na participação e no interesse dos alunos pelo conteúdo de figuras de linguagem, tradicionalmente percebido como complexo ou cansativo. A abordagem, ao utilizar um objeto cultural relevante para os estudantes (músicas populares) em conjunto com as ferramentas digitais de gamificação e colaboração, conseguiu transformar a aula em um ambiente mais dinâmico e interativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência evidenciou a eficácia da utilização das TDICs (*Padlet* e *Kahoot*) em conjunto com um objeto culturalmente significativo (a música) para o ensino de Figuras de Linguagem no Ensino Médio Técnico. A experiência alcançou seu principal objetivo que foi o de demonstrar a eficácia da integração entre metodologias ativas e recursos digitais para o ensino de conteúdos gramaticais.

A aplicação da sequência didática, ao utilizar as ferramentas *Padlet* e *Kahoot* em associação com a análise de músicas populares brasileiras conseguiu superar a abordagem tradicional do ensino de figuras de linguagem e assegurar uma aprendizagem efetiva aos alunos. Os resultados preliminares apontam para um aumento significativo no engajamento, na participação e no interesse dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio, reforçando o potencial da gamificação e da colaboração digital (uso das TICs) como catalisadores no processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia ativa e gamificada não apenas melhorou o índice de participação e interesse dos alunos, mas também os instrumentalizou para reconhecer e analisar recursos estilísticos em diversos contextos, cumprindo o objetivo de tornar o estudo da Língua Portuguesa mais dinâmico, colaborativo e relevante para a sua formação.

Ao utilizar gêneros textuais e plataformas que fazem parte do cotidiano dos estudantes (redes sociais, vídeos, memes), o ensino se torna mais atrativo e contextualizado, favorecendo o engajamento e a compreensão significativa dos conteúdos curriculares, tornando a aprendizagem mais relevante.

Considera-se que a proposta não apenas tornou a aula de Língua Portuguesa mais dinâmica e interativa, mas também cumpriu o papel de promover o desenvolvimento de multiletramentos, ao inserir o estudante em uma prática contextualizada que conecta teoria gramatical, tecnologia e cultura. A relevância das Figuras de Linguagem para a construção de sentido em diferentes gêneros textuais, como evidenciado na análise das letras de música, foi consolidada de forma prática.

Infere-se, dessa forma, que o uso estratégico das tecnologias digitais, aliado a um objeto de análise culturalmente relevante (a música), configurou-se como um caminho promissor para revitalizar o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, especialmente nos cursos técnicos.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL (MEC) Base Nacional Comum Curricular, 2019a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 06 out. 2025.

DEMO, P. Conhecer e aprender. Sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Arthmed, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GRUPO DE NOVA LONDRES. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes et al. Revista Linguagem em Foco, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 11-44, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/download/5578/4503/22107> Acesso em: 03 out. 2025.

MORAN, J. Mudando a educação com as metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (org.). PG: Foca Foto- PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. ROJO, R. H. R. multiletramentos, mídias e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E.(Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2019.

CRENÇAS DOCENTES NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: MAPEAMENTO BIBLIOMÉTRICO DAS DISSERTAÇÕES E TESES DA BDTD (2019–2024)

*TEACHERS' BELIEFS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: A BIBLIOMETRIC MAPPING OF DISSERTATIONS AND THESES
FROM THE BRAZILIAN DIGITAL LIBRARY OF THESES AND DISSERTATIONS - BDTD (2019–2024)*

Alessandra Fagundes Silva

alessandra.silva34@fatec.sp.gov.br

Adriana Salvanini

adriana.salvanini@cellep.com

Felipe Rodrigues de Jesus Emerick

lipelokmail@gmail.com

Rodrigo Avella Ramirez

roram1000@hotmail.com

RESUMO

Este estudo apresenta um mapeamento bibliométrico da produção acadêmica brasileira sobre crenças docentes no ensino de línguas estrangeiras, especificamente teses e dissertações defendidas entre 2019 e 2024. O objetivo foi analisar tendências temáticas, polos institucionais de produção e metodologias, relacionando os achados à discussão teórica sobre identidade, crenças e profissionalização docente. A pesquisa analisou 45 trabalhos da BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - focados principalmente na formação de professores de inglês. A maioria das produções concentra-se em universidades públicas nas regiões Sul e Sudeste. A distribuição anual mostrou um pico em 2023, sugerindo uma retomada ou represamento de defesas pós-pandemia. Os trabalhos demonstram como crenças e identidades manifestam-se como estratégias de resistência ou adaptação diante de desafios contemporâneos do magistério, como políticas neoliberais e mudanças curriculares. A análise metodológica revelou a predominância de abordagens qualitativas (84,4%), utilizando entrevistas, narrativas e diários. Classificadas por Barcelos (2020), a abordagem normativa é a mais prevalente (53,3%), seguida pela metacognitiva (31,1%) e contextual/etnográfica (15,6%). O estudo conclui que a pesquisa sobre crenças é essencial para aprimorar a formação de professores, reforçando a necessidade de futuros estudos que explorem a articulação entre crenças, práticas, emoções e o impacto das políticas públicas na identidade docente.

Palavras-chave: Crenças docentes; Identidade; Formação de professores; Linguística Aplicada.

ABSTRACT

This study presents a bibliometric mapping of Brazilian academic production on teachers' beliefs in foreign language teaching, specifically dissertations and theses defended between 2019 and 2024. The objective was to analyze thematic trends, institutional research hubs, and methodological approaches, relating the findings to the theoretical discussion on identity, beliefs, and teacher professionalization. The research examined 45 works from the BDTD – Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, focusing mainly on English teacher education. Most of the studies were produced in public universities located in the South and Southeast regions of Brazil. The annual distribution revealed a peak in 2023, suggesting a resumption or accumulation of defenses after the pandemic. The analyzed works demonstrate how beliefs and identities emerge as strategies of resistance or adaptation in the face of contemporary challenges in teaching, such as neoliberal policies and curricular changes. The methodological analysis revealed a predominance of qualitative approaches (84.4%), using interviews,

narratives, and journals. According to Barcelos' (2020) classification, the normative approach was the most prevalent (53.3%), followed by the metacognitive (31.1%) and the contextual/ethnographic (15.6%) approaches. The study concludes that research on teachers' beliefs is essential to improving teacher education, reinforcing the need for future investigations that explore the articulation among beliefs, practices, emotions, and the impact of public policies on teacher identity.

Keywords: Teachers' beliefs; Identity; Teacher education; Applied Linguistics.

INTRODUÇÃO

As crenças dos professores sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras são um campo de estudo fundamental na linguística aplicada e na educação. Elas representam os conhecimentos, as suposições, os valores e as percepções que os docentes desenvolvem ao longo de suas vidas, moldando suas práticas em sala de aula. Essas crenças não são apenas ideias abstratas; elas se manifestam nas decisões pedagógicas, na escolha de materiais didáticos, nas estratégias de avaliação e na interação com os alunos. Compreender o que os professores acreditam é essencial para aprimorar a formação docente e, por conseguinte, a qualidade do ensino de línguas.

A conscientização sobre as próprias crenças é um passo fundamental para o desenvolvimento profissional contínuo. Ao refletir sobre suas próprias suposições, os professores podem questionar abordagens herdadas, experimentar novas metodologias e adaptar sua prática de forma mais intencional. A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, deve, portanto, ir além da transmissão de técnicas e teorias, incentivando a autoanálise e a reflexão crítica. Isso permite que os futuros e atuais docentes entendam o porquê de suas ações e, se necessário, modifiquem suas abordagens para atender melhor às necessidades de seus alunos.

O estudo das crenças e identidades docentes no ensino de línguas estrangeiras tem sua relevância ampliada em um cenário de mudanças curriculares e pressões neoliberais (HALL, 2003a; BALL, 2014). Compreender essas dimensões é essencial para interpretar como professores constroem sentidos sobre seu trabalho e enfrentam desafios impostos por políticas educacionais e desigualdades.

Objetivo

Este artigo tem como objetivo mapear e analisar a produção acadêmica brasileira sobre crenças docentes entre 2019 e 2024, identificar tendências temáticas, mapear os polos institucionais de produção e as redes de pesquisa atuantes no campo e metodologias utilizadas, relacionar os achados à discussão teórica sobre identidade, crenças e profissionalização docente; analisar as abordagens metodológicas predominantes nos estudos, comparando o uso de métodos qualitativos, quantitativos e mistos; identificar e categorizar os temas emergentes na pesquisa brasileira sobre crenças docentes no ensino de línguas estrangeiras (LE) entre 2019 e 2024. Como fonte de dados, foi utilizada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), repositório digital coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), cujo objetivo é possibilitar a publicação de teses e dissertações nacionais e estrangeiras.

Essa análise permitirá interpretar de que forma as crenças se manifestam como estratégias de resistência, adaptação ou conformidade frente aos desafios contemporâneos do magistério.

REFERENCIAL TEÓRICO

Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas

O conceito de crenças no ensino/aprendizagem de línguas passou por uma evolução significativa. Inicialmente tratadas como representações mentais estáticas e individuais, as crenças vêm sendo reconceituadas como construções dinâmicas, situadas e socialmente negociadas (BARCELOS, 2006). Para a autora, as crenças não podem ser reduzidas a opiniões isoladas, mas compreendidas como formas de pensamento que orientam práticas e influenciam decisões pedagógicas. Elas são construídas na interação com contextos socioculturais, políticas linguísticas e experiências profissionais. As crenças são entendidas como dinâmicas, mutáveis e situadas historicamente.

Assim como as crenças, a identidade docente é um processo socialmente construído, marcado por tensões entre permanência e mudança. Hall (2003b) descreve a identidade como cultural, relacional e inacabada, constituída nas interações e nas relações de poder. Dubar (2009), por sua vez, enfatiza a articulação entre processos biográficos (histórias de vida) e processos relacionais (reconhecimento institucional, atribuições externas), sendo a identidade negociada em um campo de forças. Para Nóvoa (2013), a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Nesse sentido, a identidade e os saberes docentes se imbricam na prática, constituindo o que Libâneo (2008) chama de campo da práxis, em que o conhecimento teórico se encontra com a ação concreta.

A identidade docente é histórica e situada, sendo constantemente (re)construída nas práticas, nos discursos e nas interações em sala de aula e fora dela. Essa perspectiva dialoga com estudos narrativos que evidenciam como experiências formativas e crenças se entrelaçam na constituição do “eu profissional”. Para Ramirez (2014, p. 28), a identidade profissional se constrói com reflexões críticas e revisões constantes das tradições, mas também com a reafirmação, a revalidação de práticas consagradas que permanecem significativas. Tal construção é intrinsecamente ligada à base de conhecimentos para o ensino, conforme definido por Shulman (1986), que inclui o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico geral e, crucialmente, o conhecimento pedagógico do conteúdo, o qual integra a compreensão da matéria e as formas mais eficazes de ensiná-la, revelando a materialização das crenças e identidades na prática.

Celani (2006) defende que o professor de línguas seja visto como profissional reflexivo, capaz de investigar sua própria prática e enfrentar desafios éticos e políticos da profissão. Essa perspectiva rompe com visões tecnicistas e marginalizadas do ensino de línguas, reivindicando status profissional e autonomia intelectual para o professor. Segundo Celani (2006),

... ensinar não é uma atividade neutra. E, no caso do ensino de língua estrangeira, a criticidade é particularmente importante para se garantir que os valores da cultura estrangeira, que necessariamente fazem parte dessa aprendizagem, sejam entendidos a partir de uma postura crítica, que tem como objetivo formar o cidadão brasileiro, antes de mais nada. (p. 37)

Essa capacidade de reflexão e o desenvolvimento profissional, fundamentais para a docência, estão diretamente relacionados ao que Mizukami (2005) categoriza como abordagens de formação, destacando a importância da reflexão na ação e sobre a ação. A formação não se limita à aquisição de técnicas, mas se centra no desenvolvimento do professor como agente ativo de sua prática e construtor de suas próprias crenças, sendo a sua autonomia um elemento essencial (MIZUKAMI, 2005).

A trajetória do ensino de línguas no Brasil revela oscilações entre valorização e marginalização curricular. Desde a Reforma Campos (1931) até a LDB/1996, passando pelas orientações dos PCNs, observa-se uma ênfase crescente em abordagens comunicativas e no papel social da língua. Contudo, persistem desafios históricos: condições precárias de oferta, falta de políticas consistentes de formação e escassez de materiais adequados aos contextos locais (LEFFA, 2011).

Hall (2003a) observa que a globalização não homogeneiza culturas, mas produz hibridização e fragmentação identitária, fenômenos também visíveis no ensino de línguas. O inglês, como língua franca, circula em fluxos globais de capital e poder, ao mesmo tempo em que é ressignificado em contextos locais.

As reformas educacionais contemporâneas, sob influência de agendas neoliberais (BALL, 2014), redefinem o papel do professor como gestor de resultados, impondo métricas e padrões que colidem com a dimensão relacional e cultural do ensino. Esse cenário reforça a necessidade de investigar como crenças e identidades se articulam a partir dessas pressões estruturais.

As dissertações e teses da base de dados apresentaram preocupações frequentes com questões como formação de professores de língua inglesa no Brasil enquanto falantes não-nativos, ensino de Jovens e Adultos - EJA, o impacto do ensino remoto nas crenças e emoções de docentes, as crenças de alunos do curso de Letras sobre escrita em inglês como língua estrangeira e seu ensino, desvalorização da classe dos professores e dos cursos de licenciatura, as crenças dos alunos e futuros professores sobre o ensino de inglês e sobre a formação de professores de línguas, crenças e emoções sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário em inglês, investigação do amor pedagógico no ensino de Língua Inglesa,

comportamentos e práticas pedagógicas durante a pandemia de COVID-19, como os professores de Inglês percebem que o processo de Ensino e Aprendizagem pode promover letramento crítico entre adultos e jovens, frente ao processo de globalização, verificam como a crença no mítico "falante nativo" impacta as construções identitárias de professores de inglês em formação inicial e compreendem o desenvolvimento da identidade profissional de alunos da Licenciatura de Letras-Língua Inglesa.

Vê-se que o estudo de crenças e identidade docente permeia vastos campos de atuação e gera discussões válidas e pertinentes à prática docente.

Na perspectiva de Tardif (2014), a prática docente transcende a aplicação técnica de conhecimentos, sendo fundamentada em uma complexa e integrada pluralidade de saberes docentes. Esses saberes, que formam a base da ação pedagógica, não se restringem ao âmbito estritamente acadêmico, mas se articulam em diferentes dimensões, como os **saberes experienciais**, que são forjados na vivência cotidiana da sala de aula; os **saberes disciplinares**, referentes ao domínio do conteúdo a ser ensinado; os **saberes curriculares**, relativos às normas e prescrições institucionais; e os **saberes formativos**, adquiridos ao longo da formação inicial e contínua do profissional. Desse modo, a abordagem de Tardif (2014) desmistifica a visão do professor como um executor, realçando o caráter holístico da prática docente enquanto um conjunto dinâmico de múltiplos conhecimentos.

MÉTODO

A pesquisa analisou 45 trabalhos (teses e dissertações) defendidos entre 2019 e 2024. Foram consideradas as variáveis: ano de defesa, instituição, resumo e palavras-chave.

Ressalta-se que o levantamento de indicadores bibliométricos não pretende avaliar a qualidade dos trabalhos analisados, mas utilizar a produção científica como fenômeno que ajuda a descrever o comportamento de uma dada área ou comunidade científica. Como fonte de dados, foi utilizada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), repositório digital coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), cujo objetivo é possibilitar a publicação de teses e dissertações nacionais e estrangeiras. Para a recuperação de dados, foi empregada a busca avançada, agregando-se os termos crenças, docentes, professores de inglês, ensino de língua estrangeira no campo assunto. Dessa forma, chegou-se à expressão: (crenças DE "professores de inglês") OU ("crenças docentes" E "ensino de línguas estrangeiras").

Foram aplicados os filtros: dissertações e teses, língua portuguesa e ano de 2019 a 2024, a fim de recuperar apenas os trabalhos publicados em português, excluindo os de outros idiomas.

Com o auxílio do software *Excel*, foi elaborada uma planilha de coleta e registro dos dados, contendo os campos: autor, título do trabalho, ano de defesa, instituição de ensino, programa de pós-graduação, região do país, resumo e palavras-chave.

A partir desses dados, foram criados os gráficos apresentados e as reflexões sobre o tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As teses e dissertações estão fortemente relacionadas entre si por um eixo teórico e temático central: as crenças, emoções e identidades na formação e prática de professores de inglês como língua estrangeira.

O campo do conhecimento dos trabalhos é a Linguística Aplicada, com foco na formação de professores de línguas, especialmente de inglês. Pesquisas como as de Barp (2019), Godoy (2020) e Vieira (2023) exploram crenças como um construto fundamental para compreender práticas pedagógicas, enquanto outras, como as de Silva e Peron (2021), associam crenças a emoções e identidade docente. Há também estudos que analisam contextos específicos, como EJA e ensino remoto, sempre vinculando-os às crenças e experiências docentes.

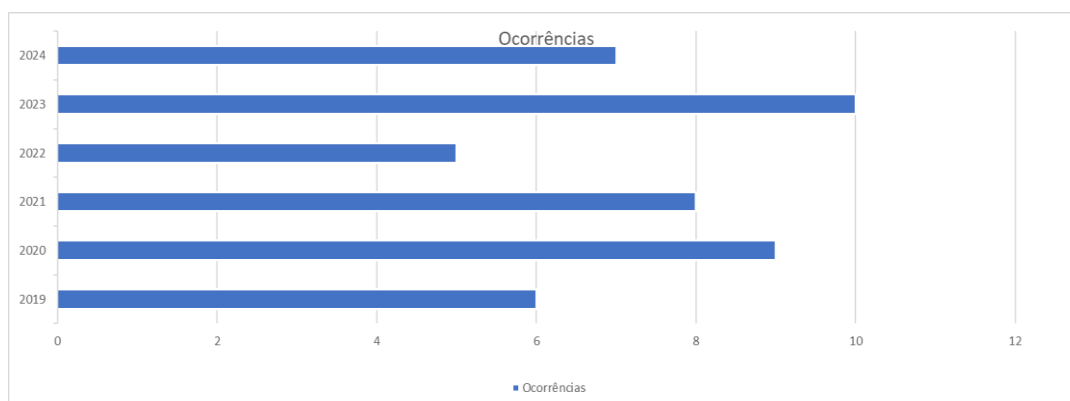
Os autores mais recorrentes, como Ana Maria Barcelos, Kalaja, Borg e Aragão (2017), formam a base teórica sobre crenças e emoções na Linguística Aplicada, enquanto os estudos sobre identidade profissional docente são discutidos sob a luz das teorias de Hall, Beijaard e Souza (2013). Elementos da análise do discurso de Foucault e Orlandi (2017) são usados para compreender as representações e práticas discursivas.

A produção cresce de forma moderada de 2019 a 2021, sofre leve queda em 2022 (provavelmente efeito defasado da pandemia sobre defesas) e atinge pico em 2023, indicando retomada e/ou represamento de defesas. Essa retomada dialoga com a intensificação do debate sobre políticas curriculares e reconfigurações do trabalho docente em cenário de retorno presencial híbrido, momento para (re)examinar crenças e identidades. Reflexões sobre como mudanças contextuais produzem reposicionamentos identitários aparecem em análises de narrativas docentes e processos históricos discutidos por Paiva (2006) (identidade situada historicamente) e Tardif (2014) (saberes experienciais construídos no tempo).

Foram verificadas as regiões geográficas em que as teses foram desenvolvidas. O núcleo de produção concentra-se em universidades públicas brasileiras (federais e estaduais), com destaque para polos consolidados de pós-graduação em Linguística Aplicada/Letras. A centralidade das IES públicas reflete a articulação entre pesquisa, formação e extensão, defendida como missão estruturante da universidade e fundamental para a constituição da identidade profissional docente.

A figura 1 revela o aumento gradual da produção de teses e dissertações, com pico em 2023.

Figura 1 - Produção Acadêmica por ano

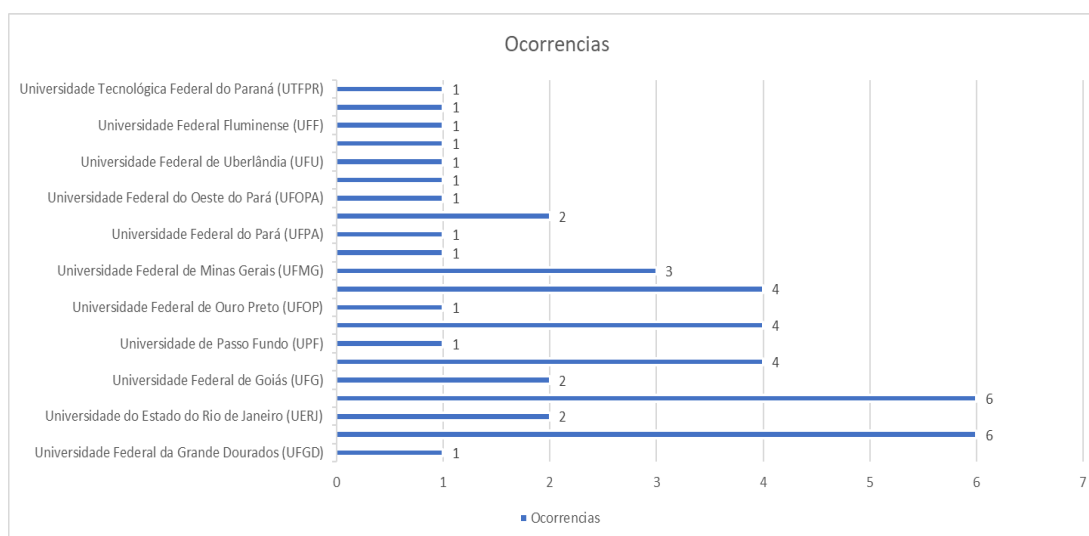


Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

A produção está concentrada em universidades públicas do Sul e Sudeste, como mostra a figura

2.

Figura 2 - Instituições



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

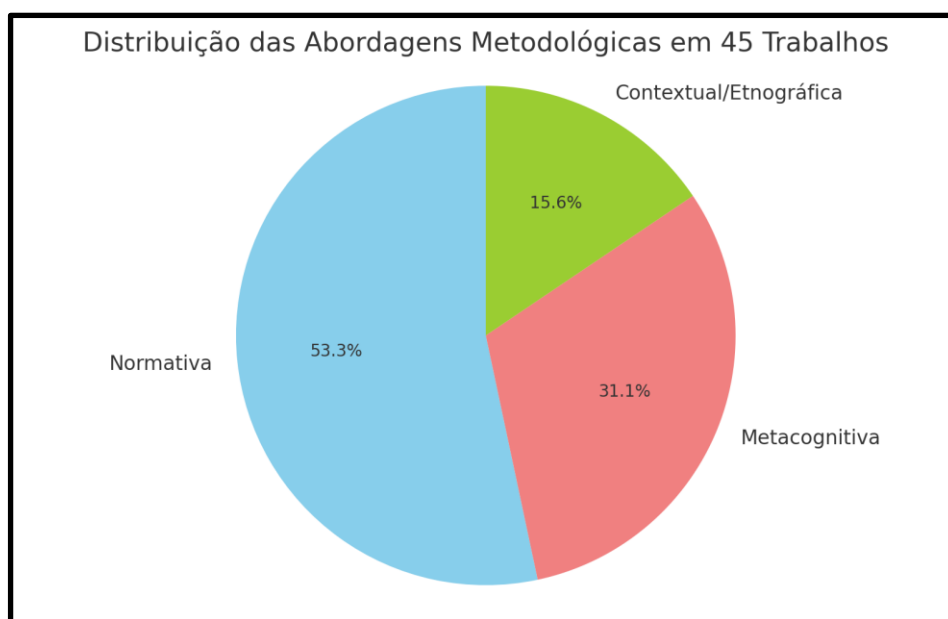
Os termos mais frequentes incluem crenças docentes, formação de professores, identidade docente, ensino de inglês, emoções, prática reflexiva e políticas curriculares (BNCC/PCN). A recorrência de crenças articuladas à identidade confirma a proximidade conceitual destacada em estudos que mostram crenças como construções socialmente situadas, mutáveis e interativas, muitas vezes inseparáveis das identidades docentes em construção.

Barcelos (2006) propõe que crenças sejam compreendidas como formas de pensamento, construções de realidade co-construídas nas experiências e interações; são dinâmicas, contextuais, sociais

e paradoxais. Isso desafia estudos puramente descritivos e exige metodologias que articulem discurso e prática. Em seu mapeamento de metodologias, Barcelos (2020) distingue abordagens normativa (questionários pré-definidos), metacognitiva (auto-relatos/entrevistas) e contextual/etnográfica (categorias emergentes), argumentando que captar o papel das crenças requer atenção ao contexto e à relação crença-ação.

Na figura 3, percebemos o número de teses e dissertações que se utilizam das abordagens estudadas por Barcelos.

Figura 3 - Distribuição das abordagens metodológicas.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

A análise confirma a predominância de abordagens normativas, especialmente narrativas, alinhadas à perspectiva contextual (BARCELOS, 2006). A centralidade de crenças, identidade e emoções indica uma visão ampliada da docência, que transcende dimensões técnicas. Essa tendência converge com referenciais que concebem a identidade como dinâmica e relacional (HALL, 2003b; DUBAR, 2009) e a prática reflexiva como eixo da formação (CELANI, 2006).

A concentração de pesquisas em instituições do Sul e Sudeste revela desigualdades estruturais (CHAUÍ, 2003), enquanto a presença de estudos em EJA aponta deslocamentos importantes para contextos historicamente marginalizados.

Por fim, a análise reforça que crenças docentes não são fenômenos isolados, mas articulam-se a identidades, saberes e políticas. Investigar essa relação é importante para compreender tensões entre expectativas globais e realidades locais.

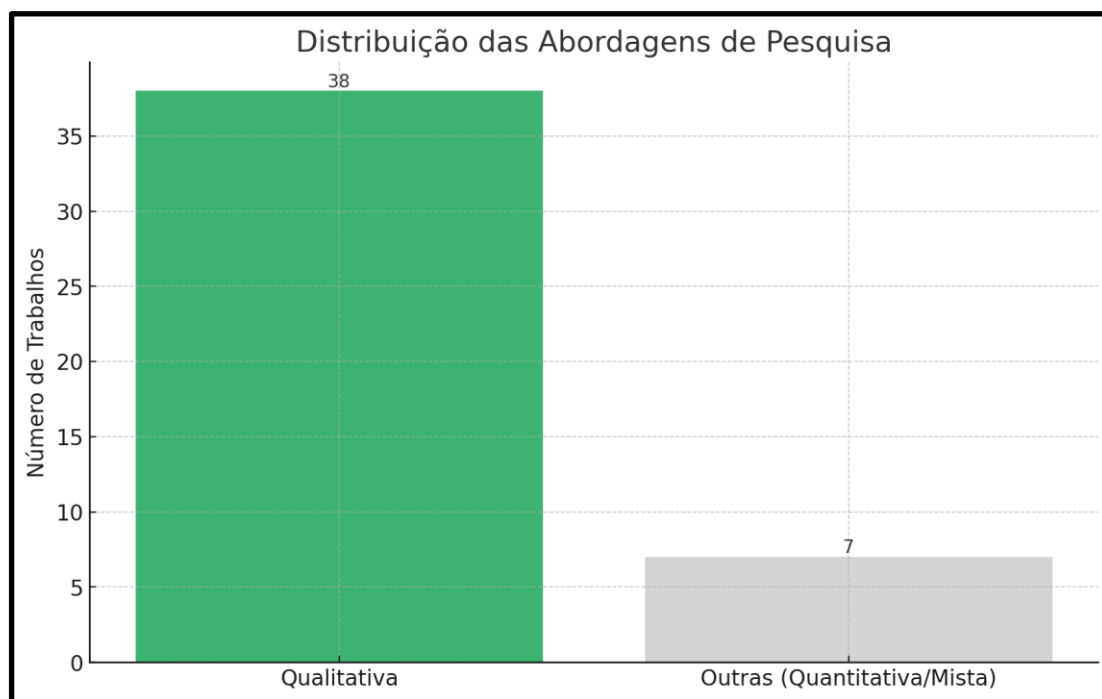
A maioria dos trabalhos adota uma abordagem qualitativa e interpretativista, muitas vezes fundamentada na Linguística Aplicada Crítica, estudos sobre identidade e abordagens narrativas ou autobiográficas.

Dos 45 trabalhos analisados, 38 utilizam a abordagem qualitativa, como veremos na figura 4, o que corresponde a aproximadamente 84,4% do total.

Destaca-se o uso de entrevistas, narrativas de professores, diários de bordo e análise documental como principais técnicas de coleta de dados. Segundo Nóvoa (2013),

... as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceituais e metodológicos. (p. 19)

Figura 4 - Distribuição das abordagens de pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resumos de teses e dissertações da BDTD (2019-2024) sobre crenças docentes no ensino de línguas estrangeiras revela um campo de pesquisa multifacetado. As crenças são amplamente reconhecidas como um constructo central que influencia a prática pedagógica, a tomada de decisão e a própria construção da identidade do professor. A forte interconexão entre crenças, emoções e

identidade é uma constante nos trabalhos, reforçando a importância de uma abordagem holística na formação de professores.

A pesquisa acadêmica recente se debruça sobre temas como a influência do contexto (incluindo a pandemia de COVID-19), as percepções sobre competência e proficiência, e a tensão entre abordagens tradicionais e críticas. Embora haja um consenso sobre a importância de um ensino mais reflexivo e socialmente engajado, a implementação prática ainda enfrenta barreiras como a insegurança do docente, a falta de preparo e os desafios institucionais.

Os estudos aqui analisados demonstram que as crenças não são estáticas, mas sim dinâmicas e moldadas por experiências e contextos. O mapeamento bibliométrico sugere que futuras pesquisas devem continuar a explorar essa complexa relação, buscando formas de empoderar os professores para que suas crenças se alinhem a uma prática pedagógica mais eficaz e significativa, contribuindo para a desconstrução de mitos e valorização da profissão docente no Brasil.

Espera-se que este levantamento contribua para ampliar o diálogo entre pesquisadores e fomentar investigações em contextos menos explorados, como a formação inicial, o ensino técnico e o uso de tecnologias.

Recomenda-se que estudos futuros continuem explorando a articulação entre crenças e práticas pedagógicas, bem como os efeitos das políticas públicas sobre a constituição das identidades docentes.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Educação Global S.A. Porto Alegre: Penso, 2014.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Discursos de Professores Universitários. Campinas: Pontes, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: JUNIOR, R. G. C. Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p.17-37.

BARP, Graziela. A Formação de professores de inglês e a investigação de crenças. 2019. 216 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras. Ocupação ou profissão. IN: LEFFA, V.J. O professor de línguas: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2006.

DUBAR, C. A crise das identidades. A interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora Edusp, 2009.

GODOY, Pauliane Ferreira Gandhi de. Crenças e emoções de uma professora formadora de língua inglesa e de seus alunos: um estudo de caso. 2020. 225 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2020.

HALL, S. A Identidade Cultural na Pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP & A, 2003a.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: Revista Brasileira de Educação, nº 23, 2003b.

MELLO, D. Pesquisa narrativa e formação de professores. In: JUNIOR, R. G. C. Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p.38-62.

NOVOA, A. Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, vol. 9, n.1, p. 77-127, 2006.

PENA, Gabriela Vieira. A construção das identidades de professores práticos e professores certificados de língua inglesa: uma análise das crenças de diferentes agentes. 2021. 165 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2021.

POLIDÓRIO, V. O ensino de língua inglesa no Brasil. *Travessias*, Cascavel, v. 8, n. 2, 2014.

RAMIREZ, R. A. Histórias de vida na formação do professor. São Paulo: CEETEPS, 2014.

ROMERO, T. R. de S. Narrativas e as identidades do docente de línguas. In: JUNIOR, R. G. C. Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p.87-109.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. Metodologia de pesquisa. 5. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

SILVA, R. O. da. Crenças e emoções na construção das identidades de professores de inglês em formação. Curitiba, 2024.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2014.

VIEIRA, Natália Pereira. EJA: Diálogos entre crenças e ações de uma professora de Inglês. 2023. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023

A LÍNGUA INGLESA E AS COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS COMO RECURSOS ESTRATÉGICOS DO SECRETARIADO EXECUTIVO NA INTEGRAÇÃO DE EXPATRIADOS

THE ENGLISH LANGUAGE AND INTERCULTURAL COMPETENCIES AS STRATEGIC RESOURCES OF EXECUTIVE SECRETARIES IN THE INTEGRATION OF EXPATRIATES

Beatriz Ramalho Alves

beatriz.alves.sec@gmail.com

Éric Sanderson Cruz Gomes

ericsandersonc@hotmail.com

Jaqueline Sotero dos Santos

jaquelines6a@yahoo.com.br

José Carlos Barbosa Lopes

zecarlos.bl@fatecsp.br

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar e discutir de que forma as atribuições do secretariado executivo vão além das tarefas burocráticas, exigindo domínio da língua inglesa e conhecimento intercultural. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva envolvendo 14 profissionais da área com experiência no suporte a expatriados no Brasil. A análise evidenciou que a proficiência em inglês é um pré-requisito essencial para o desempenho dessa função, facilitando a comunicação, a adaptação cultural e a integração dos expatriados ao ambiente organizacional. Além do domínio linguístico, a comunicação intercultural e as competências secretariais foram identificadas como diferenciais para superar barreiras culturais e fortalecer relações profissionais.

Palavras-Chave: Secretariado Executivo; Inglês; Expatriados; Comunicação Intercultural; Competências Secretariais.

ABSTRACT

This study aims to analyze and discuss the extent to which the responsibilities of executive secretaries go beyond routine administrative tasks, requiring strong proficiency in English and intercultural knowledge. To investigate these aspects, a qualitative, exploratory, and descriptive approach was adopted, involving 14 professionals with experience in supporting expatriates in Brazil. The results highlight that fluency in English is a fundamental requirement for effective performance, as it enhances communication, facilitates cultural adaptation, and contributes to the successful integration of expatriates into the organizational environment. Intercultural communication and secretarial competencies also emerged as strategic assets for overcoming cultural barriers and strengthening professional relationships.

Keywords: Executive Secretaries; English; Expatriates; Intercultural Communication; Secretarial Competencies.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, fatores ligados à religião, ao domínio territorial, às transformações culturais, entre outros, influenciaram a propagação do inglês, impactando diversas etnias e consolidando a língua internacionalmente. De acordo com Crystal (2012), a língua inglesa se posicionou como dominante nas esferas econômicas, políticas e culturais, ampliando sua influência no contexto global por meio de estruturas hegemônicas de poder em variadas relações.

Ao se estabelecer como a língua de comunicação mundial, o inglês provocou transformações significativas no mercado de trabalho, impulsionadas pela influência linguística e pela crescente internacionalização das relações corporativas. Conforme destaca Liberato (1993 *apud* SANTOS, 2012), no contexto empresarial contemporâneo e competitivo, o domínio de línguas estrangeiras, especialmente do inglês, passou a ser uma exigência recorrente das organizações. Nesse cenário, tornou-se cada vez mais necessário o desenvolvimento de competências em uma segunda língua.

Alinhado a isso, a profissão de secretariado está fortemente envolvida nas transformações e na constante evolução do mercado. Guimarães (2007 *apud* GONÇALVES, 2016) afirma que essa ocupação remonta aos antigos escribas, que já desempenhavam funções de assessoria e demonstravam domínio de línguas. Com o passar dos anos, a evolução da área resultou na ampliação das atribuições do profissional de secretariado, exigindo conhecimentos mais aprofundados, incluindo o domínio de línguas, capacidades socioemocionais e culturais.

Dentre as funções designadas aos profissionais de secretariado, encontra-se o apoio a expatriados. De acordo com Lima, Silva, Marquezzi, Villalva e Mathias (2022), para tal função, faz-se necessário, além do domínio linguístico, a comunicação clara, compreensão cultural e habilidades³ socioemocionais que, segundo Moraes (2024), são conhecidas como *soft skills* e contribuem na adaptabilidade, comunicação eficaz, gerenciamento de conflitos e diversas outras situações do ambiente de trabalho. Desse modo, é possível compreender e interpretar as demandas e expectativas do expatriado, intermediando culturas e viabilizando as relações interpessoais.

Tendo em vista esse contexto de constante transformação, este estudo tem como objetivo analisar e discutir como as atribuições do profissional de secretariado vão além das tarefas cotidianas e burocráticas. Fluência e domínio do inglês como principal língua para fins comerciais e diplomáticos se tornam essenciais, de acordo com Kachru (1985 *apud* FERREIRA, 2013), além de um profundo entendimento do contexto intercultural.

³ O termo habilidades é utilizado com base na abordagem de Moraes (2024), que emprega essa expressão para se referir às *soft skills*. Segundo a autora, as *soft skills* são habilidades comportamentais, também conhecidas como habilidades interpessoais ou socioemocionais.

Em um mundo cada vez mais interconectado, as organizações reconhecem que competências linguísticas e interculturais são fundamentais para garantir uma comunicação eficaz e facilitar a adaptação dos profissionais em ambientes corporativos diversos. Desse modo, ressalta-se a importância de aprofundar o estudo sobre este tema, analisando a necessidade de preparar adequadamente os profissionais que atuam no suporte a expatriados.

Posto isto, este artigo⁴ está organizado em quatro partes principais. A primeira parte apresenta o referencial teórico, abordando os três pilares centrais da pesquisa: a ascensão global do inglês; as competências do secretariado executivo e a comunicação internacional; e a atuação estratégica do secretariado executivo no contexto intercultural.

Em seguida, são descritos os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, com a descrição da abordagem utilizada e das estratégias para coleta e análise dos dados. A terceira parte traz a discussão dos dados obtidos, retomando os temas do referencial teórico e comparando-os com as respostas dos participantes da pesquisa, de forma a analisar os principais desafios e percepções ligados ao uso do inglês e às competências interculturais na atuação do suporte a expatriados.

Por fim, nas considerações finais, são destacados os principais conhecimentos adquiridos e desafios enfrentados ao longo do desenvolvimento deste estudo, além das possíveis direções para pesquisas futuras e reflexões sobre como o profissional de secretariado, instituições de ensino e organizações empresariais podem se preparar de forma cada vez mais estratégica para os desafios futuros em um contexto multicultural.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para desenvolver a discussão proposta neste estudo, é essencial delimitar previamente os principais fundamentos teóricos que orientam a análise, entre os quais se destacam: I) a ascensão global do inglês; II) as competências do secretariado executivo e a comunicação internacional; e III) a atuação estratégica do secretariado executivo no contexto intercultural.

A ascensão global do inglês

A língua é um dos elementos mais importantes para a coesão de uma sociedade. Ela forma a base da comunicação entre as pessoas e está profundamente ligada à cultura, aos valores e à identidade de um povo. Cada nação desenvolve sua própria língua, ou adota oficialmente uma, como forma de

⁴ Este estudo foi realizado como exigência parcial para a conclusão do Curso Superior de Tecnologia em Secretariado e Assessoria Internacional da Fatec São Paulo.

consolidar sua história e afirmar seu pertencimento coletivo. Segundo Soares (2009), assim como a história, a etnia, a religião e o território, “a língua não é apenas um traço, mas, sobretudo, uma força de identificação nacional.”

Nesse contexto, também se adquire um alcance político, à medida que, de acordo com Risso e Moura (2019), um Estado nacional que possui uma língua reconhecida como símbolo de sua nação tem nela um instrumento de projeção e influência no cenário mundial. Uma língua passa a ser utilizada em negociações políticas, trâmites comerciais e nos principais eventos e organizações transnacionais em decorrência de relações históricas de poder, já que sua difusão internacional e prestígio estão diretamente associadas à expansão econômica, militar e cultural de seus falantes. Assim, a valorização global de uma língua reflete não apenas sua utilidade comunicativa, mas também dinâmicas ideológicas que a posicionam como mais legítima em relação a outras faladas no globo.

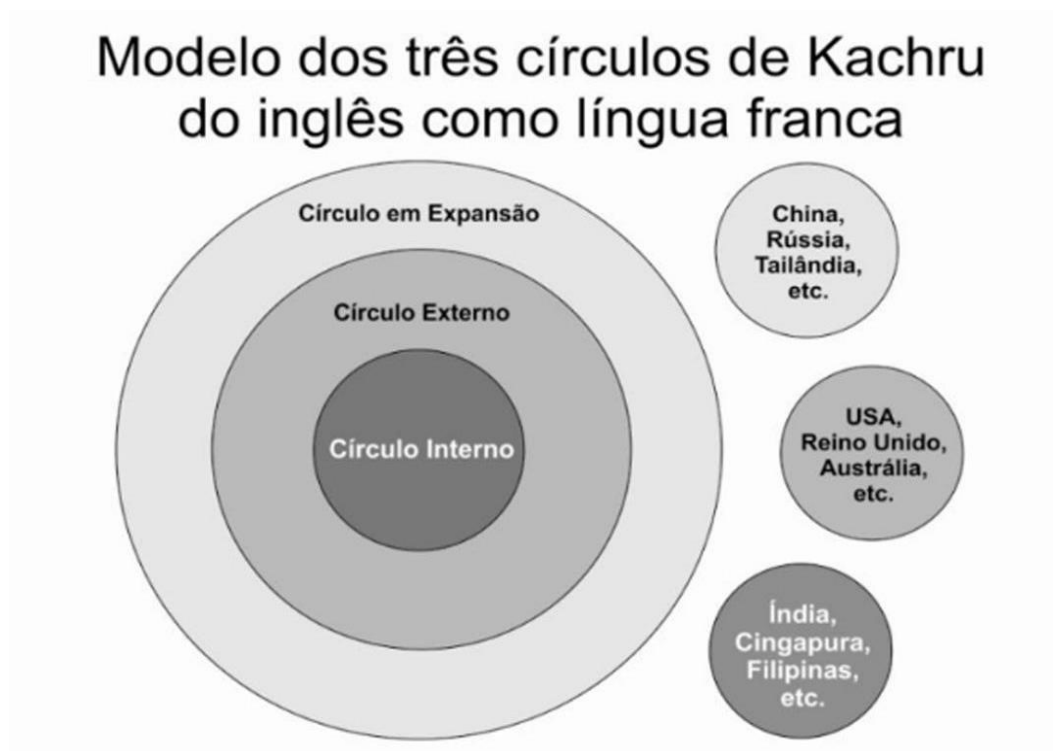
Ao longo da história mundial, diversas línguas ocuparam esse lugar de destaque, frequentemente associadas à hegemonia cultural e política de determinados impérios. Para tanto, Byram e Hu (2013 *apud* LOPES; BAUMGARTNER, 2019), lembram que algumas delas, como o latim, foi impulsionado pela ascensão do Império Romano, sendo amplamente utilizado em toda a Europa. Séculos depois, o francês passou a desempenhar esse papel, tornando-se a língua da diplomacia, da aristocracia e da alta cultura europeia, refletindo o poder político da França. E, em outras regiões e períodos, outras línguas também exerceram funções semelhantes, evidenciando motivos que ultrapassam questões linguísticas e envolvem processos de dominação, circulação de conhecimento e colonialidade. Alguns outros exemplos são o árabe, que foi a língua do conhecimento, do comércio e da religião no norte da África e no Oriente Médio durante a Idade de Ouro Islâmica; e o grego *koiné*, que teve uma importância similar no mundo helenístico e no Império Bizantino.

Posteriormente às diversas transformações citadas, o inglês passou a ser a língua destaque, em um processo impulsionado por fatores históricos, econômicos, culturais e tecnológicos. Conforme afirma Crystal (2012), esse fenômeno resulta de dois fatores principais: a expansão do poder colonial britânico, que atingiu seu auge no final do século XIX, e a ascensão dos Estados Unidos como a principal potência econômica do século XX. Enquanto o Império Britânico foi fundamental para a disseminação inicial do inglês, o papel dominante dos Estados Unidos nas esferas econômica, política e cultural ao longo do século XX tem sido o principal motor responsável por impulsionar a língua ao status global que ocupa atualmente.

A fim de explicar a ascensão da língua inglesa, Ferreira (2013), apresenta o modelo de três círculos concêntricos de Kachru (1985), que consiste em: círculo interno, círculo externo e círculo em expansão. O interno refere-se aos países em que a língua inglesa é a primeira língua, dentre eles: Inglaterra, Estados Unidos, Canadá e Austrália. O círculo externo abrange os países com grande

diversidade de línguas e dialetos, que adotam o inglês como segunda língua, influência decorrente da história colonial, como Índia, Malásia, Nigéria, África do Sul e Singapura. Já o círculo em expansão representa países que utilizam o inglês para fins comerciais e diplomáticos, como o Brasil, a China, a Grécia e a Arábia Saudita.

Figura 1 – Modelo dos três círculos do inglês (Kachru, 1985)



Fonte: Adaptado de Ferreira (2013, p.29)

O modelo organiza o uso global do inglês, destacando a existência de hierarquias linguísticas, em que variedades faladas nos países do círculo interno são percebidas como mais legítimas, enquanto variedades do círculo externo e falantes do círculo em expansão frequentemente são avaliados por padrões que não refletem o uso real da língua. O modelo ajuda a compreender a difusão da língua inglesa e os efeitos ideológicos que sustentam sua centralidade.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e após o período da Guerra Fria, os Estados Unidos estabeleceram seu poder como uma potência militar e uma superpotência econômica e cultural. O país passou a influenciar o restante do mundo em todos os âmbitos, fazendo com que o inglês se tornasse a língua dos negócios, da ciência e tecnologia, além de dominar as indústrias de cinema, música e mídia, o que contribuiu fortemente para a sua popularização como língua internacional. Como explica Crystal (2012, p. 9, tradução nossa), "uma língua tradicionalmente se torna internacional por um motivo principal: o poder de seu povo, especialmente seu poder político e militar".

Nessa mesma perspectiva, a pesquisa de Souza e Santi (2022) aborda o uso do termo língua internacional, alinhado à perspectiva de que o inglês se consolidou como principal língua de comunicação entre profissionais de diferentes países, independentemente da língua materna. Considerando que, desde a década de 1960, a língua ocupa papel de destaque no cenário global, a expansão do inglês reitera o poder de certos países ao introduzirem seu repertório linguístico como padrão global a ser seguido.

O inglês, portanto, não se difundiu apenas devido à quantidade de países falantes, mas também por meio do impacto cultural e econômico dos Estados Unidos, sobretudo com a globalização dos meios de comunicação e da internet. A forte presença de empresas multinacionais americanas, como Google, Microsoft e Apple, bem como a difusão da cultura pop através de Hollywood e da indústria musical, fez com que o inglês alcançasse diversas partes do mundo. Nesse cenário, o inglês se tornou a língua dominante em negócios internacionais, relações diplomáticas e intercâmbio acadêmico, desempenhando um papel essencial na conectividade global.

As competências do secretariado executivo e a comunicação internacional

Diante das transformações no cenário global, o mercado de trabalho também foi afetado e passou por drásticas mudanças, trazendo consigo exigências de competências relacionadas à comunicação em línguas estrangeiras, à compreensão intercultural e à capacidade de adaptação a novos cenários globais. Nesse novo panorama, profissões tradicionalmente ligadas à organização e à gestão da informação, como é o caso do secretariado, precisaram se adaptar para atender às demandas de um ambiente corporativo cada vez mais internacionalizado.

Historicamente, associa-se a profissão de secretariado aos antigos escribas, que auxiliavam os reis em funções relacionadas à escrita, aos registros, à organização e à divulgação de informações. Segundo Guimarães (2007 *apud* GONÇALVES, 2016), os conhecimentos dos escribas demonstram similaridade com as competências exigidas do profissional de secretariado atual, pois estavam centrados no domínio de línguas, na assessoria e na delegação de tarefas, entre outras atividades.

No Brasil, a profissão de secretariado foi formalizada com a criação da Lei nº 7.377/1985, e sua atualização pela Lei nº 9.261/1996, estabelecendo novas bases para a formação e atuação dos profissionais da área. Conforme afirma Martins-Santos (2015), no período em que a regulamentação da profissão foi realizada, a área de secretariado no país passava por grandes transformações, entre elas a necessidade de adaptação às mudanças decorrentes das transformações tecnológicas. Contudo, o profissional de secretariado tem como um de seus principais destaques a capacidade de transformar situações adversas em oportunidades de crescimento, o que o torna capaz de transformar novas

realidades e atender às exigências de um mercado de trabalho globalizado e cada dia mais competitivo.

Dessa forma, a necessidade de interagir com diferentes culturas, participar de negociações internacionais e atuar como intermediário entre executivos e parceiros estrangeiros consolidou o papel estratégico do profissional de secretariado. Esse cenário exigiu sua adaptação ao contexto de expatriação, processo que, conforme Almeida (2023), refere-se à transferência temporária de trabalhadores de nível executivo ou de alto desempenho de seu país de origem para outro, sendo peças-chave na disseminação de estratégias empresariais globais. A autora ressalta ainda que as atividades desempenhadas pelo profissional de secretariado são fundamentais para facilitar a experiência de indivíduos em processo de mobilidade internacional, destacando-se entre essas atividades, o auxílio em negociações de prazo, traduções de apostilas e documentos, dentre outros.

Percebe-se que o desempenho dessas atividades exige o domínio da língua inglesa como requisito mínimo no mercado corporativo atual, visto que, consolidada como língua internacional, desempenha um papel central na comunicação entre pessoas de diferentes nacionalidades. Isto porque, em muitas das situações, os interlocutores não possuem o inglês como língua materna, mas o utilizam como meio de comunicação em comum para viabilizar a interação. Como afirma Gonçalves (2016), o domínio de línguas estrangeiras, especialmente o inglês, tornou-se uma necessidade, uma vez que ele é utilizado em todo o mundo, tanto para fins acadêmicos quanto profissionais.

Em função do que foi exposto, Marques, Sousa e Barros (2013) ressaltam a importância das Unidades de Ensino dos cursos de Secretariado Executivo incluírem a língua inglesa em disciplinas obrigatórias, com uma carga horária que garanta a aprendizagem eficaz e um ensino contínuo, a fim de preparar o profissional para as negociações e rotinas internacionais dentro das organizações.

Todavia, uma comunicação eficaz vai além do domínio da língua. É necessário desenvolver a capacidade de interpretar corretamente as mensagens recebidas e transmiti-las de forma clara, objetiva e adequada ao contexto. Isso porque o profissional de secretariado atua como o principal elo comunicativo entre os diferentes níveis hierárquicos da organização, sendo responsável por garantir que as informações sejam compartilhadas de maneira eficiente. Para tanto, Lopes (2023) enfatiza a necessidade da experiência acadêmica e profissional dos estudantes ser também constituída por questões culturais e históricas, a fim de formar profissionais capazes de atuar com sensibilidade intercultural, pensamento crítico e responsabilidade ética, alinhando competência linguística às demandas sociais e culturais do mundo corporativo globalizado.

Gonçalves (2016), ao se referir a Brancher e Santos, reforça que a comunicação sempre foi uma constante na profissão de secretariado. Em contextos anteriores, essa função era desempenhada principalmente por meio do atendimento telefônico e da anotação de recados. Atualmente, o cenário é

muito mais complexo: o profissional da área participa de negociações internacionais, realiza chamadas para diversas partes do mundo e contribui em decisões estratégicas. Com os avanços tecnológicos, a comunicação tornou-se mais veloz e abrangente, exigindo que os profissionais desenvolvam amplas competências linguísticas, como elevado poder de persuasão e clareza na expressão, tanto em língua materna quanto em línguas estrangeiras.

Sendo assim, além de habilidades técnicas, isto é, as *hard skills*, definidas por Moraes (2024)⁵ como o conhecimento teórico, prático e científico, o profissional de secretariado necessita de habilidades socioemocionais para o bom desempenho das funções da área. A essas habilidades, atribui-se o termo *soft skills*, que engloba características como comunicação eficaz, trabalho em equipe, resolução de conflitos, inteligência emocional, adaptabilidade e liderança. Tais habilidades permitem a adequação do discurso e do comportamento conforme o contexto, o que é essencial para promover a fluidez das interações no ambiente corporativo. Nesse sentido, a comunicação, quando bem desenvolvida, torna-se uma ferramenta poderosa para o profissional de secretariado, sendo reconhecido como um facilitador de relações interpessoais e processos organizacionais.

A atuação estratégica do secretariado executivo no contexto intercultural

Ao tratar especificamente do contexto de expatriação, surge como complemento um conhecimento determinante na fluidez da comunicação: o conhecimento cultural. Ainda que os interlocutores compartilhem uma língua comum, como o inglês, as diferenças culturais podem impactar significativamente a interpretação de mensagens, comportamentos e intenções. Isto porque, conforme destaca Porter e Samovar (1994 *apud* FONSECA, 2011), o conteúdo de uma mensagem pode ser alterado quando decodificado por um receptor que possua sistemas de significados culturalmente diferentes daqueles do emissor, quando a linguagem está profundamente enraizada na cognição cultural de um grupo, sendo as formas de pensar e se expressar moldadas por sua cultura, o que pode levar a diferentes interpretações de uma mesma mensagem.

Diante dessa realidade, encontra-se o conceito de interculturalidade, discutido por Paula e Sampaio (2018), entendido como o conjunto de processos mentais, sociais, coletivos e institucionais decorrentes das interações entre culturas, marcadas por trocas mútuas e pela preservação da identidade cultural de cada um dos envolvidos. A autora reforça que é a diversidade cultural que distingue a comunicação intercultural dos demais tipos de comunicação, pois ela incorpora os valores, as crenças, as normas e os padrões de conduta próprios de cada cultura.

De acordo com relatório publicado pela Unesco (2009, p. 12):

⁵ Tendo em vista a delimitação deste estudo, sugere-se a pesquisa de Moraes (2024) para uma discussão ampla sobre *hard skills* e *soft skills*.

As línguas são os vetores das nossas experiências, dos nossos contextos intelectuais e culturais, dos nossos modos de relacionamento com os grupos humanos, com os nossos sistemas de valores, com os nossos códigos sociais e sentimentos de pertencimento, tanto no plano coletivo como individual. Sob o ponto de vista da diversidade cultural, a diversidade linguística reflete a adaptação criativa dos grupos humanos às mudanças no seu ambiente físico e social. Nesse sentido, as línguas não são somente um meio de comunicação, mas representam a própria estrutura das expressões culturais e são portadoras de identidade, valores e concepções de mundo.

Em vista disso, o profissional de secretariado, ao interagir com indivíduos de diferentes origens culturais, deve estar atento a essas particularidades para garantir uma comunicação eficaz e evitar interpretações equivocadas. Dentro dessa perspectiva, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2015) apontam 17 metas globais para a promoção do desenvolvimento social, econômico e ambiental até 2030. Assim, fortalecer uma comunicação intercultural sensível contribui para práticas organizacionais mais inclusivas, éticas e sustentáveis, reiterando o papel do secretariado na construção de ambientes de trabalho socialmente responsáveis e culturalmente conscientes.

Almeida (2023) ainda enfatiza a complexidade e o desgaste que o expatriado enfrenta com um movimento profissional e pessoal dessa magnitude. Torna-se imprescindível, como parte das atribuições do profissional de secretariado, perceber as necessidades relacionadas à adaptação no novo país, oferecendo suporte além das questões burocráticas. Entre essas encontram-se aspectos pessoais, tais como procura por moradia, acolhimento emocional, adaptação cultural, escolha de instituições de ensino para os dependentes e a construção de uma nova rede de apoio.

Tais ações contribuem para a integração do expatriado ao novo ambiente e evidenciam a importância da comunicação eficaz diante desse contexto. Mais do que dominar línguas, o profissional de secretariado deve ser capaz de compreender e interpretar as necessidades e expectativas do expatriado, atuando como mediador entre diferentes culturas e garantindo a fluidez das relações interpessoais e corporativas.

Como destaca Freitas (2008 *apud* PAULA; SAMPAIO, 2018), em um cenário corporativo no qual a convivência intercultural assume uma posição de destaque, desenvolver a capacidade de compreender o outro e reconhecer seu potencial torna-se um diferencial, pois ampliam-se as possibilidades de explorar a diversidade cultural de forma estratégica, facilitando processos e decisões.

Torna-se, portanto, fundamental considerar a identidade cultural presente em cada contexto, a fim de compreender as nuances culturais que influenciam as trocas comunicativas entre os interlocutores. Em um ambiente corporativo cada vez mais multicultural, requer-se uma sensibilidade cultural aguçada, que também deve ser desenvolvida como uma das competências secretariais. Por isso, o domínio da

língua estrangeira deve ser complementado por um profundo entendimento das culturas com as quais interage. Isso inclui o estudo de normas sociais, estilos de comunicação, valores e práticas empresariais de diferentes países. Ao desenvolver essa competência, o profissional de secretariado não apenas facilita a comunicação, mas também contribui para a construção de relacionamentos sólidos e produtivos no ambiente corporativo internacional.

METODOLOGIA

Para atingir o objetivo central deste estudo, adotou-se uma pesquisa de caráter exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa e composta exclusivamente por perguntas abertas. A escolha da abordagem qualitativa se justifica por sua capacidade de responder a questões específicas de forma aprofundada. De acordo com Minayo (2002), a pesquisa qualitativa é a mais adequada para investigar o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, permitindo uma exploração detalhada de fenômenos que não podem ser reduzidos à mera operacionalização de variáveis. Desse modo, optou-se por esse método para interpretar percepções subjetivas e relatos de experiências individuais dos participantes, analisando a influência da proficiência em inglês na interação com expatriados no exercício da profissão de secretariado.

Embora esta pesquisa tenha um caráter predominantemente qualitativo, os dados quantitativos não foram desconsiderados. Ainda que utilizados de forma indireta, eles contribuíram para aprofundar a análise do tema investigado. Conforme Chizzotti (2000), a pesquisa quantitativa não deve ser oposta à pesquisa qualitativa, mas ambas devem sinergicamente convergir na complementaridade mútua.

Os participantes da pesquisa foram selecionados por meio da plataforma LinkedIn, uma rede social profissional amplamente utilizada para conectar profissionais e empresas. A escolha por essa plataforma ocorreu pela sua capacidade de reunir indivíduos com perfis detalhados e experiências profissionais específicas. O critério de seleção dos participantes foi a experiência comprovada no suporte a expatriados, priorizando profissionais de secretariado que atuaram, ou atuam, diretamente com expatriados no Brasil. A amostra foi composta exclusivamente por mulheres, refletindo uma limitação demográfica, mas com experiências variadas no campo do secretariado e do apoio a expatriados.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário online⁶ com 15 perguntas abertas, formuladas para explorar o uso do inglês no ambiente de trabalho, abordando temas como a frequência de uso, os desafios enfrentados, as estratégias de aprimoramento adotadas e a relevância da língua

⁶ O termo de consentimento digital utilizado neste estudo foi disponibilizado aos participantes antes do início do formulário de coleta, contendo o Aviso de Privacidade e todas as informações sobre o tratamento dos dados, em conformidade com a LGPD.

inglesa para o desempenho das funções do profissional de secretariado. Além disso, as questões procuraram avaliar a importância da proficiência em inglês para a adaptação cultural e a compreensão dos aspectos comportamentais dos expatriados. A pesquisa foi conduzida entre 01 de janeiro e 31 de janeiro de 2025, e o questionário foi enviado a 41 participantes, das quais 14 responderam, resultando em uma taxa de resposta de 34,15%.

Após a coleta, os dados foram analisados com foco nas estratégias utilizadas pelos profissionais para aprimorar sua proficiência em inglês, nas dificuldades enfrentadas no contexto organizacional intercultural e na importância da língua para a adaptação de expatriados. Somado a isso, foram observadas variáveis relacionadas às certificações e experiências práticas, como intercâmbios e autodidatismo, que contribuem para o desenvolvimento das competências linguísticas das participantes.

Apesar de adequada aos objetivos do estudo, a metodologia apresenta algumas limitações. A amostra, composta por número reduzido de profissionais e obtida por adesão voluntária, não permite generalizações. A aplicação por questionário online pode ter favorecido apenas a participação de pessoas mais interessadas no tema ou mais confiantes em sua proficiência. Em complemento, por se tratar de uma amostra exclusivamente feminina, é possível que determinadas percepções reflitam vivências específicas das mulheres no secretariado, o que pode introduzir tendências na amostragem de gênero sobre as experiências relatadas e limitar a diversidade de perspectivas contempladas na análise. As perguntas abertas também geraram variação no nível de detalhamento das respostas.

Os resultados, no entanto, fornecem um panorama relevante sobre a proficiência em inglês no suporte a expatriados e indicam caminhos para investigações futuras. No contexto qualitativo, o número reduzido de participantes é considerado aceitável, pois a ênfase recai na profundidade das respostas e na recorrência dos temas. Outro ponto observado neste estudo foi a convergência nas percepções relatadas, o que contribuiu para a sustentação da análise proposta.

DISCUSSÃO DOS DADOS

A discussão dos dados foi organizada a partir das principais perguntas do questionário, abordando proficiência em inglês, competências secretariais e desafios no suporte a expatriados. Cada questão foi explorada por meio das respostas mais representativas das participantes⁷, e as análises foram feitas em diálogo com o referencial teórico, permitindo compreender como essas perspectivas

⁷ O uso de colchetes com reticências ([...]) indica que apenas os trechos mais relevantes para a análise foram extraídos de determinadas respostas, sem comprometer o sentido original do que foi respondido pelas participantes da pesquisa.

refletem a prática profissional. O objetivo foi interpretar os principais tópicos mencionados no questionário à luz da atuação do secretariado no contexto intercultural.

Reflexões sobre a ascensão global do inglês e seu impacto nas carreiras

A pergunta central que orientou este segmento da pesquisa foi: "Por que você considera que a proficiência em inglês seja um diferencial importante para o seu desenvolvimento profissional como secretária(o)?" As respostas revelaram uma percepção bastante consolidada. O inglês, que já foi considerado um diferencial competitivo, hoje é encarado como um pré-requisito essencial para profissionais de secretariado.

Quadro 1 – Respostas à Pergunta 12 sobre a importância da proficiência em inglês

PERGUNTA 12: Por que você considera que a proficiência em inglês seja um diferencial importante para o seu desenvolvimento profissional como secretária(o)?
RESPONDENTE 1: Não é mais diferencial, é obrigatório.
RESPONDENTE 2: Não é um diferencial, mas um requisito mínimo.
RESPONDENTE 3: [...] Não há como uma secretária desenvolver-se profissionalmente sem ter proficiência em inglês.
RESPONDENTE 4: Hoje em dia nem é um diferencial, é um item obrigatório, falar e escrever em inglês.
RESPONDENTE 5: [...] O idioma hoje não é mais um diferencial, e sim, uma necessidade para o nosso crescimento.
RESPONDENTE 6: Por conta da acessibilidade que há hoje em dia, eu acho que o inglês, no mercado de trabalho, é uma obrigação.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Os relatos evidenciam o papel do inglês no mundo contemporâneo, sobretudo como língua internacional, conforme apontam Souza e Santi (2022), ao ressaltarem a consolidação da língua como principal meio de interação profissional entre pessoas de diferentes países, mesmo quando não compartilham a mesma língua materna.

Essa ideia é complementada por Ferreira (2013), ao descrever o Brasil inserido no chamado círculo em expansão elaborado por Kachru (1985), que inclui países onde o inglês não é a língua nativa nem oficial, mas é amplamente utilizado como meio de comunicação internacional, especialmente em contextos comerciais, diplomáticos e corporativos. Essa perspectiva permite entender por que, no campo do secretariado executivo, a proficiência na língua não é mais uma competência opcional ou desejável, mas sim um requisito mínimo para quem deseja atuar nesse mercado caracterizado pela constante necessidade de comunicação com outras nações.

Para dar continuidade à discussão, foi formulada uma pergunta com o objetivo de compreender de que forma a proficiência em inglês contribui para a construção de relacionamentos eficazes entre expatriados e equipes locais, além de favorecer sua adaptação ao novo ambiente de trabalho.

Quadro 2 – Respostas à Pergunta 13 sobre o papel do inglês na construção de relacionamentos entre expatriados e equipes locais

PERGUNTA 13: Como você avalia a importância da proficiência em inglês para a construção de relacionamentos eficazes entre expatriados e equipes locais e para a adaptação dos expatriados ao novo ambiente de trabalho?
RESPONDENTE 1: A comunicação é essencial em qualquer relacionamento e no ambiente de trabalho, se não houver uma boa comunicação, o trabalho será muito prejudicado. No caso do expatriado, toda a equipe deve recebê-lo com acolhimento.
RESPONDENTE 2: Os funcionários saberem inglês facilita a comunicação e reduz o tempo de entendimento das informações trocadas.
RESPONDENTE 3: Proporcionando segurança e um ambiente mais acolhedor.
RESPONDENTE 4: O idioma é essencial para que possamos orientá-los em sua chegada e fase de adaptação em um país completamente estranho.
RESPONDENTE 5: Tive a sorte de trabalhar em ambientes bilíngues, problemas zero quanto à adaptabilidade. Se você arranha o inglês vai conseguir se comunicar com expatriados e isso te dará abertura para novas conexões.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

A proficiência na língua facilita a integração com expatriados e equipes internacionais, sendo um fator determinante para a adaptação cultural e profissional dentro das organizações. Como ressaltado pelas RESPONDENTES 1, 2 e 3, a comunicação em inglês e o acolhimento são essenciais para o relacionamento com o expatriado, pois agilizam o entendimento das informações e proporcionam segurança em um ambiente mais acolhedor.

Conforme destacam Risso e Moura (2019), a língua inglesa, devido ao seu papel de poder político e econômico, ultrapassa fronteiras nacionais e influencia diretamente a forma como as empresas organizam suas atividades e operam globalmente. É possível observar isso na citação da RESPONDENTE 5, que relatou experiências positivas em ambientes bilíngues, observando que até mesmo um conhecimento básico em inglês já possibilita conexões interpessoais.

Essas percepções reforçam diretamente a discussão apresentada por Moraes (2024) sobre *hard skills* e *soft skills*. O inglês aparece nas respostas como um requisito técnico indispensável para acessar oportunidades e exercer funções básicas, mas os relatos também apontam para dimensões socioemocionais, como acolhimento, segurança e construção de confiança, que configuram as *soft skills* essenciais na atuação com expatriados. Assim, os dados mostram que a proficiência linguística não opera isoladamente e o seu impacto depende da capacidade de mediação, empatia e adaptabilidade.

Desenvolvimento das competências do secretariado para a comunicação internacional

A pergunta central que guiou este segmento da pesquisa foi: "De que maneira você utiliza o inglês para apoiar na adaptação dos expatriados ao novo ambiente de trabalho e cultura organizacional?". As respostas revelaram uma forte interdependência entre a proficiência em inglês e o

sucesso da adaptação dos expatriados, não apenas no que diz respeito ao ambiente profissional, mas também aos aspectos pessoais e culturais dessa transição.

Quadro 3 – Respostas à Pergunta 8 sobre o impacto do inglês no entendimento de aspectos culturais e comportamentais de expatriados

PERGUNTA 8: De que maneira você utiliza o inglês para apoiar na adaptação dos expatriados ao novo ambiente de trabalho e cultura organizacional?
RESPONDENTE 1: [...] O expatriado conta totalmente com sua secretária/assistente porque, além do apoio que damos ao expatriado no dia a dia de trabalho, apoiamos também sua família, esposa e filhos na adaptação ao novo país.
RESPONDENTE 2: [...] O inglês é utilizado em todas as questões de interesse deles, desde a chegada e recepção deles no Brasil, moradia, carro, escola das crianças, até as partes fiscais da empresa, RH, compras, manutenção etc.
RESPONDENTE 3: [...] Obviamente, quando eles chegam ao Brasil, o inglês não é lá aquelas coisas, pois assim como para nós, o inglês não é o idioma materno, portanto, muitos deles, não são fluentes e estão por muitas vezes longe de serem avançado.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

A maioria das participantes destacou que o inglês é essencial para a comunicação com os expatriados em diversas frentes, desde questões de trabalho até aspectos mais pessoais, como mencionado pelas RESPONDENTES 1 e 2. Isso reflete a complexidade do papel desse profissional, e como ele é crucial para garantir uma adaptação cultural adequada, desde a escolha de moradia até a integração com a cultura local.

É relevante notar que a proficiência em inglês facilita essa comunicação multifacetada e permite que os expatriados se sintam mais seguros e integrados ao novo contexto. Contudo, a falta de fluência por parte de alguns expatriados, cuja língua nativa não é o inglês, foi identificada como um desafio. Esse ponto foi ressaltado pela RESPONDENTE 3, o que revela a necessidade de um suporte contínuo na melhoria das competências linguísticas desses expatriados, e a importância de uma iniciativa das duas partes para suavizar as dificuldades enfrentadas nesse processo.

Ainda sob esse ponto de vista, o quadro abaixo apresenta outra questão focada em entender como a proficiência em inglês facilita o desempenho das funções dos expatriados na empresa:

Quadro 4 – Respostas à Pergunta 15 sobre a contribuição do inglês para o desempenho funcional dos expatriados

PERGUNTA 15: Como você percebe que a proficiência em inglês facilita o desempenho das funções dos expatriados na empresa?
RESPONDENTE 1: Facilita ao passo que não preciso acionar uma empresa de tradução ou algum outro funcionário para entender as demandas do executivo, essa não terceirização do serviço acaba tornando mais ágil a resolução de problemas.
RESPONDENTE 2: A falta de proficiência, na verdade, atrapalha o ritmo convencional de trabalho. A menos que o expatriado fale o nosso idioma, o que é difícil, não há outra forma de se comunicar com ele a não ser falando a língua dele. Infelizmente, os expatriados não se interessam em falar português. A secretária facilita a vida do expatriado e o desempenho de suas funções.
RESPONDENTE 3: Sem as devidas orientações, os expatriados não conseguiriam desenvolver suas funções no local. É necessário um onboarding como em toda empresa e em seu devido idioma para que a comunicação seja eficaz.

RESPONDENTE 4: O desempenho da função dos expatriados vai variar diretamente dependendo do nível de inglês das outras pessoas. De nada vai adiantar somente ele falar este idioma e o restante da empresa não tentar chegar a esse ponto de entendimento comum.

RESPONDENTE 5: Acho fundamental pois assim eles são compreendidos.

RESPONDENTE 6: Porque basicamente eles precisam se comunicar com outras pessoas e outras culturas, e obviamente se tiverem um inglês proficiente podem resolver questões simples de um jeito muito mais fácil, sem precisar ficar dependendo de outras pessoas para traduzir e explicar.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

As respostas indicaram que o domínio da língua, por parte de todos melhora a comunicação e facilita a integração dos expatriados à rotina e ao ambiente de trabalho. A fluência em inglês é vista como um fator fundamental para que os expatriados sejam compreendidos e resolvam questões cotidianas de forma autônoma, com eficiência e sem a necessidade de intermediários, como destacaram as RESPONDENTES 1, 5 e 6.

Adicionalmente, a proficiência em inglês acelera a integração durante o *onboarding*, que é um processo de adaptação à cultura organizacional, conforme apontam as RESPONDENTES 2 e 3. A adequação ao ritmo do trabalho e o entendimento claro das responsabilidades tornam-se mais ágeis quando a comunicação ocorre em uma língua compartilhada. A RESPONDENTE 2 destaca que, na ausência do domínio da língua local por parte do expatriado, fato comum dentro desse contexto, a comunicação deve necessariamente ocorrer em inglês, sendo o profissional de secretariado um suporte essencial para viabilizar esse processo.

A RESPONDENTE 4 ressalta que o desempenho dos expatriados depende não só da proficiência, mas também do esforço coletivo da equipe para alcançar um entendimento comum em inglês. Nessa direção, as percepções reveladas pelas participantes demonstram que o apoio aos expatriados vai muito além das tarefas operacionais. Atualmente, o papel do profissional de secretariado é caracterizado como multifacetado, exigindo domínio técnico, sensibilidade cultural e, sobretudo, competências comunicacionais refinadas.

Levando em consideração tal complexidade na área, as respondentes revelam requisitos da profissão e sua evolução como descrita por Brancher e Santos (2007 *apud* GONÇALVES, 2016). Os autores destacam o salto qualitativo da atuação tradicional para um posicionamento estratégico, em que o profissional de secretariado assume funções que envolvem negociações internacionais, interações multiculturais e apoio à tomada de decisões.

Atrelado a isso, tais relatos materializam o que a teoria dos Círculos de Kachru (1985) descreve sobre o uso do inglês. Como o Brasil encontra-se no círculo em expansão e alguns expatriados também não pertencem ao círculo interno, a comunicação ocorre majoritariamente entre falantes não nativos, utilizando a língua inglesa como meio comunicacional predominante. Isso explica os desafios mencionados

quanto ao ritmo da fala, diferenças culturais e necessidade de acolhimento, pois a interação não segue um modelo padrão de inglês, mas envolve múltiplas variedades e negociações linguísticas.

Nesse cenário, a comunicação em inglês viabiliza o trabalho diário com expatriados, assim como potencializa a integração cultural e o desempenho profissional dentro da organização. Outro fator importante diz respeito às situações descritas pelas entrevistadas, as quais envolvem constante exercício de *soft skills*, como empatia, adaptabilidade e clareza na mediação de informações, características apontadas por Moraes (2024) como indispensáveis para a atuação moderna no secretariado. Dessa maneira, a intersecção entre competências comunicativas e habilidades comportamentais reforça o papel estratégico da profissão diante das demandas de um mercado globalizado e culturalmente diverso.

A importância da atuação estratégica do secretariado no contexto intercultural

A pergunta que conduziu esta etapa da pesquisa foi: "Qual é a principal dificuldade que você encontra ao usar o inglês no suporte a expatriados?". As respostas apontam que, embora o domínio da língua seja essencial para a comunicação com os expatriados, existem barreiras que vão além da gramática ou do vocabulário. Questões como sotaque, fluência verbal, ritmo de fala e expressões idiomáticas surgiram como desafios frequentes.

Quadro 5 – Respostas à Pergunta 9 sobre as principais dificuldades no uso do inglês para suporte a expatriados

PERGUNTA 9: Qual é a principal dificuldade que você encontra ao usar o inglês no suporte a expatriados?
RESPONDENTE 1: O sotaque de cada um pode ser um obstáculo inicial na comunicação. Uma outra coisa que eu notei foi que alguns aspectos sobre a cultura de cada país são muito difíceis de explicar, mesmo utilizando o idioma corretamente, então, mesmo que a explicação sobre algo cultural daqui tenha sido feita de forma clara e usando um bom vocabulário, não se tem um entendimento do que aquilo representa.
RESPONDENTE 2: A principal dificuldade é a cultural, algumas expressões idiomáticas.
RESPONDENTE 3: Às vezes o sotaque e a velocidade da fala deles.
RESPONDENTE 4: Dependendo do local de onde são, o sotaque pode ser uma barreira. Uma vez, por exemplo, um diretor veio diretamente de um vilarejo no interior da Inglaterra. Seu sotaque era extremamente diferente e de difícil compreensão.
RESPONDENTE 5: A dificuldade, às vezes, surge com os sotaques devido às variadas regiões.
RESPONDENTE 6: Os sotaques e diferenças culturais podem levar um tempo para se adaptar.
RESPONDENTE 7: A principal dificuldade, sem dúvida, é pela pronúncia deles, que é um pouco mais para dentro (forçando a garganta).

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Um dos aspectos mais destacados foi a variação de sotaques entre os falantes de inglês, que pode dificultar a compreensão mesmo entre profissionais com boa proficiência na língua. A RESPONDENTE 4 relatou que a vinda de um diretor de um vilarejo no interior da Inglaterra tornou a comunicação mais difícil, já que o sotaque regional era muito diferente. Outro exemplo foi a observação

da RESPONDENTE 1, indicando que a variedade linguística do inglês falado ao redor do mundo representa uma barreira concreta no cotidiano profissional.

Além dos sotaques, a velocidade da fala e o uso de termos técnicos também foram citados como dificultadores pelas RESPONDENTES 2, 3, 5, 6 e 7. Em ambientes corporativos com jargões específicos, tanto expatriados quanto profissionais locais enfrentam obstáculos de entendimento, especialmente quando há pouca familiaridade com o vocabulário utilizado. Somam-se a isso o uso de expressões idiomáticas e os aspectos culturais, que nem sempre podem ser explicados de forma direta, mesmo quando a língua é bem utilizada, como relatado pela RESPONDENTE 1.

Esses relatos evidenciam que a comunicação efetiva com expatriados exige mais do que domínio técnico da língua. É necessário um entendimento cultural sensível e um esforço mútuo de adaptação. Isso inclui desde o preparo dos profissionais de secretariado para lidar com diferentes formas de fala e referência cultural, até o oferecimento de suporte contínuo aos expatriados que enfrentam a realidade de um novo país. Como apontado por Porter e Samovar (1994 *apud* FONSECA, 2011), a comunicação intercultural requer um entendimento profundo dos contextos culturais dos interlocutores, pois as diferenças culturais podem alterar a interpretação de mensagens e comportamentos.

Dessa forma, determinadas variedades linguísticas do inglês são entendidas como mais legítimas do que outras. Por isso, a aprendizagem da língua precisa ser acompanhada de conhecimentos interculturais que favoreçam a compreensão e a integração no ambiente de trabalho. Tais conhecimentos exigem uma postura estratégica, como a observada nas teorias sobre interculturalidade de Freitas (2008 *apud* PAULA; SAMPAIO, 2018), as quais enfatizaram que a comunicação eficaz no ambiente de trabalho depende da compreensão mútua e do respeito pelas diferenças culturais.

Os aspectos destacados pelas participantes dialogam com o reconhecimento de práticas plurilíngues e não apenas pela aderência a um modelo de inglês padronizado. Consequentemente, a perspectiva intercultural ganha relevância ao tratar, por exemplo, de valores, referenciais culturais e modos de interpretar o mundo que extrapolam os aspectos gramaticais da língua. Portanto, a articulação entre aspectos linguísticos e a competência intercultural é fundamental para que os profissionais de secretariado desempenhem a integração de expatriados ao novo ambiente de trabalho e à cultura organizacional de forma qualitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou a importância das competências linguísticas, interculturais e secretariais para os profissionais de secretariado que atuam no suporte a expatriados. Esses três pilares revelaram-se essenciais na mediação, comunicação intercultural e adaptação organizacional. Em

especial, a proficiência em inglês desponta como um fator determinante para o desempenho eficaz da função, enquanto os aspectos interculturais e secretariais mostraram-se diferenciais decisivos para superar barreiras culturais e fortalecer relações profissionais em contextos diversos.

Diante da contínua transformação do cenário global, o profissional de secretariado vem assumindo um papel cada vez mais estratégico, marcado pela atuação multifacetada e pela sensibilidade às demandas contemporâneas de inclusão, diversidade e sustentabilidade, alinhadas aos ODS da ONU (2015) e à Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. A evolução da profissão hoje exige uma formação que una domínio de línguas e consciência cultural, favorecendo a integração de expatriados e contribuindo para ambientes de trabalho mais colaborativos, diversos e produtivos.

A partir desse entendimento, torna-se essencial que instituições de ensino e organizações empresariais integrem essas competências aos seus processos de formação e gestão, preparando profissionais capazes de atuar de forma dinâmica. Esse compromisso com o desenvolvimento humano favorece não apenas a eficiência operacional, mas também a construção de ambientes de trabalho mais acolhedores.

O incentivo à continuidade de pesquisas sobre adaptação intercultural no âmbito do secretariado pode ampliar o repertório teórico e prático da área, viabilizando estratégias mais eficazes de acolhimento em ambientes culturais variados. Consequentemente, para atender às demandas futuras, os profissionais devem estar preparados para aprimorar continuamente suas capacidades linguísticas, culturais e socioemocionais, acompanhando as transformações do mercado global e as necessidades específicas do suporte a expatriados.

Em síntese, este estudo colabora para o avanço do conhecimento no campo do secretariado executivo internacional, ao mesmo tempo em que proporcionou aos autores uma oportunidade valiosa de desenvolvimento acadêmico e profissional. Por meio do aprofundamento da compreensão sobre as demandas globais da área e a atuação estratégica do secretariado em contextos multiculturais, a pesquisa aponta caminhos de desenvolvimento contínuo de competências linguísticas, interculturais e secretariais que fortalecem o suporte a expatriados, assim como contribui para a atuação de profissionais e organizações diante de desafios futuros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. B; Secretariado expatriados: soluções práticas no mundo da Global Mobility. In: LIMA, M. do C. F.; CHAVES, R. G. (Coords). Assessoria secretarial: contextos, diversidade, competências. São Paulo: Editora BOC, 2023.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 4. ed. São Paulo: Cortez editora, 2000. v. 16. E-book.

CRYSTAL, D. English as a global language. 2. ed. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2012. E-book.

FERREIRA, C. R. O profissional de secretariado executivo e a língua inglesa: importância e dificuldades. 2013. Monografia (Bacharelado em Secretariado Executivo) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

FONSECA, A. C. P. D. Comunicação intercultural em uma empresa transnacional: a visão dos brasileiros sobre sua comunicação com os norte-americanos. Cad. EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, artigo 9, dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1679-39512011000400010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/cebape/a/7HGvVDSvPCGjCng6KChvf4Q/>. Acesso em: 4 maio 2025.

GONÇALVES, O. B. A língua inglesa como ferramenta do secretário executivo. 2016. Monografia (Bacharelado em Secretariado Executivo) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

LIMA, J. V. L.; SILVA, M. E. A. P.; MARQUEZZI, R. S.; VILLALVA, S. C. dos S.; MATHIAS, Y. B. Os desafios enfrentados pelo profissional de secretariado no assessoramento de expatriados. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Ensino Médio) - 186 - Escola Técnica Estadual - ETEC Tereza Aparecida Cardoso Nunes de Oliveira, São Paulo, 2022.

LOPES, J. C. B. O patrimônio vivencial no intercâmbio virtual: proposta de mobilidade na internacionalização do Ensino Superior Tecnológico. 2023. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

LOPES, R. S.; BAUMGARTNER, C. T. Inglês como língua franca: explicações e implicações. The ESpecialist, [S. l.], v. 40, n. 2, 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i2a2>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/37053>. Acesso em: 18 abr. 2025.

MARQUES, P. da S.; SOUSA, F. de F. de L.; BARROS, I. de C. A língua inglesa nos cursos de secretariado executivo. Revista Expectativa, [S. l.], v. 11, n. 12, p. 151-169, 2013. DOI: <https://doi.org/10.48075/revex.v12i1.7313>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/7313>. Acesso em: 29 abr. 2025.

MARTINS-SANTOS, E. B. Os trinta anos de regulamentação da profissão de secretário no Brasil (1985- 2015): contexto e desafios. Revista de Ciências Humanas, Viçosa, v. 15, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3108>. Acesso em: 29 abr. 2025.

MINAYO, M. C. de S. (Org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Editora vozes, 2002. E-book.

MORAES, E. D. S. Soft skills: a importância das habilidades comportamentais e socioemocionais para liderança nas organizações. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável – versão em português. Tradução de Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2025.

PAULA, A. C. B.; SAMPAIO, G. H. Comunicação intercultural e os desafios do profissional em secretariado executivo em organizações multinacionais. Revista de Gestão e Secretariado, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-95, mai./ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.7769/gesec.v9i2.686>. Disponível em: <https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/686>. Acesso em: 4 maio 2025.

RISSO, A. B.; MOURA, S. A. Língua como poder de influência: o francês no cenário internacional. Revista Transformar, Itaperuna, v. 13, n. 1, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/225>. Acesso em: 19 abr. 2025.

SANTOS, M. P. Importância do domínio de línguas estrangeiras pelos profissionais de secretariado executivo para atuação no mercado de trabalho em tempos de globalização: uma abordagem crítico-reflexiva. Revista de Gestão e Secretariado, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 94-108, jan./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.7769/gesec.v3i1.82>. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/82>. Acesso em: 07 mar. 2025.

SOARES, T. M. Z. Língua e identidade nacional: a construção de imaginários pelas políticas linguísticas. Cadernos do CNLF, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 704-716, 2009. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/XIII_CNLF_04/lingua_e_identidade_nacional_a_construcao_de_imaginarios_thereza.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

SOUZA, I. S.; SANTI, I. M. de O. O uso da língua inglesa pelos profissionais de secretariado executivo na assessoria a expatriados. Revista CBTECLE, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 169-186, jul. 2022. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/CBTECLE/article/download/4/209>. Acesso em: 25 fev. 2025.

UNESCO. Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural: relatório mundial da UNESCO, resumo. [S. l.], 2009.

APÊNDICE A – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO NA PESQUISA

QUADRO A1 – Perguntas do questionário da pesquisa

1. Estou ciente e concordo que, ao responder este questionário, meus dados pessoais serão tratados, de acordo com o Aviso de Privacidade, para os fins mencionados.
2. Nome (opcional).
3. Qual é a sua atual empresa ou, caso prefira, forneça uma breve descrição dela.
4. Qual é a sua função atual e/ou setor?
5. Há quanto tempo você trabalha (ou trabalhou) com expatriados?
6. Como você classificaria seu nível em inglês?
7. Com que frequência você utiliza o inglês no seu trabalho?
8. De que maneira você utiliza o inglês para apoiar na adaptação dos expatriados ao novo ambiente de trabalho e cultura organizacional?
9. Qual é a principal dificuldade que você encontra ao usar o inglês no suporte a expatriados?
10. Você possui alguma certificação em inglês? Se sim, qual?
11. Quais recursos ou estratégias você utiliza para melhorar sua proficiência em inglês?
12. Por que você considera que a proficiência em inglês seja um diferencial importante para o seu desenvolvimento profissional como secretária(o)?
13. Como você avalia a importância da proficiência em inglês para a construção de relacionamentos eficazes entre expatriados e equipes locais e para a adaptação dos expatriados ao novo ambiente de trabalho?
14. Como a proficiência em inglês facilita o entendimento de aspectos comportamentais e culturais dos expatriados?
15. Como você percebe que a proficiência em inglês facilita o desempenho das funções dos expatriados na empresa?

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA DOCÊNCIA DO ENSINO TÉCNICO: COMPETÊNCIAS, ÉTICA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

REPORT ON THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TECHNICAL EDUCATION TEACHING: COMPETENCIES, ETHICS AND PEDAGOGICAL MEDIATION

Benito Piruk Nuñez

mcpiruk@gmail.com

Centro Paula Souza - Santos, São Paulo, Brasil

RESUMO

O presente trabalho apresenta um relato de experiência sobre o uso da Inteligência Artificial (IA) na prática docente no ensino técnico, destacando as competências técnicas, pedagógicas, éticas e políticas envolvidas em seu uso. A experiência foi desenvolvida em uma Escola Técnica Estadual (ETEC) do Centro Paula Souza, pertencente ao eixo tecnológico da Indústria, com turmas dos cursos Técnico e Médio Técnico. O relato descreve o planejamento, a execução e a percepção dos alunos em uma oficina que integrou o uso de ferramentas de IA (ChatGPT, Copilot e Canva) na elaboração de materiais didáticos e atividades avaliativas. A análise considera as dimensões da docência: técnica, pedagógica, ética e política, e propõe uma reflexão crítica sobre a formação docente necessária para o uso ético e humanizado da IA. Conclui-se que a integração consciente das tecnologias fortalece o papel mediador do professor e promove uma educação técnica mais reflexiva, inclusiva e inovadora.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Ensino Técnico; Competências Docentes; Ética; Mediação Pedagógica.

ABSTRACT

This paper presents an experience report on the use of Artificial Intelligence (AI) in teaching practices in technical education, highlighting the technical, pedagogical, ethical, and political competencies involved in its use. The experience was developed at a State Technical School (ETEC) in the Paula Souza Center, part of the Industrial Technology Hub, with classes in Technical and Technical High School programs. The report describes the planning, execution, and student perceptions of a workshop that integrated the use of AI tools (ChatGPT, Copilot, and Canva) in the development of teaching materials and assessment activities. The analysis considers the dimensions of teaching: technical, pedagogical, ethical, and political, and proposes a critical reflection on the teacher training required for the ethical and humane use of AI. To conclude the conscious integration of technologies strengthens the teacher's mediating role and promotes a more reflective, inclusive, and innovative technical education.

Keywords: Artificial Intelligence; Technical Education; Teaching Competencies; Ethics; Pedagogical Mediation.

INTRODUÇÃO

A integração da Inteligência Artificial (IA) aos processos educacionais tem provocado transformações estruturais nas práticas pedagógicas e na forma como se produz e se acessa o conhecimento. No ensino técnico, esse impacto é ainda mais evidente, pois envolve a articulação entre saberes técnicos, éticos e humanos em um contexto de crescente automação do trabalho.

De acordo com Freire (1996, p. 32), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa perspectiva humanista e emancipadora da educação fundamenta este relato, que compreende o uso da IA não como substituto do professor, mas como meio de ampliar a reflexão crítica e o protagonismo discente.

A experiência foi realizada em uma ETEC do Centro Paula Souza, no eixo tecnológico da Indústria, e envolveu turmas de Técnico e Médio Técnico. O objetivo foi compreender como a IA pode favorecer aprendizagens significativas, personalizadas e éticas, integrando técnica e sensibilidade.

Autores como Santos (2019) e Pretto (2012) defendem que a tecnologia, quando apropriada criticamente, constitui uma ferramenta de emancipação, e não de dominação. Essa visão dialoga com a crítica de Feenberg (2010) à neutralidade tecnológica e com a proposta de Kenski (2012) de formar docentes capazes de compreender a dimensão social e cultural do uso das tecnologias digitais.

A tecnologia nunca é neutra; ela incorpora valores, intencionalidades e modos de poder, pois cada artefato técnico é concebido, produzido e utilizado dentro de contextos sociais, culturais e políticos específicos. Assim, toda tecnologia carrega consigo as marcas das escolhas humanas, refletindo as estruturas de dominação, os interesses econômicos e as visões de mundo de uma determinada sociedade (FEENBERG, 2010, p. 21).

Assim, o presente relato tem como objetivo refletir sobre o uso pedagógico e ético da IA na educação técnica, explorando o planejamento, a execução e a percepção de uma oficina interdisciplinar, bem como as competências desenvolvidas nas dimensões técnica, pedagógica, ética e política.

METODOLOGIA

A experiência foi desenvolvida entre 2024 e 2025, com alunos de cursos Técnico e Médio Técnico do eixo Indústria, em uma ETEC do Centro Paula Souza. Foram utilizadas ferramentas de IA generativa (ChatGPT e Copilot) e de design assistido (Canva) em diferentes momentos do processo de ensino.

O percurso metodológico foi estruturado em três etapas:

1. Planejamento e formação docente: elaboração de planos de trabalho e atividades com apoio da IA, alinhadas às Diretrizes Curriculares do Ensino Técnico e à BNCC, com ênfase nas competências socioemocionais e digitais.

2. Execução e oficina de aprendizagem: desenvolvimento da oficina interdisciplinar, na qual os estudantes utilizaram IA para criar textos e representações visuais, aplicando conceitos de ética, sustentabilidade e inovação tecnológica.
3. Reflexão e avaliação crítica: análise coletiva dos resultados, com debates sobre autoria, privacidade, originalidade e uso ético das ferramentas digitais.

A metodologia adotada neste estudo é de caráter qualitativo e descritivo, fundamentando-se em uma abordagem que busca compreender a complexidade dos fenômenos educacionais a partir da interpretação e análise das experiências vividas pelos sujeitos envolvidos. Inspirada na proposta de pesquisa-formação de Santos (2019), esta metodologia reconhece o professor como pesquisador de sua própria prática, valorizando o saber construído no cotidiano escolar e a reflexão crítica sobre sua ação pedagógica. Assim, o processo investigativo não se limita à observação e descrição dos fatos, mas propicia um movimento contínuo de articulação entre vivência, teoria e reflexão, possibilitando uma formação docente emancipadora, que integra o fazer e o pensar pedagógico de maneira dinâmica e transformadora.

A cibercultura exige um professor que aprenda enquanto ensina, que investigue continuamente a própria prática pedagógica, resignificando suas ações à luz das transformações tecnológicas e sociais do seu tempo. Esse docente precisa ser capaz de compreender o ambiente digital como um espaço dinâmico de produção de saberes, em que o conhecimento é construído de forma colaborativa, dialógica e criativa. Assim, a sala de aula torna-se um verdadeiro laboratório de experiências compartilhadas, onde ensinar e aprender se confundem num processo constante de descoberta e reflexão (SANTOS, 2019, p. 48).

Relato da experiência: a oficina com IA

A oficina intitulada “IA e Ética no Mundo do Trabalho Industrial” foi aplicada como parte das disciplinas de Ética e Cidadania Organizacional e Sociologia, envolvendo turmas de cursos Técnico e Médio Técnico.

A atividade foi dividida em quatro momentos:

1. Sensibilização e diálogo inicial: discussão sobre o conceito de IA, suas aplicações na indústria e os impactos éticos e sociais do avanço tecnológico.
2. Exploração prática: uso do ChatGPT e do Copilot para produzir relatórios e textos reflexivos sobre dilemas éticos em processos industriais e automação.
3. Criação colaborativa: utilização do Canva para elaborar infográficos e cartazes digitais sobre ética e inovação tecnológica, promovendo o trabalho em grupo.
4. Reflexão crítica e socialização: apresentação dos resultados e debate sobre autoria, originalidade e responsabilidade no uso da IA.

Durante o processo, observou-se grande engajamento dos estudantes, que relataram curiosidade e senso crítico diante das respostas geradas pela IA. Muitos reconheceram as limitações dos algoritmos e a importância da mediação humana, destacando que “a IA ajuda a pensar, mas quem decide somos nós”.

Essa percepção evidencia, conforme Vygotsky (2001), que a aprendizagem não é um processo isolado, mas ocorre essencialmente nas interações sociais mediadas, neste caso, mediadas tanto pela tecnologia quanto pelo diálogo pedagógico, que se constitui como espaço de trocas simbólicas e construção compartilhada do conhecimento. Assim, a mediação tecnológica não substitui o papel do professor, mas amplia as possibilidades de interação, colaboração e desenvolvimento cognitivo, favorecendo a criação de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e contextualizado.

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo complexo, dinâmico e contínuo, por meio do qual as crianças, ao interagirem com o meio e com os sujeitos que as rodeiam, como pais, professores e colegas, penetram gradualmente na vida intelectual, cultural e simbólica daqueles que as cercam, apropriando-se de modos de pensar, agir e compreender o mundo que são historicamente construídos e socialmente compartilhados (VYGOTSKY, 2001, p. 89).

Análise e discussão: competências e dimensões da docência

A análise dos resultados foi cuidadosamente estruturada com base nas quatro dimensões fundamentais da docência propostas pela UNESCO (2021), a saber: a dimensão técnica, que envolve o domínio dos saberes específicos e das ferramentas necessárias ao exercício profissional; a dimensão pedagógica, que diz respeito às metodologias, estratégias e práticas de ensino que favorecem a aprendizagem significativa; a dimensão ética, relacionada aos valores, responsabilidades e compromissos morais assumidos pelo docente no contexto educativo; e a dimensão política, que compreende a atuação crítica e transformadora do professor frente às questões sociais, institucionais e culturais que atravessam o campo da educação. Dessa forma, a investigação buscou interpretar os resultados de modo articulado, reconhecendo a interdependência entre essas quatro esferas que, em conjunto, sustentam a complexidade da prática docente contemporânea.

Dimensão técnica, o uso consciente e criativo das ferramentas:

O domínio técnico da IA foi essencial para ampliar a produtividade e a criatividade docente. Ferramentas como ChatGPT e Copilot permitiram gerar ideias, atividades e materiais personalizados, otimizando o tempo de planejamento e tornando o ensino mais dinâmico.

Entretanto, como alerta Pretto (2012), o uso técnico precisa vir acompanhado de autonomia intelectual e criatividade digital, pois “o professor deve ser sujeito ativo da cultura digital, não mero consumidor de sistemas fechados” (PRETTO, 2012, p. 77).

Assim, a dimensão técnica envolve não apenas saber usar as ferramentas, mas saber por que e para quê usá-las, em sintonia com os objetivos educativos.

Dimensão pedagógica, a mediação docente e aprendizagem ativa:

A IA, quando integrada de forma crítica, favorece a aprendizagem colaborativa e a personalização do ensino. A experiência revelou que o uso da IA como ferramenta de pesquisa, simulação e produção textual estimulou o diálogo, a curiosidade e o pensamento crítico.

Para Moran (2018), “o professor precisa reinventar seu papel como mediador, inspirador e orientador de processos de aprendizagem ativa”. Na oficina, o docente assumiu essa função, conduzindo os estudantes a confrontar as respostas automatizadas com suas próprias interpretações e valores.

A tecnologia, nesse sentido, tornou-se um meio de humanização do processo de ensino, aproximando teoria e prática.

Dimensão ética, o uso responsável e humanizado da IA:

O uso da IA trouxe desafios éticos importantes, como a autoria, o plágio e a veracidade das informações. Ao promover debates sobre o tema, buscou-se desenvolver o letramento ético-digital dos estudantes, incentivando a verificação de fontes e a reflexão sobre os limites da automação.

Conforme Feenberg (2010), “as tecnologias não são neutras; refletem e reforçam as relações sociais existentes”. Essa compreensão reforça a necessidade de o docente atuar como curador crítico dos conteúdos digitais, formando alunos capazes de pensar sobre o impacto humano e social da IA.

Dimensão política, a inclusão e a emancipação digital:

A discussão política emergiu da constatação de que o acesso desigual às tecnologias pode gerar novas formas de exclusão. Kenski (2012) lembra que “a exclusão digital é uma forma contemporânea de exclusão social”, reforçando a urgência de políticas institucionais e formativas que garantam acesso, infraestrutura e equidade digital.

Incorporar a IA criticamente é, portanto, um ato político que reafirma a centralidade do humano e da justiça social na formação técnica e profissional, conforme defende Freire (1996) em sua concepção de educação como prática de liberdade.

Reflexões sobre a formação docente:

A experiência apontou que a formação continuada dos docentes constitui um elemento decisivo e indispensável para a efetivação de um uso ético, crítico e pedagógico da Inteligência Artificial no contexto educacional. Observa-se que muitos professores, embora reconheçam o potencial das tecnologias digitais, ainda demonstram certa insegurança diante das inovações tecnológicas, seja por falta de preparo técnico, seja por limitações no campo da reflexão pedagógica sobre o uso dessas ferramentas em sala de aula. Em diversos casos, o uso da IA acaba sendo restrito a uma dimensão

meramente instrumental, voltada para a execução de tarefas pontuais, sem que haja uma integração significativa entre tecnologia, prática docente e construção do conhecimento.

Nesse sentido, Santos (2019) propõe que a docência na cibercultura seja compreendida como um processo de pesquisa-formação, em que o professor assume o papel de sujeito reflexivo e pesquisador da própria prática. Essa perspectiva enfatiza a importância da aprendizagem contínua e colaborativa, na qual o educador se forma na e pela experiência, em diálogo constante com o coletivo e com as transformações tecnológicas e culturais de seu tempo. Assim, a formação docente precisa ir além da mera atualização técnica, promovendo uma reflexão crítica sobre o sentido e as implicações do uso da Inteligência Artificial na educação, favorecendo práticas mais humanizadas, éticas e socialmente comprometidas.

Na cibercultura, ensinar é, antes de tudo, aprender junto; o professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos prontos e passa a atuar como um pesquisador permanente, alguém que, em colaboração com seus alunos, constrói sentidos, interpreta informações e produz novos saberes a partir das múltiplas possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais (SANTOS, 2019, p. 62).

Essa perspectiva, articulada com a abordagem crítica de Moran (2018) e Feenberg (2010), amplia a compreensão sobre a necessidade de uma formação docente que vá muito além do domínio instrumental da tecnologia. Trata-se de preparar educadores que sejam não apenas tecnicamente competentes, capazes de compreender e utilizar as ferramentas digitais de forma eficiente, mas também pedagogicamente criativos, aptos a integrar a tecnologia em práticas inovadoras de ensino e aprendizagem. Além disso, destaca-se a urgência de formar profissionais eticamente conscientes, que reflitam criticamente sobre o impacto social, cultural e humano das tecnologias no contexto educacional e assumam uma postura responsável diante dos desafios e possibilidades que emergem na era digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida em uma ETEC do Centro Paula Souza, no eixo tecnológico da Indústria, demonstra que a Inteligência Artificial, quando usada de forma crítica e humanizada, potencializa o ensino técnico e contribui para uma educação mais reflexiva e democrática.

A Inteligência Artificial (IA) não tem a função de substituir o professor na prática educativa; pelo contrário, seu uso contribui para redefinir e ampliar significativamente o papel do docente, transformando-o em um mediador ativo e um orientador comprometido com o desenvolvimento de processos criativos, reflexivos, éticos e colaborativos no ambiente de aprendizagem. A presença da IA potencializa a capacidade do professor de interagir de forma mais estratégica com os alunos,

promovendo experiências pedagógicas mais personalizadas, inovadoras e integradas às demandas do mundo contemporâneo.

Os resultados apontam que:

- A IA favorece personalização e engajamento, quando usada criticamente;
- A formação docente deve integrar competências técnicas, pedagógicas, éticas e políticas;
- O letramento digital é essencial para uma educação técnica emancipadora.

Assim, o grande desafio contemporâneo consiste em consolidar uma prática educativa verdadeiramente integrada, que articule de forma equilibrada a técnica e a ética, a razão e a sensibilidade humana, a inovação tecnológica e o compromisso social com a formação cidadã. Trata-se de construir um modelo pedagógico que, ao incorporar os recursos da Inteligência Artificial, não perca de vista o sentido humano e emancipador da educação, reafirmando o papel transformador do professor como mediador crítico, reflexivo e ético no processo de ensino e aprendizagem em uma sociedade cada vez mais digitalizada e complexa.

REFERÊNCIAS

- FEENBERG, A. Between reason and experience: Essays in technology and modernity. Cambridge: MIT Press, 2010.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KENKSI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.
- MORAN, J. Metodologias ativas e inovação educacional. Porto Alegre: Penso, 2018.
- PRETTO, N. Educação, cultura digital e redes: desafios contemporâneos. Salvador: EDUFBA, 2012.
- SANTOS, E. Pesquisa-formação na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019.
- UNESCO. AI and education: guidance for policy-makers. Paris: UNESCO, 2021.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PIBID EM AÇÃO: METODOLOGIAS ATIVAS, METODOLOGIAS ÁGEIS E INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

PIBID IN ACTION: ACTIVE METHODOLOGIES, AGILE METHODOLOGIES, AND INNOVATION IN TEACHER EDUCATION IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Elaine Cristine de Sousa Luiz
prof.elaineluiz@gmail.com

Beatriz de Sousa Luiz
beatrizdesousa.luiz@gmail.com

Cynthia Pichini
prof.cynthia@usjt.br

Miguel Ítalo Lopes
miguelitalo1408@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados e reflexões do subprojeto PIBID, desenvolvido pela Universidade São Judas Tadeu (USJT) em parceria com a ETEC Professora Adhemar Batista Heméritas, com foco na formação docente e no uso de metodologias inovadoras na Educação Profissional. A pesquisa teve como objetivo analisar como a integração entre metodologias ativas e metodologias ágeis contribui para o desenvolvimento de competências docentes e práticas pedagógicas inovadoras. A abordagem é qualitativa e descritiva, baseada em observação direta, análise de conteúdo (BARDIN, 2016) e estudo de caso (YIN, 2015). Foram observadas as ações realizadas de abril a outubro de 2025, com destaque para os projetos Literatura em Ação e Futuro em Ação - SAEB e ENEM. Os resultados apontam que o PIBID, ao incorporar princípios da gestão ágil e da aprendizagem ativa, fortaleceu o protagonismo discente, a colaboração entre licenciandos e professores e a integração entre universidade e escola técnica. A relevância desta pesquisa está na contribuição do PIBID para o fortalecimento da formação docente na Educação Profissional, evidenciando a importância de uma prática pedagógica colaborativa, reflexiva e inovadora que favorece o desenvolvimento de competências alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

Palavras-chave: PIBID; Educação Profissional; Metodologias Ativas; Metodologias Ágeis; Inovação Pedagógica.

ABSTRACT

This article presents the results and reflections of the PIBID subproject developed by São Judas Tadeu University (USJT) in partnership with ETEC Professora Adhemar Batista Heméritas, focusing on teacher education and the use of innovative methodologies in Professional Education. The objective of the study was to analyze how the integration between active methodologies and agile methodologies contributes to the development of teaching competences and innovative pedagogical practices. The research followed a qualitative and descriptive approach, based on direct observation, content analysis (BARDIN, 2016), and case study (YIN, 2015). The actions carried out from April to October 2025 were observed, with emphasis on the projects Literatura em Ação and Futuro em Ação – SAEB e ENEM. The results indicate that PIBID, by incorporating principles of agile management and active learning, strengthened student protagonism, collaboration between pre-service teachers and school educators, and integration between

the university and the technical school. The relevance of this research lies in PIBID's contribution to strengthening teacher education in Professional Education, highlighting the importance of a collaborative, reflective, and innovative pedagogical practice that fosters the development of competences aligned with contemporary educational demands.

Keywords: PIBID; Professional Education; Active Methodologies; Agile Methodologies; Pedagogical Innovation.

INTRODUÇÃO

O ensino técnico profissionalizante exige práticas pedagógicas inovadoras que unem teoria e prática, integrando o domínio científico, tecnológico e humano. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui uma política pública estratégica de incentivo à formação docente e de aproximação entre universidade e escola básica, especialmente as ETECs.

A parceria entre a Universidade São Judas Tadeu (USJT) e a ETEC Professor Adhemar Batista Heméritas consolidou um espaço de aprendizado reflexivo, onde o PIBID atuou como laboratório de práticas pedagógicas inovadoras, incorporando metodologias ativas e princípios de metodologias ágeis.

A docência, nesse contexto, passa a ser entendida como um processo dinâmico e colaborativo, em que o professor assume o papel de mediador e facilitador da aprendizagem. A partir dessa experiência, surge a necessidade de compreender de que modo essas metodologias contribuem para o desenvolvimento de competências docentes críticas e criativas no âmbito da Educação Profissional.

Este artigo propõe analisar de que forma a integração entre metodologias ativas e metodologias ágeis no PIBID contribui para a formação docente na Educação Profissional. Os objetivos específicos foram:

- Descrever as ações desenvolvidas no PIBID Letras-Inglês na ETEC Professor Adhemar Batista Heméritas em 2025;
- Identificar como as metodologias ativas e ágeis impactam o processo de ensino-aprendizagem na Educação Profissional;
- Avaliar o papel do PIBID como ecossistema de inovação e colaboração docente;
- Discutir a relevância das metodologias aplicadas para o fortalecimento da formação inicial de professores.

Diante dos objetivos expostos, o presente estudo justifica-se pela relevância do PIBID na formação docente voltada à Educação Profissional, especialmente no contexto das ETECs, que articulam ensino médio, técnico e tecnológico. Essa integração entre o conhecimento científico e a prática educativa possibilita o desenvolvimento de competências pedagógicas, tecnológicas e inovadoras que são essenciais para o perfil do educador contemporâneo.

Ao aplicar princípios das metodologias ágeis, como o planejamento iterativo, o feedback contínuo e o trabalho colaborativo, o PIBID transforma-se em um ecossistema de aprendizagem adaptativa, alinhado às demandas da sociedade e do conhecimento. As metodologias ativas, por sua vez, colocam o aluno como protagonista do processo formativo, estimulando o pensamento crítico e a autonomia intelectual (BACICH; HOLANDA, 2020).

No contexto da ETEC Professor Adhemar Batista Heméritas, essas metodologias favoreceram a aproximação entre os saberes técnicos e humanísticos, reafirmando o papel do professor como agente de transformação social. Essa articulação contribui para o cumprimento do Objetivo de Desenvolvimento

Sustentável 4 (ODS 4): Educação de Qualidade, proposto pela ONU, fortalecendo a equidade e a inclusão educacional.

Dessa forma, o artigo justifica-se por sua contribuição teórico-prática: promove o diálogo entre educação e inovação e oferece uma interpretação interdisciplinar do PIBID como ecossistema de aprendizagem ágil e colaborativa.

Portanto, o presente estudo busca responder à questão:

Como o PIBID, ao incorporar metodologias ativas e ágeis, promove a inovação e o desenvolvimento de competências docentes críticas e criativas?

Essa pergunta norteia toda a análise e se desdobra em subquestões que orientam o percurso metodológico:

- Quais princípios ágeis podem ser transpostos para o contexto pedagógico?
- De que forma as metodologias ativas potencializam a autonomia do licenciando?
- Quais evidências de inovação emergem nas práticas docentes observadas no PIBID?

A pesquisa é qualitativa, aplicada e descritiva, baseada no estudo de caso (YIN, 2015), envolvendo as atividades do PIBID Letras-Inglês na ETEC Professor Adhemar Batista Hemérites entre abril e outubro de 2025.

As fontes de dados incluíram observação direta, relatórios reflexivos dos licenciandos, registros de oficinas e projetos, além da produção de dois artigos científicos submetidos ao ENALIC. O processo analítico utilizou a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), organizada em categorias: colaboração, inovação pedagógica e aprendizagem ágil.

O rigor científico foi assegurado pela triangulação de fontes (TRIVIÑOS, 2011). Não houve necessidade de aprovação ética, pois se trata de um programa institucional de formação.

No que se refere ao caminho metodológico escolheram-se escritores que colaborassem com a pesquisa, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1. Justificativas metodológicas por dimensão

Dimensão	Autores	Justificativa
Epistemológica	Creswell (2010)	Fundamenta a abordagem qualitativa e interpretativa.
Metodológica	Yin (2015)	Sustenta o uso do estudo de caso.
Analítica	Bardin (2016)	Justifica a análise de conteúdo.
Validação	Triviños (2011)	Propõe a triangulação de fontes.
Pedagógica	Freire (1996), Perrenoud (2000)	Sustenta a docência crítica e reflexiva.
Tecnológica	Moran (2015), Bacich & Holanda (2020)	Apoia a inovação e o uso das tecnologias educacionais.
Ética e Social	Morin (2001), Demo (2011)	Fundamenta a responsabilidade social da docência.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

A formação docente contemporânea requer repensar os modos de ensinar e aprender em meio a uma sociedade marcada pela complexidade, pela tecnologia e pela velocidade das transformações.

No contexto da Educação Profissional, o professor enfrenta o desafio de unir a prática técnica com uma visão crítica e reflexiva, formando sujeitos autônomos e criativos. Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se revelado um ambiente de experimentação pedagógica, onde o licenciando vivencia processos de ensino inovadores que unem teoria, prática e pesquisa.

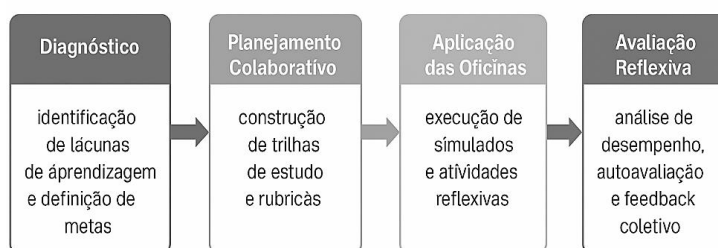
O subprojeto PIBID, desenvolvido na ETEC Professor Adhemar Batista Heméritas, constitui um campo fértil para a aplicação das metodologias ativas e metodologias ágeis. Ambas partilham valores fundamentais: colaboração, autonomia, protagonismo e adaptabilidade, e permitem que o aprendizado ocorra de forma cíclica, reflexiva e colaborativa. O objetivo deste referencial é discutir as bases teóricas que sustentam essa integração e demonstrar como as figuras e modelos utilizados representam visualmente a espiral de aprendizagem e inovação docente promovida no PIBID.

DESENVOLVIMENTO

As Metodologias Ativas e a Aprendizagem Significativa

As metodologias ativas deslocam o foco do ensino para o aprendizado: o estudante age, investiga, cria hipóteses, testa e reflete sobre o que fez, enquanto o professor provoca e produz experiências de qualidade (MORAN, 2015). Essa virada epistemológica legitima uma sala de aula que integra inteligências múltiplas, dimensão socioemocional e resolução de problemas reais — eixo central da Educação Profissional.

Figura 1. Fluxograma do Projeto Futuro em Ação – Saeb e Enem



Fonte: Elaborado pelos autores (2025), adaptado de Bacich e Moran (2020).

O fluxograma do projeto Futuro em Ação-Saeb e Enem representa de forma visual as etapas metodológicas de um projeto educacional voltado à melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Ele está organizado em quatro fases sequenciais e interdependentes, conforme explicação abaixo:

Diagnóstico:

O objetivo é compreender a realidade inicial dos estudantes. Nesta etapa, realiza-se a identificação das lacunas de aprendizagem, ou seja, quais habilidades e competências ainda não foram plenamente desenvolvidas. A partir desse levantamento, são definidas metas de aprendizagem, alinhadas aos descritores do Saeb e às competências exigidas no Enem. É o momento de observar, mapear e compreender os desafios.

Planejamento Colaborativo

O objetivo é construir estratégias pedagógicas conjuntas. Os professores, coordenadores e bolsistas planejam trilhas de estudo (sequências de atividades) e rubricas avaliativas (critérios de desempenho), com base nas lacunas identificadas no diagnóstico. A colaboração docente garante que o planejamento seja integrado e contextualizado.

Aplicação das Oficinas

O objetivo é colocar o planejamento em prática. São realizadas oficinas pedagógicas, que envolvem simulados e atividades reflexivas. Nelas, os alunos vivenciam situações de aprendizagem ativa, com foco na resolução de problemas, prática de leitura, escrita e raciocínio lógico. É o momento da ação, onde teoria e prática se encontram.

Avaliação Reflexiva

O objetivo é promover a melhoria contínua do processo. Após as oficinas, realiza-se a análise do desempenho dos alunos, a autoavaliação e o feedback coletivo. Essa etapa permite ajustar o planejamento e consolidar a aprendizagem por meio da reflexão sobre o que foi aprendido e o que ainda precisa ser reforçado.

O fluxograma evidencia um ciclo de aprendizagem contínuo, baseado em quatro eixos: diagnosticar, planejar, agir e refletir. Essa estrutura aproxima a escola da gestão ágil da aprendizagem, promovendo uma cultura de avaliação formativa, protagonismo discente e inovação pedagógica.

Na ETEC Professor Adhemar Batista Heméritas, esse paradigma se materializou em quatro frentes articuladas:

1. Engajamento prévio e sala de aula invertida: leituras breves, vídeos e guias de estudo para liberar o tempo de aula para análise, debate e produção.
2. Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP): projetos como Literatura em Ação (curadoria de textos, glossário e escrita colaborativa) conectaram objetivos cognitivos a entregáveis concretos (produto, apresentação e artigo).
3. Rotação por estações e pares: estações com tarefas complementares (compreensão textual, argumentação e linguagem técnica), com tutores pibidianos entre pares para promover colaboração.

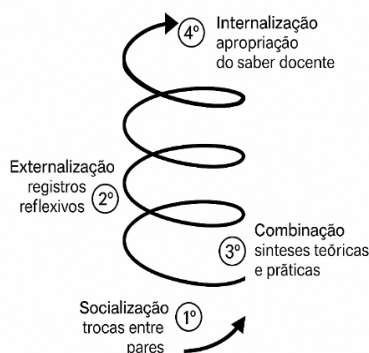
Do ponto de vista didático, três alavancas sustentaram a aprendizagem significativa:

- Mediação dialógica (FREIRE, 1996): perguntas-problema que conectam teoria e prática do mundo do trabalho;

- Avaliação como aprendizagem: rubricas compartilhadas, checklists, devolutivas rápidas e entregas;
- Curadoria de fontes e multiletramento: textos literários/técnicos, infográficos, vídeos e dados, favorecendo o trânsito entre discurso acadêmico e linguagem profissional.
- Para explicitar o movimento do conhecimento que acontece dentro dessas práticas, adotamos o modelo SECI conforme Takeuchi e Nonaka (1995), como metáfora operacional do ciclo de criação de conhecimento em sala:
- Socialização (tácito↔tácito): trocas em grupo, leitura comentada e observação de boas práticas;
- Externalização (tácito→explícito): mapas conceituais, resumos e relatos reflexivos;
- Combinação (explícito→explícito): síntese de fontes, quadros, rubricas e trilhas de estudo;
- Internalização (explícito→tácito): aplicação em oficinas, protótipos, simulações e ensino entre pares.

No PIBID/ETEC, vimos esse ciclo ocorrer de forma iterativa: uma oficina de leitura (socialização) vira roteiro de estudo (externalização), que se combina em uma trilha/guia (combinação), e retorna à prática (internalização), alimentando um novo ciclo com base no feedback. Esse encadeamento possibilita materialidade ao conceito de aprendizagem significativa. Assim, o aluno compreende, aplica e reconstrói o saber, enquanto o professor ajusta e incentiva o percurso com evidências.

Figura 2. Modelo SECI de Criação de Conhecimento



Fonte: Adaptado de Takeuchi e Nonaka (1995).

A Figura 2 condensa graficamente esse processo: ao inserir a imagem no texto, o leitor visualiza como as interações sociais (tácitas) se transformam em conhecimento explícito e, depois, retornam à prática incorporada, explicando por que as metodologias ativas, quando bem mediadas, produzem aprendizagem profunda no contexto da Educação Profissional e sustentam os resultados observados nos projetos Literatura em Ação e Futuro em Ação.

As Metodologias Ágeis e o Aprendizado Iterativo

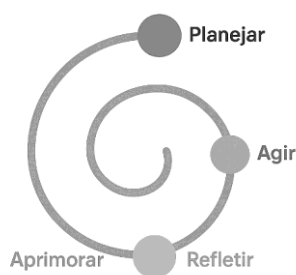
As metodologias ágeis nasceram para otimizar o desenvolvimento de software, mas, transpostas para a educação, tornam-se um modelo de gestão do conhecimento e da aprendizagem, orientado por colaboração, feedback frequente e adaptação contínua, princípios centrais da formação docente inovadora.

Conforme Sutherland (2014), o trabalho em ciclos curtos (sprints) organiza o aprender em etapas claras de ação, reflexão e ajuste, aumentando a eficiência e a qualidade das entregas. No PIBID da ETEC Professor Adhemar Batista Heméritas, essa lógica foi operacionalizada semanalmente: cada sprint envolveu (I) planejamento colaborativo das atividades didáticas, (II) aplicação em sala/oficina e (III) revisão com retrospectiva reflexiva registrada em diários de bordo.

Para Highsmith (2009) e Demo (2011), o valor do ágil está em converter “erro” em evidência formativa, “produto final” em processo contínuo, e “tarefa isolada” em experiência colaborativa. A perspectiva converge com Freire (1996): a aprendizagem é sempre reinvenção do saber, nunca encerrada. Na Educação Profissional, essa filosofia reduz a distância entre planejamento e prática, aproximando competência técnica e dimensão humana do trabalho.

No contexto da ETEC, o modelo foi observado nos projetos de leitura literária (curadoria de textos, discussão orientada, produção autoral) e nas oficinas ENEM/SAEB (trilhas, simulados formativos, rubricas). Em ambos os casos, as metas foram curtas e observáveis; as devolutivas, rápidas e específicas; e os ajustes, imediatos. Isso instaurou uma cultura de autoavaliação, com corresponsabilidade entre bolsistas, professores e estudantes.

Figura 3. Espiral da Aprendizagem Ágil no PIBID.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025), adaptado de Sutherland (2014) e Freire (1996).

A importância da demonstração da figura 3 é necessária. O movimento cíclico dessas práticas é melhor apreendido visualmente: a Espiral da Aprendizagem Ágil mostra a passagem sistemática por Planejar → Agir → Refletir → Aprimorar, indicando que cada iteração realimenta a seguinte. Ler a figura durante o texto ajuda o leitor a:

1. entender a ordem lógica das etapas;
2. perceber o caráter não linear do processo (retornos e refinamentos);

3. relacionar evidências de campo (diários, rubricas, produtos) às decisões pedagógicas tomadas a cada ciclo.

Ao articular *sprints* semanais, retrospectivas e ajustes curriculares rápidos, o PIBID na ETEC consolidou o aprendizado iterativo como prática docente: ensina-se investigando e aprende-se reconstruindo. Essa espiral sustenta os resultados descritos nas seções de Resultados e Discussão ao explicar como o grupo evoluiu de entregas iniciais mais simples para produtos acadêmicos e pedagógicos mais robustos (artigos, oficinas, trilhas e comunicação científica).

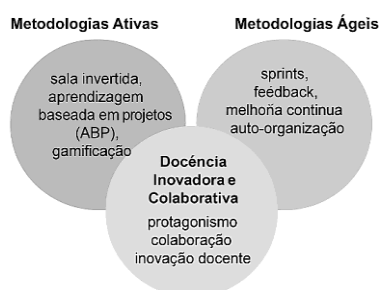
A Convergência entre Metodologias Ativas e Ágeis

A união entre as metodologias ativas e as metodologias ágeis gera um modelo híbrido de inovação pedagógica que combina intencionalidade formativa e gestão adaptativa da aprendizagem. Se as metodologias ativas priorizam a autonomia discente e o engajamento cognitivo, as metodologias ágeis oferecem a estrutura organizacional e o ritmo necessário para que as experiências de aprendizagem se tornem processuais, iterativas e autorreguláveis (Figura 4).

De acordo com Morin (2001), a complexidade exige que o pensamento educativo se mova em espiral, articulando teoria e prática, individual e coletivo. Essa ideia ecoa no PIBID da ETEC Professor Adhemar Batista Heméritas, onde o ensino deixa de ser linear e passa a seguir um movimento circular de planejamento, execução, reflexão e melhoria, inspirado na lógica dos ciclos ágeis e das metodologias ativas.

Na prática, o grupo de bolsistas e professores utilizou ferramentas como canvas de projeto, roteiros de aula colaborativos, checklists de observação e rubricas de feedback. Cada ciclo (ou sprint) resultava em uma versão aprimorada das estratégias didáticas, evidenciando que aprender e ensinar são processos simultâneos e integrados. Assim, a docência passou a ser compreendida como produção coletiva de conhecimento, não apenas transmissão.

Figura 4. Integração entre Metodologias Ativas e Ágeis no PIBID.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Essa convergência é representada graficamente pelo Triângulo da Formação Docente Inovadora (Figura 5), que sintetiza as três dimensões essenciais para a docência no século XXI:

1. Dimensão Pedagógica: o domínio de metodologias, princípios éticos e saberes disciplinares;
2. Dimensão Tecnológica: a integração crítica de ferramentas digitais e recursos midiáticos;
3. Dimensão Inovadora: a capacidade de experimentar, refletir e reformular práticas diante de contextos diversos.

O ponto central do triângulo simboliza o professor reflexivo, figura de equilíbrio e mediação entre essas dimensões. Na ETEC, os licenciandos puderam vivenciar esse equilíbrio em projetos que mesclavam planejamento pedagógico (elaboração de oficinas), uso tecnológico (aplicação em ambientes digitais) e inovação (feedback interativo).

Figura 5. Triângulo da Formação Docente Inovadora



Fonte: Elaborado pelos autores (2025), com base em Bacich, Moran (2020)

A Figura 5 acima permite ao leitor visualizar a docência como um sistema integrado, em que cada vértice alimenta e depende dos outros. A imagem também evidencia que o professor é o eixo da mudança, o vértice central, responsável por harmonizar as dimensões pedagógica, tecnológica e inovadora, transformando-as em ações concretas no contexto da Educação Profissional.

Portanto, a convergência ativa—ágil, fortalece a formação inicial ao desenvolver a competência adaptativa, essencial para que o futuro docente lide com ambientes complexos e interdisciplinares. No PIBID, essa integração resultou em práticas pedagógicas mais colaborativas, planejamentos iterativos e avaliações formativas contínuas, consolidando uma cultura de aprendizagem em rede.

O Pensamento Complexo e a Educação Profissional

O pensamento complexo, proposto por Morin (2001), oferece um alicerce epistemológico para compreender a educação como rede de interações, em que a teoria se enlaça à prática, o individual se articula ao coletivo e o conhecimento se renova em ciclos contínuos de construção e reconstrução. Para Morin (2001), “o conhecimento do todo é mais do que a soma das partes”, e, portanto, a docência

deve integrar razão, emoção, técnica e ética, rompendo com a fragmentação disciplinar que historicamente limitou a escola.

Aplicado à Educação Profissional, esse paradigma implica formar sujeitos capazes de atuar de modo reflexivo e criativo em ambientes complexos, instáveis e tecnologicamente mediados. O docente, nessa perspectiva, torna-se um articulador de saberes, alguém que transita entre o conhecimento técnico e o conhecimento humanístico, promovendo aprendizagens significativas que unem trabalho, cultura e cidadania.

No PIBID da ETEC Professor Adhemar Batista Heméritas, essa abordagem traduziu-se na constituição de um ecossistema formativo em que universidade, escola e comunidade atuaram como uma rede de inovação educacional. Cada nó desempenhou um papel complementar:

- a Universidade São Judas Tadeu (USJT) forneceu o arcabouço teórico-metodológico e o acompanhamento científico;
- a ETEC disponibilizou o campo de prática e a experiência da Educação Profissional;
- os licenciandos desempenharam a função de mediadores e multiplicadores das práticas inovadoras;
- a comunidade escolar retroalimenta o processo com suas demandas e percepções.

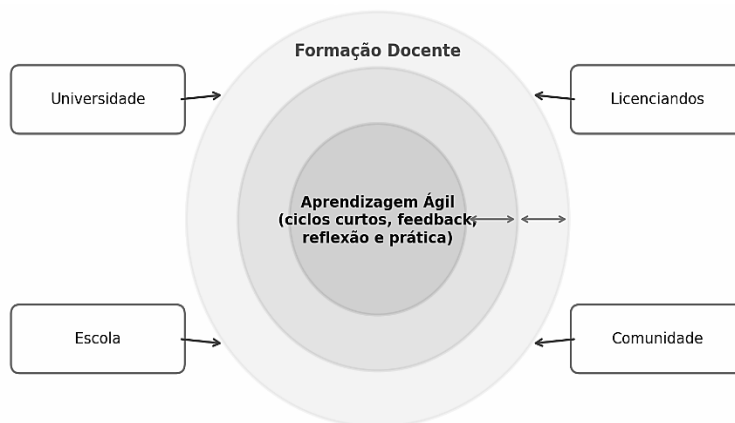
Essa lógica é coerente com o conceito de organizações que aprendem, formulado por Senge (2006), segundo o qual instituições sustentáveis são aquelas que aprendem continuamente com suas próprias experiências, cultivando o pensamento sistêmico e o trabalho colaborativo.

No caso do PIBID, isso se traduziu em grupos reflexivos semanais, oficinas de cocriação, planejamentos iterativos e momentos de socialização de resultados, que geraram uma cultura de aprendizagem horizontal e participativa.

A metáfora do ecossistema ágil ajuda a compreender a natureza dinâmica dessa rede: os fluxos de informação, ideias e práticas circulam entre os participantes, configurando um sistema aberto que se auto-organiza e evolui.

A agilidade surge da capacidade do grupo de responder rapidamente às mudanças, revisando estratégias pedagógicas conforme os feedbacks obtidos. Essa adaptação contínua sustenta a inovação pedagógica, pois transforma cada experiência em oportunidade de replanejamento, conforme, verifica-se na Figura 6.

Figura 6. Ecossistema Ágil de Inovação Educacional



Fonte: Elaborado pelos autores (2025), inspirada em Morin (2001) e Sutherland (2014).

Essa representação gráfica é essencial para compreender como o PIBID opera como sistema vivo de inovação pedagógica. A figura evidencia que cada componente do ecossistema: universidade, escola, professores, licenciandos e estudante, é simultaneamente produtor e receptor de conhecimento. A aprendizagem se expande em espiral, transcendendo fronteiras institucionais e fortalecendo a cultura de colaboração.

O Ecossistema Ágil de Inovação Educacional mostra que o sucesso da formação docente não depende apenas de metodologias, mas de relações sustentáveis e dialógicas entre os sujeitos que constroem o processo educativo. O PIBID, ao integrar universidade e escola, se consolida como ambiente formativo complexo, no qual o conhecimento técnico, científico e humano circula de modo fluido, transformando a Educação Profissional em espaço de inovação, reflexão e pertencimento.

Síntese e Interpretação Crítica

O referencial teórico aqui apresentado demonstra que o sucesso das ações do PIBID está na integração entre teoria e prática. As metodologias ativas e ágeis, apoiadas pelo pensamento complexo, não apenas modernizam o processo de ensino-aprendizagem, mas também ressignificam o papel do professor como sujeito transformador e criador de conhecimento.

Na ETEC Professor Adhemar Batista Heméritas, essa abordagem rompeu com modelos tradicionais e instaurou uma cultura de inovação e partilha. Os licenciandos, ao vivenciarem as metodologias no cotidiano escolar, compreenderam que a docência não se limita à transmissão de saberes, mas envolve escuta, mediação, adaptação e criação coletiva.

O PIBID, portanto, consolida-se como um ecossistema formativo ágil, que articula universidade e escola em uma rede de aprendizagem viva e colaborativa. Cada figura apresentada neste referencial representa não apenas um conceito teórico, mas uma síntese visual da prática pedagógica vivenciada no programa.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A análise dos resultados permite afirmar que o PIBID na ETEC Professor Adhemar Batista Heméritas se consolidou como laboratório de formação docente, fundamentado na tríade planejar, agir e refletir. Essa estrutura reproduz, no campo da docência, o mesmo ciclo iterativo das metodologias ágeis, demonstrando que o ensino pode se organizar de forma flexível e responsiva, sem perder rigor pedagógico.

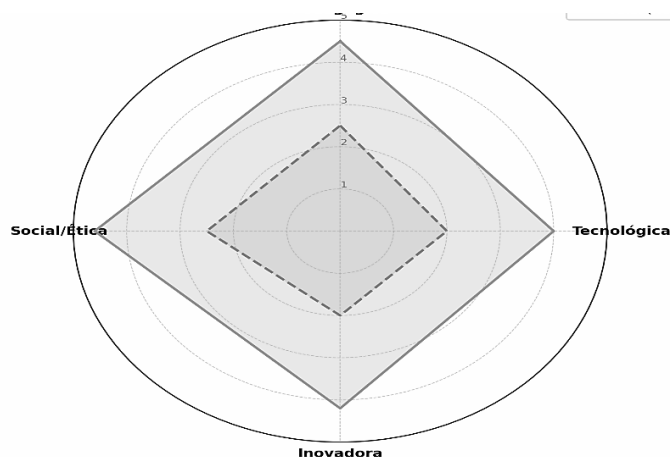
O impacto mais significativo observado foi o fortalecimento da postura reflexiva entre os licenciandos. Ao trabalharem com metodologias ativas, os bolsistas passaram a compreender que a autonomia discente depende diretamente da intencionalidade docente. Esse processo de reflexão coletiva produziu um deslocamento epistêmico: o ensino deixou de ser centrado na transmissão e passou a ser orientado pela investigação e pela coautoria.

Os resultados dialogam com os pressupostos de Perrenoud (2000), que defende o professor como profissional capaz de agir em situações complexas; com Freire (1996), para quem a docência é um ato político e libertador; e com Moran (2015), que entende a inovação como reorganização do modo de aprender e ensinar. A convergência desses autores revela que a docência contemporânea exige não apenas técnicas, mas posturas éticas, críticas e criativas.

O modelo ativo-ágil do PIBID, portanto, aproxima-se do que Morin (2001) chama de paradigma da complexidade, pois reconhece que o processo educativo é não linear, multidimensional e contextual. Essa percepção foi evidente nas interações entre os participantes, no compartilhamento de responsabilidades e na aprendizagem mútua gerada durante os projetos.

A Figura 7 mostra como o ciclo de planejamento ágil (sprints, feedbacks e retrospectivas) se entrelaça com as metodologias ativas (ABP, rotação por estações, gamificação), formando um sistema integrado de aprendizagem colaborativa.

Figura 7. Radar de Competências Docentes Desenvolvidas



Fonte: Elaborado pelos autores (2025), com base em Perrenoud (2000) e Moran (2015).

O radar evidencia a evolução das competências docentes durante o programa: comunicação pedagógica, autonomia, trabalho em equipe, criatividade e reflexão crítica.

Figura 8. Mapa conceitual do PIBID em Ação



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Portanto o mapa conceitual sintetiza a articulação entre problema → metodologia → referencial teórico → resultados → ODS 4 → continuidade, mostrando a coerência sistêmica do projeto (Figura 8).

Ao refletir sobre os resultados, constata-se que o PIBID favorece o desenvolvimento de competências como planejamento colaborativo, autonomia formativa e aprendizagem reflexiva, ampliando a capacidade dos futuros professores de agir com criticidade e sensibilidade social.

Desta forma, observa-se na ETEC Professor Adhemar Batista Heméritas que foi mais que a aplicação de metodologias: foi a emergência de uma nova cultura formativa, baseada na partilha, na experimentação e no pensamento complexo. Essa cultura reposiciona o professor como pesquisador de sua prática e o aluno como sujeito ativo do aprender.

A experiência do PIBID confirma que é possível fazer da Educação Profissional um espaço de inovação e emancipação, onde o conhecimento técnico e o humanístico dialogam em igualdade de valor. Assim, teoria e prática deixam de ser pólos opostos e passam a constituir uma espiral de construção de sentido, reafirmando o princípio freiriano de que “ninguém educa ninguém, mas os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1996, p. 78).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID em Ação, desenvolvido na ETEC Professora Adhemar Batista Heméritas, demonstrou que a integração entre metodologias ativas, metodologias ágeis e pensamento complexo é um caminho eficaz para a formação docente transformadora na Educação Profissional. O projeto evidenciou que o aprendizado significativo nasce quando a prática é dialógica, colaborativa e reflexiva, e quando a docência é compreendida como processo de investigação contínua.

As experiências analisadas, Literatura em Ação e Futuro em Ação-SAEB e ENEM, confirmam que o uso das metodologias ágeis possibilitou planejamento adaptativo, *feedback* constante e avaliação iterativa, enquanto as metodologias ativas garantiram protagonismo discente e engajamento crítico. Essa convergência produziu uma nova cultura pedagógica, sustentada por cooperação, responsabilidade compartilhada e pensamento criativo.

O PIBID, nessa perspectiva, consolidou-se como ecossistema de inovação educacional, fortalecendo o vínculo entre universidade, escola e comunidade. A participação dos licenciandos permitiu vivenciar a docência em sua complexidade, compreendendo o ensino como ação ética e socialmente situada. O envolvimento dos supervisores e coordenadores ampliou o diálogo entre teoria e prática, aproximando o conhecimento científico das realidades concretas da escola pública.

A relevância social e acadêmica do projeto está alinhada à Agenda 2030 das Nações Unidas, especialmente ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que defende uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Ao valorizar a formação de professores e a equidade educacional, o PIBID contribui diretamente para a consolidação de políticas públicas sustentáveis na área da Educação

Profissional. A proposta do programa reafirma o compromisso com a inovação, a inclusão e a aprendizagem ao longo da vida, pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e social.

Para o ciclo 2026, as ações do PIBID na ETEC serão ampliadas por meio da inserção da gamificação como estratégia central. A gamificação será utilizada não apenas como elemento lúdico, mas como metodologia ativa que estimula metas, desafios, cooperação e protagonismo. Essa evolução metodológica pretende consolidar a cultura de engajamento e inovação construída até aqui, transformando o aprendizado em experiência motivadora e significativa.

A próxima etapa envolverá a criação de plataformas digitais de acompanhamento, sistemas de pontuação formativa, simulações temáticas e projetos interdisciplinares gamificados, sempre articulados às competências da BNCC e aos princípios do pensamento complexo.

Quadro 2. Cronograma de Continuidade 2025 – Aprendizagem por Projetos e Gamificação

Mês	Atividades principais	Produtos / Resultados Esperados
Março abril	Planejamento do ciclo e palestra “Aprendizagem por meio de projetos”. Observação direta das turmas participantes.	Diagnóstico situacional e definição de metas formativas.
Maio	Continuação da observação direta e consolidação dos dados pedagógicos	Relatório de observação e plano de intervenção
Junho	Desenvolvimento do Projeto “Literatura em Ação” (leitura, escrita e glossário).	Produções literárias e início da análise reflexiva.
Julho	Oficina de Artigo Científico com os bolsistas e professores supervisores	Rascunhos de artigos para o ENALIC.
Agosto	Submissão de dois artigos e participação com comunicação oral no ENALIC 2025	Artigos aprovados e certificados emitidos.
Agosto/ setembro	Nova rodada de observação direta e devolutiva de feedback coletivo	Relatório reflexivo e reajuste de estratégias.
Outubro	Execução do Projeto “Futuro em Ação – SAEB e ENEM” com trilhas e simulados.	Materiais de apoio e dados de desempenho.
Novembro	Lançamento do Canal YouTube PIBID × USJT × ETEC, com divulgação científica.	Vídeos formativos e relatórios de engajamento.
Dezembro	Encerramento das atividades e planejamento do ciclo seguinte com foco em gamificação (2026).	Documento de continuidade e proposta ampliada.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Sendo assim, o PIBID é mais que um programa de iniciação à docência: é um laboratório de inovação educacional que aproxima a universidade da escola e transforma a formação inicial em processo vivo de aprendizagem. Ao unir metodologias ativas, metodologias ágeis e pensamento complexo, o programa produz conhecimento significativo, forma professores protagonistas e contribui para uma Educação Profissional crítica, criativa e humanizada.

O legado deixado pelo PIBID em Ação reside na convicção de que a docência é um ato de invenção contínua, um movimento espiral de reflexão e prática que renova, a cada ciclo, o sentido de educar.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; HOLANDA, Leonardo. Metodologias Ativas e Inovação na Educação: teoria e prática para o ensino híbrido. São Paulo: Penso, 2020.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2018.
- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.
- CRESWELL, John W. Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2010.
- DEMO, Pedro. Educar pela Pesquisa. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HIGHSMITH, Jim. Agile Project Management: creating innovative products. Boston: Addison-Wesley, 2009.
- MORAN, José. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: como motivar e preparar os alunos para o século XXI. São Paulo: SENAC, 2015.
- MORIN, Edgar. A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. Dez Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SUTHERLAND, Jeff. Scrum: a arte de fazer o dobro do trabalho na metade do tempo. Rio de Janeiro: Sextante, 2014.
- TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. The Knowledge-Creating Company: how Japanese companies create the dynamics of innovation. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.
- YIN, Robert K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ABORDAGENS TEÓRICAS E APLICADAS AO ENSINO E À APRENDIZAGEM NO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DO TIPO ESTADO DA ARTE

*THEORETICAL AND APPLIED APPROACHES TO TEACHING AND LEARNING IN UNDERGRADUATE CAPSTONE PROJECTS: AN
INTEGRATIVE STATE-OF-THE-ART REVIEW*

Elaine Cristine de Sousa Luiz
prof.elaineluiz@gmail.com

Daniel Artur Freitas de Oliveira
danielfreitasoli@gmail.com

Maeli Mosena Ferri Civa
maeliciva@gmail.com

Ricardo Rosa
prof.rcr@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa as abordagens teóricas e aplicadas ao ensino e à aprendizagem no contexto do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como prática formativa na educação técnica. A pesquisa, de natureza qualitativa e delineamento exploratório, foi conduzida sob o formato de revisão integrativa do tipo “estado da arte”, fundamentando-se em autores como Morin (2000, 2011), Moran (2015, 2021), Lakatos e Marconi (2017), Schön (1983), Perrenoud (2000) e Bacich e Moran (2021). O estudo identificou três categorias centrais: formação reflexiva, alfabetização acadêmica e aprendizagem ativa. Os resultados indicam que o TCC, quando orientado por princípios epistemológicos e pedagógicos consistentes, constitui-se como espaço de aprendizagem significativa, articulando teoria, prática e reflexão crítica. As práticas de Iniciação Científica, Monitoria Voluntária e Alfabetização Acadêmica fortalecem o protagonismo discente, a autonomia intelectual e o desenvolvimento da linguagem científica. O TCC deve ser compreendido como processo contínuo de formação e pesquisa, integrando pensamento complexo, metodologias ativas e rigor científico, consolidando-se como instrumento de emancipação e transformação social.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem; metodologia científica; TCC; alfabetização acadêmica; práticas formativas.

ABSTRACT

This article investigates the theoretical and applied approaches to teaching and learning within the context of undergraduate capstone projects (TCC - Trabalho de Conclusão de Curso), analyzing it as a crucial formative practice in technical education. The research, which is qualitative in nature with an exploratory design, adopted an integrative review format of the "state-of-the-art" type, anchored in the premises of authors such as Morin (2000, 2011), Moran (2015, 2021), Lakatos e Marconi (2017), Schön (1983), Perrenoud (2000) e Bacich e Moran (2021). The study identified three central categories: reflective training, academic literacy, and active learning. The results demonstrate that undergraduate capstone projects, when guided by consistent epistemological and pedagogical principles, establishes itself as an environment for meaningful learning, promoting the articulation between theory, practice, and critical reflection. Supplementary practices such as Undergraduate Research Projects, Voluntary Tutoring,

and Academic Literacy are highlighted as factors that strengthen student protagonism, intellectual autonomy, and the development of scientific language. Undergraduate capstone projects must be understood as a continuous process of development and research, integrating complex thinking, active methodologies, and scientific rigor, thereby consolidating itself as an instrument of emancipation and social transformation.

Keywords: teaching and learning; scientific methodology; TCC (undergraduate capstone projects); academic literacy; formative practices.

INTRODUÇÃO

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ocupa posição estratégica na Educação Profissional Técnica, pois sintetiza saberes teóricos, práticas investigativas e experiências aplicadas que integram o percurso formativo dos estudantes. Trata-se de um dispositivo pedagógico que possibilita ao aluno desenvolver autonomia, capacidade analítica e compreensão crítica das situações concretas do mundo do trabalho. Nesse sentido, autores como Schön (1983), Perrenoud (2000) e Tardif (2014) destacam que a reflexão sobre a prática é elemento essencial para a constituição dos saberes profissionais, contribuindo para o desenvolvimento de competências que ultrapassam a execução de tarefas e se estendem à análise contextualizada das ações.

O objeto de estudo deste artigo é o desenvolvimento das práticas formativas na ETEC Professora Adhemar Batista Heméritas, considerando ações vinculadas à formação inicial de professores no âmbito do PIBID e às demandas do Ensino Médio Técnico. A investigação busca compreender como essas práticas contribuem para a qualificação pedagógica, o engajamento estudantil e a consolidação de estratégias inovadoras na Educação Profissional.

Sob essa perspectiva, Morin (2011) amplia a discussão ao propor que a formação contemporânea precisa lidar com a complexidade, a incerteza e a articulação entre diferentes dimensões do conhecimento. Sua concepção reforça que a educação profissional não deve restringir-se a competências operacionais, mas promover integração entre técnica, pensamento crítico e consciência ética — princípios que convergem com os pressupostos formativos do TCC.

Entretanto, apesar de seu potencial pedagógico, a implementação do TCC nas Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) apresenta desafios significativos. Documentos institucionais (CPS, 2022) evidenciam a presença de produções predominantemente descritivas, fragilidade na articulação entre teoria e prática, dificuldades na escrita acadêmica e justificativas metodológicas insuficientes. Esses aspectos dialogam com diagnósticos nacionais sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que apontam persistentes lacunas de leitura, escrita e argumentação (CONSED, 2018; ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2018).

Essa problemática está diretamente relacionada à formação docente. A pesquisa de Moreno (2021), conduzida na EPT, demonstra que muitos professores não possuem formação específica para orientar práticas investigativas, o que repercute na qualidade da mediação pedagógica no TCC. A autora evidencia desigualdades entre unidades, ausência de políticas sistemáticas de letramento acadêmico e insuficiência de formação continuada voltada à pesquisa, elementos que impactam diretamente as condições de desenvolvimento do TCC.

Além disso, a escrita acadêmica se apresenta como uma das dimensões mais frágeis desse processo. De acordo com Lea e Street (1998), a alfabetização acadêmica deve ser compreendida como prática discursiva e cultural, que exige argumentação, interpretação crítica e domínio dos gêneros da

pesquisa, muito além da simples aplicação de normas formais. Essa compreensão é reforçada por D'Ambrosio (2020) e Kenski (2023), que destacam que a produção do conhecimento demanda postura ética, clareza conceitual e habilidades comunicativas desenvolvidas, competências ainda pouco consolidadas entre os estudantes do ensino técnico.

Por outro lado, as metodologias ativas e investigativas defendidas por Moran (2015; 2021) e Bacich & Moran (2021) apresentam forte alinhamento com os objetivos do TCC, ao promoverem protagonismo, resolução de problemas reais e aprendizagem significativa. Contudo, persiste uma tensão epistemológica entre essas abordagens e o rigor metodológico tradicional, conforme apontam Lakatos e Marconi (2017), que enfatizam a necessidade de sistematicidade, verificabilidade e justificativa científica, requisitos frequentemente ausentes nas produções analisadas pelo CPS (2022).

Diante desse cenário, emerge o problema que orienta esta pesquisa: como as abordagens teóricas e práticas discutidas na literatura dialogam com o desenvolvimento do TCC nas Etec do Centro Paula Souza, e em que medida evidenciam tensões, desafios e possibilidades para a formação técnica contemporânea?

Assim, o objetivo deste estudo é analisar criticamente a produção científica sobre o TCC na Educação Profissional Técnica, identificando tendências, convergências, divergências e lacunas que influenciam sua função formativa. Busca-se compreender de que modo práticas reflexivas, alfabetização acadêmica e aprendizagem ativa se articulam, ou deixam de se articular, no processo de construção do TCC, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, conduzida sob o formato de revisão integrativa do tipo estado da arte, que permite mapear e interpretar criticamente a produção existente sobre o tema, articulando fundamentos teóricos, documentos institucionais e evidências empíricas do contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

DESENVOLVIMENTO

A compreensão do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na Educação Profissional Técnica requer a articulação entre diferentes perspectivas teóricas que abordam a formação reflexiva, a alfabetização acadêmica, as metodologias investigativas e as políticas institucionais que estruturam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Este referencial discute esses eixos de forma integrada, oferecendo fundamentação sólida para a análise crítica desenvolvida nesta pesquisa. Projetos de Iniciação Científica, Monitoria Voluntária e Alfabetização Acadêmica têm sido reconhecidos como estratégias fundamentais para o fortalecimento do protagonismo discente e da autonomia intelectual no ensino técnico realizadas na Etec Professor Adhemar Batista Hemérites. Essas práticas possibilitam a inserção dos estudantes no universo da pesquisa, ampliam a compreensão dos métodos científicos e

favorecem o desenvolvimento da linguagem acadêmica, contribuindo para a formação crítica e investigativa necessária à Educação Profissional e Tecnológica.

Formação Reflexiva como Base do TCC

A literatura destaca que o TCC deve favorecer análise crítica, tomada de decisão fundamentada e reflexão sobre práticas profissionais. Schön (1983) aponta que a reflexão-na-ação permite reinterpretação das situações vividas. Perrenoud (2000) defende que a autonomia intelectual nasce da problematização sistemática da prática, enquanto Tardif (2014) discute a articulação entre saberes teóricos e experienciais. Morin (2011) amplia essa visão ao incluir a complexidade, a incerteza e a ética como dimensões centrais da formação.

Contudo, documentos institucionais do Centro Paula Souza (CPS, 2022) revelam que muitos TCCs apresentam reflexões superficiais, evidenciando lacunas na mediação pedagógica.

Alfabetização Acadêmica na Educação Técnica

A escrita acadêmica é compreendida por Lea e Street (1998) como prática social e discursiva que envolve argumentação, interpretação crítica e domínio dos gêneros acadêmicos. D'Ambrosio (2020) reforça a necessidade de clareza conceitual e ética na produção do conhecimento. Kenski (2023) destaca que, na era digital, o letramento acadêmico requer competências comunicacionais e tecnológicas.

Porém, diagnósticos nacionais apontam fragilidades estruturais na leitura e escrita dos estudantes da EPT (CONSED, 2018; ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2018). O CPS (2022) confirma que muitos TCCs apresentam problemas de coesão, coerência e fundamentação teórica. A pesquisa de Moreno (2021) revela que essas dificuldades são agravadas pela ausência de políticas institucionais de alfabetização acadêmica e pela falta de formação docente específica para orientar escrita científica.

Metodologias Ativas e Investigativas

Moran (2015; 2021) e Bacich & Moran (2021) argumentam que metodologias ativas promovem protagonismo, resolução de problemas e aprendizagem significativa, elementos que convergem com o desenvolvimento do TCC. Entretanto, existe uma tensão entre essas práticas e o rigor metodológico defendido por Lakatos e Marconi (2017), que exigem sistematicidade e verificabilidade científica. O CPS (2022) reconhece que muitos trabalhos apresentam excelente execução prática, mas fundamentação teórica insuficiente.

Quadro 1 – Dimensões Teórico-Formativas Relacionadas ao TCC

Categoria	Descrição	Principais autores	Contribuições para o TCC
Formação Reflexiva	Articulação entre teoria, prática e criticidade	Morin (2011); Schön (1983); Perrenoud (2000); Tardif (2014)	Autonomia intelectual e análise crítica
Alfabetização Acadêmica	Escrita científica como prática discursiva	Lea & Street (1998); D'Ambrosio (2020); Kenski (2023)	Autoria e rigor metodológico
Aprendizagem Ativa	Investigação e aplicação prática	Moran (2015, 2021); Bacich & Moran (2021); CPS (2022)	Protagonismo e aprendizagem significativa

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Em síntese, a literatura evidencia que o TCC ocupa lugar estratégico na formação técnica, mas enfrenta desafios estruturais vinculados à reflexão crítica, à escrita científica e à mediação pedagógica. Essas dimensões, analisadas em conjunto, constituem a base conceitual para a etapa de discussão deste estudo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza exploratória e interpretativa, desenvolvido sob o formato de revisão integrativa do tipo estado da arte. Essa abordagem permite sistematizar, mapear e analisar criticamente a produção científica relativa ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na educação técnica, evidenciando tendências, lacunas e recorrências conceituais. Conforme Creswell (2014), investigações qualitativas são apropriadas para compreender fenômenos cujos significados emergem da interpretação contextualizada, como é o caso das práticas formativas no âmbito das Escolas Técnicas Estaduais (Etecs).

A revisão do tipo estado da arte, segundo Romanowski e Ens (2006), não busca exaustividade, mas sim amplitude teórica e profundidade analítica, situando-se entre a revisão tradicional e a revisão sistemática. Seu propósito principal é identificar e interpretar a evolução do conhecimento produzido sobre determinado tema. Assim, essa escolha metodológica justifica-se pela dispersão dos estudos sobre TCC técnico no Brasil e pela necessidade de compreender como essa prática formativa tem sido consolidada, tensionada e ressignificada no contexto do Centro Paula Souza.

As buscas foram realizadas entre novembro de 2024 e março de 2025 nas bases SciELO e Periódicos CAPES, escolhidas por sua credibilidade e revisão por pares, e no Google Scholar, utilizado de modo complementar. Embora o Google Scholar apresente risco de recuperar materiais não revisados por pares, sua inclusão se justifica pelo alcance ampliado e pela capacidade de localizar estudos não indexados em bases formais. Para evitar inconsistências, adotaram-se filtros rigorosos de credibilidade: afiliação dos autores, identificação da revista ou evento, existência de DOI sempre que possível e descarte de documentos sem lastro institucional garantindo, assim, a confiabilidade dos textos incorporados ao corpus final.

Os descritores utilizados combinaram termos em português e inglês tais como ensino e aprendizagem, trabalho de conclusão de curso, metodologias ativas, educação técnica, alfabetização acadêmica, formação reflexiva, *technical education*, *capstone project*, permitindo ampliar o alcance da busca. O recorte temporal compreendido entre 2010 e 2025 fundamenta-se em três justificativas: (1) o crescimento expressivo da produção científica sobre educação profissional e TCC a partir de 2010; (2) a consolidação do TCC como componente obrigatório nos currículos do Centro Paula Souza ao longo da década de 2010; e (3) a ampliação dos repositórios digitais e da disponibilidade de pesquisas no período. Assim, o marco inicial em 2010 decorre de transformações concretas no campo e não de escolha arbitrária.

Inicialmente, foram identificados 87 documentos. Após leitura exploratória, 36 textos foram analisados na íntegra, e, ao final, 16 compuseram o corpus definitivo. A definição desse corpus obedeceu ao princípio da saturação teórica, conforme orientam Vosgerau e Romanowski (2014), alcançada quando a inclusão de novos textos passou a reproduzir elementos já identificados, sem ampliar significativamente as categorias analíticas. Embora se observe predominância de estudos teóricos, essa característica não comprometeu a consistência das categorias, pois o objetivo central era compreender a constituição dos fundamentos epistemológicos, pedagógicos e metodológicos do TCC técnico, e não quantificar dados empíricos. Ademais, documentos institucionais e estudos aplicados auxiliaram a equilibrar a análise.

A organização do material foi realizada por meio de fichamentos estruturados, planilha de sistematização dos estudos e matriz categorial. Posteriormente, empregou-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), desenvolvida em três etapas: (1) pré-análise, com leitura flutuante e definição dos eixos preliminares; (2) exploração do material, mediante codificação temática e agrupamento conceitual; e (3) tratamento e interpretação dos resultados. Dessa análise emergiram três categorias conceituais centrais: formação reflexiva, alfabetização acadêmica e aprendizagem ativa, apresentadas e descritas no Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias Teórico-Aplicadas do Estudo

Categoria	Descrição	Principais Autores	Contribuições para o TCC
Formação Reflexiva	Íntegra teoria, prática e reflexão crítica como eixo do aprender-fazendo.	Morin (2000; 2011); Schön (1983); Perrenoud (2000); Tardif (2014)	Desenvolve autonomia intelectual e pensamento crítico.
Alfabetização Acadêmica	Promove leitura, escrita e argumentação científica como expressão da autoria discente.	D'Ambrosio (2020); Lea & Street (1998); Kenski (2023)	Fortalece a linguagem científica e o protagonismo do aluno.
Aprendizagem Ativa	Aplica metodologias participativas que conectam teoria e ação.	Moran (2015; 2021); Bacich & Moran (2021); Ciavatta (2021)	Estimula engajamento, autonomia e aprendizagem significativa.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

O Quadro 3 cumpre dupla função: por um lado, evidencia o processo de categorização realizado; por outro, revela a articulação entre referencial teórico e resultados da análise documental, reforçando a rastreabilidade e a transparência metodológica.

Para fundamentar a escolha dos referenciais utilizados na pesquisa, foi organizada uma síntese das bases epistemológicas, pedagógicas e metodológicas que sustentam a investigação, apresentada no Quadro 3. Ele fortalece a coerência interna da metodologia, explicitando as razões pelas quais determinados autores foram selecionados para compor o arcabouço conceitual.

Fundamentação teórico-metodológica e coerência epistemológica

A fundamentação metodológica do estudo foi construída a partir de três dimensões complementares, que asseguram coerência e validade científica:

1. Dimensão epistemológica: Representada por Morin (2000; 2011) e D'Ambrosio (2020), que concebem o conhecimento como um sistema aberto e complexo, fundamentado na ética e na interdependência dos saberes.
2. Dimensão pedagógica: Embasada em Moran (2015; 2021), Perrenoud (2000), Schön (1983) e Tardif (2014), que defendem uma pedagogia ativa e reflexiva, centrada no protagonismo discente e na construção colaborativa do saber.
3. Dimensão metodológica: Sustentada por Lakatos e Marconi (2017), Creswell (2010; 2014), Bardin (2016) e Romanowski e Ens (2006), que fundamentam os procedimentos de sistematização e interpretação de dados, garantindo rigor, validade e reprodutibilidade.

Essas dimensões são apresentadas de modo sintético no Quadro 3, que justifica a escolha dos referenciais teóricos utilizados na pesquisa.

Quadro 3 – Justificativa dos Autores por Dimensão Teórica e Metodológica

Dimensão	Principais Autores	Justificativa da Escolha
Epistemológica	Morin (2000; 2011); D'Ambrosio (2020)	Fundamentam o paradigma da complexidade e a dimensão ética e cultural da aprendizagem.
Pedagógica	Moran (2015; 2021); Perrenoud (2000); Schön (1983); Tardif (2014)	Sustentam o enfoque da aprendizagem ativa e da reflexão-na-ação como base da formação docente e discente.
Metodológica	Lakatos & Marconi (2017); Creswell (2010; 2014); Bardin (2016); Romanowski & Ens (2006)	Fornecem o aparato técnico-científico que garante validade, sistematização e consistência interpretativa à análise.

Fonte: Elaborado pelos autores, (2025).

O uso de quadros, conforme defendem Creswell (2014) e Lakatos e Marconi (2017), não possui caráter meramente ilustrativo; ao contrário, constitui recurso metodológico que amplia a clareza, fortalece a rastreabilidade das decisões e evidencia a coerência entre objetivos, fundamentos e procedimentos adotados. Por esse motivo, sua presença nesta seção contribui para elevar o rigor científico da pesquisa.

Por fim, reconhecem-se as limitações inerentes à opção metodológica. Como qualquer revisão integrativa, a presente investigação pode não contemplar a totalidade da produção existente, especialmente aquela publicada em bases não consultadas. A predominância de estudos teóricos reflete a própria natureza da literatura sobre TCC técnico no Brasil, embora não comprometa a consistência das categorias emergentes. Ainda assim, os procedimentos de filtragem, análise e validação aplicados conferem solidez e confiabilidade aos resultados apresentados.

RESULTADOS DA REVISÃO INTEGRATIVA

Esta revisão integrativa identificou padrões conceituais e fragilidades recorrentes na literatura sobre o TCC na Educação Profissional Técnica. Os resultados foram organizados a partir das categorias construídas na análise de conteúdo, sem manipulação ou criação de dados inexistentes.

Predominância de Análises Teóricas

Grande parte das produções concentra-se em discussões teóricas e análises conceituais sobre formação profissional, metodologias e práticas pedagógicas. Há menor presença de estudos empíricos voltados especificamente ao TCC técnico, o que revela lacuna significativa na área.

Convergência sobre Fragilidades Textuais e Metodológicas

A literatura analisada converge em apontar:

- dificuldades de escrita acadêmica;
- ausência de argumentação crítica;
- metodologias mal justificadas;
- pouca articulação entre teoria e prática.
- Esses pontos aparecem em estudos nacionais sobre EPT e nos documentos do CPS.

Lacunas Institucionais Identificadas

Os resultados indicam que:

- não há políticas estruturadas de alfabetização acadêmica no CPS;
- a formação docente para orientação investigativa é insuficiente;
- o TCC não é tratado como processo contínuo, mas como produto final.

Essas lacunas dialogam diretamente com os achados de Moreno (2021), fortalecendo sua relevância empírica.

Tendência de Valorização das Metodologias Ativas

Os estudos mais recentes reconhecem que metodologias ativas aproximam o TCC da realidade profissional, mas alertam que essa abordagem precisa ser integrada a práticas de reflexão e fundamentação teórica.

DISCUSSÃO

Formação Reflexiva: Discrepância entre Teoria e Prática

Apesar da defesa teórica pela reflexão crítica (Schön; Perrenoud; Tardif; Morin), os documentos do CPS mostram que os TCCs permanecem majoritariamente descritivos. A ausência de formação docente específica, apontada por Moreno (2021), contribui para que a reflexão não se consolide como prática pedagógica.

Alfabetização Acadêmica como Principal Fragilidade

A literatura internacional e nacional aponta que a escrita acadêmica é competência complexa. Contudo, a ausência de políticas de letramento acadêmico no CPS, confirmada pelo Manual de TCC (2022), revela uma das principais causas da baixa qualidade textual dos trabalhos. Moreno (2021) reforça que professores da EPT não recebem formação suficiente para orientar escrita científica, agravando o problema.

Aprendizagem Ativa e Tensões Metodológicas

Embora as metodologias ativas promovam protagonismo e aprendizagem significativa, a literatura evidencia tensão com o rigor científico tradicional. A falta de fundamentação metodológica consistente nos TCCs, apontada pelo CPS (2022), demonstra que essa integração ainda não está consolidada.

Integração das Dimensões e Lacunas Sistêmicas

Os resultados mostram que reflexão, escrita e investigação são dimensões interdependentes, mas operam de forma fragmentada na prática. Nenhum estudo analisado descreve um modelo pedagógico que integre plenamente essas dimensões no contexto do TCC técnico. Contudo, conforme apontam CPS (2022), CONSED (2018) e Itaú Educação e Trabalho (2018), essa integração ainda não ocorre de forma sistemática na Educação Profissional.

Portanto, o TCC possui alto potencial formativo, mas sua realização depende de:

- formação docente contínua;
- políticas de escrita acadêmica;
- integração curricular entre teoria, prática e pesquisa;

- condições institucionais adequadas.

Sem esses elementos, o TCC permanece limitado ao cumprimento burocrático e não se configura como prática emancipatória.

A análise realizada demonstra que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na Educação Profissional Técnica configura-se como um dispositivo formativo estratégico para articular teoria, prática, pesquisa e desenvolvimento de competências investigativas. Os dados analisados indicam que as ações dos projetos de Iniciação Científica, Monitoria Voluntária e Alfabetização Acadêmica promoveram avanços significativos na construção da autonomia e do protagonismo discente na Etec Professora Adhemar Batista Heméritas. Tais práticas revelam-se coerentes com perspectivas contemporâneas de aprendizagem ativa, ao incentivar que os estudantes assumam papel central na produção do conhecimento. Além disso, a incorporação sistemática da linguagem científica contribuiu para a maturidade acadêmica dos participantes, evidenciando a importância de integrar essas estratégias às rotinas pedagógicas da Educação Profissional.

Contudo, sua efetivação nas Etecs ainda se encontra atravessada por tensões epistemológicas, lacunas institucionais e desafios pedagógicos que comprometem seu potencial emancipatório. Para compreender essas contradições, as três categorias emergentes desta revisão: formação reflexiva, alfabetização acadêmica e aprendizagem ativa foram sistematizadas no Quadro 4, que orienta a interpretação crítica dos dados.

Quadro 4 – Categorias Teórico-Aplicadas Identificadas na Revisão

Categoria	Descrição	Principais Autores	Contribuições para o TCC
Formação Reflexiva	Integra teoria, prática e problematização crítica como eixo do aprender-fazendo.	Morin (2000; 2011); Schön (1983); Perrenoud (2000); Tardif (2014)	Desenvolve autonomia intelectual, julgamento crítico e consciência profissional.
Alfabetização Acadêmica	Desenvolve leitura, escrita e argumentação científica como produção de sentidos e autoria.	Lea & Street (1998); D'Ambrosio (2020); Kenski (2023)	Fortalece linguagem científica, práticas discursivas e autoria.
Aprendizagem Ativa	Articula teoria e ação por meio de metodologias participativas, investigação e projetos.	Moran (2015; 2021); Bacich & Moran (2021); CPS (2022)	Estimula protagonismo, engajamento e aprendizagem significativa.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Esse quadro evidencia que a qualidade do TCC depende da articulação entre reflexão crítica, escrita acadêmica e práticas investigativas. A seguir, discute-se como essas dimensões aparecem — e onde encontram limites — na realidade das Etecs.

Formação Reflexiva: convergências teóricas e limites institucionais

A literatura analisada confirma que a formação reflexiva é eixo central do TCC técnico, conforme proposto por Schön (1983), Perrenoud (2000) e Tardif (2014). A reflexão-na-ação, a problematização das práticas e a articulação entre experiência e teoria são amplamente reconhecidas como condições para o desenvolvimento da autonomia intelectual. Morin (2011) amplia essa compreensão ao integrar dimensões éticas, epistemológicas e contextuais, reforçando que aprender exige reconhecer a complexidade dos fenômenos e lidar com incertezas.

Entretanto, os resultados desta revisão mostram que essa formação reflexiva ainda não se concretiza de forma consistente nas Etecs. Estudos institucionais (CPS, 2022) evidenciam que muitos TCCs apresentam análises descritivas, pouca problematização e ausência de argumentação crítica indicando uma lacuna entre os princípios teóricos e as práticas pedagógicas.

Essa fragilidade é reforçada pela pesquisa de Moreno (2021), que demonstra que grande parte dos docentes da EPT não possui formação específica para orientar processos reflexivos e investigativos, o que limita o desenvolvimento da criticidade no TCC. A autora também evidencia desigualdades entre unidades e áreas profissionais, revelando que a qualidade da orientação depende mais da formação individual do professor do que de políticas institucionais estruturadas.

Exemplo empírico real (RIC-CPS)

Um TCC de Logística disponível no RIC-CPS (2019) analisou um processo de armazenagem, mas apresentou reflexão final limitada à descrição de dificuldades operacionais, sem problematização metodológica ou análise teórica. Esse exemplo ilustra a lacuna apontada por Schön (1983) e Perrenoud (2000).

Assim, embora a formação reflexiva seja amplamente defendida, sua implementação depende de políticas de formação docente ainda insuficientes no CPS.

Alfabetização Acadêmica: lacunas discursivas e desigualdade formativa

A escrita científica constitui outro ponto crucial para a realização do TCC. Para Lea e Street (1998), a alfabetização acadêmica não se limita ao domínio da norma culta, mas envolve práticas discursivas, argumentação e participação em uma comunidade de pesquisa. D'Ambrosio (2020) reforça que a produção científica exige construção de sentidos, cultura argumentativa e rigor metodológico.

Entretanto, estudos institucionais revelam que os estudantes da Educação Profissional apresentam dificuldades na leitura, escrita e argumentação (CONSED, 2018; ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2018). O CPS (2022), ao avaliar produções de TCC, confirmou recorrência de incoerências, citações mal formuladas, justificativas metodológicas frágeis e ausência de revisão bibliográfica.

Moreno (2021) complementa que essas dificuldades se agravam pela falta de políticas estruturadas de formação docente voltadas à orientação de escrita científica. Assim, a alfabetização acadêmica, embora essencial, permanece uma dimensão não institucionalizada na Educação Profissional Técnica, o que compromete a qualidade dos TCCs e aprofunda desigualdades formativas entre unidades escolares.

Aprendizagem Ativa, Projetos Aplicados e a Tensão entre Prática e Rigor Científico

A aprendizagem ativa, conforme defendem Moran (2015; 2021) e Bacich & Moran (2021), constitui uma das características mais potentes do TCC técnico. Projetos desenvolvidos pelos estudantes das Etecs costumam envolver diagnósticos organizacionais, experimentos laboratoriais, protótipos tecnológicos, soluções administrativas e produtos digitais — evidenciando forte articulação entre conhecimento e prática.

No entanto, surge a tensão epistemológica discutida por Lakatos e Marconi (2017): a pesquisa científica requer sistematicidade, verificabilidade e rigor metodológico, enquanto a aprendizagem ativa valoriza criatividade, flexibilidade e ação prática. Esse conflito torna-se visível nos TCCs que, embora tecnicamente bem realizados, apresentam fundamentação teórica insuficiente ou metodologias inconsistentes (CPS, 2022).

A análise de Moreno (2021) mostra que a dificuldade de integrar rigor científico e prática aplicada decorre, em grande medida, da formação docente, que não contempla competências investigativas necessárias à orientação de pesquisa. Assim, embora a aprendizagem ativa seja uma força das Etecs, sua integração plena ao TCC ainda depende de políticas específicas e formação contínua.

Integração das Dimensões e Lacunas Estruturais do TCC na EPT

A partir do Quadro 2, observa-se que o TCC somente se consolida quando reflexão, alfabetização acadêmica e aprendizagem ativa atuam de maneira articulada. Contudo, conforme apontam CPS (2022), CONSED (2018) e Itaú Educação e Trabalho (2018), essa integração ainda não ocorre de forma sistemática na Educação Profissional.

Portanto, os estudantes:

- realizam boas práticas técnicas, mas com justificativas frágeis;
- escrevem textos completos, mas com baixa análise crítica;
- refletem sobre o processo, mas sem argumentação ou fundamentação teórica.

Esse cenário indica que o ecossistema formativo da EPT ainda é fragmentado e carece de políticas estruturadas para integrar teoria, prática e investigação.

A discussão revela que o TCC, apesar de seu potencial formativo, ainda encontra barreiras institucionais, discursivas e metodológicas que impedem sua realização plena. A literatura clássica (Morin, Schön, Perrenoud, Lea & Street, Moran e Bacich) e os documentos oficiais (CPS, 2022; CONSED, 2018) convergem ao indicar que o TCC pode promover autonomia, autorreflexão, autoria e profissionalização. Entretanto, sua consolidação requer:

- formação docente específica para orientação investigativa;
- políticas institucionais de alfabetização acadêmica;
- integração curricular entre teoria, prática e pesquisa;
- acompanhamento sistemático do processo de TCC;
- fortalecimento da cultura científica na EPT.

Assim, superar os desafios identificados implica não apenas revisar práticas pedagógicas, mas repensar a própria política de formação no Centro Paula Souza, de modo a consolidar o TCC como instrumento integrador, reflexivo e emancipatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta revisão integrativa evidenciaram que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na educação técnica constitui um processo formativo dotado de elevado potencial pedagógico, mas ainda marcado por tensões epistemológicas, limitações institucionais e práticas pedagógicas fragmentadas. A partir das categorias sistematizadas no Quadro 2: formação reflexiva, alfabetização acadêmica e aprendizagem ativa, tornou-se possível compreender que a elaboração do TCC demanda uma articulação complexa entre reflexão crítica, domínio discursivo e experiências investigativas, dimensões que raramente se manifestam de forma integrada no contexto das Escolas Técnicas Estaduais (Etecs).

A literatura analisada demonstra que, embora haja esforços teóricos robustos e iniciativas pedagógicas pontuais, a formação reflexiva permanece, em grande medida, restrita a descrições operacionais, sem alcançar níveis mais profundos de problematização epistemológica e ética, conforme propõem Schön, Perrenoud e Morin. De modo semelhante, a alfabetização acadêmica se apresenta como uma dimensão crítica, porém fragilizada pela ausência de políticas institucionais que garantam continuidade, equidade e acompanhamento sistemático dos estudantes ao longo do processo de escrita científica. Já a aprendizagem ativa, embora amplamente defendida como estratégia para promover protagonismo discente, revela-se frequentemente desconectada das exigências metodológicas do TCC, gerando contradições entre criatividade prática e rigor científico.

As lacunas identificadas ao final da discussão reforçam a necessidade de avanços estruturantes na pesquisa e na prática pedagógica. A escassez de estudos empíricos aprofundados sobre orientação, escrita e avaliação do TCC nas Etecs limita a compreensão do fenômeno em sua complexidade. A ausência de modelos pedagógicos integradores impede que reflexão, escrita e investigação se articulem de modo coerente, perpetuando a fragmentação das práticas formativas. A falta de formação docente específica para orientação de TCC compromete a qualidade do processo de acompanhamento, enquanto a inexistência de políticas institucionais consolidadas de alfabetização científica, monitoria e iniciação científica reforça desigualdades formativas entre unidades escolares.

Diante desse cenário, recomenda-se que pesquisas futuras avancem em três direções principais: (a) realização de estudos empíricos em diferentes Etecs, que permitam analisar práticas reais de orientação, escrita e produção científica; (b) desenvolvimento de modelos pedagógicos integradores capazes de articular reflexão crítica, alfabetização acadêmica e metodologias ativas no TCC; e (c) formulação de políticas institucionais que garantam a sistematização das práticas de letramento científico, monitoria, iniciação científica e formação docente.

Além disso, sugere-se que novas investigações dialoguem com experiências internacionais em educação técnica e formação para pesquisa, de modo a ampliar as perspectivas de inovação e fortalecer o TCC como instrumento de desenvolvimento crítico e emancipatório. Considera-se também relevante que o Centro Paula Souza avance na consolidação de estruturas de apoio à pesquisa e à escrita acadêmica, assegurando condições equânimes de formação para todos os estudantes da rede.

O TCC, quando compreendido e praticado como ecossistema formativo complexo, pode ultrapassar a lógica de produto e assumir papel central no desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da autoria científica dos estudantes. Para isso, é imprescindível que teoria, prática, reflexão e linguagem científica sejam integradas em processos pedagógicos contínuos, sistemáticos e institucionalmente apoiados. Assim, o TCC deixa de ser apenas uma exigência curricular e passa a constituir-se como espaço privilegiado de formação, investigação e produção de conhecimento no ensino técnico.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. 2. ed. São Paulo: Penso, 2021.

CENTRO PAULA SOUZA. Manual de Trabalho de Conclusão de Curso. 2. ed. São Paulo: CPS, 2022.

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação. Juventude, Ensino Médio e Educação Profissional. Brasília: CONSED, 2018.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação e ética da convivência. 2. ed. Campinas: Papirus, 2020.

ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO. Juventude e trabalho: trajetórias escolares e profissionais. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 11. ed. Campinas: Papirus, 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEA, Mary; STREET, Brian. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora. São Paulo: Pearson, 2015.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: novos desafios. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

MORENO, Simone Quedas. A formação docente na educação profissional técnica: desafios e perspectivas. 2021. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2021. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/8090/1/Simone%20Quedas%20Moreno.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2025.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRAJETÓRIAS, CRENÇAS E IDENTIDADES DOCENTES: ANÁLISE TEMÁTICA DAS NARRATIVAS DE PROFESSORES DE INGLÊS DE INSTITUTOS DE IDIOMAS E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

TEACHERS' TRAJECTORIES, BELIEFS, AND IDENTITIES: A THEMATIC ANALYSIS OF THE NARRATIVES OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS FROM LANGUAGE INSTITUTES AND VOCATIONAL EDUCATION

Felipe Emerick

lipelokmail@gmail.com

Adriana Salvanini

adriana.salvanini@cellep.com

Alessandra Fagundes Silva

alessandra.fagundes@cpospos.sp.gov.br

Rodrigo Avella Ramirez

roram1000@hotmail.com

RESUMO

Este estudo investigou como professores de língua inglesa, atuantes em institutos de idiomas e na Educação Profissional de nível médio e superior, constroem sua identidade docente a partir de suas trajetórias, crenças e experiências formativas. A pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório-interpretativo, utilizou um questionário narrativo com quatro participantes. As respostas foram analisadas por meio da análise temática de Braun e Clarke (2006; 2019), em um processo realizado em três etapas: análise inicial pelo pesquisador; revisão com o apoio de um agente de análise temática baseado em Inteligência Artificial; e interpretação final articulada ao referencial teórico. Os resultados evidenciaram cinco eixos centrais: (a) formação contínua e eventos críticos; (b) reconfiguração das crenças; (c) centralidade do aluno; (d) impacto e reconhecimento; e (e) identidade situada e negociada. Observou-se forte convergência entre os contextos investigados, especialmente no reconhecimento da centralidade do aluno e na percepção de que o ensino de inglês, embora voltado a finalidades específicas, transcende o tecnicismo e pode assumir uma dimensão formativa mais ampla. Conclui-se que a identidade docente é múltipla, situada e constantemente negociada, mas ressalta-se que os achados são exploratórios e apontam a necessidade de estudos mais amplos para aprofundar e confirmar tais tendências.

Palavras-chave: Crenças e identidade docente; Formação de professores de inglês; Institutos de idiomas; Educação Profissional; Análise temática.

ABSTRACT

This study investigated how English language teachers, working in language institutes and in Vocational Education at both secondary and higher levels, construct their professional identity based on their trajectories, beliefs, and formative experiences. The research, qualitative and exploratory-interpretative in nature, employed a narrative questionnaire with four participants. Responses were analysed through Braun and Clarke's (2006; 2019) thematic analysis, carried out in three stages: an initial analysis conducted by the researcher; refinement with the support of a thematic analysis agent based on Artificial Intelligence; and a final interpretation articulated with the theoretical framework. The results revealed five central themes: (a) continuous training and critical events; (b) reconfiguration of beliefs; (c) centrality

of the student; (d) impact and recognition; and (e) situated and negotiated identity. A strong convergence was observed between the contexts investigated, particularly in the recognition of student centrality and in the perception that English teaching, although directed toward specific purposes, transcends mere technicality and can assume a broader formative dimension. The study concluded that teacher identity is multiple, situated, and constantly negotiated, but it is emphasised that the findings are exploratory and highlight the need for broader studies to deepen and confirm these tendencies.

Keywords: Teacher beliefs and identity; English teacher education; Language institutes; Vocational Education; Thematic analysis.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa no Brasil ocupa um espaço singular, tanto no ensino regular quanto nos institutos de idiomas. Enquanto no primeiro caso a disciplina integra o currículo escolar e universitário, no segundo assume uma função marcada pela busca de resultados imediatos e pelo atendimento a demandas sociais e de mercado. Em ambos os contextos, o inglês frequentemente é concebido sob uma perspectiva instrumental e utilitarista, como ferramenta para a inserção no mundo do trabalho, para a mobilidade acadêmica ou para a comunicação em situações específicas. Entretanto, essa visão não esgota o potencial do ensino de línguas, que também pode assumir um caráter mais amplo, voltado à formação crítica, cultural e social dos aprendizes, a depender das crenças e da formação de seus professores.

Nesse cenário, investigar a docência em língua inglesa requer considerar não apenas a prática em sala de aula, mas também as trajetórias de vida e profissionais dos professores, as crenças que orientam suas decisões pedagógicas e a forma como constroem suas identidades docentes. Como destacam Hall (2006) e Dubar (2006), a identidade é um processo dinâmico e relacional, constantemente (re)construído em interação com contextos e discursos sociais.

No campo da Linguística Aplicada, Barcelos (2001b, 2015) e Kalaja e Barcelos (2003) demonstram que crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas são centrais nesse processo, pois funcionam como lentes interpretativas que articulam experiência, emoção e ação pedagógica. Ao mesmo tempo, autores como Nóvoa (1997), Marcelo (2009) e Darling-Hammond (2017) enfatizam que a formação e o desenvolvimento profissional docente não se limitam ao momento inicial, mas constituem um percurso contínuo, em que professores reinterpretam e ressignificam suas práticas.

Assim, compreender como professores de inglês narram suas trajetórias e concebem suas crenças e identidades em diferentes contextos educacionais, seja no ensino técnico (nível médio) e tecnológico (nível superior) ou em institutos de idiomas, torna-se um caminho relevante para ampliar a compreensão da docência em línguas no Brasil. Além disso, a comparação entre esses dois espaços pode revelar semelhanças e diferenças significativas, considerando que ambos, embora distintos, compartilham uma dimensão de ensino voltada a finalidades específicas, mas que também pode transcender para objetivos mais formativos e transformadores.

OBJETIVO

Objetivo geral

Investigar como professores de língua inglesa, atuantes em institutos de idiomas e no ensino regular de nível médio e superior, constroem sua identidade docente a partir de suas trajetórias, crenças e experiências de formação e desenvolvimento profissional.

Objetivos específicos

- Analisar as trajetórias narradas pelos professores, identificando experiências significativas que marcaram sua constituição profissional;
- Examinar as crenças declaradas sobre o ensino e a aprendizagem de inglês e sua relação com as práticas pedagógicas;
- Compreender como os professores articulam suas trajetórias e crenças na construção de sua identidade docente;
- Comparar percepções de professores atuantes em institutos de idiomas e no ensino regular de nível médio e superior, destacando semelhanças e diferenças entre os dois contextos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Identidade docente: conceitos e processos

A identidade, em termos gerais, tem sido compreendida nas Ciências Humanas como um fenômeno dinâmico, relacional e socialmente construído. Para Hall (2006, p. 13), “a identidade é formada ao longo do tempo através de processos inconscientes, e não é algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. Isso significa que não se trata de uma essência fixa, mas de uma construção que se dá na interação do sujeito com os discursos sociais e culturais que o atravessam. Assim, a identidade pode ser melhor compreendida como um processo de constante negociação, em que elementos de continuidade e de mudança convivem em tensão.

Dubar (2006, p. 33) reforça essa perspectiva ao afirmar que “não há identidade sem alteridade”, destacando a dimensão relacional e dialógica do conceito. O autor propõe a distinção entre identidade para si, isto é, aquela reivindicada e construída pelo próprio sujeito ao narrar sua trajetória, e identidade para o outro, aquela atribuída por instituições, grupos sociais e contextos em que esse sujeito se insere. No caso da docência, essa distinção mostra-se central, uma vez que professores constantemente precisam lidar com expectativas institucionais, políticas educacionais, visões sociais sobre a profissão e, simultaneamente, com sua própria percepção e projeto de ser docente.

Esse movimento de negociação entre identidades para si e para o outro é especialmente evidente no caso do professor de línguas estrangeiras. Como argumenta Leffa (2012), o professor de inglês, por exemplo, é constantemente interpelado por discursos de mercado, demandas institucionais por resultados

rápidos e expectativas dos aprendizes em relação ao domínio do idioma como capital cultural e social. Dessa forma, a identidade docente em contextos de ensino de línguas se torna um espaço de disputas e tensões, mas também de possibilidades de resignificação.

Além disso, a identidade docente não pode ser pensada de forma descolada da prática. Pimenta (1999) sustenta que ela se constitui na articulação entre os saberes da formação inicial, os saberes da experiência e a reflexão crítica sobre a prática. Veiga (2012) complementa afirmando que a identidade docente é um processo de construção permanente, no qual o professor atribui sentidos ao seu fazer pedagógico e aos desafios que enfrenta cotidianamente. Em outras palavras, ser professor envolve continuamente reinterpretar a própria trajetória e reposicionar-se diante das mudanças sociais, educacionais e institucionais.

Nesse sentido, a identidade docente se configura como um espaço de intersecção entre biografia, contexto e prática. O sujeito docente constrói sua identidade ao narrar sua trajetória (Nóvoa, 1997), reinterpretar suas experiências passadas e projetar-se para o futuro, num processo reflexivo que é individual, mas também coletivo, já que acontece em comunidades de prática, como lembra Wenger (1998). Para o autor, é na participação em práticas sociais, em redes de interação e em comunidades profissionais que os professores desenvolvem pertencimento, constroem reconhecimento e redefinem continuamente sua identidade docente.

Crenças sobre ensino/aprendizagem e sua relação com a identidade

O estudo das crenças no campo da Linguística Aplicada emergiu nos anos 1980 e consolidou-se como um dos eixos fundamentais para compreender a prática de professores e aprendizes de línguas (Barcelos, 2001a, 2003; Kalaja e Barcelos, 2003). Crenças são entendidas como ideias, concepções ou opiniões que professores e alunos constroem sobre o processo de ensinar e aprender. Contudo, longe de se reduzirem a representações cognitivas, elas abarcam dimensões afetivas, sociais e contextuais.

Barcelos (2001a, p. 73) define crenças como “concepções, opiniões ou ideias que professores e aprendizes possuem a respeito do processo de ensinar e aprender línguas”, salientando que tais crenças influenciam tanto as expectativas quanto as ações pedagógicas. Pajares (1992) amplia essa discussão ao defender que as crenças funcionam como filtros cognitivos que orientam percepções, julgamentos e decisões dos professores, muitas vezes de forma implícita. Para o autor, compreender as crenças é essencial para entender por que determinadas práticas persistem e por que algumas resistem a mudanças propostas pela formação.

Marcelo (2009) vai além e enfatiza que as crenças possuem “funções afetivas e valorativas”, atuando como filtros que orientam como o professor interpreta inovações, mudanças curriculares ou

práticas institucionais. Assim, as crenças explicam, em grande parte, por que algumas propostas de formação continuada não conseguem provocar mudanças significativas nas práticas docentes: elas esbarram em sistemas de crenças já sedimentados pela experiência.

Outro aspecto central é o caráter dinâmico das crenças. Kalaja e Barcelos (2003, p. 2) afirmam que “as crenças têm origem em experiências anteriores de aprendizagem ou ensino, e estão intrinsecamente relacionadas umas às outras”, ou seja, são formadas em redes de significados que emergem em contextos discursivos e relacionais. Dessa forma, as crenças não são estáticas: podem ser transformadas à medida que professores vivenciam novas situações, dialogam com colegas ou participam de processos formativos.

Barcelos (2015) propõe compreender as crenças em articulação com as emoções e identidades, argumentando que “as crenças dentro de um contexto sócio-histórico influenciam a construção das identidades. As identidades, por sua vez, influenciam os tipos de emoções e crenças que os indivíduos atribuem a si mesmos e a outros” (p. 303). Isso significa que, ao mesmo tempo em que crenças orientam a prática pedagógica e participam da constituição da identidade docente, também são reconfiguradas pelo modo como o professor vivencia e interpreta suas experiências profissionais.

Nesse sentido, as crenças funcionam como pontes entre trajetória e identidade. Elas são construídas ao longo da trajetória profissional, muitas vezes influenciadas pelas experiências de aprendizagem como aluno. E também atuam na (re)construção da identidade, pois oferecem quadros interpretativos que permitem ao professor dar sentido a seu papel, às suas práticas e às expectativas que recaem sobre ele.

Em suma, as crenças não são apenas reflexos das experiências individuais, mas elementos constitutivos da identidade docente, na medida em que organizam a maneira como o professor interpreta sua trajetória e planeja seu desenvolvimento profissional.

Formação e desenvolvimento profissional: contínuo, auto e heterogêneo

A formação docente não pode ser vista como um evento pontual ou limitado à formação inicial. Cada vez mais, é concebida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que acompanha toda a trajetória do professor. Nesse sentido, Nóvoa (1997, p. 25) enfatiza que “a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. A formação, portanto, está intimamente relacionada ao processo de construção identitária.

Marcelo (2009) também defende que o desenvolvimento profissional envolve articular formação inicial, inserção na carreira e formação continuada, evitando a fragmentação. O autor critica modelos

de formação baseados apenas na transmissão de conteúdos e defende propostas que promovam reflexão, colaboração e mudança efetiva nas práticas pedagógicas. Para ele, a formação deve provocar transformações tanto no conhecimento quanto nas crenças docentes, pois “as pesquisas sobre crenças têm contribuído sobremaneira para o avanço do processo de desenvolvimento profissional” (Marcelo, 2009, p. 13).

Nessa mesma perspectiva, Tardif (2007) sublinha que os saberes docentes são plurais, oriundos da formação inicial, da prática, das interações e da experiência acumulada. Esses saberes se entrelaçam e são constantemente ressignificados, o que reforça a ideia de que a formação não se limita a um momento, mas se prolonga e se reinventa ao longo da carreira.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional é compreendido como uma prática que requer a participação ativa do professor. Brasileiro (2019, p. 442) afirma que “o desenvolvimento profissional não se efetiva somente na propriedade de conhecimentos sobre o ensino, mas também no desenvolvimento de atitudes, das relações interpessoais e das competências direcionadas ao processo pedagógico”. A autora ressalta que esse processo precisa considerar a realidade de trabalho do professor, seus interesses e suas experiências, reforçando a ideia de que o docente não é um sujeito passivo na formação, mas um agente que se apropria, seleciona e ressignifica conhecimentos de acordo com sua trajetória.

Darling-Hammond (2000, 2011) acrescenta que programas de formação mais efetivos são aqueles que conectam teoria, prática e reflexão, articulando diretamente as demandas do contexto educacional com a aprendizagem profissional dos professores. Além disso, pesquisas mostram que formações que incluem colaboração entre pares, prática supervisionada e oportunidades de experimentação são mais bem-sucedidas em promover mudanças duradouras (Darling-Hammond, 2017).

Esse caráter contínuo da formação docente se manifesta de diferentes formas:

- Autoformação: quando o professor, por iniciativa própria, busca caminhos de desenvolvimento (cursos, leituras, comunidades online, intercâmbios).
- Formação heteroguiada: quando a formação é conduzida por instituições ou mediadores (coordenadores, programas institucionais, políticas educacionais).
- Formação experiencial: quando o professor aprende a partir da prática, por meio de erros, sucessos, reflexões e interações com alunos e colegas.

Independentemente da via, o desenvolvimento profissional só ganha sentido quando o professor é capaz de refletir sobre sua prática, reinterpretar suas crenças e reconfigurar sua identidade docente. Ou seja, a formação é menos um acúmulo de técnicas e mais um espaço de ressignificação da trajetória e do papel docente.

Convergências entre trajetória, crenças e identidade docente

Ao considerar conjuntamente os conceitos de identidade, crenças e desenvolvimento profissional, torna-se evidente que esses elementos não podem ser analisados de forma isolada. Eles compõem um sistema interdependente que explica como os professores constroem significados sobre sua profissão e sobre si mesmos.

A trajetória docente oferece o terreno no qual crenças são formadas e reconfiguradas. Experiências como estudantes, inserção em contextos institucionais e eventos críticos da carreira tornam-se marcos que moldam crenças sobre ensino e aprendizagem (Tardif, 2007). Como afirmam Kalaja e Barcelos (2003), tais crenças são sempre contextualizadas, emergem de interações sociais e se manifestam discursivamente.

Essas crenças, por sua vez, não apenas orientam práticas pedagógicas, mas também participam da constituição da identidade docente. Barcelos (2015, p. 303) explica que “as crenças dentro de um contexto sócio-histórico influenciam a construção das identidades. As identidades, por sua vez, influenciam os tipos de emoções e crenças que os indivíduos atribuem a si mesmos e a outros”. Assim, a identidade docente não é apenas produto da trajetória, mas também das crenças que dão sentido a essa trajetória.

Por outro lado, o desenvolvimento profissional oferece as condições e os contextos em que essas crenças e identidades podem ser questionadas, transformadas ou reforçadas. Marcelo (2009) e Brasileiro (2019) destacam que formações bem estruturadas só são efetivas quando conseguem dialogar com as crenças já existentes dos professores, provocando reflexão crítica. Caso contrário, permanecem superficiais e pouco transformadoras.

Esse entrelaçamento pode ser visualizado como um movimento circular:

- Trajetória fornece experiências (como aprendiz, como professor em formação, como profissional em exercício);
- Essas experiências alimentam crenças sobre ensino/aprendizagem, que funcionam como lentes interpretativas da realidade (Pajares, 1992);
- As crenças influenciam a identidade docente, pois moldam o modo como o professor se percebe e se posiciona diante dos outros (Hall, 2006; Dubar, 2006);
- O desenvolvimento profissional, seja auto ou heteroguiado, pode reforçar ou transformar crenças, impactando a identidade e realimentando a trajetória (Wenger, 1998; Veiga, 2012).

Nesse processo, a docência é vivida como uma profissão em permanente construção, em que cada novo contexto, cada grupo de alunos e cada política institucional exigem do professor negociações identitárias e reposicionamentos de crenças. Como afirma Nóvoa (1997), ser professor é um exercício constante de “reconstrução de si mesmo como profissional”, o que só se realiza por meio de reflexão crítica e engajamento ativo no desenvolvimento profissional.

Assim, compreender a identidade docente em institutos de idiomas e escolas técnicas de nível médio e superior no Brasil implica analisar como professores narram suas trajetórias, como constroem e transformam suas crenças ao longo do tempo, e como articulam essas dimensões na constituição de si mesmos como profissionais. O estudo da relação entre identidade, crenças e formação contínua, portanto, oferece um quadro teórico robusto para investigar a docência de inglês nesses contextos, iluminando tanto os desafios quanto as possibilidades de transformação.

MÉTODO

A presente investigação insere-se no campo da pesquisa qualitativa, de caráter exploratório-interpretativo (Lüdke e André, 1986), uma vez que busca compreender significados, experiências e percepções docentes em torno da trajetória profissional, das crenças sobre ensino e aprendizagem de inglês e da constituição da identidade docente (Nóvoa, 1997; Tardif, 2007).

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário narrativo aplicado via Google Forms, composto por três perguntas abertas, além de um bloco inicial de caracterização dos participantes (gênero, faixa etária, tempo de atuação, função e contexto). As perguntas foram elaboradas para estimular respostas densas, narrativas e reflexivas, a fim de captar não apenas eventos pontuais, mas também processos de mudança e negociação de sentidos.

Participaram da pesquisa quatro professores, dois atuantes em institutos de idiomas e dois na Educação Profissional, um técnico (nível médio) e outro tecnológico (nível superior). A escolha desses contextos foi intencional: embora distintos, ambos apresentam afinidades em seu caráter instrumental (aprender inglês para fins específicos, como certificações, mercado de trabalho ou progressão acadêmica), ao mesmo tempo em que possibilitam um caráter formativo ampliado, dependendo das crenças e práticas docentes (Veiga, 2012; Dubar, 2006).

A opção por um número reduzido de respondentes deveu-se às limitações de tempo para a realização do estudo, mas permitiu uma análise aprofundada de cada narrativa, em consonância com a natureza qualitativa da investigação (Lüdke e André, 1986). Ressalta-se ainda que um dos respondentes é o próprio pesquisador, assumindo a reflexividade como parte do processo, em linha com Clandinin e Connelly (2015), segundo os quais o pesquisador é também sujeito da experiência investigada.

Procedimentos de análise temática

A análise dos dados seguiu o procedimento de análise temática de Braun e Clarke (2006, 2019), que compreende seis etapas:

1. Familiarização com os dados: leitura detalhada das narrativas coletadas, anotando impressões iniciais e destacando elementos recorrentes.
2. Geração de códigos iniciais: identificação de unidades de sentido (palavras, frases ou passagens) relacionadas às trajetórias, crenças e identidade docente.
3. Busca por temas: agrupamento dos códigos em eixos temáticos preliminares, tais como “trajetória formativa”, “mudança de crenças” e “identidade profissional”.
4. Revisão dos temas: avaliação da consistência interna de cada tema e das relações entre eles, eliminando redundâncias ou sobreposições.
5. Definição e nomeação dos temas: elaboração de títulos descritivos e analíticos que captem a essência de cada eixo.
6. Produção do relatório: redação da análise interpretativa, costurando as evidências empíricas (citações dos participantes) com o referencial teórico.

O Quadro 1 mostra as três perguntas utilizadas na pesquisa, o que se pretende compreender com cada uma delas, e o referencial teórico com o qual elas dialogam:

Quadro 1: Matriz de articulação teórico-metodológica

Pergunta de pesquisa	Objetivo	Referencial teórico
1. Que momentos marcaram sua trajetória profissional e como eles influenciaram seu desenvolvimento?	Identificar eventos críticos, trajetórias formativas, papel da agência e da estrutura no desenvolvimento.	Nóvoa (1997); Tardif (2007); Marcelo (2009); Dubar (2006).
2. Ao longo de sua carreira, você mudou seu conceito sobre como se ensina e aprende inglês? Se sim, que fatos te levaram a essas mudanças?	Compreender como crenças docentes se transformam no tempo e sua relação com prática e emoção.	Barcelos (2001b; 2015); Kalaja & Barcelos (2003); Pajares (1992).
3. Como você se define hoje como profissional e em que medida essa definição foi moldada por suas experiências e pelo olhar de alunos, colegas ou instituições?	Entender processos de construção identitária, autoimagem versus atribuição externa, negociações e tensões.	Dubar (2006); Wenger (1998); Hall (2006); Veiga (2012).

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Etapas complementares de análise

O processo de análise ocorreu em três momentos:

- **Primeiro momento:** análise realizada pelo pesquisador de forma independente, resultando na identificação de quatro eixos temáticos centrais.
- **Segundo momento:** uso de um agente de análise temática desenvolvido na plataforma ChatGPT, chamado *Fabriqueta - Agente de Análise Temática* (Silva, 2025), que auxiliou na revisão dos temas e sugeriu um quinto eixo, ampliando a robustez da categorização.
- **Terceiro momento:** retorno ao material pelo pesquisador, que realizou a interpretação final das categorias, articulando-as criticamente com a base teórica.

Esse procedimento permitiu combinar a reflexividade humana (essencial em pesquisas qualitativas) com a mediação de ferramentas de Inteligência Artificial (IA), que contribuíram para o refinamento dos achados, sem substituir a interpretação do pesquisador.

Dessa forma, a abordagem metodológica adotada se mostra coerente com os objetivos do estudo: investigar como professores de inglês em diferentes contextos formativos, a saber, institutos de idiomas e Educação Profissional, constroem sua identidade docente a partir de suas trajetórias, crenças e experiências de desenvolvimento profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise temática das respostas, em diálogo com o referencial teórico, permitiu compreender como trajetórias, crenças e identidade se entrelaçam na constituição da docência em inglês e revelou cinco temas centrais: (a) formação contínua e eventos críticos na trajetória; (b) reconfiguração das crenças; (c) centralidade do aluno; (d) impacto/reconhecimento como elemento identitário; e (e) identidade situada e negociação. Esses eixos não são independentes, mas se entrelaçam: as trajetórias influenciam as crenças; estas moldam e são moldadas pela identidade; e a identidade se atualiza continuamente nos diferentes contextos de atuação.

Formação contínua e eventos críticos na trajetória

Os relatos evidenciam que o desenvolvimento docente não se dá de forma linear, mas é marcado por momentos críticos ou eventos de virada, que funcionam como marcos reflexivos e ressignificadores. Essa constatação confirma Marcelo (2009), para quem o desenvolvimento profissional é tecido por episódios que alteram a percepção do professor sobre si mesmo e sobre sua prática. Nóvoa (1997) já havia enfatizado que a formação não é simples acumulação de técnicas, mas reconstrução permanente da identidade, enquanto Tardif (2007) ressalta o caráter plural dos saberes, advindos da experiência, da formação e da instituição.

R1 (Respondente 1) sintetiza essa dinâmica em três momentos-chave:

Minha trajetória como professor de inglês pode ser dividida em três momentos: o primeiro quando comecei a dar aulas particulares ainda na graduação; o segundo quando ingressei no instituto de idiomas e tive contato com metodologias diferenciadas; e o terceiro quando assumi a coordenação pedagógica, o que me obrigou a pensar não apenas na minha prática, mas na prática coletiva de uma equipe de professores. (R1, Respostas originais da pesquisa, 2025).

Da mesma forma, R2 aponta a necessidade de reposicionamento em diferentes etapas: “Comecei no ensino regular; depois escola de idiomas; depois especialização, que exigiu postura mais acadêmica.” (R2, Respostas originais da pesquisa, 2025)

Já R4 destaca a força transformadora da formação certificada:

Fiz o curso entre fevereiro e junho de 2013, e foi um divisor de águas na minha carreira. [...] No mesmo semestre em que fiz o curso, vi diferenças brutais no impacto das minhas aulas, e desde então tenho muito mais consciência do que faço em sala, porque faço e para que faço. (R4, Respostas originais da pesquisa, 2025).

Essas vozes revelam duas dimensões cruciais: (a) a agência do professor, que busca intencionalmente formações, especializações ou certificações; e (b) a força das estruturas institucionais, que oferecem ou impõem papéis (como a coordenação). Essa tensão entre agência e estrutura confirma Dubar (2006), para quem a identidade profissional resulta da constante negociação entre escolhas pessoais e atribuições externas.

Reconfiguração das crenças ao longo do tempo

Outro eixo marcante nas falas é a transformação das crenças sobre ensino e aprendizagem de inglês. Inicialmente centradas em abordagens transmissivas (regras, gramática), essas crenças foram deslocadas para visões mais comunicativas e centradas no aluno. Barcelos (2001b; 2015) e Kalaja e Barcelos (2003) destacam que as crenças não são estáticas: são dinâmicas, contextuais e afetivas. Pajares (1992) acrescenta que funcionam como filtros que orientam percepções e práticas, mas também se transformam quando confrontadas com experiências concretas.

R3 ilustra claramente essa mudança:

Eu acreditava que ensinar inglês era basicamente apresentar regras e esperar que os alunos memorizassem. Com o tempo percebi que isso não funcionava. Hoje acredito que aprender inglês exige prática constante e situações reais de comunicação.” (R3, Respostas originais da pesquisa, 2025).

O papel das formações certificadas surge como gatilho central de mudança. R4 relata: “Depois que fiz o CELTA, percebi que eu falava demais nas aulas. Reorganizei minhas práticas para dar mais espaço aos alunos, o que mudou totalmente minha forma de ensinar.” (R4, Respostas originais da pesquisa, 2025). E complementa: “Apenas com o Delta, em 2015, que veio de fato pôr em cheque minhas bases, passei a ter um novo olhar para isso, começando a colocar a gramática subordinada à comunicação.” (R4, Respostas originais da pesquisa, 2025).

Esses relatos reforçam o que Barcelos (2015) aponta: mudanças de crença são também mudanças afetivas, que envolvem frustração com resultados insuficientes e satisfação ao observar progressos. Do ponto de vista cumulativo, cada certificação atua como catalisador em diferentes níveis: CELTA (curso

para formação inicial de professores, oferecido por Cambridge English) como mudança prática imediata, Delta (curso em-serviço, também de Cambridge English, com nível de pós-graduação) como revisão conceitual profunda. Isso confirma Tardif (2007) sobre a articulação de saberes plurais: experiência, formação formal e prática cotidiana.

Centralidade do aluno como foco pedagógico

As falas apontam um deslocamento consistente: de práticas centradas no conteúdo para um foco no aluno como sujeito da aprendizagem. Essa mudança não é apenas metodológica, mas identitária, pois redefine o papel do professor: de transmissor de conhecimento a mediador e facilitador. Wenger (1998) descreve esse processo como participação em comunidades de prática, onde identidades se constroem na ação.

R4 resume essa visão: “Hoje acredito que meu papel principal é criar um ambiente seguro, onde o aluno possa falar sem medo de errar, porque é assim que ele realmente aprende.” (R4, Respostas originais da pesquisa, 2025).

R2 reforça:

Os feedbacks negativos me ajudam a reestruturar minha prática. Por exemplo: quando os alunos dizem que eu falo muito rápido ou quando discordam de minhas ações. Por isso, hoje minhas propostas são sempre votadas em sala. (R2, Respostas originais da pesquisa, 2025).

Esses relatos mostram que a centralidade do aluno se tornou parte constitutiva da identidade docente. Não se trata apenas de ajustar práticas, mas de reposicionar-se como profissional que legitima sua ação na criação de condições para a aprendizagem significativa. Esse achado confirma Veiga (2012), que vê a identidade docente como construção permanente ligada ao sentido atribuído ao fazer pedagógico.

Impacto e reconhecimento como fatores identitários

O reconhecimento aparece como dimensão-chave para a legitimação da identidade docente. Dubar (2006) distingue entre identidade para si e identidade para o outro: é nessa tensão que se configura o ser professor.

R2 evidencia o peso do retorno discente:

Eu me vejo como uma profissional que está sempre buscando ouvir os alunos, aprender com eles sobre seu trabalho e rotina para que minhas aulas sejam mais efetivas. Fico muito contente quando eles conseguem ver na prática, em alguma situação do trabalho, algo que eu havia chamado a atenção deles em sala, e me falam da importância disso. (R2, Respostas originais da pesquisa, 2025).

R1, por outro lado, aponta o impacto das percepções divergentes dos pares: “Me considero inovadora, mas alguns colegas me veem como exigente demais, o que me fez refletir sobre a forma como conduzo as aulas.” (R1, Respostas originais da pesquisa, 2025).

Essas falas confirmam que a identidade docente é constantemente negociada entre autoimagem e reconhecimento externo. Enquanto o feedback positivo legitima a trajetória, críticas ou divergências com pares podem gerar tensões produtivas, estimulando ajustes e reflexões. Esse caráter relacional reforça a identidade como processo dialógico (Hall, 2006).

Identidade situada e negociação entre contextos

Por fim, a análise evidencia que a identidade docente é plástica e situada, adaptando-se aos diferentes contextos institucionais. Hall (2006) e Wenger (1998) destacam que identidades não são fixas, mas performativas, emergindo da participação em comunidades de prática e da adequação a discursos contextuais.

R3 relata: “Antes, vejo que era mais descontraída, mais próxima dos alunos. Já no meu momento atual, preciso ser mais formal, mas não quero perder a proximidade com os alunos.” (R3, Respostas originais da pesquisa, 2025).

E R2 complementa: “Além de ensinar o idioma, tenho que sempre mostrar a importância dele para o mundo do trabalho dos alunos, seja agora ou depois.” (R2, Respostas originais da pesquisa, 2025).

Esses relatos evidenciam a multiplicidade identitária: não há um único “eu docente”, mas múltiplos posicionamentos performados conforme as expectativas e demandas contextuais. Isso confirma Tardif (2007) sobre saberes situados e Dubar (2006) sobre a negociação entre identidade para si e para o outro.

O Quadro 2 sintetiza os resultados da pesquisa, à luz da fundamentação teórica e da análise temática aqui proposta:

Quadro 2: Síntese dos eixos temáticos da pesquisa

Eixo temático	Excerto do respondente	Análise e fundamentação teórica
Formação contínua e eventos críticos na trajetória	“Fiz o curso entre fevereiro e junho de 2013, e foi um divisor de águas na minha carreira. [...] No mesmo semestre em que fiz o curso, vi diferenças brutais no impacto das minhas aulas.” (R4)	A formação aparece como catalisadora de rupturas e reconfigurações da prática, confirmando a não linearidade da trajetória docente (Nóvoa, 1997; Marcelo, 2009; Tardif, 2007).
Reconfiguração das crenças	“Eu acreditava que ensinar inglês era basicamente apresentar regras [...] Hoje acredito que aprender inglês exige prática	Mudança de crença do estruturalismo para o comunicativo, mostrando o caráter dinâmico,

	constante e situações reais de comunicação.” (R3)	afetivo e experiencial das crenças (Barcelos, 2001b; 2015; Pajares, 1992).
Centralidade do aluno	“Hoje acredito que meu papel principal é criar um ambiente seguro, onde o aluno possa falar sem medo de errar.” (R4)	Reposicionamento do professor como mediador, em linha com abordagens comunicativas e identidades docentes centradas no aprendiz (Kalaia e Barcelos, 2003; Wenger, 1998).
Impacto e reconhecimento	“Fico muito contente quando eles [os alunos] conseguem ver na prática, em alguma situação do trabalho, algo que eu havia chamado a atenção deles em sala, e me falam da importância disso.” (R2)	Reconhecimento externo funciona como legitimação da identidade, reforçando ou tensionando a autoimagem docente (Dubar, 2006; Veiga, 2012).
Identidade situada e negociação	“Antes, vejo que era mais descontraída, mais próxima dos alunos. Já no meu momento atual, preciso ser mais formal, mas não quero perder a proximidade com os alunos.” (R3)	Identidade docente é contextual e adaptativa, ajustada às comunidades de prática e às expectativas institucionais (Hall, 2006; Wenger, 1998).

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Em termos comparativos, os dados sugerem que professores tanto de institutos quanto de ensino técnico/tecnológico vivenciam processos semelhantes de ressignificação de crenças e identidades. Em ambos os contextos, destaca-se a centralidade do aluno como foco do trabalho docente: criar um ambiente de confiança, promover participação ativa e tornar o aprendizado significativo aparecem como princípios comuns.

Além disso, embora cada espaço esteja orientado por finalidades específicas, sejam certificações, progressão acadêmica ou preparação para o mercado de trabalho, as narrativas indicam que os professores vão além de um tecnicismo instrumental, atribuindo ao ensino de inglês também uma dimensão formativa e transformadora, ligada ao desenvolvimento integral do aluno. Essas tendências reforçam a noção de identidade situada (Hall, 2006; Wenger, 1998) e confirmam Tardif (2007) ao evidenciar a pluralidade e contextualidade dos saberes docentes.

Ressalta-se, contudo, que tais achados são preliminares e baseados em um conjunto reduzido de narrativas, demandando investigações adicionais que confirmem ou ampliem essas interpretações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu compreender como a identidade docente de professores de inglês é construída no entrelaçamento de trajetórias, crenças e contextos de atuação. As análises mostraram que:

1. Trajetórias são marcadas por momentos críticos e pela pluralidade de saberes, confirmando a perspectiva de Nóvoa (1997), Marcelo (2009) e Tardif (2007).
2. Crenças são dinâmicas, sociais e afetivas, funcionando como filtros e sendo constantemente reconfiguradas pelas experiências (Barcelos, 2001b, 2015; Pajares, 1992).

3. Identidade docente se mostra múltipla, situada e negociada (Dubar, 2006; Hall, 2006; Wenger, 1998), construída no diálogo entre autoimagem, reconhecimento e contextos institucionais.

Os resultados reforçam que a docência é uma profissão em permanente construção, na qual cada experiência, cada formação e cada interação social contribuem para ressignificar a prática e a identidade profissional.

Do ponto de vista prático, o estudo sugere a necessidade de políticas e programas de formação que reconheçam:

- a centralidade da experiência docente na constituição identitária;
- o papel das crenças como mediadoras das práticas;
- e a importância de considerar os múltiplos contextos em que professores atuam.

Em síntese, os resultados evidenciam semelhanças significativas entre os contextos analisados.

Tanto em institutos quanto no ensino profissional, os professores narram a centralidade do aluno como eixo de sua prática e reconhecem que seu trabalho, embora orientado por finalidades específicas, ultrapassa o tecnicismo, assumindo também um papel formativo mais amplo. Essa convergência sugere que, independentemente do espaço institucional, a identidade docente em inglês é construída na intersecção entre trajetória, crenças e compromisso com a aprendizagem significativa dos alunos.

Reforça-se, no entanto, que essas conclusões são de caráter exploratório, apontando caminhos que precisam ser aprofundados em futuras pesquisas, a fim de verificar em maior escala se tais tendências se confirmam e como se desdobram em diferentes realidades educacionais.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas: o que todo professor de línguas deve saber. Campinas: Pontes, 2001a.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001b.

BARCELOS, A. M. F. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: Conflict and influence. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (eds.). Beliefs about SLA: New research approaches. Dordrecht: Kluwer Academic, 2003. p. 171-199.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. Studies in Second Language Learning and Teaching, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.

BRASILEIRO, T. S. A. Formação e desenvolvimento profissional de professores: saberes, identidade e prática docente. Revista Brasileira de Educação, v. 24, p. 439-454, 2019.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Thematic analysis: a practical guide. London: Sage, 2019.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução de Dilmá Maria de Mello. Uberlândia: EDUFU, 2015.

- DARLING-HAMMOND, L. et al. Effective teacher professional development. Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017.
- DARLING-HAMMOND, L. Professional learning that supports student learning. Phi Delta Kappan, v. 92, n. 6, p. 81-92, 2011.
- DARLING-HAMMOND, L. Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. Educational Policy Analysis Archives, v. 8, n. 1, p. 1-44, 2000.
- DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.). Beliefs about SLA: new research approaches. Dordrecht: Kluwer Academic, 2003.
- LEFFA, V. J. A formação do professor de línguas: passado, presente e futuro. In: LEFFA, V. J. (org.). O professor de línguas: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2012. p. 13-37.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo - Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, 2009.
- NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- SILVA, L. R. Fabriqueta - Agente de Análise Temática. ChatGPT, 2025. Disponível em: <https://chatgpt.com/g/g-68c87285a288819184312d41f91e38d2-fabriqueta-agente-de-analise-tematica>. Acesso em: 20 set. 2025.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2007.
- VEIGA, I. P. A. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Campinas: Papirus, 2012.
- WENGER, E. Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

LINGUAGEM, PODER E EMANCIPAÇÃO: REFLEXÕES DA LINGÜÍSTICA CRÍTICA

LANGUAGE, POWER AND EMANCIPATION: REFLECTIONS FROM CRITICAL LINGUISTICS

Gladison Perosini

gladisonperosini@gmail.com
Universidad Leonardo da Vinci

RESUMO

A linguagem transcende a função de mero instrumento comunicativo e se configura como um campo de disputa simbólica no qual se inscrevem, se legitimam e se contestam relações de poder e desigualdade social. Este artigo, de natureza bibliográfica e fundamentado em revisão crítica, tem por objetivo analisar como os aportes da Linguística Crítica (LC) e da Educação Emancipatória, articulados à Análise Crítica do Discurso e ao pensamento freireano-bakhtiniano, podem orientar o ensino de língua portuguesa como prática de enfrentamento da desigualdade linguística na escola pública brasileira. A pesquisa busca suprir a lacuna de estudos que integrem, em uma mesma síntese, tais referenciais críticos e suas implicações pedagógicas. Parte-se da premissa de que todo ato linguístico é ideologicamente situado e de que a práxis educativa possui potencial transformador, conforme Pêcheux, Fairclough e Freire. O aprofundamento teórico estabelece diálogo entre materialismo histórico, poder foucaultiano e dialogismo bakhtiniano, incorporando contribuições contemporâneas da Análise Crítica do Discurso. Conclui-se que a articulação entre LC e pedagogia emancipatória oferece um horizonte epistemológico para reconfigurar o ensino de língua portuguesa como prática de resistência epistêmica, autonomia crítica e transformação social.

Palavras-chave: Linguagem; Desigualdade social; Linguística crítica; Educação emancipatória; Discurso.

ABSTRACT

Language transcends its function as a mere communicative instrument and constitutes a field of symbolic dispute in which relations of power and social inequality are inscribed, legitimized, and contested. This article, based on a bibliographic and critical review, aims to analyze how the contributions of Critical Linguistics (CL) and Emancipatory Education, articulated with Critical Discourse Analysis and with Freirean–Bakhtinian thought, can inform the teaching of Portuguese as a practice to confront linguistic inequality in Brazilian public schools. The study seeks to address the gap in research that integrates these critical frameworks and their pedagogical implications into a single synthesis. It assumes that every linguistic act is ideologically situated and that educational praxis holds transformative potential, as argued by Pêcheux, Fairclough, and Freire. The theoretical discussion establishes a dialogue between historical materialism, Foucauldian power relations, and Bakhtinian dialogism, incorporating contemporary contributions from Critical Discourse Analysis. The article concludes that the articulation between CL and emancipatory pedagogy offers an epistemological horizon for reconfiguring the teaching of Portuguese as a practice of epistemic resistance, critical awareness, and social transformation.

Keywords: Language; Social inequality; Critical linguistics; Emancipatory education; Discourse.

INTRODUÇÃO

A relação intrínseca entre linguagem e desigualdade social consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos eixos de investigação mais fecundos e urgentes da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso. Em cenários globais caracterizados por profundas disparidades econômicas, exclusões educacionais sistêmicas e silenciamentos culturais estratégicos, a linguagem emerge não meramente como um veículo de expressão, mas como um mecanismo estruturante de poder, com a capacidade de fossilizar ou subverter as hierarquias sociais (Fairclough, 1992; Pêcheux, 1997; Foucault, 1979). A urgência dessa análise é corroborada por estudos recentes que demonstram como a linguagem algorítmica e as novas mídias têm reconfigurado as formas de exclusão, introduzindo novas camadas de iniquidade discursiva (Kumar, 2025; Maharjan et al., 2025).

No contexto brasileiro, essa discussão adquire contornos de criticidade acentuada, dada a ambiguidade histórica da instituição escolar: se, por um lado, ela se propõe a ser um vetor de democratização do acesso ao conhecimento, por outro, atua como um aparelho de reprodução de práticas linguísticas e discursivas que elevam padrões hegemônicos de fala e escrita, marginalizando a diversidade sociolinguística (Orlandi, 2007; Scherre, 2005). Essa tensão dialética impõe a necessidade imperativa de revisitar o ensino de língua portuguesa sob a égide de perspectivas críticas, que não apenas reconheçam o estudante como um sujeito histórico e discursivo, mas que também o capacitem a desnaturalizar a violência simbólica inerente a essa reprodução (Bourdieu, 1996).

A Linguística Crítica (LC), desde sua formalização no final do século XX, propõe uma reorientação epistemológica ao conceber a linguagem como uma prática social complexa e um espaço privilegiado de luta simbólica. Fairclough (2001) argumenta que o discurso opera em uma relação constitutiva com a sociedade, não se limitando a refleti-la, mas participando ativamente na construção e manutenção de realidades ideológicas. Em um paralelismo fundamental, Freire (1987) sustenta a natureza transformadora da palavra, afirmando que "não há palavra verdadeira que não seja práxis". Essa convergência teórica estabelece a indissociabilidade entre linguagem e poder, cuja articulação define as condições de produção do conhecimento, da subjetividade e, em última instância, da cidadania. A relevância desse eixo teórico é reforçada por Pennycook (2021), que, ao reintroduzir a LC, enfatiza a necessidade de uma abordagem crítica renovada para enfrentar as novas formas de iniquidade linguística na era digital.

Apesar da vasta produção sobre linguagem, poder e desigualdade, ainda são relativamente escassos os estudos que articulam, de forma sistemática, a Linguística Crítica, a Análise Crítica do Discurso e a pedagogia freireano-bakhtiniana com propostas concretas para o ensino de língua portuguesa na escola pública brasileira. Essa lacuna dificulta a tradução didático-pedagógica dos referenciais críticos e, consequentemente, o enfrentamento das desigualdades linguísticas no cotidiano escolar.

Neste artigo, pergunta-se: de que modo a articulação entre a Linguística Crítica e a Educação Emancipatória pode reconfigurar o ensino de língua portuguesa como prática de resistência à desigualdade linguística na escola pública brasileira?

Para responder a essa questão, o estudo tem por objetivo analisar como os aportes da Linguística Crítica (LC) e da Educação Emancipatória, em diálogo com a Análise Crítica do Discurso e com o pensamento freireano-bakhtiniano, podem fundamentar uma educação linguística emancipatória, capaz de desnaturalizar a violência simbólica e de promover a autoria crítica dos estudantes.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, fundamentada nos princípios da revisão crítica conforme Booth, Colomb e Williams (2008), e orientada por uma abordagem interpretativo-hermenêutica. O objetivo metodológico foi identificar, selecionar e analisar produções acadêmicas que discutem a relação entre linguagem, poder e desigualdade social sob as perspectivas da Linguística Crítica (LC), da Educação Emancipatória e da Análise Crítica do Discurso (ACD).

O corpus teórico da pesquisa foi composto por 54 obras, entre livros, artigos e capítulos. A seleção desse material seguiu critérios específicos: pertinência temática direta com os campos da linguagem e poder, discurso crítico, letramento crítico ou pedagogia crítica; relevância teórica consolidada, contemplando autores clássicos como Pêcheux, Fairclough, Foucault, Bakhtin, Freire e Bourdieu; inclusão de estudos recentes, publicados entre 2020 e 2025, e indexados em bases como Scopus, Web of Science e SciELO; e presença de análises discursivas ou proposições educacionais vinculadas à justiça social. Foram excluídos textos de escopo estritamente técnico-gramatical ou que abordassem a linguagem sem articulação com dimensões sociopolíticas ou educacionais.

O recorte temporal adotado, que abrange o período de 1980 a 2025, justifica-se pela necessidade de contemplar a consolidação da ACD e da LC como campos epistemológicos críticos, bem como de integrar produções contemporâneas que debatem desigualdades emergentes em ambientes digitais e algoritmos. Assim, o recorte permite articular fundamentos teóricos clássicos e debates recentes sobre linguagem, poder e justiça discursiva.

A análise do material selecionado foi conduzida por meio de três eixos teórico-analíticos previamente definidos: ideologia e poder, reunindo obras que discutem processos de interpelação, hegemonia e violência simbólica; discurso e prática social, abarcando autores que tratam da linguagem como ação, disputa e produção de sentidos; e implicações pedagógicas críticas, envolvendo textos dedicados ao letramento crítico, à emancipação, à autoria e às práticas educacionais transformadoras.

Cada obra foi examinada quanto aos conceitos-chave, às convergências e divergências epistemológicas e ao potencial emancipatório para o ensino de língua portuguesa.

O procedimento analítico, guiado por uma perspectiva dialógica de matriz bakhtiniana e freireana, consistiu na interpretação articulada das obras como evidências empíricas indiretas, uma vez que expressam práticas e ideologias linguísticas consolidadas em diferentes contextos sociais. A triangulação entre autores clássicos, literatura contemporânea e análises discursivas recentes assegurou rigor metodológico e validade interpretativa, situando este estudo no campo da Linguística Aplicada Crítica e alinhando-o às diretrizes atuais de pesquisas teóricas e interpretativas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: IDEOLOGIA, DISCURSO E PODER

A discussão sobre linguagem, ideologia e poder tem raízes no materialismo histórico, sobretudo nas formulações de Marx e nas contribuições de Althusser (1985) sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado, nos quais a escola atua como reprodutora de discursos hegemônicos. Pêcheux (1997) sistematiza essa tradição ao conceber o sujeito como interpelado pela ideologia e constituído nas Formações Discursivas, que delimitam o campo do dizível. Foucault (1979) amplia esse quadro ao deslocar o foco das estruturas para as práticas discursivas, evidenciando como os regimes de verdade operam capilarmente nas instituições. Já Bakhtin (2009) introduz o caráter dialógico e polifônico da linguagem, permitindo compreender o discurso como arena de disputa e criação de sentidos. A articulação dessas matrizes materialista, foucaultiana e dialógica fornece um instrumental integrado para analisar como práticas discursivas produzem, legitimam e tensionam desigualdades.

A LINGUÍSTICA CRÍTICA E A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

A Linguística Crítica (LC) se estabelece como um movimento de natureza teórico-política que se dedica a desvelar o papel da linguagem tanto na manutenção quanto na transformação das estruturas de poder. Em franca oposição às abordagens estruturalistas que isolavam a língua como um sistema autônomo e neutro, essa perspectiva crítica da linguagem propõe uma visão sociodiscursiva radical, na qual a linguagem é entendida como uma prática social situada, inseparável das complexas relações históricas, ideológicas e institucionais.

Essa visão é constantemente renovada, como aponta Pennycook (2021), ao defender que o campo da análise crítica do discurso deve se manter profundamente relevante e em constante

atualização para enfrentar os desafios contemporâneos da iniquidade, como a ascensão de novas formas de comunicação e a globalização.

Conforme o modelo tridimensional de Fairclough (1992; 2001), todo discurso é simultaneamente analisado como texto, prática discursiva e prática social. Essa metodologia implica que as escolhas linguísticas estão longe de ser aleatórias, pois refletem e produzem ativamente posições de sujeito e relações de poder. A tarefa do pesquisador crítico, ao analisar qualquer texto desde um pronunciamento político até uma interação em redes sociais é desvelar os mecanismos discursivos que legitimam visões de mundo específicas e, crucialmente, silenciam outras.

A linguagem, assim, se configura como um campo de disputa simbólica e um instrumento de hegemonia, em uma clara incorporação dos pressupostos gramscianos à Análise Crítica do Discurso (ACD). A ACD, em sua vertente mais recente, tem se dedicado a analisar a política da representação em contextos de alta desigualdade, como os discursos sobre sustentabilidade e iniquidade global (LOVÉN, 2025).

A linguagem como prática social

A concepção de linguagem como prática social rompe com visões estruturalistas que a reduziram a um código neutro. Como afirmam Resende e Ramalho (2006), a linguagem possui poder constitutivo: ela não apenas representa o mundo, mas o produz, intervindo nas relações sociais e nas formas de perceber e agir. Estudos recentes têm ampliado essa perspectiva ao mostrar como escolhas linguísticas moldam a compreensão de crises, incertezas e vulnerabilidades (Marta, 2025).

Essa abordagem converge diretamente com a pedagogia freireana, para a qual a leitura do mundo precede a leitura da palavra e toda prática de linguagem envolve consciência, posicionamento e intervenção. A palavra, quando problematizada em práticas dialógicas, torna-se instrumento de libertação, como enfatizam Freire (1987) e autores que atualizam sua crítica ao modelo bancário (Takona, 2025).

Nesse quadro, a Linguística Crítica (LC) assume no Brasil uma dimensão político-epistemológica singular: mais que um campo analítico, configura-se como projeto ético de transformação social. Articulada às contribuições de Fairclough (1992; 2001) e Freire (1987), a LC busca formar sujeitos capazes de desnaturalizar discursos hegemônicos e produzir sentidos próprios, alinhando-se à perspectiva indisciplinar e transformadora defendida por Matos (2007) e Rajagopalan (2003).

A educação emancipatória e o discurso

A Educação Emancipatória, formulada por Freire (1987) e aprofundada por Giroux (1997), Apple (2006) e McLaren (2015), parte da ideia de que todo ato educativo é político e que a escola

constitui um espaço estratégico para enfrentar desigualdades discursivas. Partindo desse entendimento, práticas pedagógicas críticas buscam formar sujeitos capazes de interpretar e intervir nas relações sociais, como evidenciam estudos recentes que articulam educação e justiça social (Moorhead; Jiménez, 2025).

A Linguística Crítica (LC) desempenha papel central nesse processo ao funcionar como mediação entre teoria e prática docente. Para Matos (2007) e Rajagopalan (2003), a Linguística Aplicada deve assumir postura intervencionista, ética e transformadora, envolvendo pesquisadores, professores e estudantes como coautores das mudanças necessárias à superação da iniquidade linguística. Essa direção dialoga com debates contemporâneos que defendem ampliar vozes e promover justiça social no campo (Mackey et al., 2022; Hudley; Flores, 2022).

Ao deslocar a atenção da descrição linguística para a ação social, a LC se aproxima de uma linguística da libertação, coerente com a pedagogia freireana. Assim, o ensino de língua portuguesa passa a capacitar os estudantes a reconhecer relações de poder, identificar silêncios estratégicos e produzir discursos de resistência, consolidando uma prática de conscientização e autoria crítica (Bilgin, 2020).

O diálogo como fundamento epistemológico

A articulação entre Linguística Crítica e Educação Emancipatória encontra no diálogo seu eixo epistemológico central. Para Bakhtin (1981) e Freire (1987), o diálogo não é mera troca de informações, mas princípio ontológico que constitui o sujeito na relação com a alteridade e com a multiplicidade de vozes sociais. Essa concepção sustenta a pedagogia dialógica contemporânea, destacada em estudos que evidenciam seu potencial para a formação crítica e para a justiça social (Piedade; Messas, 2025; Abdul Razzak, 2020).

Nesse horizonte, a Periocrítica Dialógica (Perosini, 2025) operacionaliza o princípio dialogal ao organizar o ensino em ciclos de produção, debate e reconstrução crítica. Ao integrar dimensões linguísticas, epistemológicas e éticas, rompe com modelos transmissivos e transforma a sala de aula em espaço de criação e problematização. Essa abordagem promove autoria e agência estudantil, alinhando-se às demandas de uma docência crítica e reflexiva.

A Periocrítica também converge com a LC ao assumir que toda palavra é resposta (Bakhtin, 1981) e que o ato de dizer é político. O professor, nesse modelo, atua como provocador da palavra do aluno, favorecendo o surgimento de vozes conscientes e autônomas e convertendo o discurso pedagógico em prática de resistência à desigualdade simbólica. Assim, a epistemologia dialógica consolida a Periocrítica como extensão brasileira da Linguística Crítica, articulando análise discursiva, pedagogia libertadora e ética da alteridade.

LINGUAGEM, PODER E ESCOLA: UM ESPAÇO DE DISPUTA DISCURSIVA

A escola ocupa posição estratégica na reprodução simbólica do poder linguístico. Como demonstra Bourdieu (1996), o sistema educacional legitima determinadas variedades associadas às classes dominantes como portadoras de correção e prestígio, processo que configura a violência simbólica ao naturalizar hierarquias e marginalizar outras formas de dizer. Estudos recentes da Análise do Discurso aprofundam essa discussão ao evidenciar como políticas educacionais e sua linguagem podem reforçar ou tensionar desigualdades (De Four-Babb; Coye; De Shield, 2024).

Em muitos casos, o ensino de língua portuguesa tende a operar como mecanismo de exclusão quando desqualifica falares populares e regionais, reduzindo a diversidade linguística e silenciando sujeitos periféricos. A Linguística Crítica e a Educação Emancipatória propõem, em contraposição, deslocar o foco da punição da variação para a análise dos dispositivos de poder que definem “erro” e “prestígio”. Essa mudança é central para a Justiça Social na Linguística Aplicada, que defende práticas pedagógicas voltadas à valorização de línguas e dialetos minoritários e à ampliação do acesso aos diferentes repertórios discursivos (Mackey et al., 2022).

A escola como espaço de reprodução e resistência

De acordo com Orlandi (2007), o discurso escolar opera sob Formações Discursivas (FD) que delimitam o campo do dizível e frequentemente conduzem o docente à reprodução de um discurso institucional homogeneizador. Contudo, o sentido nunca é inteiramente controlável: todo discurso carrega potencial de deslize e resistência, dimensão que a Análise do Discurso contemporânea reconhece nas “ausências e silêncios” que revelam tensões e brechas no processo discursivo (Slemon, 2025).

A escola, assim, configura-se como espaço marcado pela dialética entre dominação e transformação. Embora reitere padrões linguísticos legitimados, também possibilita a emergência de vozes dissonantes e de práticas de reinterpretação do mundo. Nesse horizonte, Geraldi (1997) propõe que o ensino de língua ultrapasse a simples repetição de modelos e se concentre na construção de sentidos, entendendo o ato de dizer como gesto de autoria. Tal perspectiva, afinada à pedagogia crítica, busca fortalecer a autonomia discursiva dos estudantes e sua capacidade de agir sobre a realidade (Piedade; Messas, 2025).

A linguagem como capital simbólico

Segundo Bourdieu (1989), o mercado linguístico atribui valores desiguais às variedades de língua conforme seu prestígio social, e, no contexto escolar, o português padrão funciona como capital simbólico

que confere distinção (Bourdieu, 1996). Estudantes que não dominam esse repertório são frequentemente estigmatizados, fenômeno que a Análise Crítica do Discurso identifica como manifestação de iniquidades linguísticas (Sarabi et al., 2025).

A sociolinguística brasileira, especialmente nos estudos de Scherre (2005), evidencia que a variação linguística é natural e sistemática, e que o preconceito linguístico constitui forma de discriminação de classe. Reconhecer essa dimensão é fundamental para uma educação democrática que valorize diferentes práticas de linguagem e combata hierarquizações arbitrárias, em consonância com propostas de justiça social na Linguística Aplicada (Hudley; Flores, 2022).

A escola emancipadora, portanto, deve mediar o diálogo entre saberes populares e acadêmicos, promovendo a compreensão crítica das normas linguísticas sem convertê-las em instrumentos de exclusão. Tal perspectiva sustenta uma pedagogia da linguagem comprometida com a redistribuição equitativa do poder simbólico.

A prática docente como ato político

A interação discursiva do professor com os estudantes ocupa papel central na constituição de sentidos e identidades linguísticas, pois a prática pedagógica é sempre situada e ideologicamente orientada. Cada escolha textual, correção ou forma de avaliação expressa concepções de sujeito e de mundo. Para Rojo (2012), o ensino de língua deve promover o letramento crítico, desenvolvendo a capacidade de interpretar e produzir textos a partir da consciência das relações de poder que atravessam a linguagem. Estudos recentes mostram que o discurso docente pode tanto reforçar quanto tensionar desigualdades (Hermawan; Hamdani, 2023).

Koch (2004) e Marcuschi (2008) ampliam essa perspectiva ao entender a textualidade como construção de coerência semântica e ideológica em interação com o contexto social. Abordar o texto como prática social implica transformar a sala de aula em espaço de debate, problematização e produção coletiva de significados, em consonância com a pedagogia dialógica de Freire (1987).

Na prática, essa orientação crítica pode traduzir-se em atividades em que os estudantes analisam diferentes versões de uma mesma notícia, veiculadas por mídias hegemônicas e alternativas, identificando escolhas lexicais, enquadramentos ideológicos, silenciamentos e formas de nomear os sujeitos envolvidos. Ao relacionar essas escolhas às noções de poder e hegemonia, o professor favorece a compreensão de como discursos constroem realidades sociais. Do ponto de vista curricular, essa perspectiva implica incluir no planejamento gêneros discursivos socialmente relevantes, ampliar os critérios de avaliação para além da correção normativa e valorizar a autoria e a argumentação dos estudantes como indicadores centrais da aprendizagem.

Essa perspectiva se materializa metodologicamente na Periocritica (Perosini, 2025), que organiza o ensino em ciclos de produção, discussão e reconstrução crítica. Ao assumir o papel de mediador dialógico, o professor favorece a autoria e a agência dos estudantes, convertendo a sala de aula em espaço de emancipação linguística, princípio alinhado às propostas de justiça social na Linguística Aplicada (Mackey et al., 2022).

REPRODUÇÃO E EMANCIPAÇÃO LINGUÍSTICA

Enfrentar a desigualdade linguística requer deslocar o foco da correção normativa para a construção de sentidos e da repetição para a autoria. Cabe à escola formar sujeitos capazes de interpretar criticamente os discursos que os atravessam e de intervir na realidade por meio da linguagem, transformando o ensino em prática de cidadania e o espaço pedagógico em *locus* de resistência à exclusão simbólica.

Freire (1987) lembra que o ato de ensinar é indissociável do diálogo e da escuta, pois a palavra crítica abre possibilidades de existência e ação no mundo. Assim, uma educação linguística emancipatória deve integrar teoria e prática, promovendo a articulação entre consciência crítica, produção discursiva e transformação social.

Essas reflexões podem ser materializadas em práticas simples, como a reescrita crítica de textos que contenham estereótipos ou marcas de discriminação linguística, permitindo que os estudantes identifiquem, problematizem e transformem enunciados hegemônicos. Ao experimentar a reconstrução discursiva, o aluno vivencia o exercício concreto de resistência e autoria, ativando na prática o princípio freireano de leitura crítica do mundo e consolidando um projeto emancipatório de ensino de língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidenciou que a articulação entre Linguística Crítica (Fairclough, 1992; 2001), Educação Emancipatória (Freire, 1987; Giroux, 1997; Apple, 2006; McLaren, 2015) e Análise Crítica do Discurso (Pêcheux, 1997; Resende; Ramalho, 2006) oferece um arcabouço teórico consistente para enfrentar a desigualdade linguística no contexto escolar brasileiro. De forma convergente, esses referenciais revelam que o discurso opera simultaneamente como mecanismo de dominação produzindo regimes de verdade e legitimando formas de exclusão (Foucault, 1979; Sarabi et al., 2025) e como

espaço de resistência e produção de sentidos, reafirmando a centralidade do diálogo na constituição do sujeito crítico (Bakhtin, 1981; Freire, 1987).

A contribuição central deste estudo consiste em integrar, em uma síntese inédita, tradições teóricas que raramente são trabalhadas de modo articulado especialmente o materialismo discursivo de Pêcheux, a microfísica foucaultiana, o dialogismo bakhtiniano e a pedagogia freireana e demonstrar como essa convergência oferece fundamentos epistemológicos sólidos para práticas pedagógicas orientadas à justiça linguística.

Ao relacionar tais referenciais às possibilidades didáticas, como práticas de reescrita crítica e problematização discursiva (Bilgin, 2020; Perosini, 2025), o estudo propõe caminhos concretos para consolidar a autoria, a agência e a consciência crítica dos estudantes.

Reconhece-se, como limite, que esta pesquisa opera predominantemente no plano teórico, sem examinar empiricamente a implementação dessas perspectivas em diferentes realidades escolares. Pesquisas futuras podem avançar ao investigar: (a) experiências de aplicação da pedagogia dialógico-crítica em turmas de distintos níveis e modalidades; (b) impactos da autoria discursiva na autonomia estudantil; e (c) tensões entre políticas curriculares vigentes e práticas de justiça linguística defendidas pela Linguística Aplicada Crítica (Mackey et al., 2022; Hudley; Flores, 2022).

Em síntese, compreender a linguagem como prática social (Bourdieu, 1996; Pennycook, 2021) implica reconhecê-la como elemento constitutivo das dimensões histórica, política e ética da existência humana. Assim, reafirma-se que a palavra crítica e dialógica (Bakhtin, 1981; Freire, 1987) não apenas descreve o mundo, mas inaugura possibilidades de transformação, configurando-se como fundamento para uma educação linguística comprometida com a emancipação e com a construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

ABDUL RAZZAK, N. Paulo Freire's critical and dialogic pedagogy and its implications for the Bahraini educational context. *EDUCATIONAL PHILOSOPHY AND THEORY*, v. 52, n. 9, p. 999-1010, 2020.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BILGIN, G. G. Freirean dialogue: an effective pedagogy for critical peace education. *EĞİTİMDE KURAM VE UYGULAMA*, v. 16, n. 2, p. 139-149, 2020.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1996.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

DE FOUR-BABB, J.; COYE, T.; DE SHIELD, C. Social Justice in Education Sector Reform in Belize: Implications for Teacher Education. In: Pursuing Social Justice Agendas in Caribbean Higher Education. Routledge, p. 61-78, 2024.

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

FAIRCLOUGH, N. Language and power. 2. ed. London: Longman, 2001.

FOUCAULT, M. Microfísica do poder. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979/2007.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987/2020.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

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

HERMAWAN, A. D.; HAMDANI, A. Critical Discourse Analysis of Norman Fairclough on Online Media Reporting About the Rohingya Refugee Crisis. MATAPENA, v. 6, n. 2, p. 549-557, 2023.

HUDLEY, A. H. C.; FLORES, N. Social justice in applied linguistics: not a conclusion, but a way forward. ANNUAL REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS, v. 42, p. 144-154, 2022.

KOCH, I. V. A coerência textual. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KUMAR, A. et al. Tale of textbooks: a critical discourse analysis of gender representation in Pakistani elementary English language textbooks. LINGUISTICS AND EDUCATION, v. 88, p. 101441, 2025.

LOVÉN, V. Security and competitiveness at the expense of social equality and environmental protection? A critical analysis of sustainability discourses in the EU strategic agendas between 2014–2024. 2025.

MACKEY, A. et al. Social justice in applied linguistics: making space for new approaches and new voices. ANNUAL REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS, v. 42, p. 1-10, 2022.

MAHARJAN, J. et al. Differential analysis of age, gender, race, sentiment, and emotion in substance use discourse on X during the COVID-19 pandemic: an NLP approach. 2025. Disponível: <https://infodemiology.jmir.org/2025/1/e67333>. Acesso em: 19 nov 2025.

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

MARTA, R. Permanent uncertainty and social vulnerability in contemporary risk society. DISCOVER GLOBAL SOCIETY, v. 3, n. 1, p. 124, 2025.

MCLAREN, P. A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

MATOS, F. G. Por uma linguística aplicada indisciplinar. DELTA, v. 23, p. 161-163, 2007.

MOORHEAD, L.; JIMÉNEZ, J. 'Do not go through the system passively': integrating environmental studies and ethnic studies through a social justice outdoor education program. YOUTH, v. 5, n. 2, p. 46, 2025.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: Por uma análise automática do discurso. v. 3, p. 61-161, 1997.

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics: a critical re-introduction. New York: Routledge, 2021.

PEROSINI, G. L. Periocrítica como eixo estruturante da formação crítica de educadores e educandos. REVISTA AMAZÔNIDA, v. 10, n. 1, p. 1-19, 2025.

PIEADADE, V. L.; MESSAS, G. Psychotherapy of the oppressed: the education of Paulo Freire in dialogue with phenomenology. *PHILOSOPHICAL PSYCHOLOGY*, v. 38, n. 1, p. 189-208, 2025.

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

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. Análise de discurso crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SARABI, N. et al. Perceived inequality in women's sports: a qualitative critical discourse analysis in the Iranian context. *INTERNATIONAL JOURNAL FOR EQUITY IN HEALTH*, v. 24, n. 1, p. 232, 2025.

SCHERRE, M. M. P. Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SLEMON, A. Absences and silences in critical discourse analysis: methodological reflections. *INTERNATIONAL JOURNAL OF QUALITATIVE METHODS*, v. 24, 2025.

TAKONA, J. P. Transformative education: Paulo Freire's pedagogy of the oppressed and its contemporary resonance. *JOURNAL OF GLOBAL EDUCATION AND RESEARCH*, v. 9, n. 1, p. 87-107, 2025.

ESTUDO DE CASO COMO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE INGLÊS INSTRUMENTAL NO CURSO TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA

*CASE STUDY AS AN ACTIVE LEARNING METHODOLOGY FOR TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN THE
NUTRITION AND DIETETICS TECHNICAL COURSE*

Henrique Nogueira Reis
henrique.reis32@etec.sp.gov.br

Amanda Barbosa Neto
amandab.neto@gmail.com

Juliana de Oliveira Martins
juliana.martins51@etec.sp.gov.br

RESUMO

O presente artigo discutiu a integração do inglês instrumental e das metodologias ativas, especialmente o estudo de caso, no ensino do curso técnico em Nutrição e Dietética. A partir de revisão teórica e de evidências científicas recentes, evidenciou-se que a Aprendizagem Baseada em Casos (CBL) e a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) são eficazes para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da capacidade de tomada de decisão em contextos de formação na saúde. Além disso, a associação entre o inglês instrumental e os estudos de caso favorece a aprendizagem contextualizada, permitindo que o aluno desenvolva competências linguísticas e técnicas simultaneamente, com foco na interpretação de rótulos, protocolos e textos científicos em língua inglesa. Os achados reforçam que a articulação entre linguagem e prática profissional promove engajamento, compreensão e aplicabilidade do conhecimento, contribuindo para a formação de profissionais tecnicamente competentes, críticos e aptos a atuar em um cenário globalizado. Conclui-se que a integração entre metodologias ativas e o ensino de inglês instrumental representa uma estratégia pedagógica inovadora e necessária para a formação integral de técnicos em nutrição.

Palavras-chave: Ensino; Metodologias Ativas; Inglês Instrumental; Estudo de Caso; Nutrição.

ABSTRACT

This article discusses the integration of English for Specific Purposes (ESP) and active learning methodologies, particularly case-based learning, in Nutrition and Dietetics technical education. Based on theoretical review and recent evidence, it was found that Case-Based Learning (CBL) and Problem-Based Learning (PBL) are effective for developing critical thinking, autonomy, and decision-making in health training contexts. Furthermore, the combination of ESP and case studies promotes contextualized learning, enabling students to simultaneously develop linguistic and technical skills focused on interpreting food labels, clinical protocols, and scientific articles in English. Findings reinforce that linking language learning with professional practice enhances engagement, comprehension, and knowledge applicability, contributing to the training of technically competent, critical professionals capable of operating in a globalized context. From this study, we can conclude that integrating active methodologies and ESP teaching represents an innovative and necessary pedagogical strategy for comprehensive nutrition education.

Keywords: Education; Active Learning; English for Specific Purposes; Case Study; Nutrition.

INTRODUÇÃO

No contexto atual, o domínio do idioma inglês assume papel estratégico para profissionais da área da nutrição pois, grande parte da literatura científica, protocolos clínicos, rótulos alimentares e normas internacionais encontram-se em inglês, o que exige que os futuros técnicos em Nutrição e Dietética desenvolvam competências linguísticas específicas para leitura, interpretação e aplicação dessas fontes (Yang et al., 2019).

Dentro desse cenário, o conceito de inglês instrumental evidencia-se como uma abordagem pedagógica essencial. Essa modalidade de ensino enfatiza a habilidade de decodificar e utilizar textos técnicos como artigos científicos, protocolos, relatórios, fichas e rótulos em língua inglesa (Escudero; Rico, 2024).

Para que esse processo de capacitação seja realmente eficaz, é indispensável que o ensino de inglês instrumental seja aliado a metodologias que tornem o estudante protagonista da sua aprendizagem. As metodologias ativas que estimulam a participação, o questionamento, a resolução de problemas e a reflexão têm demonstrado efeitos positivos tanto em disciplinas de língua como em áreas da saúde (Rodríguez-García et al., 2022; Nascimento; Oliveira-Melo, 2022). No ensino de línguas, tais métodos favorecem a autonomia, o engajamento e a construção de significado por parte dos alunos, além de permitir melhor adaptação ao perfil e aos objetivos da aprendizagem (Chaves-Yuste, 2023).

Dentro do conjunto das metodologias ativas, destaca-se o estudo de caso, que propõe a análise de situações reais ou simuladas para que os estudantes investiguem, debatam, decidam e reflitam sobre problemas contextualizados (Al-Haj et al., 2020; Bruen et al., 2025). Em cursos técnicos de nutrição e dietética, o estudo de caso pode aproximar o ensino de inglês instrumental à prática profissional. Essa abordagem favorece a articulação entre o conteúdo técnico-científico e a competência linguística, estimulando uma aprendizagem significativa, contextualizada e orientada à aplicação.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo investigar como a integração de estudo de caso, no âmbito de metodologias ativas, pode favorecer o ensino de inglês instrumental no curso técnico em Nutrição e Dietética. Para tanto, este documento primeiramente contextualiza a necessidade do inglês no âmbito da saúde e nutrição; em seguida, apresenta o inglês instrumental como ferramenta estratégica para interpretação de textos técnicos; e, por fim, introduz a metodologia de estudo de caso como recurso pedagógico ativo adaptável a cursos técnicos da área.

DESENVOLVIMENTO

O termo *English for Specific Purposes* (ESP) refere-se a abordagens de ensino de inglês orientadas para objetivos comunicativos e profissionais claramente definidos: ao invés de visar à competência

comunicativa geral, o ESP foca nas necessidades reais do estudante em um campo específico, identificando gêneros, vocabulário técnico e tarefas de leitura/escrita essenciais ao exercício profissional (Chaovanapricha, 2024; Paltridge; Starfield, 2020). O núcleo metodológico do ESP envolve uma análise de necessidades que determina o que aprender, quais tipos de texto, quais funções comunicativas e quais habilidades são prioritárias para o público-alvo, e orienta o desenho do curso e dos materiais (Dou, 2024; ResearchGate review, 2025). Revisões recentes apontam ainda uma tendência de pesquisa e prática em ESP que privilegia o desenho centrado no aprendiz, uso de autênticos materiais técnicos e avaliação por tarefas (Trends in Empirical Research, 2025). No contexto da nutrição e dietética, o inglês instrumental pode ser aplicado a diversas tarefas profissionais concretas:

- Leitura e interpretação de artigos científicos: grande parte da produção científica relevante em nutrição é publicada em inglês; o ESP treina estratégias de leitura (*skimming*, *scanning*⁸, leitura crítica de métodos e resultados) e o vocabulário específico para que técnicos reconheçam evidências aplicáveis ao cuidado nutricional (Huang e Yo, 2023; Chaovanapricha, 2024).
- Interpretação de rótulos e front-of-pack labels (FOPL): produtos importados ou estudos comparativos frequentemente apresentam informações apenas em inglês; profissionais precisam ser capazes de decodificar composição nutricional, alegações, ingredientes e advertências, competência que pode ser trabalhada com textos autênticos de rótulos e guias de leitura (Storz et al., 2023; Islam et al., 2024). Guias e agências regulatórias (ex.: FDA; Harvard T.H. Chan) oferecem materiais em inglês sobre como interpretar Nutrition Facts e claims, ótimos para tarefas de ESP orientadas ao rótulo.
- Cardápios e protocolos internacionais: muitos protocolos clínicos, diretrizes e cardápios terapêuticos (p. ex. diretrizes de sociedades científicas ou protocolos hospitalares) são disponibilizados em inglês; o ESP prepara estudantes a localizar partes críticas (dosagem, restrições, interações alimentares) e a aplicar recomendações em contextos locais (Huang, 2023).
- Guias alimentares internacionais: leitura e comparação de guias exigem compreensão de termos técnicos e de categorias alimentares que variam entre países; atividades ESP que envolvem análise comparativa ajudam o aluno a contextualizar recomendações estrangeiras para a prática local (Harvard Nutrition Source; Hammond et al., 2023).

Em suma, o inglês instrumental converte-se em ferramenta para acesso, avaliação crítica e aplicação de conhecimento técnico em nutrição, competências essenciais para atuação informada e baseada em evidências (Huang e Yu, 2023; Storz et al., 2023). A implementação efetiva de ESP em cursos técnicos de Nutrição e Dietética enfrenta desafios específicos:

- Carga horária limitada: cursos técnicos frequentemente dispõem de poucas horas destinadas ao ensino de língua estrangeira, competindo com disciplinas práticas e obrigatórias; isso exige seleção criteriosa de conteúdos ESP (priorizar tarefas essenciais, usar micro-aprendizagem e materiais integrados ao curso técnico). Pesquisas em educação técnica mostram que a inserção do ESP em currículos de TVET requer

⁸ *Skimming* e *scanning* são estratégias de leitura dinâmica que auxiliam na compreensão rápida de textos. *Skimming* consiste em uma leitura geral, voltada à identificação das ideias principais do texto, enquanto *scanning* é uma busca específica por informações pontuais, como datas, nomes ou palavras-chave. Ambas otimizam o tempo e permitem ao leitor ajustar sua leitura conforme o objetivo pretendido.

alinhamento curricular e resultados de aprendizagem (Integrating ESP in Technical, 2025; Dou, 2024).

- Foco em conteúdo prático e pressões por formação técnica: a ênfase em habilidades técnicas imediatas pode reduzir o espaço para trabalho com leitura crítica de textos científicos ou tarefas comunicativas em inglês; por isso, as atividades de ESP devem ser verticalizadas (aplicadas diretamente a tarefas profissionais, como leitura de protocolos ou rótulos) para demonstrar utilidade imediata e promover engajamento (Chaovanapricha, 2024; Trends in Empirical Research, 2025).
- Necessidade de contextualização e materiais autênticos: materiais genéricos de inglês raramente atendem às demandas da nutrição; professores de ESP precisam de recursos autênticos e de estratégias para adaptá-los ao nível dos alunos, o que requer tempo e capacitação docente. Relatos e revisões destacam a carência de materiais ESP específicos para áreas da saúde em nível técnico e a necessidade de formação continuada para professores que atuam em contextos TVET (Jer/ESP for Nurse curriculum analyses; Integrating ESP, 2025; Teaching ESP challenges, 2023).
- Heterogeneidade de níveis entre alunos: classes técnicas podem agrupar estudantes com proficiências muito distintas, exigindo diferenciação de tarefas e avaliação por competência funcional (Dou, 2024; Chaovanapricha, 2024).
- Avaliação orientada por tarefas e mensuração de impacto: medir ganhos de competência instrumental requer instrumentos avaliativos específicos, rubricas de leitura crítica, tarefas simuladas de interpretação de protocolos, que nem sempre estão disponíveis nas instituições técnicas (Trends in Empirical Research, 2025).

Para mitigar esses desafios e maximizar a aplicabilidade do ESP em cursos técnicos, estudos recentes recomendam: (a) realizar um estudo de análise de necessidades inicial para priorizar tarefas críticas; (b) usar materiais autênticos (rótulos, artigos resumidos, protocolos) integrados às práticas laboratoriais e estágios; (c) adotar metodologias ativas (estudos de caso, aprendizagem baseada em problemas, tarefas autênticas) que agilizem a transferência para a prática profissional; e (d) desenvolver instrumentos avaliativos por tarefas que verifiquem competência funcional (Dou, 2024; Chaovanapricha, 2024; Trends in Empirical Research, 2025). Essas estratégias permitem que o ensino de inglês instrumental seja objetivo, eficiente e alinhado à missão formativa dos cursos técnicos em Nutrição e Dietética.

ESTUDOS DE CASO COMO METODOLOGIA ATIVA

O desenvolvimento do pensamento crítico é amplamente reconhecido como uma das competências basilares e indispensáveis na formação de profissionais da área da saúde. A meta formativa transcende a mera memorização de conteúdos, focando na capacitação do estudante para analisar, interpretar, sintetizar e aplicar o conhecimento em cenários clínicos concretos, o que culmina em uma prática profissional ética, reflexiva e resolutiva.

Neste panorama educacional, as metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem-Based Learning*, PBL) e a Aprendizagem Baseada em Casos (*Case-Based Learning*,

CBL), destacam-se por seu papel crucial no estímulo à autonomia, à capacidade de argumentação e ao aprimoramento do raciocínio clínico dos discentes (Bonwell; Eison, 1991; Prince, 2004).

O PBL surgiu na década de 1960 na Universidade McMaster, no Canadá, como uma alternativa ao ensino tradicional centrado no professor. Essa metodologia propõe que o estudante aprenda a partir de problemas complexos e contextualizados, que demandam pesquisa, discussão e trabalho em grupo. A construção do conhecimento ocorre de forma colaborativa e reflexiva, permitindo que o aluno desenvolva habilidades cognitivas superiores, como análise, síntese e avaliação (Bonwell; Eison, 1991).

O CBL, por sua vez, possui estrutura semelhante, mas parte de situações reais ou simuladas, denominadas “casos”, que servem como base para a discussão e a integração de conceitos teóricos à prática. Enquanto o PBL enfatiza a resolução de problemas abertos, o CBL foca na análise detalhada de contextos clínicos ou profissionais, favorecendo o raciocínio diagnóstico e a tomada de decisão (Harman et al., 2015). Ambas as abordagens compartilham princípios construtivistas e se apoiam na aprendizagem significativa de Ausubel (1963;1968) e nas ideias de Vygotsky (2008) sobre mediação e zona de desenvolvimento proximal.

Nas últimas décadas, o número de estudos que investigam a relação entre metodologias ativas e pensamento crítico tem crescido consideravelmente. Uma das revisões mais recentes sobre o tema, conduzida por Wei et al. (2024), reuniu 19 estudos com quase dois mil estudantes de enfermagem e demonstrou que o PBL apresenta um efeito positivo moderado sobre o desenvolvimento do pensamento crítico quando comparado ao ensino tradicional. Os autores concluem que a metodologia contribui significativamente para a melhoria das habilidades de análise e julgamento, embora ressaltem a necessidade de padronização dos instrumentos de avaliação (Wei et al., 2024).

Corroborando esses achados, Sharma et al. (2023) analisaram diversos desfechos educacionais associados ao PBL e constataram ganhos consistentes em pensamento crítico, raciocínio clínico e aprendizado autorregulado. O estudo destaca que os maiores avanços ocorrem quando o método é aplicado de forma sistemática e acompanhado por tutores capacitados, que orientam a discussão sem oferecer respostas prontas. Entretanto, a revisão também aponta que alguns resultados, como autoconfiança ou desempenho prático, ainda são heterogêneos, sugerindo que o sucesso da aplicação depende fortemente do contexto e da qualidade da implementação (Sharma et al., 2023).

Em uma revisão mais antiga, Yuan, Williams e Fan (2008) já haviam identificado resultados promissores, mas alertavam para a escassez de estudos robustos à época. Para os autores, embora o PBL mostrasse tendência a melhorar o pensamento crítico, as evidências ainda eram inconclusivas devido à pequena amostra e à falta de padronização metodológica (Yuan; Williams; Fan, 2008). Esse contraste histórico mostra a evolução da área: os estudos mais recentes, com maior rigor e tamanho amostral, reforçam e consolidam os efeitos positivos da metodologia.

Dentro das ciências da saúde, o campo da nutrição vem gradualmente incorporando estratégias ativas como o CBL, especialmente em disciplinas que envolvem raciocínio clínico e dietoterápico. O estudo de Harman et al. (2015) ilustra bem essa tendência. Investigando a percepção de estudantes de nutrição sobre a metodologia CBL, os autores constataram que a metodologia ajudou os alunos a “ver o quadro geral”, ou seja, compreender a integração entre avaliação nutricional, diagnóstico, intervenção e monitoramento. Segundo os participantes, a análise de casos reais promoveu maior engajamento, estimulou a busca ativa por informações e facilitou a aplicação de conceitos teóricos em situações concretas (Harman et al., 2015).

Além disso, o CBL favorece o aprendizado contextualizado, no qual o estudante reconhece a complexidade das situações clínicas e desenvolve habilidades de comunicação, empatia e tomada de decisão, competências fundamentais para o exercício da prática profissional. O raciocínio crítico, nesse contexto, emerge da necessidade de justificar condutas, avaliar riscos e propor soluções baseadas em evidências, o que vai além do simples “saber o que fazer”: exige compreender o porquê e o como agir (Facione, 2015).

O pensamento crítico pode ser entendido como o processo intencional e autorregulado de julgar, analisar e interpretar informações para tomar decisões fundamentadas. Esse constructo, conforme discutido por Facione (2015), envolve habilidades cognitivas (interpretação, análise, inferência, explicação e autorregulação) e disposições afetivas, como curiosidade e mente aberta.

As metodologias ativas, especialmente PBL e CBL, criam o ambiente ideal para exercitar essas habilidades, pois colocam o estudante em situações que demandam análise de múltiplas variáveis, argumentação baseada em evidências e reflexão contínua sobre suas próprias decisões (Sharma et al., 2023; Wei et al., 2024). O papel do professor, nesse contexto, transforma-se de transmissor de conteúdo para mediador da aprendizagem, orientando o processo de investigação, estimulando o questionamento e promovendo a metacognição (Prince, 2004).

Essa postura dialoga diretamente com o paradigma da educação por competências, no qual aprender é construir saberes que se traduzem em ações conscientes e fundamentadas. O professor, ao propor problemas ou casos desafiadores, estimula o estudante a pensar de forma independente e crítica, desenvolvendo assim competências essenciais à atuação profissional (Harman et al., 2015).

Apesar das evidências positivas, a implementação do PBL e do CBL enfrenta desafios práticos, especialmente em cursos técnicos e de graduação com carga horária reduzida ou turmas numerosas. Entre os obstáculos mais citados estão a falta de formação docente específica, a necessidade de tempo para planejamento e discussão dos casos, e a resistência inicial dos estudantes, acostumados a modelos passivos de ensino (Yuan; Williams; Fan, 2008).

Contudo, estudos mostram que, à medida que as turmas se familiarizam com o método, a aceitação e o engajamento aumentam significativamente. Além disso, a adoção gradual, iniciando com casos curtos, interdisciplinares ou integrados a atividades práticas, pode facilitar a transição para um modelo mais participativo (Sharma et al., 2023). No campo da nutrição, a construção de estudos de caso contextualizados à realidade hospitalar, clínica e coletiva tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover tanto o raciocínio clínico quanto o compromisso ético e social do futuro profissional (Harman et al., 2015).

No contexto da formação de profissionais da saúde, a proficiência em inglês vai além de um mero requisito acadêmico: constitui uma ferramenta essencial para a comunicação profissional, para o acesso ao conhecimento internacional e para a interação com pacientes, colegas e literatura científica. Como apontado por Chan, Mamat & Nadarajah (2022), estudantes em programas internacionais de medicina identificaram o inglês como parte integrante do treinamento e prática médica e perceberam que o ambiente universitário e cultural influencia sua proficiência. Essa evidência reforça a necessidade de que cursos técnicos de nutrição considerem o inglês instrumental como um componente central, não apenas opcional.

A integração do inglês instrumental com o currículo técnico-profissional exige abordagens específicas de ensino que contemplem tanto o vocabulário técnico quanto tarefas próximas da prática profissional. Conforme identificado por Marleni, Syarif & Zainil (2023), em um currículo de ESP para enfermagem, o material incluiu terminologia médica, comunicação com pacientes e protocolos, enquanto as estratégias de ensino envolviam simulações, estudos de caso, apresentações e avaliação da comunicação profissional. Isso configura uma base concreta para que, no ensino de nutrição, os alunos trabalhem rótulos de alimentos internacionais em inglês, interpretem artigos de nutrição na língua inglesa e simulem atendimento nutricional com terminologia técnica em inglês.

Além disso, a utilização de estudos de caso em inglês, alinhada com metodologias ativas, permite ao aluno desenvolver não apenas o vocabulário técnico, mas também o pensamento crítico e a habilidade de aplicar saberes em contextos reais ou simulados. Ao combinar PBL/CBL com inglês instrumental, cria-se uma situação de aprendizagem onde o aluno precisa ler protocolos ou rótulos em inglês, discutir alternativas de intervenção dietética, justificar decisões e refletir sobre implicações. Nesse cenário, a proficiência em inglês torna-se um meio para alcançar competências profissionais mais amplas, como raciocínio clínico e comunicação interdisciplinar (Wei et al., 2024; Sharma et al., 2023).

Por fim, considerar o inglês instrumental no currículo de técnico em nutrição significa preparar o aluno para o ambiente globalizado da saúde onde artigos científicos, diretrizes internacionais, ferramentas de avaliação e colaboração interdisciplinar frequentemente são em inglês. A percepção de estudantes de medicina de que a proficiência no inglês é “uma exigência profissional e social durante o

treinamento e para a prática futura” (Chan et al., 2022) aponta claramente para a necessidade de integrar o idioma à formação técnica. Assim, quando docentes projetam atividades de estudo de caso com textos, rótulos ou protocolos em inglês, estão não apenas ensinando idioma, mas habilitando para o exercício competente e crítico da nutrição no mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração entre o inglês instrumental e o uso de estudos de caso como metodologia ativa revela-se uma estratégia pedagógica inovadora e altamente relevante para o ensino técnico em Nutrição e Dietética. Essa abordagem possibilita que o estudante desenvolva, de forma simultânea, competências linguísticas e profissionais, fortalecendo o vínculo entre o domínio do idioma e a prática técnica. A análise de situações reais ou simuladas em língua inglesa amplia a capacidade de leitura crítica, interpretação de dados técnicos e comunicação em contextos profissionais, o que reflete diretamente na qualidade da formação e na autonomia intelectual do aluno.

Os estudos revisados evidenciam que metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Casos e em Problemas, contribuem significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da resolução de problemas complexos. Quando aplicadas ao ensino de inglês instrumental, tais metodologias transformam o idioma em uma ferramenta para o raciocínio profissional, em vez de um fim em si mesmo. Assim, o estudante deixa de ser um receptor passivo de conteúdo e passa a atuar como agente ativo na construção do próprio conhecimento.

Do ponto de vista pedagógico, a combinação entre ESP e estudos de caso favorece a interdisciplinaridade e o aprendizado significativo, conectando o conteúdo de língua estrangeira à realidade do campo da nutrição. Além disso, o uso de textos autênticos como rótulos, protocolos, artigos e guias internacionais confere relevância e aplicabilidade imediata à aprendizagem, estimulando o engajamento e o senso de propósito dos alunos.

Conclui-se que o ensino técnico em Nutrição e Dietética, ao incorporar o inglês instrumental por meio de metodologias ativas, responde não apenas às exigências curriculares, mas também às demandas do mercado e da ciência contemporânea. Trata-se de uma proposta de inovação educacional que prepara o futuro profissional para um mundo interconectado, crítico e multilíngue. Sugere-se, portanto, que futuras pesquisas explorem a implementação prática dessa integração, avaliando seus impactos no desempenho linguístico e técnico dos estudantes, bem como nas percepções docentes sobre a eficácia da abordagem.

REFERÊNCIAS

AL-HAJ, A. G. M.; AL-RAFEAA, S.; AL-FADIL, D. D. Investigating students' learning strategies of medical vocabulary: Case study of the faculty of medicine, Karari University – Sudan. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, v. 8, n. 5, p. 34-52, nov. 2020.

AUSUBEL, D. P. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune & Stratton Publishers, 1963.

AUSUBEL, D. P. *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart & Winston Publishers, 1968.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington: ASHE-ERIC Higher Education Report, 1991. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED340272.pdf>

BRUEN, C.; ILLING, J.; DALY, R. et al. Medical student experiences of Case-Based Learning (CBL) at a multicultural medical school. *BMC Medical Education*, v. 25, 152, jan. 2025. DOI: 10.1186/s12909-024-06585-7.

CHAN, Sharon Min Hui; MAMAT, Norul Hidayah; NADARAJAH, Vishna Devi. Mind your language: the importance of English language skills in an International Medical Programme (IMP). *BMC Medical Education*, v. 22, art. 405, 2022. Disponível em: <https://bmcmmeduc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-022-03481-w>

CHAOVANAPRICHA, T.; CHA, W. Exploring the multifaceted roles of English for Specific Purposes (ESP). *Asian Journal of Applied Linguistics* (disponível em ERIC), 2024. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1448518.pdf>

CHAVES-YUSTE, B. Active methodologies for grammatical errors treatment in the EFL classroom. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, v. 16, n. 4, 2023.

DOU, A. Needs analysis of ESP courses from the perspective of students and teachers. *Francis Press*, 2024. Disponível em: <https://francis-press.com/papers/16056>

ESCUDEIRO, G. I.; RICO, M. M. Empowering language basic users: Active methodologies for teaching ESP in agroindustry education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, v. 24, n. 9, 2024. DOI: 10.26803/ijlter.24.9.30.

FACIONE, P. A. *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Milbrae: Insight Assessment, 2015. Disponível em: <https://insightassessment.com/wp-content/uploads/2023/12/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts.pdf>

FDA — U.S. Food & Drug Administration. *How to Understand and Use the Nutrition Facts Label*. 5 mar. 2024. Disponível em: <https://www.fda.gov/food/nutrition-facts-label/how-understand-and-use-nutrition-facts-label>

GRABE, William; STOLLER, Fredricka L. *Teaching and Researching Reading*. 3. ed. New York: Routledge, 2019.

HAMMOND, D. et al. Awareness, use and understanding of nutrition labels among young people: comparative study across countries. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 2023. Disponível em: <https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12966-023-01455-9>

HARMAN, T. et al. Case-based learning facilitates critical thinking in undergraduate nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, v. 47, n. 6, p. 1–7, 2015. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25441959/>

HUANG, Qing; YU, Qianwen Joyce. Towards a communication-focused ESP course for nursing students in building partnership with patients: A needs analysis. *English for Specific Purposes*, v. 70, p. 57-69, 2023.

INTEGRATING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN TECHNICAL AND VOCATIONAL CURRICULA. *ResearchPublish* (relatório / livro branco), 5 mai. 2025. Disponível em: <https://www.researchpublish.com/upload/book/Integrating%20English%20for%20Specific%20Purposes-05052025-1.pdf>

ISLAM, M. N. et al. Knowledge, perception, and practical understanding of food labels: cross-sectional study. *PMC/NCBI*, 2024. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC11521752/>

MARLENI, Lusi; SYARIF, Hermawati; ZAINIL, Yetti. ESP for Nurse: A Curriculum Analysis. *Journal of Education Research*, v. 4, n. 4, p. 2452–2460, 2023. Disponível em: <https://jer.or.id/index.php/jer/article/view/757>

NASCIMENTO, W. C.; OLIVEIRA-MELO, F. G. English language and active learning: challenges, experiences, and perspectives from teachers. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 6, e36211629345, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i6.29345.

PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. *Thesis and Dissertation Writing in a Second Language*. 2. ed. London: Routledge, 2020.

PRINCE, M. Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, v. 93, n. 3, p. 223–231, 2004. Disponível em: <https://pressbooks.uiowa.edu/teaching-handbook/chapter/active-learning/>

RODRÍGUEZ-GARCÍA, L.; DE LA CRUZ-CAMPOS, J.-C.; MARTÍN-MOYA, R.; GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, F.-T. Active Teaching Methodologies Improve Cognitive Performance and Attention-Concentration in University Students. *Education Sciences*, v. 12, n. 8, 544, 2022. DOI: 10.3390/educsci12080544.

SHARMA, S. et al. Outcomes of problem-based learning in nurse education: a systematic review and meta-analysis. *Nurse Education Today*, v. 127, p. 105870, 2023. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36427452/>

STORZ, M. A. et al. Nutrition facts labels: who is actually reading them and what do they understand? *PMC/NCBI*, 2023. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10560412/>

TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES — challenges and teacher perspectives. *Semanticscholar* / revisão, 2023. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/d49b/fca3e6c222437578e724a0610fc2aee14076.pdf>

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. Ed Martins Fontes, 2008.

WEI, B. et al. Effectiveness of problem-based learning on development of critical thinking in nursing: a systematic review and meta-analysis. *Nurse Education in Practice*, v. 73, p. 103741, 2024. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38016174/>

YANG, M.; O'SULLIVAN, P. S.; IRBY, D. M. et al. Challenges and adaptations in implementing an English-medium medical program: a case study in China. *BMC Medical Education*, v. 19, 15, jan. 2019. DOI: 10.1186/s12909-018-1452-3.

YUAN, H.; WILLIAMS, B.; FAN, L. A systematic review of selected evidence on developing nursing students' critical thinking through problem-based learning. *Nurse Education Today*, v. 28, n. 6, p. 657–663, 2008. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18267348/>

A MÚSICA NO ENSINO DO INGLÊS: UMA REVISÃO DA LITERATURA

MUSIC IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: A LITERATURE REVIEW

Janaina Scaliza

janaina.scaliza@fatec.sp.gov.br

Géssica Jesus

gessica.jesus@ifnmg.edu.br

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão teórica sobre o uso da música como ferramenta pedagógica no ensino e aprendizagem da língua inglesa. O objetivo é compreender os benefícios, desafios e fundamentos que sustentam essa prática educacional, observando o papel da música na aquisição linguística, na motivação dos estudantes e no desenvolvimento de habilidades auditivas, vocabulares e culturais. A pesquisa baseia-se em estudos acadêmicos nacionais e internacionais que demonstram a eficácia do uso de músicas no contexto de ensino de línguas. Conclui-se que a música, quando utilizada de forma planejada e alinhada aos objetivos de aprendizagem, pode potencializar o processo de aquisição do inglês como língua estrangeira.

Palavras-chave: ensino de inglês; música; aquisição de segunda língua; didática; aprendizagem significativa.

ABSTRACT

This article presents a theoretical review on the use of music as a pedagogical tool in the teaching and learning of the English language. The aim is to understand the benefits, challenges, and theoretical foundations that support this educational practice, considering the role of music in language acquisition, student motivation, and the development of listening, vocabulary, and cultural skills. The research is based on national and international academic studies that demonstrate the effectiveness of using songs in the context of language teaching. It is concluded that music, when used in a planned manner and aligned with learning objectives, can enhance the process of acquiring English as a foreign language.

Keywords: English teaching; music; second language acquisition; didactics; meaningful learning.

INTRODUÇÃO

Com a crescente globalização e a consequente valorização da comunicação intercultural, o domínio da língua inglesa tem se tornado cada vez mais essencial em diversos contextos educacionais e profissionais (Mendes Júnior, 2023). Nesse cenário, professores e pesquisadores buscam metodologias inovadoras que tornem o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, motivador e significativo. Entre essas metodologias destaca-se o uso da música, recurso amplamente presente no cotidiano dos alunos e que pode ser explorado como ferramenta pedagógica estratégica (Almeida Filho, 2012).

A música, enquanto manifestação cultural e artística, oferece aos aprendizes de inglês contextos reais e autênticos de uso da linguagem, contribuindo para a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da pronúncia e o estímulo ao interesse e à participação ativa dos alunos (Murfhey, 1992). Além disso, estudos apontam que a música favorece a memorização, promove um ambiente lúdico e estimula a escuta atenta — fatores que impactam positivamente na aprendizagem da língua estrangeira (Medina, 1990; Abreu; Rocha, 2025).

Este artigo tem como objetivo discutir, por meio de uma revisão teórica, os fundamentos que justificam o uso da música no ensino da língua inglesa, bem como suas implicações práticas no ambiente escolar.

2. MÉTODO

Este estudo configura-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada em um modelo de revisão teórica expandida com elementos sistematizados, cujo objetivo central é explicar, com rigor analítico, como e por quais mecanismos cognitivos, afetivos e linguísticos a música pode contribuir para o ensino e aprendizagem de inglês. Para evitar generalizações, o escopo foi delimitado exclusivamente ao uso da música como recurso pedagógico no ensino de inglês como língua adicional (ILA), excluindo-se estudos voltados ao ensino de música, educação infantil generalista ou aprendizagem de outras línguas.

O corpus foi constituído por artigos científicos, capítulos de livros e dissertações/teses situados na interface entre Linguística Aplicada, Educação Musical, Psicologia da Aprendizagem e Neurociência da Linguagem.

Foram incluídas somente obras que: (1) abordam explicitamente o papel da música no ensino/aprendizagem de línguas, ou (2) discutem mecanismos cognitivos e afetivos relevantes para a aprendizagem linguística mediados por estímulos musicais.

A seleção restringiu-se a publicações majoritariamente posteriores a 1990, para garantir atualidade teórica, incluindo contribuições recentes (2023–2025). Autores seminais (Murphey, 1992; Medina, 1990; Gardner, 1983) foram mantidos como suporte histórico-conceitual.

Foram excluídos: (1) estudos sobre musicoterapia sem vínculo direto com aquisição de línguas; (2) pesquisas focadas apenas em análise musical, sem interface educacional; (3) trabalhos opinativos, não revisados por pares ou sem fundamentação empírica/teórica verificável.

A busca foi realizada nas bases Scielo, ERIC, Periódicos CAPES e Google Scholar, seguindo um protocolo sistematizado. Utilizaram-se descritores em inglês e português combinados com operadores booleanos: (a) *English teaching AND music*; (b) *Second language acquisition AND songs*; (c) *Music AND brain AND language*; (d) *Affective filter AND music*; (e) *SLA theory AND music pedagogy*; (f) “ensino de inglês com música”; (g) “aprendizagem de línguas com música”; (h) “motivação no ensino de línguas estrangeiras”, entre outros.

Foram considerados apenas textos disponíveis integralmente e que apresentassem coerência metodológica, relevância temática e consistência teórica.

A análise seguiu um modelo integrativo com categorização temática, organizado em quatro eixos definidos a priori e refinados durante a leitura analítica:

1. Fundamentação teórica: identificação de como os autores relacionam o uso da música a teorias da Aquisição de Segunda Língua (ex.: Krashen, Vygotsky, Gardner, Paivio).
2. Mecanismos cognitivos: síntese de evidências sobre memória, percepção auditiva, prosódia, processamento fonológico, atenção e retenção, com suporte da Neurociência da Linguagem.
3. Dimensões afetivas: dados sobre motivação, engajamento, filtro afetivo, ansiedade de língua estrangeira (FLA) e estados emocionais que influenciam aprendizagem.
4. Implicações metodológicas: categorização das estratégias de uso de música na sala de aula, análise de sua eficácia e identificação de recomendações práticas baseadas em evidências.

A análise adotou procedimentos de triangulação teórica, buscando convergências e divergências entre abordagens empíricas, teóricas e experimentais. Isso permitiu construir um panorama crítico e evitar interpretações simplificadoras ou não sustentadas pelas fontes.

Para evitar generalizações, o estudo não pretende avaliar todos os usos possíveis da música na educação; limita-se a examinar se e como a música impacta processos específicos de aprendizagem de inglês como L2, considerando: (a) efeitos cognitivos (memória fonológica, processamento prosódico); (b) efeitos afetivos (motivação, redução de ansiedade); (c) potencialidades pedagógicas (tarefas, tipologias, práticas de sala).

Não são analisados: (a) impactos clínicos da música; (b) aprendizagem de habilidades musicais; (c) contextos bilíngues formais ou imersivos sem uso pedagógico explícito de música.

3. DISCUSSÃO TEÓRICA

3.1 A música na aquisição de segunda língua (ASL): fundamentos teóricos

A eficácia da música no ensino de inglês só pode ser plenamente compreendida quando enquadrada nas principais teorias de Aquisição de Segunda Língua (ASL). A canção não é apenas um material de escuta, mas um veículo que facilita o acesso e a internalização da linguagem de acordo com os princípios teóricos da ASL.

Nesse sentido, a Hipótese do Input Compreensível, de Krashen (*apud* Souza Neto, 2024), postula que a aquisição de uma segunda língua ocorre unicamente por meio da exposição ao *Input Compreensível* ($I+1$), ou seja, a linguagem que é ligeiramente superior ao nível atual de proficiência do aprendiz (I), mas que ainda pode ser entendida. A música cumpre o requisito do Input Compreensível de maneira eficiente. Primeiramente, o conteúdo autêntico das letras de canções populares oferece linguagem real, frases idiomáticas e estruturas gramaticais complexas. Em segundo lugar, o acompanhamento melódico e rítmico fornece um contexto previsível e altamente repetitivo, o que facilita o processamento e a descompactação do Input (Murphey, 1992). O ritmo e a melodia atuam como "âncoras" que reduzem a carga cognitiva, permitindo que o aluno se concentre no significado (*meaning*) da mensagem (Medina, 1990). Por fim, o Input só se torna efetivo se o *Filtro Afetivo* (ansiedade, baixa motivação, falta de autoconfiança) for baixo. A música, por sua natureza lúdica e agradável, atua diretamente na redução desse filtro, tornando o aluno mais receptivo ao Input linguístico, como será detalhado posteriormente.

Complementarmente, a Perspectiva Sociocultural, proposta por Vygotsky (1993), destaca que o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem ocorrem primariamente por meio da interação social e da mediação por ferramentas e signos culturais. A música, neste quadro, atua como uma poderosa ferramenta mediadora. A canção é um artefato cultural completo, e ao interagir com uma música em inglês, o aluno não está apenas decodificando palavras; ele está acessando uma narrativa cultural, um contexto social e um conjunto de valores (Mendes Júnior, 2023). Essa imersão contextualizada transforma o aprendizado de uma atividade puramente linguística em uma atividade de compreensão social e cultural. Além disso, a aplicação da música se encaixa perfeitamente na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): ao utilizar uma canção levemente desafiadora ($I+1$), o professor pode usar a melodia e o ritmo como "andaimes" (*scaffolding*) para ajudar o aluno a transitar da sua compreensão atual para o potencial de compreensão. A música, assim, fornece a estrutura de suporte necessária para que o aluno compreenda vocabulário ou estruturas que ele não conseguiria em um texto seco. Em síntese, a música valida as teorias de ASL por ser um Input Compreensível, de baixo Filtro Afetivo, e uma poderosa ferramenta cultural de mediação.

3.2 Ensino de línguas e a busca por práticas significativas

A literatura sobre ensino de línguas estrangeiras tem se transformado significativamente nas últimas décadas, impulsionada por abordagens que valorizam não apenas o domínio técnico do idioma, mas também o engajamento emocional, social e cultural do aprendiz (Mendes Júnior, 2023). O ensino da língua inglesa, especificamente, passou a ser concebido como um processo que deve considerar múltiplas inteligências, estilos de aprendizagem e experiências do aluno, conforme defendem Gardner (1983) e Abreu e Rocha (2025). A simples exposição a estruturas gramaticais já não se mostra suficiente para garantir o aprendizado duradouro.

Souza Neto (2024) contribui significativamente para esse entendimento ao apresentar a noção de *input compreensível*, segundo a qual a aquisição linguística ocorre de forma mais eficaz quando o aprendiz é exposto a conteúdos que se situam ligeiramente acima de seu nível atual, mas que são apresentados de forma significativa e contextualizada. Esse princípio dialoga com o posicionamento de Hui e Jamaludin (2024), que defendem que a aprendizagem ocorre de maneira mais profunda quando o conteúdo é logicamente conectado a conhecimentos prévios do aluno.

Nesse cenário, a música emerge como uma alternativa didática especialmente promissora por sua capacidade de criar vínculos afetivos e cognitivos com o conteúdo linguístico. Ela se insere na categoria de ferramentas que promovem a aprendizagem significativa ao evocar contextos culturais, narrativas, emoções e ritmos que facilitam a construção de sentido pelo aluno.

3.3 A música como mediadora de aprendizagem: dimensões cognitivas e afetivas

A música é mais do que um simples recurso didático: ela atua como mediadora do processo de construção de conhecimento linguístico. A partir da perspectiva neuroeducacional, Patel (2008) demonstra que a música e a linguagem compartilham estruturas neurais comuns, sendo processadas de maneira integrada no cérebro. Isso explica por que letras musicadas tendem a ser mais facilmente memorizadas do que frases isoladas.

O componente emocional da música também não pode ser negligenciado. A aprendizagem, como destaca Abreu e Rocha (2025), é profundamente influenciada por fatores afetivos. Quando o aluno se conecta emocionalmente com um conteúdo, a probabilidade de retenção e de uso ativo da linguagem aumenta. Além disso, a música favorece a redução da ansiedade linguística — barreira frequente entre aprendizes de línguas estrangeiras — ao criar um ambiente descontraído e lúdico.

Por outro lado, é necessário reconhecer que os estudos divergem quanto à universalidade desses benefícios. Enquanto autores como Gardner (1983) e Medina (1990) defendem o uso amplo da música em todas as etapas do aprendizado, outras pesquisas alertam para a necessidade de selecionar músicas apropriadas ao nível de proficiência dos estudantes e aos objetivos linguísticos de cada atividade (Murphey, 1992).

3.4 Neurociência e cognição: as bases da memorização e da pronúncia

A justificativa mais robusta para o uso da música reside na sua comprovação neurocientífica, que demonstra que as estruturas cerebrais responsáveis pelo processamento musical e linguístico são interconectadas e frequentemente sobrepostas.

O Processamento Compartilhado de Música e Linguagem é um campo bem estabelecido. Patel (2008) demonstrou que o cérebro processa o ritmo, a prosódia (entonação e acentuação) e a estrutura sintática da música e da linguagem em áreas neurais significativamente sobrepostas. Tanto a fala quanto a música dependem de padrões rítmicos. Ao aprender inglês com canções, o aluno internaliza o ritmo da língua – a acentuação correta das palavras e das frases – de forma inconsciente. O *timing* e a cadência da melodia funcionam como um guia auditivo para a prosódia nativa, facilitando a fluência e a articulação correta (Zhang; Baills; Prieto, 2023). Além disso, estudos sugerem que o processamento de estruturas musicais (como harmonias e progressões) e o processamento sintático da linguagem compartilham o córtex pré-frontal inferior (Patel, 2008). O reconhecimento de padrões em frases musicadas ajuda o cérebro a prever e internalizar a ordem das palavras e as regras gramaticais de maneira implícita.

Essa ativação conjunta leva ao poderoso Efeito da Música na Memória de Trabalho e Retenção de Vocabulário, potencializando a memória através de múltiplos canais. A letra de uma canção envolve a memória declarativa (o que é dito), enquanto a melodia e o ritmo exploram a memória procedural (como é feito). A combinação do texto com a melodia gera uma associação multissensorial mais forte no hipocampo, a região crítica para a formação de novas memórias. É por isso que vocabulário e frases ligados a uma melodia tendem a ser retidos por um período significativamente mais longo (Medina, 1990; Li; Zhang, 2025). Ademais, a repetição é fundamental para a consolidação da memória, mas a repetição monótona é ineficaz. A música permite a *repetição engajada* – os alunos ouvem a mesma letra várias vezes sem o tédio associado à repetição de listas de vocabulário. Isso facilita a transferência de itens lexicais da memória de curto prazo (memória de trabalho) para a memória de longo prazo, um fator crucial na fluência e na aquisição (Murphey, 1992). Dessa forma, a neurociência fornece a base

empírica de que a música não apenas entretém, mas reconfigura e otimiza as vias neurais de processamento linguístico, tornando o aprendizado mais profundo e mais rápido.

3.5 O papel da dimensão afetiva e cultural

A aprendizagem de línguas é, por excelência, uma atividade afetiva. A música é o recurso que talvez mais intensamente atua sobre os fatores emocionais, influenciando a motivação e reduzindo as barreiras psicológicas.

A Teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner (1983) reconhece a Inteligência Musical como uma faculdade independente. Ao integrar a música, o professor valida e explora o potencial dos alunos com forte inteligência musical, aumentando sua autoconfiança e engajamento. A Motivação Intrínseca é um dos grandes ganhos, visto que a música escolhida pelos alunos, ou que reflete seus interesses culturais, atua como um poderoso motor. Eles estudam a letra e a tradução não por obrigação escolar, mas por um desejo genuíno de compreender a canção que apreciam (Abreu; Rocha, 2025). Concomitantemente, o Clima de Sala de Aula é beneficiado, pois o ambiente musical é inerentemente lúdico e descontraído, podendo a canção ser usada para aquecer a aula (*warm-up*), criar um fundo relaxante durante atividades de escrita ou servir como transição, injetando dinamismo e leveza ao processo.

Um dos maiores benefícios diretos da música é a Redução da Ansiedade da Língua Estrangeira (*Foreign Language Anxiety - FLA*), uma barreira comum que impede muitos alunos de se expressarem. A música é um antídoto eficaz, pois quando os alunos estão cantando em coro, a pressão da performance individual é drasticamente reduzida. Cantar permite que eles experimentem a pronúncia e a entonação da língua inglesa de uma forma menos intimidante do que a conversação direta. O ritmo e a melodia oferecem suporte, permitindo que o aluno se foque na articulação sem a preocupação imediata com a correção gramatical ou com o julgamento. Essa decompressão emocional facilita a comunicação e, consequentemente, a aquisição (Murphey, 1992).

Finalmente, a Dimensão Cultural e Autenticidade do Input são elementos cruciais. O inglês ensinado via música é, por natureza, autêntico, fornecendo contextos reais de uso da linguagem, diferentemente de diálogos forjados em livros didáticos. Ao analisar canções de diferentes gêneros e origens (EUA, Reino Unido, Jamaica, Austrália), os alunos são expostos à diversidade cultural dos falantes de inglês. Isso expande sua Imersão Cultural e fornece contexto para gírias, expressões idiomáticas e referências (Mendes Júnior, 2023), reforçando a ideia de que a compreensão de um idioma é inseparável da compreensão de sua cultura. Essa prática permite também que os alunos utilizem o inglês

para expressar sua própria Voz e Identidade, seja por meio da escolha do repertório ou pela criação de paródias e covers, tornando o idioma um objeto de estudo mais relevante e menos abstrato.

3.6 Estratégias didáticas baseadas em música: possibilidades e limites

Entre as estratégias mais citadas para o ensino da língua inglesa estão: atividades de preenchimento de lacunas, interpretação e análise de letras, debates temáticos com base nas músicas, recriação de versos, e até dramatizações e paródias (Murphey, 1992). Tais práticas têm o mérito de desenvolver habilidades integradas — compreensão oral, leitura, escrita e produção oral — de maneira dinâmica e contextualizada.

Contudo, o uso eficaz da música exige do docente mais do que entusiasmo: requer planejamento pedagógico intencional, clareza nos objetivos linguísticos, sensibilidade para selecionar repertórios adequados e capacidade de transformar elementos culturais em insumos didáticos. Quando isso não ocorre, corre-se o risco de transformar uma prática potente em um entretenimento superficial e pouco formativo (Abreu; Rocha, 2025).

Outro ponto de atenção refere-se ao perfil dos alunos. Nem todos reagem positivamente ao uso de música em sala, seja por questões culturais, religiosas ou mesmo por estilos musicais pouco atrativos. Portanto, é fundamental que o professor conduza esse processo de forma dialógica, envolvendo os alunos nas escolhas e na construção do significado das atividades.

3.7 Práticas pedagógicas com música: metodologias e aplicações

O uso eficaz da música exige intencionalidade pedagógica, transformando-a de um mero passatempo para uma ferramenta didática robusta (Abreu; Rocha, 2025). A metodologia deve ser variada e adaptada ao nível de proficiência e ao objetivo linguístico específico. As canções podem ser desconstruídas para desenvolver todas as quatro habilidades essenciais (Escuta, Fala, Leitura, Escrita), além de focar em sub-habilidades como vocabulário, pronúncia e gramática.

O Quadro 1 apresenta uma tipologia de atividades que demonstra como as canções podem ser exploradas para o desenvolvimento de habilidades integradas, com sugestões de níveis e focos:

Quadro 1: Tipologia de atividades

Foco Principal	Nível Sugerido	Estratégia Metodológica e Exemplos Conceituais
Vocabulário e Escuta	Iniciante/Intermediário	Atividade <i>Cloze</i> (Preenchimento de Lacunas): Fornecer a letra com palavras-chave removidas para que os alunos preencham enquanto escutam. O desafio pode ser graduado: remover rimas (fácil) ou remover verbos/adjetivos (médio). (Murphey, 1992)
Pronúncia e Fonética	Intermediário/Avançado	Análise de <i>Reduced Speech</i> e <i>Linking</i> : Focar em como as palavras são conectadas e reduzidas na fala rápida (e.g., "Gonna" /

"Wanna"). Usar a canção para isolar e praticar sons difíceis (ex: /th/, /r/). (Zhang; Baills; Prieto, 2023)

Gramática	Intermediário	Identificação de Estruturas: Fornecer a letra para que os alunos identifiquem e sublinhem todos os exemplos de uma estrutura gramatical específica (ex: <i>Present Perfect</i> , <i>Future Simple</i>). Em seguida, pedir que eles criem frases originais usando a mesma estrutura.
Leitura e Compreensão	Avançado	Desconstrução de Sentido (Interpretativa): Após a escuta, a letra é tratada como um poema. O foco é na metáfora, no sentido figurado e na intenção do compositor. Segue-se um debate sobre o tema social ou político da canção.
Escrita e Produção Oral	Avançado	Paródia e Continuação: Pedir aos alunos que reescrevam um verso da canção, substituindo o tema original por um tema de suas vidas (paródia). Ou pedir que escrevam um novo verso que continue a narrativa da música original.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Em complemento à tipologia de atividades, o sucesso das práticas depende criticamente da Seleção de Repertório e Adequação ao Nível (CEFR). Hui e Jamaludin (2024) enfatizam que o repertório deve ser apropriado tanto para a categoria etária quanto para o nível de proficiência (*Common European Framework of Reference* - CEFR). Para os Níveis A1/A2 (Iniciante), é fundamental priorizar canções lentas, com vocabulário simples e alta repetição, evitando músicas com dialetos pesados, gírias excessivas ou andamento rápido. Já para os Níveis B1/B2 (Intermediário), o professor pode introduzir canções com vocabulário mais rico, frases idiomáticas comuns e estruturas gramaticais mais complexas (como *conditionals*). Neste caso, o ritmo pode ser mais rápido, mas a articulação deve ser clara. Por fim, nos Níveis C1/C2 (Avançado), o recurso deve utilizar canções complexas, que exijam compreensão cultural e uso extensivo de metáforas e referências históricas, focando-se na discussão profunda e na análise da linguagem usada. É imprescindível manter a diversidade de gêneros para atender à multiplicidade de gostos e estilos de aprendizagem, reconhecendo a Inteligência Musical de Gardner (1983).

3.8 Contribuições e lacunas da literatura

A análise integrada da literatura evidencia um consenso em torno da eficácia potencial da música como ferramenta no ensino de línguas, especialmente pela sua natureza motivadora, afetiva e contextualizada. Há também concordância quanto ao seu papel na fixação de vocabulário, desenvolvimento da pronúncia e aumento da escuta ativa. No entanto, há pouca sistematização de estudos de longo prazo que avaliem o impacto do uso contínuo da música no progresso linguístico em diferentes níveis de ensino.

Além disso, a maior parte das pesquisas analisadas concentra-se no contexto do ensino fundamental ou médio, com poucas abordagens específicas para adultos, ensino técnico ou universitário. Também são raros os estudos que discutem a formação docente específica para uso da música como recurso de ensino, o que representa uma lacuna importante a ser explorada por pesquisas futuras.

Portanto, embora a literatura ofereça um panorama consistente e promissor, ela também aponta para a necessidade de pesquisas aplicadas, que considerem variáveis como faixa etária, nível de proficiência, gêneros musicais e contextos educacionais diversos.

O Quadro 2 apresenta uma síntese das ideias abordadas por esses autores:

Quadro 2: Contribuição dos autores sobre o uso da música na aprendizagem do inglês

Categoria	Autor(es)	Contribuições Principais
Aquisição de Língua e Aprendizagem Significativa	Souza Neto (2024); Bryce e Blown (2024)	Souza Neto (2024) defende o <i>input compreensível</i> como fundamental para a aquisição de uma segunda língua. Bryce e Blown (2024) enfatizam a aprendizagem significativa, onde o novo conhecimento se integra ao conhecimento prévio do aluno.
Aspectos Neurocognitivos e Afetivos	Patel (2008); Gardner (1983); Abreu e Rocha (2025)	Patel (2008) mostra que a música ativa regiões cerebrais responsáveis por memória e linguagem. Gardner (1983) vê a inteligência musical como aliada da inteligência linguística. Abreu e Rocha (2025) enfatizam a importância emocional da aprendizagem.
Estratégias Pedagógicas com Música	Murphey (1992); Medina (1990)	Murphey (1992) sugere atividades como <i>fill in the blanks</i> , interpretação de letras e debates. Medina (1990) propõe o uso de músicas para desenvolver habilidades integradas e analisa o impacto positivo da música na memória.
Desafios no Uso da Música	Abreu e Rocha (2025)	Alertam para a seleção inadequada de músicas e a necessidade de planejamento pedagógico. Também destaca a diversidade de preferências musicais e a formação docente como fatores críticos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Embora a literatura demonstre um consenso sobre o potencial pedagógico da música, sua implementação efetiva na prática docente enfrenta barreiras significativas que merecem análise aprofundada. O principal Limite do Recurso é o Risco do Entretenimento Superficial, ou seja, transformar a música em uma atividade puramente recreativa e desvinculada dos objetivos de aprendizagem. Se a música for usada apenas como uma "recompensa" ou para preencher o tempo, ela perde sua potência pedagógica e falha em promover o Input e a interação. A Falta de Intencionalidade é o cerne desse problema: o professor deve ser capaz de articular *exatamente* qual objetivo linguístico está sendo trabalhado, como em "estamos ouvindo esta canção para focar no som do *past simple* de verbos regulares", e não apenas para relaxar. A ausência de um objetivo claro transforma a música em entretenimento (Abreu & Rocha, 2025). Adicionalmente, o Gosto e Repertório são fatores a serem considerados, pois nem todos os alunos se identificam com o mesmo gênero musical. Impor um repertório que não seja do interesse da turma pode gerar desengajamento; o professor precisa adotar uma

abordagem dialógica, incluindo os alunos na escolha e, ao mesmo tempo, introduzindo novos gêneros para expandir a consciência cultural.

Outra barreira refere-se aos desafios de tempo e currículo. Em muitas instituições, os currículos são rígidos e o tempo em sala de aula é limitado, priorizando a cobertura do conteúdo gramatical. Integrar a música de forma significativa requer tempo para a escuta, a desconstrução da letra e a realização de atividades de *follow-up*. A percepção de que a música "rouba tempo" de exercícios mais tradicionais é uma barreira comum. É crucial que as escolas e os docentes entendam que a música não é um "adicional", mas uma metodologia que, por sua eficácia na retenção e na motivação, pode otimizar o tempo de aprendizado a longo prazo.

Por fim, a maior lacuna apontada pela literatura refere-se à Lacuna da Formação Docente Específica (Mendes Júnior, 2023). Muitos professores de línguas não possuem formação em música ou em fonética/fonologia que lhes permita desmembrar a canção em seus componentes linguísticos para análise. Para usar a música na correção da pronúncia (Zhang; Baills; Prieto, 2023), por exemplo, o professor precisa ter Competência Fonético-Fonológica, sabendo identificar e isolar os fonemas e a prosódia que estão sendo trabalhados. Igualmente, o Desenvolvimento de Materiais é crucial, e a formação docente precisa incluir módulos práticos sobre como criar materiais didáticos a partir de canções (como adaptar atividades *cloze*, criar debates temáticos e conectar letras a pontos gramaticais), garantindo que o professor saiba transformar o artefato cultural em insumo pedagógico intencional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão teórica aqui apresentada proporciona uma análise abrangente sobre o uso da música no ensino de inglês como língua estrangeira. A música, enquanto prática pedagógica, revela-se uma ferramenta eficaz para promover aprendizagem significativa, engajamento emocional e o desenvolvimento cognitivo. Estudos neurocientíficos e psicológicos corroboram a ideia de que a música potencializa a retenção de vocabulário, a pronúncia e a fluência, além de reduzir a ansiedade do aluno, tornando o ambiente de aprendizagem mais acessível e menos intimidador.

Entretanto, como ressaltado ao longo da revisão, a efetividade da música depende de uma prática pedagógica planejada e contextualizada. Os docentes precisam considerar cuidadosamente a seleção musical, a faixa etária dos alunos e seus interesses pessoais para que a música não seja apenas um elemento decorativo, mas um recurso instrucional que atenda aos objetivos de ensino. Para que isso aconteça de maneira eficaz, é essencial que os professores recebam formação específica sobre como integrar a música de forma significativa ao currículo.

Além disso, a literatura ainda carece de estudos longitudinais que comprovem o impacto da música na aprendizagem linguística ao longo do tempo, especialmente em contextos formais e mais avançados de ensino. O desenvolvimento de pesquisas nessa área poderia contribuir significativamente para a sistematização de práticas e estratégias pedagógicas baseadas na música, bem como para a formação de professores mais capacitados para aplicar essa ferramenta de maneira eficaz.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Diego Candido; DA ROCHA SILVEIRA, Fernanda Vieira. Afeto, emoções e sentimentos: uma revisão do estado da arte. *The ESPECIALIST*, v. 46, n. 1, p. 566-586, 2025.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. 21. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012, 73 p.
- BRYCE, T. G. K.; BLOWN, E. J. Ausubel's meaningful learning re-visited. *Current Psychology*, v. 43, p. 4579-4598, 2024.
- DE SOUZA NETO, Fernando Gonçalves. repensando o ensino de inglês: a importância da consciência fonológica e da fonética e da fonologia no aprendizado da língua estrangeira. *Repositório Digital de Teses e Dissertações do PPGLin/Uesb*, v. 12, p. 135 p.-135 p., 2024.
- GARDNER, Howard. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983, 528 p.
- HUI, Christine Wong Jun; JAMALUDIN, Khairul Azhar. The use of songs in English language teaching: A systematic literature review to identify advantages and appropriateness of age categories. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, v. 13, n. 1, p. 18030-18045, 2024.
- LI, Linge; ZHANG, Jialing. A review on the application and effects of songs in foreign language vocabulary learning. *Communications in Humanities Research*, v. 64, 2025.
- MEDINA, Suzanne L. The effect of music on second language vocabulary acquisition. *National Network for Early Language Learning*, v. 6, n. 3, p. 1-8, 1990.
- MENDES JUNIOR, Nilson Macêdo. *Formação de professores de língua inglesa e a cultura no ensino de línguas adicionais*. Editora Licuri, p. 141-163, 2023.
- MURPHEY, Tim. *Music and Song*. Oxford: Oxford University Press, 1992, 151 p.
- PATEL, Aniruddh D. *Music, Language, and the Brain*. New York: W.W. Norton & Company, 2008, 520 p.
- VYGOTSKY, L. *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Paidós. España, 1993, 124p.
- ZHANG, Yuan; BAILLS, Florence; PRIETO, Pilar. Singing songs facilitates L2 pronunciation and vocabulary learning: A study with Chinese adolescent ESL learners. *Languages*, v. 8, n. 3, p. 219, 2023.

CONECTADOS, MAS NÃO LETRADOS: ANALFABETISMO FUNCIONAL DIGITAL E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NO BRASIL

CONNECTED BUT ILLITERATE: FUNCTIONAL DIGITAL ILLITERACY AND THE CHALLENGES OF REMOTE TEACHING IN BRAZIL

Juliana de Araujo Cubas da Silva

juliana.cubas@unesp.br

Universidade Estadual Paulista, "Júlio Mesquita Filho" - Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design,
Bauru, São Paulo, Brasil

Danielle Freitas

danielle.freitas8@etec.sp.gov.br

Centro Paula Souza – Escola Técnica Estadual "Jacinto Ferreira de Sá", Ourinhos, São Paulo, Brasil

Marcelo D'Alessandre Sanches

marcelo.sanches@etec.sp.gov.br

Centro Paula Souza – Escola Técnica Estadual "Jacinto Ferreira de Sá", Ourinhos, São Paulo, Brasil

Marcos Américo

marcos.americo@unesp.br

Universidade Estadual Paulista, "Júlio Mesquita Filho" - Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design,
Bauru, São Paulo, Brasil

RESUMO

O artigo analisa o impacto do analfabetismo funcional digital na aprendizagem durante a pandemia de Covid-19 no Brasil (2020–2021), diferenciando-o conceitualmente da exclusão digital. Mediante revisão bibliográfica narrativa (2020–2024), articulam-se evidências de relatórios institucionais (CGI.br/CETIC.br, UNICEF, OECD/PISA) e artigos revisados por pares sobre ensino remoto emergencial, letramento digital e práticas docentes. Os resultados indicam que barreiras de acesso, como conectividade instável, falta de dispositivos e desigualdades por renda e território inviabilizaram a participação de milhões de estudantes. Analfabetismo digital é a ausência de conhecimento técnico e crítico sobre informações digitais. Entre os conectados, limitações de proficiência digital e letramento informacional (dificuldade em diferenciar fatos de opiniões, realizar curadoria e verificação de informações) reduziram a efetividade do estudo autônomo e das atividades online. No plano docente, lacunas em desenho instrucional, mediação e avaliação no contexto digital comprometeram a aprendizagem, especialmente quando ocorreu mera transposição do presencial para o remoto. O acesso é condição necessária, mas proficiência digital e desenho pedagógico constituem condições indispensáveis para aprendizagem significativa. Recomenda-se a integração de políticas de conectividade e dispositivos com formação continuada docente e desenvolvimento de competências digitais críticas nos currículos, além de monitoramento de efeitos de médio prazo sobre desempenho e equidade.

Palavras-chave: Analfabetismo funcional digital; Ensino remoto emergencial; Exclusão digital; Letramento informacional; Tecnologias digitais de informação e comunicação.

ABSTRACT

The article analyzes the impact of digital functional illiteracy on learning during the Covid-19 pandemic in Brazil (2020–2021), conceptually differentiating it from the digital divide. Through a narrative literature review (2020–2024), evidence from institutional reports (CGI.br/CETIC.br, UNICEF,

OECD/Pisa) and peer-reviewed articles on emergency remote teaching, digital literacy and teaching practices are articulated. The results indicate that barriers to access such as unstable connectivity, lack of devices, and inequalities by income and territory, have made it impossible for millions of students to participate. Digital illiteracy is the absence of technical and critical knowledge about digital information. Among the connected, limitations of digital proficiency and information literacy (difficulty in differentiating facts from opinions, curating and verifying information) reduced the effectiveness of the autonomous study and online activities. At the teaching level, gaps in instructional design, mediation and evaluation in the digital context compromised learning, especially when there was a mere transposition from face-to-face to remote learning. That access is a necessary condition, but digital proficiency and pedagogical design are indispensable conditions for meaningful learning. Integration of connectivity policies and devices with continuing teacher training and development of critical digital skills in curricula is highly recommended, in addition to monitoring medium-term effects on performance and equity.

Keywords: Digital functional illiteracy; Emergency remote teaching; Digital exclusion; Information literacy; Digital information and communication technologies.

INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 precipitou a suspensão das atividades presenciais e a adoção do ensino remoto emergencial (ERE) em escala nacional, alterando significativamente as rotinas escolares e evidenciando desigualdades pré-existentes no sistema educacional brasileiro. Embora o ensino a distância (EAD) já apresentasse trajetória consolidada de expansão no ensino superior com crescimento de matrículas em 2020 frente a 2019, a transposição abrupta para ambientes virtuais na educação básica ocorreu sob heterogeneidade de infraestrutura, preparo docente e condições de estudo (Boehm, 2022). Por se tratar de um cenário atípico que abruptamente trouxe novos pensamentos, valores; maximizou a desigualdade social, bem como o analfabetismo funcional digital, a população se viu num panorama do saber tecnológico para a possível ‘sobrevivência’ no que as pessoas começaram a nomear de ‘novo normal’.

Quando se aborda a questão de analfabetismo funcional digital podemos fazer uma analogia com o conceito de analfabetismo funcional em si, que é caracterizado pela situação em que a pessoa sabe ler e escrever, porém não compreende o significado do assunto, e não consegue referenciar ou associar a escrita a algo concreto. Outrossim, se um analfabeto funcional é aquele que não compreende o que leu, seja em formato de texto ou imagem, e acredita na opinião das pessoas sem conferir sua veracidade. Podemos entender que o analfabeto funcional digital é aquele que acredita que possui domínio da tecnologia, tendo apenas conhecimento em navegar e interagir em suas redes sociais e que acredita nas postagens que são exibidas em seu *feed* de notícias.

Devemos levar em consideração que, em oposição a linguagem escrita, cuja característica principal é a complexidade de seus códigos que exigem formas sistematizadas de ensino nas instituições escolares, as tecnologias da informação e comunicação (TICs), sugerem um outro processo totalmente inverso: o acesso à chamada ‘cultura da internet’ é muito mais amplo e alcançável, já que ela foi desenvolvida e pensada para atingir a interação de qualquer pessoa, inclusive as letradas ou as iletradas, dominantes ou não dominantes das linguagens de programação de computadores.

Nesse cenário complexo, dois problemas distintos, porém interconectados, ganharam centralidade analítica: a exclusão digital, definida pela ausência de acesso a conectividade e dispositivos adequados, e o analfabetismo funcional digital, que diz respeito ao uso não qualificado das tecnologias, à baixa proficiência operacional e à capacidade limitada de avaliar criticamente informações. A distinção conceitual entre ambos é crucial para compreender os mecanismos pelos quais afetaram a aprendizagem durante a pandemia.

A exclusão digital permanece expressiva no Brasil: estimativas apontam que mais de 33 milhões de brasileiros não têm acesso à internet, com impactos diretos na participação e no engajamento em atividades remotas (O Abismo Digital no Brasil, 2022). Para além do acesso material, o analfabetismo

funcional digital manifesta-se entre sujeitos conectados que dominam práticas de sociabilidade em plataformas digitais, mas enfrentam dificuldades em operações básicas (como converter e anexar arquivos) e, sobretudo, em letramento informacional e midiático. A preocupação com "novos analfabetos" vinculados às tecnologias é discutida no Brasil desde os anos 1990 (Dimenstein, 1997) e permanece atual quando se observa a dificuldade de estudantes em distinguir fato de opinião, competência monitorada internacionalmente e sensível ao consumo informacional em ambientes digitais.

Evidências recentes reforçam essa vulnerabilidade informacional. A proporção de estudantes de 15 anos com dificuldade em diferenciar fatos de opiniões em textos destaca um gargalo crítico para o estudo autônomo online, comprometendo a efetividade do ERE mesmo quando há conectividade (O Abismo Digital no Brasil, 2022). Resultados do PISA 2022 sinalizam desafios adicionais em leitura e na navegação de ambientes digitais, competências essenciais para o trabalho com fontes e tarefas mediadas por tecnologia (OECD, 2023). Em paralelo, o ecossistema informacional durante a pandemia foi marcado por desinformação e sobrecarga de conteúdo, exigindo de estudantes e docentes capacidades sofisticadas de curadoria e verificação de informações.

Do lado das instituições escolares, pesquisas nacionais sobre tecnologias de informação e comunicação revelam que, embora o acesso à internet tenha se ampliado entre 2020 e 2021, persistiram desigualdades acentuadas por renda e território, com flutuações significativas na qualidade da conexão e no acesso a dispositivos dedicados para estudo (CGI.br, 2021; CGI.br, 2022; CETIC.br, 2021). Entre docentes, a transposição apressada do presencial para o digital expôs lacunas críticas em desenho instrucional, mediação online e avaliação formativa, sugerindo que a mera adoção de plataformas tecnológicas não se traduz automaticamente em aprendizagem sem intencionalidade pedagógica deliberada e letramento digital crítico (Nascimento, 2020).

Diante desse quadro multifacetado, este artigo analisa o impacto do analfabetismo funcional digital na aprendizagem durante a pandemia de Covid-19 (2020–2021), diferenciando-o conceitualmente da exclusão digital e articulando evidências sobre conectividade domiciliar, proficiência digital de estudantes e preparo docente. Sustentamos que a combinação entre barreiras estruturais de acesso e, sobretudo, barreiras de proficiência digital reduziu substancialmente a efetividade do ensino remoto. Apresentamos recomendações integradas de formação docente, desenvolvimento de competências digitais críticas e políticas articuladas de acesso e suporte técnico-pedagógico.

METODOLOGIA

Este estudo utiliza desenho de revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, voltado a analisar o impacto do analfabetismo funcional digital na aprendizagem

durante a pandemia de Covid-19 no Brasil. A revisão narrativa foi privilegiada por permitir integração de evidências heterogêneas, relatórios institucionais, artigos revisados por pares e documentos de políticas educacionais, articulando conceitos teóricos, tendências empíricas e implicações pedagógicas.

A busca bibliográfica considerou publicações no período de 2020 a 2024, privilegiando relatórios de organismos reconhecidos (CGI.br, CETIC.br, UNICEF Brasil, OECD) e artigos em periódicos científicos indexados. A seleção de fontes primou pela pertinência ao tema e pela contemporaneidade dos dados em relação ao recorte temporal do estudo.

Por tratar-se de revisão narrativa não exaustiva, o estudo baseia-se em fontes secundárias com métricas e delineamentos heterogêneos. Alguns estudos locais podem não ter sido recuperados no recorte temporal considerado. Além disso, referências audiovisuais (como "O Dilema das Redes") foram utilizadas apenas para contextualização do ambiente informacional, não como evidência científica central. Recomenda-se, portanto, cautela na generalização dos achados, sendo desejáveis estudos longitudinais e de abordagem mista para validar as tendências identificadas.

DESENVOLVIMENTO

Exclusão Digital: Acesso, Infraestrutura e Condições de Estudo.

A ampliação do acesso à internet entre 2020 e 2021 conviveu com lacunas significativas estruturadas por renda e localização territorial, incluindo limitações de banda larga fixa e qualidade de conexão, especialmente entre domicílios de menor renda (CGI.br, 2021; CGI.br, 2022). Em ambientes escolares, a disponibilidade de dispositivos e conectividade para atividades síncronas e assíncronas mostrou-se heterogênea entre regiões e entre estabelecimentos (CETIC.br, 2021).

O conceito analfabeto digital foi apresentado em 1997 pelo jornalista Gilberto Dimenstein em um texto publicado na sua coluna no jornal Folha de São Paulo (DIMENSTEIN, 1997):

Quantos seriam, porém, os analfabetos digitais, despreparados para lidar com os computadores e, muito menos, com suas redes de informação?
Ninguém sabe a resposta, mas dá uma leve idéia do desafio colocado para o Brasil, que, até agora, mal passou da descoberta do analfabeto funcional para o digital.

Ao refletirmos sobre esse conceito, podemos abordar um jovem estudante do ensino médio e o questionarmos o que seria 'compartilhar', muitos desses farão analogia com o botão de suas redes sociais e não o significado em si da palavra. Ao indagar o mesmo público de quais são os passos para converter um arquivo para extensão PDF (Portable Document Format) e anexá-lo em um e-mail para enviar a mais de um endereço eletrônico, muitos desses, infelizmente, não saberão explicar a execução dessa tarefa, já que o conhecimento digital que possuem está restrito às redes sociais.

Estimativas públicas apontam que mais de 33 milhões de brasileiros não tinham acesso à internet durante o período analisado, contingente que inviabilizava a participação regular no ensino remoto (O Abismo Digital no Brasil, 2022). Esse segmento representa exclusão digital propriamente dita, distinta das limitações de uso qualificado entre população conectada.

Consequências educacionais: A ausência de conectividade estável e de dispositivos dedicados reduz a frequência de participação em atividades remotas, dificulta o envio e recebimento de tarefas, e amplia desigualdades de aprendizagem, sobretudo em contextos de vulnerabilidade socioeconômica (UNICEF Brasil, 2022; Garcia & Duarte, 2022). Ainda que o EAD tenha apresentado crescimento no ensino superior, a educação básica enfrentou restrições estruturais mais severas, refletindo assimetrias históricas de infraestrutura tecnológica.

Em síntese, a exclusão digital operou como barreira de entrada inicial no ensino remoto, condicionando qualquer esforço pedagógico subsequente e amplificando assimetrias regionais e socioeconômicas pré-existent.

Analfabetismo Funcional Digital: Proficiência, Letramento Informacional e Autonomia Discente.

Diferentemente da exclusão digital (que trata de acesso), o analfabetismo funcional digital descreve o baixo domínio para operar ferramentas digitais, produzir materiais em plataformas, e avaliar criticamente informações mesmo entre usuários conectados. Essa problematização está presente no debate nacional desde os anos 1990 (Dimenstein, 1997) e foi atualizada pela necessidade contemporânea de dominar códigos e práticas comunicacionais específicos nos ambientes digitais (Nascimento, 2020).

Levantamentos nacionais apontam que proporção expressiva de estudantes de 15 anos apresenta dificuldades em diferenciar fatos de opiniões em textos—habilidade crucial para estudo autônomo em ambientes digitais (O Abismo Digital no Brasil, 2022). Resultados do PISA 2022 reforçam esses achados, identificando desafios significativos em leitura e navegação em contextos digitais, com implicações diretas para o trabalho com fontes e tarefas mediadas por tecnologia (OECD, 2023).

Estudos conduzidos no contexto pandêmico destacam a importância de práticas e recursos de letramento informacional e midiático, bem como de estratégias pedagógicas orientadas à curadoria criteriosa e verificação de informações (Silva & Ribeiro, 2021; Barros & Oliveira, 2022). Em contextos de saúde digital, evidências com estudantes brasileiros revelam variação considerável de letramento digital e dificuldades recorrentes de busca, compreensão e uso crítico de informações obtidas online (Fonseca et al., 2022).

Portanto, entre a população conectada, lacunas de proficiência operacional e de letramento informacional tornaram-se limitadores diretos da efetividade pedagógica, reduzindo o aproveitamento de tarefas autônomas e colaborativas no ambiente remoto.

Docência e Desenho Didático no Ensino Remoto Emergencial (ERE).

A migração abrupta do presencial para o ERE expôs fragilidades estruturais em desenho instrucional, avaliação formativa e mediação online. Relatos e análises publicados em periódicos nacionais apontam a necessidade urgente de reconfigurar objetivos de aprendizagem, linguagem comunicacional e materiais didáticos para mídias digitais (Fialho & Pereira, 2022; Garcia & Duarte, 2022).

O potencial educativo das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) depende fundamentalmente de intencionalidade didática clara, precisão na comunicação e alinhamento explícito entre objetivos, atividades, mídias e instrumentos de avaliação. Sem esses elementos estruturantes, o uso de tecnologia não se converte em aprendizagem significativa (Nascimento, 2020).

Investigações realizadas durante o período pandêmico reportam estratégias diversas para manter engajamento estudantil, mas também evidenciam tensões importantes relacionadas a práticas de avaliação, distribuição de carga de trabalho e equidade de participação (Santos & Silva, 2021; Schmidt & Ceridório, 2024). Os resultados sugerem ganhos substantivos de aprendizagem quando houve suporte pedagógico institucional e formação continuada de docentes, e perdas quando predominou a simples transposição acrítica de práticas presenciais para plataformas digitais.

Em conclusão, a mediação docente intencional e o design cuidadoso das atividades mostraram-se determinantes para ativar o potencial pedagógico das TDICs; na ausência de formação e suporte adequados, o ERE tendeu à baixa efetividade.

Ecossistema Informacional, Dinâmicas de Plataformas e Desinformação.

O ambiente digital durante a pandemia intensificou a circulação de conteúdos de qualidade questionável, exigindo competências sofisticadas de curadoria e verificação crítica de estudantes e professores (Silva & Ribeiro, 2021; Barros & Oliveira, 2022). A crítica à sobrecarga informacional e às dinâmicas algorítmicas de recomendação das plataformas, ainda que registrada em produtos midiáticos e culturais, dialoga com achados acadêmicos robustos sobre vulnerabilidades informacionais e obstáculos à aprendizagem significativa.

Em contextos de letramento digital limitado, a desinformação atua como fator de distração cognitiva, erosão da confiança em fontes fidedignas e perda de tempo pedagógico, afetando desproporcionalmente estudantes com menor apoio familiar e escolar (UNICEF Brasil, 2022; OECD, 2023).

Dessa forma, a qualidade do ecossistema informacional impactou diretamente tanto o estudo autônomo quanto aquele mediado por docentes. O letramento crítico e práticas sistemáticas de

verificação transformaram-se em condições pedagógicas básicas para aprendizagem em ambientes digitais.

Síntese dos Achados: Acesso Necessário, Proficiência Indispensável.

A análise integrada dos achados permite afirmar que conectividade e dispositivos viabilizam a participação no ensino remoto, mas não garantem aprendizagem de qualidade. Onde o acesso faltou, a exclusão foi imediata e irreversível durante o período de confinamento (CGI.br, 2021; CGI.br, 2022; CETIC.br, 2021; O Abismo Digital no Brasil, 2022).

Entre a população conectada, lacunas de letramento digital e informacional, combinadas a desenho didático inadequadamente adaptado ao contexto online, reduziram substancialmente a efetividade do ERE (Silva & Ribeiro, 2021; Barros & Oliveira, 2022; Fialho & Pereira, 2022; Fonseca et al., 2022).

Contextos em que houve investimento em formação continuada de docentes, planejamento instrucional deliberado e suporte técnico-pedagógico institucional apresentaram indicadores superiores de engajamento estudantil e continuidade pedagógica. Inversamente, ambientes sem tais investimentos registraram desistências, participação intermitente e desempenho comprometido (Garcia & Duarte, 2022; Santos & Silva, 2021; Schmidt & Ceridório, 2024).

Desigualdades socioeconômicas e territoriais amplificaram tanto diferenças de acesso quanto disparidades em proficiência digital, exigindo políticas robustas de inclusão digital e letramento crítico (UNICEF Brasil, 2022; OECD, 2023).

Conclui-se que o impacto negativo na aprendizagem resultou de barreiras duplas—acesso material e proficiência digital—somadas a insuficiências no desenho pedagógico e na mediação docente.

Implicações Práticas para Redes, Escolas e Políticas Educacionais.

A análise permite identificar três eixos de ação prática e estratégica:

Eixo 1 – Desenho Instrucional e Mediação Docente: Implementação de programas contínuos de formação focados em objetivos de aprendizagem clara, elaboração de sequências didáticas multimodais, avaliação formativa adaptada ao contexto digital e mediação pedagógica ativa em plataformas educacionais (Nascimento, 2020; Fialho & Pereira, 2022). Ênfase deve recair sobre a reconfiguração deliberada de práticas presenciais para ambientes online, evitando transposições meramente técnicas.

Eixo 2 – Letramento Digital e Informacional Discente: Inserção transversal de competências digitais e informacionais (busca eficiente, verificação crítica, produção colaborativa) nos currículos, com

atividades guiadas e sistemáticas de curadoria de fontes e verificação de informações (Silva & Ribeiro, 2021; Barros & Oliveira, 2022). O desenvolvimento dessas competências deve articular-se com conteúdos disciplinares, não como apêndice, mas como dimensão integrada do processo educativo.

Eixo 3 – Políticas de Acesso e Infraestrutura: Políticas públicas que combinem provisão de conectividade estável, acesso a dispositivos apropriados e suporte técnico-pedagógico contínuo, com priorização de estudantes em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica (CGI.br, 2021; CGI.br, 2022; UNICEF Brasil, 2022). Esse eixo deve incluir monitoramento participativo de qualidade de conexão e apoio técnico responsivo.

Eixo 4 – Monitoramento e Avaliação de Políticas: Acompanhamento sistemático de participação, engajamento e desempenho em perspectivas de médio e longo prazos, com atenção especial a efeitos distributivos (equidade) e à recuperação de aprendizagens comprometidas (OECD, 2023; Garcia & Duarte, 2022). Adicionalmente, recomenda-se uso de linguagem clara em comunicações institucionais, cronogramas previsíveis de atividades e disponibilidade de tutoria para apoiar autonomia discente, reduzindo ruído informacional desnecessário e sobrecarga cognitiva.

A resposta institucional efetiva a cenários de crise como a pandemia exige coerência e integração entre os eixos de acesso, letramento e desenho pedagógico. Sem essa articulação tripla e deliberada, a tecnologia não se converte em instrumento de aprendizagem significativa.

CONCLUSÃO

Este artigo demonstrou que a aprendizagem durante a pandemia de Covid-19 foi afetada por duplo constrangimento estruturado: a exclusão digital, que impede acesso a atividades educacionais remotas por falta de conectividade e dispositivos apropriados, e o analfabetismo funcional digital, que limita o uso qualificado das tecnologias mesmo entre população conectada. A evidência acumulada indica que a mera expansão do acesso não se converte automaticamente em aprendizagem significativa quando persistem lacunas de proficiência operacional e, especialmente, de letramento informacional e midiático crítico.

No contexto brasileiro, enquanto o EAD avançou consistentemente no ensino superior, a educação básica operou sob fortes assimetrias de infraestrutura e preparo pedagógico (CGI.br, 2021; CGI.br, 2022; CETIC.br, 2021). Em paralelo, estimativas de população desconectada e resultados recentes em leitura digital (OECD, 2023) reforçam a centralidade de políticas integradas que articulem simultaneamente acesso material e desenvolvimento de proficiência.

A distinção conceitual entre exclusão digital (questão de acesso) e analfabetismo funcional digital (questão de uso qualificado) já intuía intuitivamente no debate nacional desde os anos 1990

(Dimenstein, 1997) e recentemente atualizada por análises sobre a necessidade de dominar códigos e práticas comunicacionais específicas nos ambientes digitais (Nascimento, 2020) mostrou-se decisiva para interpretar adequadamente os efeitos do ensino remoto emergencial.

Estudos nacionais recentes apontam que práticas pedagógicas que incorporam sistemática curadoria de fontes, verificação crítica e mediação ativa tendem a mitigar perdas de aprendizagem (Silva & Ribeiro, 2021; Barros & Oliveira, 2022; Fialho & Pereira, 2022; Garcia & Duarte, 2022), enquanto níveis heterogêneos de letramento digital entre estudantes dificultam significativamente a navegação, compreensão e uso produtivo da informação em plataformas (Fonseca et al., 2022). O ecossistema informacional marcado por sobrecarga de conteúdo e desinformação amplificou esse quadro crítico, exigindo repertórios sofisticados de leitura digital por parte de estudantes e docentes (UNICEF Brasil, 2022; OECD, 2023).

Do ponto de vista programático, três frentes se impõem como agenda mínima e integrada para o pós-pandemia:

1. Acesso e Infraestrutura: Garantir conectividade estável, banda larga de qualidade e dispositivos apropriados, com prioridade explícita a grupos e territórios vulneráveis, além de suporte técnico-pedagógico contínuo e responsivo (CGL.br, 2021; CGL.br, 2022; UNICEF Brasil, 2022).
2. Formação Docente e Desenho Instrucional: Investir em desenvolvimento profissional de professores focalizado em planejamento de sequências didáticas multimodais, avaliação formativa em contextos digitais e mediação pedagógica ativa em plataformas educacionais, garantindo alinhamento deliberado entre objetivos, atividades, mídias e avaliação (Nascimento, 2020; Fialho & Pereira, 2022; Garcia & Duarte, 2022).
3. Letramento Digital e Informacional Discente: Incorporar transversalmente, de forma integrada ao currículo, competências de busca eficiente, verificação crítica, produção colaborativa e uso ético de informações digitais, com atividades sistemáticas e orientadas de curadoria e verificação (Silva & Ribeiro, 2021; Barros & Oliveira, 2022; OECD, 2023).

Espera-se que este estudo contribua para orientar políticas educacionais mais informadas e equitativas, especialmente em contextos de crise que exijam educação remota ou semipresencial. Futuras pesquisas com delineamento longitudinal e abordagem mista poderão validar e ampliar os achados aqui apresentados.

REFERÊNCIAS

BARROS, D. F.; OLIVEIRA, L. R. Literacia informacional e ensino remoto: desafios e estratégias em tempos de pandemia. *Informação & Informação*, Londrina, v. 27, n. 2, p. 365-384, 2022. DOI: 10.5433/1981-8920.2022v27n2p365. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/46160>. Acesso em: 23 set. 2025.

BOEHM, C. Matrículas no ensino a distância cresceram no primeiro ano da pandemia. *Agência Brasil*, 14 jun. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-06/matriculas-no-ensino-distancia-cresceram-no-primeiro-ano-da-pandemia>. Acesso em: 23 set. 2025.

CETIC.br. TIC Educação 2020 – Medidas adotadas pela escola para continuidade de atividades pedagógicas. São Paulo: CGL.br/NIC.br, 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/pesquisa/2020/escolas/CO1/>. Acesso em: 23 set. 2025.

CGI.br. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2020. São Paulo: CGI.br/NIC.br, 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124201233/tic_domicilios_2020_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 23 set. 2025.

CGI.br. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2021. São Paulo: CGI.br/NIC.br, 2022. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121125504/tic_domicilios_2021_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 23 set. 2025.

DIMENSTEIN, G. Computador cria novos analfabetos. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 25 maio 1997. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs250539.htm>. Acesso em: 23 set. 2025.

FIALHO, L. C.; PEREIRA, V. B. Teachers amid emergency remote teaching: repercussions of social isolation on teaching practices. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, e260256, 2022. DOI: 10.1590/s1678-4634202248260256. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022022000100409. Acesso em: 23 set. 2025.

FONSECA, L. M. M. et al. Digital health literacy, behavior and knowledge of Brazilian students in the COVID-19 pandemic. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 30, e3630, 2022. DOI: 10.1590/1518-8345.6050.3630. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/nkdNgKMWWfhc5jt8s8zpTxS/?lang=en>. Acesso em: 23 set. 2025.

GARCIA, F. M.; DUARTE, A. M. R. Ensino remoto, desigualdades e políticas públicas educacionais no Brasil durante a pandemia da COVID-19. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, e254420, 2022. DOI: 10.1590/ES.254420. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Tb6t4Xj4hGkYkG9zKhvVq7c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2025.

NASCIMENTO, M. A. S. *Ensino remoto: desafios, possibilidades e avanços na formação continuada de professores*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2020.

O ABISMO DIGITAL NO BRASIL. São Paulo: Instituto Locomotiva; PwC Brasil, 2022. Disponível em: https://www.pwc.com.br/pt/estudos/preocupacoes-ceos/mais-temas/2022/O_Abismo_Digital.pdf. Acesso em: 23 set. 2025.

OECD. *PISA 2022 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI: 10.1787/7e1b0ae8-en. Disponível em: <https://www.oecd.org/publications/pisa-2022-results-volume-i-7e1b0ae8-en.htm>. Acesso em: 23 set. 2025.

SCHMIDT, T. F.; CERIDÓRIO, L. F. Remote teaching approaches for Brazilian students at the COVID-19 first pandemic outbreak. *Revista Foco*, v. 17, n. 1, e183, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n1-183. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4303>. Acesso em: 23 set. 2025.

SILVA, M. A. S.; RIBEIRO, M. R. C. Práticas de literacia informacional das plataformas Educamídia orientadas à pandemia. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 27, n. 4, p. 376-399, 2021. DOI: 10.19132/1807-1775.2021.45.376-399. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/emquestao/a/Vh5TMsGYQ6SpKzDM8vpjKZm/>. Acesso em: 23 set. 2025.

UNICEF BRASIL. Enfrentamento da exclusão escolar no Brasil em 2022: onde estão as crianças e adolescentes fora da escola? Brasília, DF: UNICEF, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/19471/file/Enfrentamento-da-exclusao-escolar-no-Brasil-2022.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

METODOLOGIA ATIVA ASSISTIDA: A EDUCAÇÃO DE INDIVÍDUOS ADULTOS COM 50 ANOS DE IDADE OU MAIS FACILITADA PELA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

ACTIVE ASSISTED METHODOLOGY: EDUCATION OF ADULT INDIVIDUALS AGED 50 AND OLDER FACILITATED BY ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Marcello Pereira Benevides
marcello.benevides@sp.senai.br

Márcia Regina de Oliveira
oliveira.marcia@unitau.br

Marcus Vinicius Souza Dias
marcus.dias01@etec.sp.gov.br

Roque Antônio Moura
roque.moura@fatec.sp.gov.br

RESUMO

A inteligência artificial (IA) tem revolucionado a educação ao oferecer soluções personalizadas e inclusivas, mas seu potencial na educação de pessoas com 50 anos ou mais permanece ainda pouco explorado. No contexto educacional este trabalho explora o potencial da combinação entre metodologias ativas e IA na educação de indivíduos adultos na faixa etária de cinquenta ou mais e assim reconhece as particularidades e os desafios do processo de aprender nessa faixa etária. Por meio de uma revisão bibliográfica e sua análise, faz uma reflexão sobre as oportunidades e os desafios da implementação identificando que os adultos cinquentões estão cada vez mais procurando voltar aos bancos escolares. Esta pesquisa, neste sentido objetiva analisar como a IA pode facilitar o processo e a construção de um conhecimento contínuo e atualizado, promovendo a inclusão digital e transpondo desafios específicos desse grupo etário como barreiras tecnológicas e necessidades emocionais. Por meio de uma análise SWOT, identificou-se oportunidades com a personalização do ensino e automação de tarefas administrativas. Contudo, há ameaças como a dependência tecnológica e questões éticas. Conclui-se que a Inteligência Artificial possibilita transformar a educação para esse público de 50 anos ou mais e facilitar a inclusão definitiva na sociedade ativa e produtiva.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Educação de Pessoas 50+; Personalização; Inclusão Digital.

ABSTRACT

Artificial intelligence (AI) has revolutionized education by offering personalized and inclusive solutions, but its potential in the education of people aged 50 and over remains largely unexplored. In the educational context, this work explores the potential of combining active methodologies and AI in the education of adults aged fifty and over and thus recognizes the particularities and challenges of the learning process in this age group. Through a literature review and analysis of the opportunities and challenges of implementation, it was found that adults in their fifties are increasingly seeking to return to school. This research, in this sense, aims to analyze how AI can facilitate the process and construction of continuous knowledge, promote digital inclusion and overcome specific challenges of this age group, such as technological barriers and emotional needs. Through SWOT analysis, opportunities were identified,

such as the personalization of teaching and automation of administrative tasks. However, there are threats such as technological dependence and ethical issues. It has concluded that AI can transform education for this audience aged 50 or over and facilitate their definitive inclusion in an active and productive society.

Keywords: Artificial Intelligence; Education for individuals 50+; Personalization; Digital Inclusion.

INTRODUÇÃO

A inteligência artificial (IA) tem transformado a educação contemporânea, oferecendo ferramentas que personalizam o aprendizado e promovem a inclusão (CHEN *et al.*, 2020). Contudo, a aplicação da IA na educação de pessoas com 50 anos ou mais é um campo emergente que requer atenção, dado o crescente interesse desse grupo em aprendizado contínuo e requalificação profissional com o envelhecimento exponencial da sociedade (SILVA *et al.*, 2024).

Há barreiras como menos ou nenhuma familiaridade com tecnologias digitais, barreiras emocionais relacionadas à autoconfiança e necessidades específicas de acessibilidade (FERNÁNDEZ-HERRERO *et al.*, 2024).

O cenário educacional contemporâneo tem testemunhado uma crescente valorização da aprendizagem ao longo da vida impulsionada por mudanças sociais, tecnológicas e econômicas. Nesse contexto, a educação de indivíduos adultos com 50 anos de idade ou mais emerge como um campo de crescente relevância.

Contudo, nessa faixa etária 50+, frequentemente marcada por experiências de vida diversificadas, ritmos de aprendizagem distintos e motivações específicas, há desafios e oportunidades nas práticas pedagógicas.

O impacto da IA na educação de pessoas com 50 anos ou mais possibilita o uso de ferramentas digitais como os sistemas de tutoria inteligente (ITS) e modelos de linguagem de grande escala (LLMs) que atendem e facilitam as necessidades educacionais.

Nesse sentido, a relevância do tema reside na necessidade de promover a inclusão digital, a empregabilidade e o senso de pertencimento em uma sociedade que envelhece rapidamente, onde o aprendizado é essencial para a participação ativa no mercado de trabalho e na sociedade (ALMUFARREH, 2024) e dessa forma contribui para o campo educacional ao destacar o potencial da IA para esse público experiente.

As metodologias ativas, que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovem a autonomia, a colaboração e a reflexão crítica que têm se mostrado eficazes no engajamento de aprendizes adultos (CHEN *et al.*, 2020).

REVISÃO DA LITERATURA

A IA tem revolucionado a educação ao permitir a personalização do aprendizado, adaptando conteúdos e métodos pedagógicos que respeitam os limites individuais e favorecem a aprendizagem personalizada (MUTAMBIK, 2024). Assim, limites como fatores e peculiaridades devem ser combinados

em níveis que favoreçam o entendimento e o melhor resultado na retenção do conhecimento (MOURA *et al.*, 2024).

Os ITS são sistemas de tutoria inteligente que usam base algorítmica de aprendizado de máquina para reconhecer lacunas na construção do conhecimento e simultaneamente dar dicas otimizando o engajamento e retenção de conteúdos quase que em tempo real (HAO *et al.*, 2024).

Para pessoas com 50 anos ou mais, essa personalização é particularmente valiosa, pois possibilita ajustar o ritmo de aprendizado a experiências prévias e estilos cognitivos variados (CHEN *et al.*, 2020) pois dialogam com os princípios da andragogia, que reconhece a experiência prévia dos aprendizes, sua autonomia e sua orientação para a solução de problemas (KOZOV *et al.*, 2024).

As metodologias ativas se caracterizam pela participação ativa do estudante na construção do seu próprio conhecimento. Diferentemente de abordagens tradicionais centradas na transmissão passiva de informações, as metodologias ativas incentivam resolver problemas reais discutindo em grupo, ou seja, a experimentação prática e a reflexão sobre o processo de aprendizagem (PRINCE, 2004; COSTA *et al.*, 2025).

Modelos de Linguagem de Grande Escala (LLMs)

Os LLMs, como o *ChatGPT* têm se destacado por sua capacidade de simular interações humanas e fornecer tutoria adaptativa (ADEL *et al.*, 2024). No contexto educacional, esses modelos facilitam a aprender como, por exemplo, outras línguas, resolver questões matemáticas, aprimorar o conhecimento digital com constante *feedback* personalizado que são de grande interesse para o público 50+ em busca, por exemplo, de requalificação (CONG, 2024) embora Kozov *et al.* (2024) alertem para o risco de vieses nos dados de treinamento, que podem comprometer pela manipulação e falta de imparcialidade das respostas.

A IA também promove a inclusão ao adaptar conteúdos com base nos estados emocionais e cognitivos dos alunos (CINAR; BILODEAU, 2024). Para indivíduos mais velhos, que podem enfrentar inseguranças relacionadas à tecnologia, sistemas que reconhecem emoções e oferecem suporte motivacional criam ambientes de aprendizado mais acolhedores e possibilitam que os educadores ofereçam suporte personalizado, essencial para esse grupo (ULLRICH *et al.*, 2022; FERNÁNDEZ-HERRERO *et al.*, 2024).

Desafios éticos e práticos

Reconhecido pela ajuda, facilidade e benefícios, a implementação da IA enfrenta desafios éticos, como privacidade de dados e dependência tecnológica (HAO *et al.*, 2024).

Para o público 50+, há pouca familiarização com tecnologias exigindo treinamento adequado e interfaces amigáveis (VÁZQUEZ-PARRA *et al.*, 2024) e alertando-se que a abordagem “humano-no-

loop” é recomendada para garantir e evitar que a IA complemente, ou seja, que a IA não substitua a interação humana (SEO *et al.*, 2021).

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem natureza exploratória e aplicada, com foco na análise do impacto da IA na educação de pessoas com 50 anos ou mais. A metodologia combina uma revisão bibliográfica sistemática, baseada em plataformas como *Scopus*, *Web of Science* e *Google Scholar*.

Uma análise dos pontos fortes, fracos, ameaças e oportunidades (SWOT) foi realizada utilizando as publicações e estudos de casos citados na literatura.

Coelho *et al.* (2017) ressaltam a importância de buscar estratégias que favoreçam um ensino-aprendizagem mais interdisciplinar, dinâmico e estimulante, criando ambientes propícios à aquisição do conhecimento. Essa abordagem enfatiza que metodologias ativas promovem uma experiência educacional mais envolvente e significativa. Dessa forma, a implementação de tecnologias de simulação contribui para despertar a curiosidade, fortalecer a interação e aprimorar o desenvolvimento integral dos estudantes ao longo de sua formação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultado na educação de adultos, as metodologias ativas se mostram particularmente relevantes, como por exemplo, estratégias como sala de aula invertida e a gamificação que promovem um engajamento mais profundo e significativo para indivíduos com 50 anos ou mais, conectando o conteúdo com suas vivências e interesses conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1. Benefícios das metodologias ativas para público 50+.

Benefícios	Particularidades	Autores
Motivação, participação e engajamento	A participação ativa e a relevância do conteúdo para suas vidas promovem maior interesse e dedicação ao aprendizado.	(KOZOV <i>et al.</i> , 2024); (VÁZQUEZ-PARRA <i>et al.</i> , 2024);
Aprimorar habilidades e competências	Aplicação prática do conhecimento e a análise de situações complexas fortalecem essas habilidades essenciais.	(KOZOV <i>et al.</i> , 2024); (Hao <i>et al.</i> , 2024);
Autonomia e autorregulação da aprendizagem	O protagonismo no processo educativo capacita os aprendizes a gerenciarem seu próprio aprendizado.	(MUTAMBIK, 2024); (XU <i>et al.</i> , 2024); (SEO <i>et al.</i> , 2021).
Estímulo ao social e trocas de experiências	A interação com outros aprendizes enriquece o processo de aprendizagem e fortalece laços sociais.	(ULLRICH <i>et al.</i> , 2022); (ALMUFARREH, 2024);
Retenção e aplicação do conhecimento	A aprendizagem ativa e contextualizada facilita a internalização e a transferência do conhecimento para novas situações.	(CINAR; BILODEAU, 2024); (KOZOV <i>et al.</i> , 2024);

Fonte: Elaborado pelos Autores (2025).

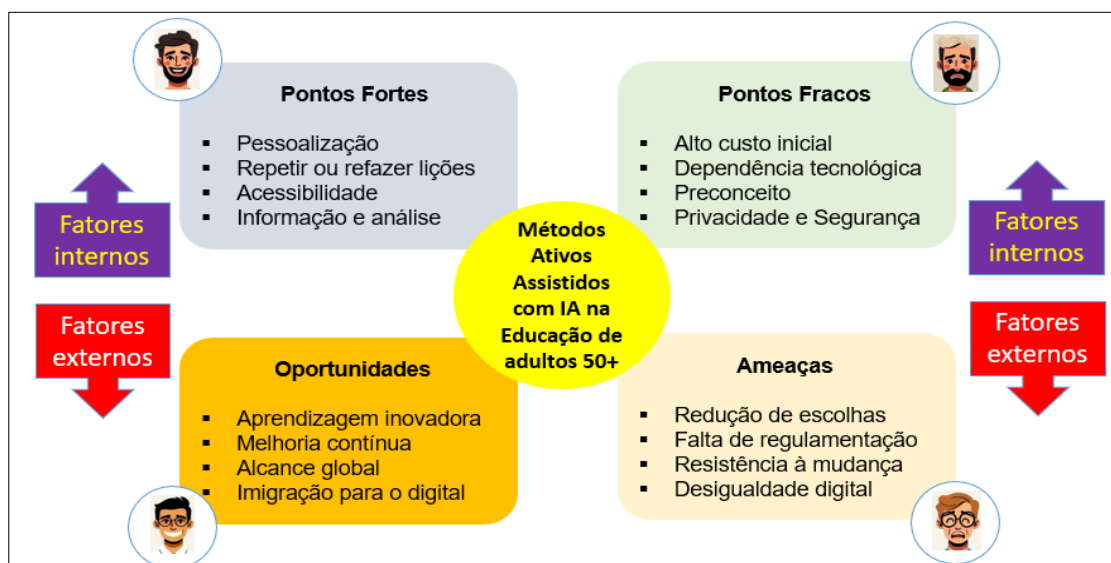
Foi elaborado uma análise SWOT que pontua os pontos fortes, fracos, ameaças e oportunidades alertando para os riscos de desigualdade de acesso e dependência. A Inteligência Artificial emerge como um vetor significativo na reconfiguração dos métodos ativos de ensino direcionados à população adulta com 50 anos ou mais.

No âmbito dos fatores externos, identificam-se oportunidades promissoras, incluindo a inovação pedagógica, a otimização contínua dos processos de ensino-aprendizagem, a expansão do alcance educacional em escala global e o auxílio na transição para o ambiente digital.

Em contrapartida, as ameaças latentes englobam a possível restrição da diversidade metodológica, a ausência de marcos regulatórios consolidados, a previsível resistência à inovação tecnológica e a exacerbação da desigualdade digital preexistente.

A análise SWOT revela um panorama multifacetado, onde pontos fortes como a personalização da aprendizagem, a possibilidade de repetição e revisão de conteúdo, a ampliação da acessibilidade e a capacidade de análise de dados de desempenho se contrapõem a pontos fracos intrínsecos à implementação tecnológica, a saber, o elevado custo inicial, a inerente dependência de infraestrutura digital, a potencial resistência advinda de preconceitos e as preocupações concernentes à privacidade e segurança de dados conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1. Análise das ameaças e oportunidades



Fonte: Elaborado pelos Autores (2025).

A integração eficaz da IA na educação da população adulta 50+ demanda uma abordagem estratégica que mitigue os desafios e capitalize sobre as potencialidades identificadas. A superação das barreiras de acesso tecnológico, o desenvolvimento de soluções de IA éticas e transparentes, o fomento da inclusão digital, a promoção de uma simbiose colaborativa entre educadores humanos e sistemas de IA, e a instituição de políticas públicas robustas configuram-se como elementos cruciais para a

concretização de um cenário educacional mais inclusivo e eficiente para essa parcela da população 50+ conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2. Mapeamento do impacto no processo de ensino-aprendizagem

Análise SWOT	Impacto no processo-educativo	Autores
Pontos Fortes	Personalização: a IA adapta conteúdos às necessidades individuais, facilitando o aprendizado para pessoas 50+ com diferentes níveis de experiência; Eficiência: Automação de tarefas administrativas permite maior foco no ensino; Inclusão: Ferramentas de reconhecimento emocional criam ambientes acolhedores e finalmente a Acessibilidade contam com tutores virtuais.	(MUTAMBIK, 2024); (ULLRICH <i>et al.</i> , 2022); (CINAR; BILODEAU, 2024); (WANGSA <i>et al.</i> , 2024).
Pontos Fracos	Dependência tecnológica: uso excessivo pode reduzir a autonomia dos alunos; Custo inicial: implementar sistemas de IA pode ser dispendiosa para instituições com recursos limitados; Vieses: algoritmos podem perpetuar preconceitos, afetando a imparcialidade; Privacidade: coleta de dados pessoais e únicos levanta preocupações éticas.	(XU <i>et al.</i> , 2024); (HAO <i>et al.</i> , 2024); (KOZOV <i>et al.</i> , 2024); (OLIVEIRA <i>et al.</i> , 2025);
Oportunidades	Aprendizado contínuo e atualizado para requalificação profissional, essencial para o mercado de trabalho atual; Inclusão Digital: interfaces amigáveis reduzem barreiras tecnológicas para o público 50+; Educação emocional: sistemas adaptativos promovem motivação e engajamento.	(ALMUFARREH, 2024); (VÁZQUEZ-PARRA <i>et al.</i> , 2024); (FERNÁNDEZ-HERRERO <i>et al.</i> , 2024).
Ameaças	Falta de treinamento e capacitação: educadores podem enfrentar dificuldades em integrar IA devido à complexidade das ferramentas; Resistência cultural: indivíduos 50+ podem resistir à adoção de tecnologias por falta de confiança; Regulamentação: há ausência de políticas claras sobre privacidade pode limitar a confiança na IA.	(SEO <i>et al.</i> , 2021); (VÁZQUEZ-PARRA <i>et al.</i> , 2024); (HAO <i>et al.</i> , 2024); (OLIVEIRA <i>et al.</i> , 2025).

Fonte: Elaborado pelos Autores (2025).

Discussões práticas

A educação inclusiva para pessoas 50+ deve procurar oferecer recursos *on-line* personalizados como *chatbots* ou tutores virtuais que respondem a dúvidas em tempo real (WANGSA *et al.*, 2024).

Estudos de caso, como o protótipo de inclusão para surdos demonstram que tecnologias assistivas baseadas em IA podem ser adaptadas para atender necessidades específicas, como acessibilidade para adultos idosos com limitações sensoriais e identificar alunos em risco de desistência, possibilitando intervenções precoces (NNADI *et al.*, 2024).

No campo da educação, a IA oferece um vasto leque de aplicações com o potencial de transformar a forma como ensinamos e aprendemos. Algoritmos verificam dados sobre o desempenho, os estilos de aprendizagem e os interesses dos estudantes para adaptar o conteúdo, o ritmo e as estratégias de ensino às suas necessidades individuais com *feedback* automatizado e diagnóstico de dificuldades (MOURA; MOURA, 2019).

A IA pode identificar padrões nos dados de aprendizagem para fornecer *insights* aos educadores sobre a eficácia de diferentes abordagens pedagógicas e áreas que precisam de atenção. A combinação de metodologias ativas com o suporte da inteligência artificial apresenta um potencial

significativo para aprimorar a educação de indivíduos adultos com 50 anos ou mais (CUNHA et al., 2021).

A aplicação específica da metodologia ativa assistida por IA na educação de adultos com 50+ ainda em desenvolvimento apontam para o potencial dessa abordagem como por exemplo, plataformas de aprendizagem *on-line* que utilizam IA para personalizar o conteúdo e dar o *feedback* demonstrando falhas ou resultados positivos no engajamento e na aprendizagem (SIEMENS, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A IA oferece oportunidades significativas para a educação de pessoas com 50+, promovendo a personalização, a inclusão digital e a eficiência no ensino. Ferramentas como LLMs e sistemas de tutoria inteligente podem atender às necessidades específicas desse grupo, apoiando a requalificação profissional e o aprendizado contínuo. No entanto, desafios como dependência tecnológica, privacidade de dados e barreiras de acesso exigem uma implementação cuidadosa, com políticas éticas robustas e treinamento para educadores.

Recomenda-se que instituições educacionais invistam em interfaces amigáveis e programas de capacitação para reduzir a resistência tecnológica e maximizar os benefícios da IA. Futuras pesquisas devem explorar o impacto de longo prazo da IA na empregabilidade e no bem-estar emocional desse público, contribuindo para uma educação mais inclusiva e equitativa.

Nesse sentido, este artigo de revisão propõe explorar a sinergia entre metodologias ativas e IA na educação de indivíduos adultos com 50 anos de idade ou mais, para este tema ainda pouco abordado, esclarecendo que as necessidades dos chamados 60+ são diferentes dos 50+, que muitas vezes procuram atividade profissional e social.

A metodologia ativa assistida por inteligência artificial representa uma abordagem promissora para a educação de indivíduos adultos com 50 anos de idade ou mais. Ao combinar os princípios do aprendizado ativo com a personalização e suporte adaptativo da IA, é possível criar experiências educacionais mais engajadoras, relevantes e eficazes para essa parcela da população sem esquecer as experiências vivenciadas.

No entanto, a implementação dessa abordagem requer uma cuidadosa consideração dos desafios relacionados ao acesso, à inclusão digital, à resistência à tecnologia e aos custos. Além disso, é fundamental abordar as questões éticas relacionadas à privacidade, à transparência e ao papel do educador.

Como pesquisas futuras sugere-se estudar o potencial da metodologia ativa assistida por IA na educação de adultos 50+ por meio de uma análise quali-quantitativa comparando com indicadores estatísticos da longevidade.

REFERÊNCIAS

ADEL, A.; AHSAN, A.; DAVISON, C. ChatGPT Promises and Challenges in Education: Computational and Ethical Perspectives. **Education Sciences**, vol. 14, n.8, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci14080814>

ALMUFARREH, A. Determinants of Students' Satisfaction with AI Tools in Education: A PLS-SEM-ANN Approach. **Sustainability**, vol. 16, n.13, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su16135354>.

CHEN, L., CHEN, P., & LIN, Z. Artificial Intelligence in Education: A Review. **IEEE Access**, vol. 8, pp.75264-75278, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>.

CINAR, A.B., & BILODEAU, S. Incorporating AI into the Inner Circle of Emotional Intelligence for Sustainability. **Sustainability**, vol.16, n.15, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su16156648>.

COELHO, M. H.; SARTOR, M.; MANENTE, M. T.; FRIGO, L. B. e POZZEBON, E. Tecnologia, Inovação e Educação: Caminhando Juntas para o Desenvolvimento de Smart Cities. *Revista novas tecnologias na Educação – UFRGS*, v.15, n. 2, 2017.

CONG, Y. (2024). AI Language Models: An Opportunity to Enhance Language Learning. **Informatics**, 11, 49, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/informatics11030049>.

COSTA, J. C. L.; SANTOS, D. F. A.; OLIVEIRA, M. R. de; MOURA, R. A. Aprendizagem com solução de problemas reais para aprimoramento discente na injunção socioprofissional. *Revista Contribuciones Las Ciencias Sociales*, [S. l.], v. 18, n. 2, 2025. Disponível em: DOI: 10.55905/revconv.18n.2-100.

CUNHA, I. O. J.; JUNIOR, I. A. C.; MOURA, G. G.; MOURA, R. A.; SILVA, M. B. Segurança e ergonomia para força laboral feminina: interação com máquinas colaborativas. *Sodebras*, vol. 16, no. 187, 2021. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.29367/issn.1809-3957.16.2021.187.08>

FERNÁNDEZ-HERRERO, J. Evaluating Recent Advances in Affective Intelligent Tutoring Systems: A Scoping Review of Educational Impacts and Future Prospects. **Education Sciences**, vol 14, n.8, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci14080839>.

HAO, M., WANG, Y., & PENG, J. Empirical Research on AI Technology-Supported Precision Teaching in High School Science Subjects. **Applied Sciences**, vol. 14, no. 17, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/app14177544>.

KOZOV, V., IVANOVA, B., SHOYLEKOVA, K., & ANDREEVA, M. Analyzing the Impact of a Structured LLM Workshop in Different Education Levels. **Applied Sciences**, vol. 14, no. 14, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/app14146280>.

MOURA, J. L.; MOURA, R. A. Interação humano-máquina no sistema produtivo da indústria 4.0 visando aumentar a produtividade e reduzir lesões por esforços repetitivos. *Anais do VI CIMATech -VI Congress of Industrial Management and Aeronautical Technology*, Fatec de São José dos Campos/SP, 2019. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.37619/issn2447-5378.v1i6.213.217-227>

MOURA, R. A. DE, SANTOS, D. F. A., GOUSSAIN, B. G. S., OLIVEIRA, M. R. DE, & SILVA, M. B. Design of Experiments (Doe) for non-specialists in statistics in the food industry: trials with popcorn. *RGSA Revista de Gestão*, v. 18, no. 10, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n10-229>

MUTAMBIK, I. The Use of AI-Driven Automation to Enhance Student Learning Experiences in the KSA: An Alternative Pathway to Sustainable Education. **Sustainability**, vol. 16, no. 14, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su16145970>.

NNADI, L.C., WATANOBÉ, Y., RAHMAN, M.M., & JOHN-OTUMU, A.M. Prediction of Students' Adaptability Using Explainable AI in Educational Machine Learning Models. **Applied Sciences**, vol. 14, no. 12, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/app14125141>.

PRINCE, M. Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, vol. 93, no. 3, pp. 223-231, 2024.

SEO, K., TANG, J., ROLL, I., FELS, S., & YOON, D. The impact of artificial intelligence on learner–instructor interaction in online learning. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, vol. 18, no. 54, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00292-9>.

SIEMENS, G.. Massive open online courses: Innovation in education? In R. McGreal, W. Kinuthia, & S. Marshall (Eds.), *Open educational resources: Innovation, research and practice 1*, pp. 5-20. Commonwealth of Learning and Athabasca University Press, 2013.

SILVA, E. A.; CAMARGO, A. A.; SILVA, M. B.; MOURA, R. A. Neuroergonomía y Tecnologías inmersivas para lograr un envejecimiento saludable sin dolor y además sin ortesis. *Revista Ciências Exatas*. vol. 30, no. 2, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.69609/1516-2893.2024.v30.n2.a3916>

ULLRICH, A., VLADOVA, G., EIGELSHOVEN, F., & RENZ, A. Data mining of scientific research on artificial intelligence in teaching and administration in higher education institutions: a bibliometrics analysis and recommendation for future research. **Discover Artificial Intelligence**, vol. 2, no. 16, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s44163-022-00031-7>

VÁZQUEZ-PARRA, J. C., HENAO-RODRÍGUEZ, C., LIS-GUTIÉRREZ, J. P., & PALOMINO-GÁMEZ, S. (2024). Importance of University Students' Perception of Adoption and Training in Artificial Intelligence Tools. **Societies**, vol. 14, no. 8, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/soc14080141>.

WANGSA, K., KARIM, S., GIDE, E., & ELKHODR, M. A Systematic Review and Comprehensive Analysis of Pioneering AI Chatbot Models from Education to Healthcare: ChatGPT, Bard, Llama, Ernie, and Grok. **Future Internet**, vol. 16, no. 7, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/fi16070219>.

XU, Y., ZHU, J., WANG, M., QIAN, F., YANG, Y., & ZHANG, J. The Impact of a Digital Game-Based AI Chatbot on Students' Academic Performance, Higher-Order Thinking, and Behavioral Patterns in an Information Technology Curriculum. **Applied Sciences**, vol. 14, no. 15, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/app14156418>.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: PERSPECTIVAS FORMATIVAS

THE EDUCATION OF LANGUAGE TEACHERS: FORMATIVE PERSPECTIVES

Natalie Nara Mastrangi Goes

natalie.goes@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia Jornalista Omar Fagundes de Oliveira, Bragança Paulista, Brasil

Adair Mendes Nacarato

ada.nacarato@gmail.com

Universidade São Francisco, Itatiba, Brasil

RESUMO

Este artigo discute a formação de professores de língua inglesa no ensino superior tecnológico, com foco nas experiências formativas de três docentes que atuam em uma unidade da Faculdade de Tecnologia localizada no interior do estado de São Paulo. A investigação insere-se no campo qualitativo, de caráter teórico-reflexivo e narrativo, fundamentando-se na perspectiva histórico-cultural, no círculo de Bakhtin (2003) e no método biográfico. O estudo tem como objetivo compreender como as trajetórias acadêmicas e profissionais dessas docentes revelam processos de formação no ensino de línguas, articulando dimensões pessoais, pedagógicas e institucionais. A metodologia adotada baseia-se na abordagem (auto)biográfica, com foco na análise documental de narrativas presentes em memoriais reflexivos, currículos, documentos institucionais e registros de práticas formativas das professoras participantes. Essa opção metodológica possibilita a leitura das trajetórias docentes a partir dos sentidos produzidos em suas escritas e percursos formativos, permitindo identificar movimentos de construção identitária e de desenvolvimento profissional. Espera-se, com este estudo, contribuir para a compreensão da docência no ensino superior tecnológico como espaço de formação contínua, de diálogo entre teoria e prática e de articulação entre saberes técnicos, pedagógicos e humanos.

Palavras-chave: Formação docente. Ensino de inglês. Ensino superior. Reflexividade. Narrativas formativas.

ABSTRACT

This article discusses the education of English language teachers in technological higher education, focusing on the formative experiences of three professors working at a Faculty of Technology located in the countryside of São Paulo State, Brazil. The investigation is qualitative in nature, with a theoretical-reflective and narrative approach, grounded in the historical-cultural perspective, Bakhtin's circle (2003), and the biographical method. The study aims to understand how the academic and professional trajectories of these professors reveal formative processes in language teaching, articulating personal, pedagogical, and institutional dimensions. The adopted methodology is based on the (auto)biographical approach, focusing on the documentary analysis of narratives found in reflective memoirs, curricula, institutional documents, and records of formative practices of the participating professors. This methodological choice enables the interpretation of teaching trajectories through the meanings produced in their writings and formative paths, allowing for the identification of movements of identity construction and professional development. It is expected that this study will contribute to the understanding of teaching in higher technological education as a space for continuous formation, dialogue between theory and practice, and the articulation of technical, pedagogical, and human knowledge.

Keywords: Teacher education. English teaching. Higher education. Reflectivity. Narrative learning.

INTRODUÇÃO

A formação de professores de línguas, especialmente no ensino de inglês, tem se revelado um campo de investigação e de prática em constante transformação. As demandas contemporâneas do ensino superior tecnológico exigem do docente não apenas domínio do conhecimento linguístico, mas também sensibilidade pedagógica, consciência crítica e compreensão das dimensões culturais e sociais que atravessam o ensino de línguas. Como afirma Tardif (2014), o saber docente é um saber plural, construído na intersecção entre a formação acadêmica, a experiência profissional e os contextos institucionais que moldam o fazer pedagógico.

No contexto das Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza, particularmente na unidade da Fatec onde as professoras participantes da pesquisa atuam, o ensino de inglês assume papel estratégico na formação dos futuros tecnólogos, aproximando a língua de cenários reais de atuação profissional e, ao mesmo tempo, constituindo um espaço de mediação intercultural e de desenvolvimento humano. Essa dimensão formativa da língua estrangeira reforça o que Freire (1996, p. 67) denomina de ato de criação e recriação, em que ensinar exige rigor, pesquisa e escuta sensível. Assim, ensinar inglês na Fatec implica compreender a língua como prática social, um instrumento de inserção crítica no mundo e não apenas um código a ser decodificado.

Entretanto, formar professores que atuem nesse contexto significa lidar com a complexidade dos percursos formativos que atravessam dimensões acadêmicas, institucionais e pessoais. Como lembra Nóvoa (2017), o professor se forma com os outros e através dos outros, numa construção identitária que se realiza no diálogo, na partilha e na reflexão sobre a própria prática. Essa concepção de formação contínua e reflexiva é também enfatizada por Pimenta (2002), ao afirmar que o desenvolvimento profissional do docente requer articulação entre teoria e prática, entre experiência e saberes sistematizados.

À luz da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991), parte-se do entendimento de que o desenvolvimento profissional docente se constitui nas interações sociais e simbólicas, sendo a linguagem o principal mediador dos processos de aprendizagem e de construção de sentidos. Nessa direção, Bakhtin (2003) amplia essa compreensão ao destacar que a identidade do sujeito é formada na relação dialógica com o outro, o que, no campo da docência, implica reconhecer o valor da escuta, do diálogo e da alteridade como dimensões constitutivas da prática pedagógica. Assim, a formação de professores é concebida não apenas como um processo técnico ou instrumental, mas como um movimento ético, humano e relacional, que se constrói no encontro com o outro e na reflexão sobre a própria experiência.

Este artigo nasce do encontro entre três professoras de inglês do ensino superior, Ana Lúcia Leme Prestes, Rosemary Aparecida Pereira de Souza e Natalie Nara Mastrangi Goes, que compartilham a mesma instituição, mas trilharam caminhos singulares de formação. Dessa forma, o estudo tem como

objetivo compreender como as trajetórias acadêmicas e profissionais dessas docentes revelam processos de formação no ensino de línguas, articulando dimensões pessoais, pedagógicas e institucionais

2. METODOLOGIA

A pesquisa insere-se na modalidade qualitativa, de caráter compreensivo-interpretativo, inspirada nos pressupostos da abordagem (auto)biográfica e narrativa (Passeggi, 2021; Clandinin & Connelly, 2000; Riessman, 2008), articulada às bases dialógicas de Bakhtin (2003) e à perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1991). Parte-se do princípio de que compreender a formação docente requer interpretar as experiências, histórias e sentidos produzidos pelos sujeitos em seus contextos de atuação, reconhecendo a docência como prática mediada, relacional e em permanente construção. Assim, o estudo tem como objetivo compreender como as trajetórias acadêmicas e profissionais dessas docentes revelam processos de formação no ensino de línguas, articulando dimensões pessoais, pedagógicas e institucionais

O contexto de investigação é uma unidade da Faculdade de Tecnologia (Fatec), do interior paulista, vinculada ao Centro Paula Souza, instituição pública de ensino superior que integra o ensino tecnológico, a pesquisa aplicada e a extensão. Nesse espaço, o ensino de línguas ocupa papel estratégico, articulando competências linguísticas e práticas interculturais à formação integral dos estudantes. As participantes, Ana Lúcia Leme Prestes, Rosemary Aparecida Pereira de Souza e Natalie Nara Mastrangi Goes são docentes de língua inglesa da instituição e foram escolhidas por representarem trajetórias plurais e complementares, marcadas pela docência, pela formação contínua e pela atuação em projetos de extensão e internacionalização.

A construção do corpus fundamentou-se nas trajetórias acadêmicas e formativas das professoras, interpretadas a partir de uma leitura hermenêutica orientada pela busca de sentidos formativos e marcos identitários presentes em cada percurso. Esse processo analítico envolveu a elaboração de vinhetas descritivas e interpretativas, nas quais emergiram elementos como a formação inicial, o desenvolvimento profissional, as experiências internacionais, a atuação institucional e as práticas colaborativas, que contribuíram para a compreensão dos modos de constituição da docência no ensino superior tecnológico.

Do ponto de vista ético, todas as informações foram tratadas com responsabilidade e respeito às autorizações concedidas pelas participantes, que consentiram em ter seus nomes reais e trajetórias acadêmico-profissionais apresentadas de forma pública e científica. O foco analítico recai sobre o percurso formativo e institucional das docentes, preservando a privacidade de aspectos pessoais não pertinentes ao escopo acadêmico.

Por se tratar de uma pesquisa teórico-reflexiva, esta investigação não busca generalização, mas compreensão situada e interpretativa das experiências docentes

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inspiradas nas concepções de Vygotsky (1991) e Bakhtin (2003), que compreendem o sujeito como ser social constituído na e pela linguagem, as reflexões sobre a docência ganham novos contornos. Pensar o professor a partir dessas bases implica reconhecer a dimensão dialógica e cultural da prática docente, em que o ensino se configura como espaço de interação, escuta e construção de sentidos compartilhados.

Freire (1996) nos lembra que ensinar é um ato de amor e de coragem. É reconhecer-se inacabado e disposto a aprender continuamente. Essa perspectiva freireana atravessa as práticas formativas das professoras aqui retratadas, para quem o ensino de línguas não é apenas transmissão de estruturas, mas um gesto ético e político de mediação entre culturas e modos de pensar.

Para Nóvoa (1992; 2017), a formação docente não se limita a cursos ou certificações: ela é um processo existencial. O professor se forma ao narrar, ao revisitar sua história e ao compreender-se como sujeito de transformação. Essa ideia converge com Passeggi (2021), que defende a narrativa como prática de autoformação e espaço de reconstrução identitária. Contar a própria trajetória é, ao mesmo tempo, refletir e (re)significar o percurso formativo.

Essas concepções fundamentam as reflexões que seguem, nas quais os percursos de três docentes revelam que formar-se é um processo dinâmico e relacional, em que as identidades docentes se tecem na intersecção entre o conhecimento linguístico, a prática pedagógica e a experiência vivida.

3.1 Caminhos formativos na docência de inglês no ensino superior

O ensino de inglês nas Fatecs tem assumido, nos últimos anos, um caráter estratégico na formação tecnológica. Mais do que ensinar estruturas linguísticas, o professor é convocado a desenvolver competências comunicativas voltadas ao contexto profissional, sem perder de vista a formação crítica e cultural do estudante.

Entretanto, o caminho até esse equilíbrio é permeado de desafios. Muitos docentes, formados em Letras, adentram o ensino superior tecnológico sem uma formação pedagógica voltada às especificidades dessa modalidade. Outros trazem experiências ricas de ensino básico, de escolas de idiomas e de intercâmbios culturais, que precisam ser reinterpretadas à luz das demandas acadêmicas e institucionais.

Na Fatec de Bragança Paulista, as práticas formativas entre professoras de inglês têm se desenvolvido em um ambiente de colaboração, por meio de projetos de extensão, cursos livres, ações de internacionalização e pesquisa aplicada. Tais iniciativas buscam construir espaços de diálogo e

reflexão, em que a língua é compreendida como meio de interação e de construção de sentidos entre pessoas, saberes e culturas.

Como destaca Nóvoa (2017), o professor se forma com e pelo outro. O convívio entre docentes experientes e em formação, o compartilhamento de experiências e a construção conjunta de práticas pedagógicas refletem uma cultura institucional que reconhece a importância da formação contínua e da reflexividade docente.

3.2 Trajetórias de professoras de inglês

3.2.1 Ana Lúcia Leme Prestes

A trajetória de Ana Lúcia Leme Prestes é marcada por consistência, compromisso e internacionalização. Graduada e mestre em Educação pela Universidade São Francisco, ela construiu uma carreira sólida como docente e coordenadora na Fatec Bragança Paulista onde atua desde 2011. Sua formação em Letras e sua especialização em Gramática da Língua Inglesa foram complementadas por experiências internacionais em Londres, Canadá e Estados Unidos, que ampliaram sua visão sobre o ensino e a formação docente.

Ana Lúcia se destaca pela condução de Projetos Colaborativos Internacionais (COIL) e pela criação de espaços formativos como o projeto “*Escrita Acadêmica: Abstract*”, em que a língua inglesa é instrumento de inclusão científica. Sua atuação exemplifica o que Nóvoa (2017) chama de professor que se faz “com os outros e para os outros”: aquele que aprende ensinando e que enxerga na internacionalização não um produto, mas um processo de formação humana e intercultural.

Em suas práticas, Ana Lúcia revela o sentido freireano de educar: ensinar com rigor e ternura, mediando não apenas conteúdos, mas experiências de vida. Sua docência ultrapassa a sala de aula e se transforma em uma rede de aprendizagem que conecta estudantes e culturas.

3.2.2 Rosemary Aparecida Pereira de Souza

Com mais de quatro décadas de atuação na área de Letras, Rosemary Aparecida Pereira de Souza representa a sabedoria que nasce da experiência e do compromisso ético com a educação. Sua trajetória reflete a dedicação à docência, à pesquisa e à coordenação pedagógica.

Na Fatec Bragança Paulista, Rosemary tem se destacado na formação de novos docentes e na coordenação de cursos livres de inglês, além de liderar projetos de extensão e internacionalização. Sua formação humanista e sua capacidade de integrar o ensino à gestão revelam o papel do professor como formador de outros professores.

Inspirada em Freire (1996), Rosemary acredita na educação como ato político e libertador. Sua prática pedagógica é pautada pela escuta e pelo diálogo, elementos que Bakhtin (2003) identifica como essenciais para a construção de sentidos. Através do trabalho colaborativo com colegas e alunos, ela reafirma o valor da docência como experiência coletiva, como movimento contínuo de reconstrução e esperança.

3.2.3 Natalie Nara Mastrangi Goes

A trajetória de Natalie Nara Mastrangi Goes reflete a confluência entre inovação, sensibilidade e compromisso com a formação de professores. Mestre em Linguística e doutoranda em Educação pela USF, Natalie atua como docente e coordenadora de cursos na Fatec Bragança Paulista além de dirigir o Educandário do Estudante, instituição voltada à formação linguística e acadêmica.

Sua formação múltipla, que transita entre Letras, Publicidade, Tradução e Ensino Bilíngue, permite-lhe compreender a docência sob uma perspectiva interdisciplinar. Ao mesmo tempo em que se dedica ao ensino de inglês, Natalie coordena projetos de internacionalização, mentoria docente e pesquisa narrativa, promovendo espaços de reflexão e partilha de saberes.

Dialogando com Passeggi (2021), Natalie entende a formação docente como narrativa de si: um processo de transformação em que o professor se constitui ao revisitar suas experiências e reescrever suas práticas. Sua atuação na Fatec traduz o ideal freireano de educar com afeto e criticidade, formando sujeitos capazes de pensar o mundo em diferentes línguas e linguagens.

3.3 Pontos de convergência entre as professoras e seus percursos formativos

Ao observar as trajetórias de Ana Lúcia Leme Prestes, Rosemary Aparecida Pereira de Souza e Natalie Nara Mastrangi Goes, identifiquei confluências que ultrapassam o campo disciplinar e revelam uma identidade docente compartilhada. Embora cada uma tenha trilhado caminhos distintos em termos de tempo, formação e atuação, há entre elas um fio condutor: o compromisso com uma docência que une competência técnica, sensibilidade humana e compromisso formativo.

3.3.1 Formação como processo contínuo

As três docentes compreendem a formação como movimento permanente, e não como ponto de chegada. Esse princípio, defendido por Nóvoa (1992) e reforçado por Freire (1996), manifesta-se nas práticas cotidianas de estudo, troca e atualização. Todas investem na formação continuada, seja por meio de cursos, especializações, mestrados e doutorados, seja pela participação em projetos de internacionalização, pesquisa e extensão.

Essa busca constante revela a consciência de que o professor é um sujeito em formação permanente, um ser inacabado, como descreve Freire (1996), que se (re)faz no encontro com o outro e com o mundo.

3.4 Docência como espaço de diálogo e alteridade

Outro ponto de convergência entre as trajetórias é a compreensão da docência como prática dialógica. Inspiradas por Freire (1996) e Bakhtin (2003), as professoras valorizam o diálogo como elemento essencial da aprendizagem e da convivência pedagógica. Em suas práticas na Fatec, o ensino de inglês é concebido não apenas como domínio linguístico, mas como processo de escuta, trocas culturais e construção de sentidos.

Nas três trajetórias, o ato de ensinar está sempre atravessado pela alteridade, o reconhecimento do outro como interlocutor legítimo na produção do conhecimento. Esse movimento evidencia que, na Fatec, a língua inglesa é também uma ponte entre subjetividades, um espaço de encontro e de humanização.

3.5 Integração entre ensino, pesquisa e extensão

A atuação das três docentes demonstra a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Todas se envolvem em projetos que ultrapassam a sala de aula, ampliando o impacto social e formativo de suas ações. Ana Lúcia coordena projetos colaborativos internacionais (COIL), Rosemary atua em cursos livres e programas de formação continuada, e Natalie articula projetos de mentoria e internacionalização.

Essas iniciativas materializam o princípio formativo de que ensinar é também pesquisar e compartilhar, um processo coletivo de investigação e aprendizagem contínua (Nacarato, 2015). A convergência está, portanto, na visão ampliada da docência como prática social, criativa e transformadora.

3.6 Internacionalização e interculturalidade

As experiências internacionais das três professoras representam outro eixo de convergência. Seja por meio de formações no exterior, de parcerias acadêmicas ou de projetos virtuais colaborativos, a internacionalização surge como instrumento de expansão de horizontes e de fortalecimento da formação docente.

Nessa dimensão, o inglês deixa de ser apenas língua estrangeira para tornar-se língua de mediação cultural, promotora de empatia e consciência global. A Fatec, enquanto instituição pública de

ensino tecnológico, consolida-se como espaço de circulação de saberes e de diálogo intercultural, reflexo direto do protagonismo dessas docentes.

3.7 Compromisso com a formação humana

Por fim, o traço mais profundo que conecta as trajetórias de Ana Lúcia, Rosemary e Natalie é o compromisso ético e humanista com a formação do outro. A docência, para elas, é gesto de cuidado, acolhimento e transformação. É na relação com os estudantes, nas histórias compartilhadas e nos desafios cotidianos que se reconfiguram como educadoras.

Como sustenta Passeggi (2021), narrar-se é formar-se, e, ao narrar suas experiências, as professoras revelam uma docência que se faz no entrelaçamento de memórias, afetos e aprendizagens. Essa dimensão narrativa da formação é também um ato político: afirmar-se como mulher, professora e formadora de outros professores em um contexto ainda marcado por desafios estruturais e institucionais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As trajetórias de Ana Lúcia, Rosemary e Natalie revelam que a formação do professor de línguas é um processo que ultrapassa os limites da sala de aula e das certificações formais. Elas demonstram que a docência é um caminho de autoconhecimento, diálogo e constante (re)significação.

Ao longo de suas histórias, percebe-se o entrelaçamento entre teoria e prática, experiência e reflexão, singularidade e coletividade. Cada uma, à sua maneira, constrói pontes entre o ensino de inglês e a formação humana, reafirmando o papel da língua como espaço de encontro, escuta e transformação.

A Fatec Bragança Paulista nesse contexto, emerge como território formativo, um espaço em que a docência se faz colaborativa, reflexiva e intercultural. As experiências dessas professoras ilustram o que Nóvoa (2017) denomina “profissionalidade partilhada”: um modo de ser docente que integra o conhecimento técnico, o compromisso ético e a sensibilidade humana.

Assim, formar-se professora de inglês é também aprender a narrar-se, a escutar o outro e a reconhecer-se em constante movimento. A formação docente, afinal, é o espelho da própria linguagem: viva, dialógica e inacabada.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. **Naturalistic inquiry**. Newbury Park: Sage, 1985.

NACARATO, Adair Mendes. **Formação e prática docente: caminhos possíveis para o ensino superior**. Revista de Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, v. 21, n. 2, p. 45–59, 2015.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Firmar a profissão docente, afirmar a sua profissionalidade**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 7–26, jan./mar. 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador**. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1–21, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIESSMAN, Catherine Kohler. **Narrative methods for the human sciences**. Thousand Oaks: Sage, 2008.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA RECEPÇÃO PASSIVA AO PROTAGONISMO DISCURSIVO NO ENSINO MÉDIO

ACTIVE METHODOLOGIES IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: FROM PASSIVE RECEPTION TO DISCURSIVE AGENCY IN HIGHER EDUCATION

Pâmela Franco

pan_rabaldelli@hotmail.com

RESUMO

Este artigo discute as possibilidades de articulação entre metodologias ativas e o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro, visando à superação do modelo pedagógico tradicional centrado na transmissão de conteúdos gramaticais descontextualizados. A partir de revisão teórica fundamentada em autores contemporâneos, o estudo evidencia convergências epistemológicas entre os princípios das metodologias ativas protagonismo estudantil, aprendizagem significativa, colaboração e as perspectivas sociointeracionistas e dialógicas de ensino de língua materna. Analisa-se como as orientações da Base Nacional Comum Curricular para o componente de Língua Portuguesa, organizadas em torno dos eixos de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica, alinham-se aos pressupostos das metodologias ativas. Exploram-se possibilidades teóricas de articulação entre diferentes abordagens ativas, como Aprendizagem Baseada em Projetos, círculos de leitura, escrita colaborativa, debates regrados e análise linguística contextualizada e o desenvolvimento de competências comunicativas dos estudantes do Ensino Médio. Discutem-se também os desafios estruturais, culturais e formativos para implementação de tais práticas no contexto educacional brasileiro. Conclui-se que as metodologias ativas constituem caminho promissor para formação de leitores críticos, produtores competentes e sujeitos protagonistas de suas práticas discursivas, desde que sustentadas por políticas públicas adequadas e processos formativos consistentes.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Ensino de Língua Portuguesa; Ensino Médio; Protagonismo Estudantil; BNCC.

ABSTRACT

This article discusses the possibilities of articulation between active methodologies and Portuguese Language teaching in Brazilian High School, aiming to overcome the traditional pedagogical model centered on the transmission of decontextualized grammatical content. Based on a theoretical review grounded in contemporary authors, the study reveals epistemological convergences between the principles of active methodologies student protagonism, meaningful learning, collaboration, and the socio-interactionist and dialogical perspectives of mother tongue teaching. It analyzes how the guidelines of the Common National Curricular Base for Portuguese Language, organized around the axes of reading, text production, orality, and linguistic/semiotic analysis, align with the assumptions of active methodologies. The study explores theoretical possibilities of articulation between different active approaches such as Project-Based Learning, reading circles, collaborative writing, structured debates, and contextualized linguistic analysis and the development of communicative competencies among High School students. It also discusses the structural, cultural, and formative challenges for implementing such practices in the Brazilian educational context. The conclusion is that active methodologies constitute a promising path for training critical readers, competent text producers, and subjects who are protagonists

of their discursive practices, provided they are supported by adequate public policies and consistent formative processes.

Keywords: Active Methodologies; Portuguese Language Teaching; High School; Student Protagonism; BNCC.

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro atravessa um momento de profundas transformações. Historicamente marcado por práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos gramaticais de forma prescritiva e descontextualizada, tal modelo tem se revelado insuficiente para atender às demandas formativas dos estudantes contemporâneos. Os resultados das avaliações de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), evidenciam fragilidades significativas no desenvolvimento de competências leitoras, escritoras e interpretativas dos jovens brasileiros, sinalizando a premência de se repensar as práticas pedagógicas voltadas ao ensino de língua materna.

Nesse contexto, observa-se crescente desconexão entre os conteúdos privilegiados nas aulas de Língua Portuguesa e as práticas sociais de linguagem vivenciadas pelos estudantes. Enquanto as juventudes contemporâneas interagem cotidianamente com textos multimodais, produzem conteúdos em ambientes digitais e constroem sentidos a partir de múltiplas semioses, a escola, em muitos contextos, permanece centrada no estudo da gramática normativa e na leitura de textos canônicos de forma descontextualizada. Tal distanciamento contribui para o desengajamento dos estudantes e para a perpetuação de uma concepção de língua como objeto estático, dissociado de suas vivências comunicativas.

Diante desse panorama, as metodologias ativas emergem como alternativa pedagógica potencialmente capaz de ressignificar o ensino de Língua Portuguesa, posicionando o estudante como protagonista do processo de construção do conhecimento linguístico. Fundamentadas em princípios como autonomia intelectual, colaboração, resolução de problemas autênticos e aprendizagem significativa, as metodologias ativas propõem ruptura paradigmática com o modelo tradicional de ensino, no qual o docente figura como único detentor do saber e o discente assume postura passiva de receptor de informações.

Tal movimento encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe abordagem do ensino de Língua Portuguesa centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, permitindo aos estudantes compreender, interpretar e produzir textos em diferentes contextos comunicativos, assumindo postura crítica e ética. As competências gerais da Educação Básica, pensamento crítico e criativo, domínio de diferentes linguagens, argumentação fundamentada, relacionam-se intrinsecamente aos princípios das metodologias ativas.

Do ponto de vista teórico-epistemológico, as metodologias ativas encontram sustentação em diferentes correntes pedagógicas. A perspectiva sociointeracionista vygotskyana, que concebe a aprendizagem como processo mediado pela interação social e pela linguagem, oferece alicerces para se pensar o ensino de Língua Portuguesa a partir de metodologias que privilegiem o diálogo e a

construção coletiva de sentidos. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia o papel da mediação pedagógica e da interação entre pares. A pedagogia problematizadora freireana, que critica o modelo bancário de educação e propõe práxis educativa libertadora e dialógica, estabelece profundo diálogo com os princípios das metodologias ativas.

No campo dos estudos linguísticos, a perspectiva dialógica de Bakhtin, ao compreender a língua como fenômeno dialógico, histórico e social, e propor a noção de gêneros discursivos como formas relativamente estáveis de enunciados das diversas esferas da atividade humana, fundamenta um ensino que tome as práticas sociais de linguagem como ponto de partida e chegada do trabalho pedagógico.

Não obstante as potencialidades das metodologias ativas, sua implementação enfrenta desafios consideráveis: a formação docente frequentemente não contempla as bases teórico-metodológicas necessárias; a cultura escolar oferece resistências estruturais; as condições materiais impõem limitações; e os sistemas avaliativos nem sempre se alinham aos princípios das metodologias ativas.

O presente artigo tem como objetivo discutir, a partir de perspectiva teórica fundamentada em referenciais atualizados, como as metodologias ativas podem contribuir para a transformação do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, promovendo a transição de um modelo centrado na recepção passiva para práxis que valorize o protagonismo discursivo dos estudantes. Busca-se refletir sobre os fundamentos teórico-pedagógicos das metodologias ativas, suas possibilidades de articulação com os eixos estruturantes do ensino de Língua Portuguesa propostos pela BNCC, leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica, bem como sobre desafios e perspectivas para sua implementação.

O artigo organiza-se em quatro seções principais, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção apresenta os fundamentos teórico-pedagógicos das metodologias ativas. A segunda aborda o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e as orientações da BNCC. A terceira seção, núcleo argumentativo central, discute as possibilidades de articulação entre metodologias ativas e ensino de Língua Portuguesa. As considerações finais retomam os principais argumentos, apontando potencialidades e perspectivas futuras.

METODOLOGIAS ATIVAS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PEDAGÓGICOS

As metodologias ativas constituem conjunto de abordagens pedagógicas que posicionam o estudante como agente central no processo de construção do conhecimento. Embora sua popularização no Brasil seja recente, os fundamentos teóricos que as sustentam remontam a diferentes movimentos pedagógicos que questionaram os modelos tradicionais centrados na transmissão unidirecional de conteúdo.

As bases das metodologias ativas identificam-se no pensamento de Dewey (1859-1952), expoente da Escola Nova, que defendia educação vinculada à experiência concreta e à resolução de problemas significativos. Para Dewey, a verdadeira educação ocorre por meio da experiência reflexiva, através de processo ativo de investigação e experimentação, no qual o estudante é protagonista.

No Brasil, as ideias deweyanas foram ressignificadas por Freire (1921-1997), que criticou a "educação bancária" e propôs educação problematizadora, dialógica e libertadora. Para Freire, o ato educativo constitui-se como ato dialógico de conhecimento, no qual educadores e educandos problematizam a realidade e constroem coletivamente novos saberes, valorizando diálogo, problematização e autonomia.

A perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1896-1934) oferece contribuições centrais ao compreender o desenvolvimento como processo social e culturalmente mediado. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal fundamenta práticas pedagógicas colaborativas, nas quais a interação entre pares e a mediação docente constituem elementos essenciais.

Berbel (2011) define metodologias ativas como processos interativos de conhecimento, análise e pesquisas, com finalidade de encontrar soluções para problemas, baseando-se em formas de desenvolver o aprender por meio de experiências reais ou simuladas. Bacich e Moran (2018) enfatizam que constituem estratégias centradas na participação efetiva dos estudantes, de forma flexível e híbrida, deslocando o foco do ensinar para o aprender.

Diesel, Baldez e Martins (2017) identificam como elementos estruturantes: o estudante como centro do processo; autonomia como competência a desenvolver; problematização da realidade; trabalho em equipe; inovação pedagógica; professor como mediador; e estímulo à metacognição.

As metodologias ativas não constituem modelo único, mas conjunto diversificado de estratégias que compartilham princípios epistemológicos comuns: protagonismo estudantil, aprendizagem significativa, autonomia intelectual, colaboração, problematização e reflexão crítica.

Entre as principais abordagens destacam-se: Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), caracterizada pela apresentação de problemas complexos como ponto de partida; Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), que envolve investigação de questões autênticas resultando em produtos ou apresentações; Sala de Aula Invertida, na qual o acesso prévio a conteúdos libera tempo presencial para aplicação e discussão; Gamificação, que incorpora elementos de jogos para aumentar engajamento; Aprendizagem entre Pares, com discussões colaborativas; e Estudos de Caso, apresentando situações reais para análise crítica.

No Brasil, as metodologias ativas têm ganhado espaço impulsionadas pela BNCC, que preconiza desenvolvimento de competências por meio de práticas ativas e significativas. A BNCC, ao estabelecer

como competência geral o pensamento crítico e a argumentação fundamentada, alinha-se aos princípios epistemológicos das metodologias ativas.

As metodologias ativas dialogam com a pedagogia freireana, historicamente influente no pensamento educacional brasileiro, encontrando nela estratégias para efetivação de diálogo, problematização e autonomia nas práticas escolares.

Contudo, a implementação enfrenta desafios estruturais: formação docente insuficiente, condições precárias de trabalho, organização rígida dos tempos escolares, currículos extensos e sistemas avaliativos centrados em provas padronizadas constituem obstáculos concretos. A discussão sobre metodologias ativas não pode prescindir da análise das condições objetivas de trabalho docente e das políticas educacionais mais amplas.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro constitui campo complexo, atravessado por tensões teóricas, metodológicas e políticas que refletem diferentes concepções de língua, linguagem e educação linguística. Compreender as transformações históricas, as orientações da BNCC e os desafios contemporâneos torna-se fundamental para discutir as potencialidades das metodologias ativas.

Do ensino normativo-prescritivo às abordagens sociointeracionistas

Historicamente, o ensino de Língua Portuguesa esteve marcado por concepção normativo-prescritiva, na qual o foco recaía sobre domínio da gramática normativa e nomenclatura gramatical. Nessa perspectiva, ainda hegemônica em muitos contextos, a língua é compreendida como sistema homogêneo de regras a serem memorizadas, organizando-se o ensino em torno de conteúdos gramaticais descontextualizados e prescrição de formas prestigiadas socialmente.

A partir da década de 1980, tal modelo foi criticado por linguistas aplicados que propuseram abordagens fundamentadas em perspectivas sociointeracionistas, enunciativo-discursivas e sociolinguísticas. Geraldi (1984), Possenti (1996), Antunes (2003) e Bagno (2007), entre outros, questionaram o ensino tradicional e defenderam prática pedagógica centrada no texto e nas práticas sociais de linguagem.

Geraldi (1984) propôs reorientação radical, defendendo trabalho organizado em torno de três práticas: leitura, produção e análise linguística. Para o autor, o ensino de gramática só se justifica quando articulado à compreensão e produção de textos, como recurso para reflexão sobre usos efetivos da língua.

As contribuições da Linguística Textual, Análise do Discurso, Sociolinguística e estudos bakhtinianos ofereceram fundamentos para repensar o ensino. Bakhtin, ao propor gêneros discursivos como tipos

relativamente estáveis de enunciados, abriu caminhos para abordagem que superasse dicotomias e tomasse práticas sociais de linguagem como ponto de partida.

Não obstante os avanços teóricos, a transposição para práticas cotidianas ainda enfrenta obstáculos. Pesquisas evidenciam que o modelo tradicional permanece predominante, especialmente no Ensino Médio, onde pressões de vestibulares e ENEM reforçam práticas voltadas para memorização.

A BNCC, homologada em 2018, representa o documento normativo mais recente para reorganização do Ensino Médio. Na área de Linguagens e suas Tecnologias, propõe abordagem integrada, orientada pelo desenvolvimento de competências específicas, destacando-se: compreender funcionamento de diferentes linguagens e práticas culturais; compreender processos identitários e relações de poder; utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista; apreciar produções artísticas; e mobilizar práticas de linguagem no universo digital.

Para Língua Portuguesa, a BNCC organiza o trabalho em quatro eixos estruturantes integrados: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica.

No eixo da leitura, preconiza desenvolvimento de habilidades que permitam compreensão crítica, identificação de informações implícitas, reconhecimento de diferentes perspectivas, análise de estratégias argumentativas e avaliação de fontes. A leitura é compreendida como prática social complexa de construção ativa de sentidos.

No eixo da produção textual, enfatiza a produção de textos orais, escritos e multissemióticos em diferentes gêneros e campos de atuação, considerando contexto, propósitos, interlocutores e circulação. A escrita constitui atividade discursiva complexa, processo de autoria envolvendo planejamento, textualização, revisão e reescrita.

No eixo da oralidade, destaca desenvolvimento de competências relacionadas aos gêneros orais públicos e formais como debates, seminários, podcasts, que exigem planejamento, estratégias argumentativas e adequação situacional.

No eixo da análise linguística/semiótica, propõe abordagem reflexiva e contextualizada dos recursos linguísticos e multissemióticos, compreendendo-os como estratégias de construção de sentidos. A análise linguística não se confunde com ensino tradicional de gramática, mas constitui reflexão sobre usos da língua e efeitos de sentido produzidos.

A BNCC organiza ainda o trabalho a partir de cinco campos de atuação social: vida pessoal, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, atuação na vida pública e artístico-literário, visando contextualizar as práticas de linguagem nas esferas sociais onde circulam.

Desafios contemporâneos

O ensino de Língua Portuguesa enfrenta desafios de natureza teórica, metodológica, política e sociocultural. Um primeiro desafio refere-se aos multiletramentos e multimodalidade. Rojo e Moura

(2012) argumentam que transformações contemporâneas exigem ampliação da noção tradicional de letramento. Os multiletramentos referem-se à multiplicidade cultural e semiótica dos textos atuais, que articulam linguagem verbal, imagens, sons e recursos digitais. A incorporação crítica das tecnologias digitais ao ensino constitui desafio incontornável.

Um segundo desafio relaciona-se ao desinteresse dos estudantes em relação às aulas tradicionais de Língua Portuguesa. Pesquisas evidenciam que jovens apresentam práticas culturais e de letramento intensas fora da escola, mas não se engajam em atividades escolares percebidas como artificiais. Dayrell (2007) e Corti (2016) argumentam que a escola não reconhece os jovens como sujeitos de direitos, com culturas e saberes legítimos.

Um terceiro desafio diz respeito à formação docente. Embora avanços teóricos tenham sido incorporados aos currículos de Letras, a transposição para práticas efetivas permanece problemática. Muitos professores sentem-se inseguros para adotar abordagens mais contextualizadas. Condições objetivas de trabalho, como sobrecarga, número excessivo de estudantes, falta de tempo, por exemplo, constituem obstáculos concretos.

Um quarto desafio refere-se aos sistemas de avaliação externa, que exercem influência sobre currículos praticados. Embora o ENEM tenha tentado avaliar competências contextualizadamente, a pressão por resultados frequentemente leva ao treinamento de questões em detrimento de práticas mais formativas.

Por fim, as desigualdades socioeconômicas limitam possibilidades pedagógicas. A falta de bibliotecas, laboratórios, internet e materiais diversificados restringe o trabalho. Muitos estudantes enfrentam condições precárias, jornadas de trabalho e defasagens acumuladas, condições que não podem ser desconsideradas.

Perspectivas para ensino mais significativo

Experiências inovadoras e reflexões contemporâneas apontam caminhos possíveis. Bunzen (2009) e Rojo (2009) defendem projetos de letramento como estratégia potente, partindo de problemas significativos e mobilizando práticas de linguagem com propósitos reais e circulação efetiva.

Street (2014) diferencia modelo autônomo de modelo ideológico de letramento. No ideológico, o letramento é compreendido como prática social situada, permeada por relações de poder, implicando reconhecer e valorizar a diversidade de práticas letradas dos estudantes.

Kleiman (2005) e Soares (2020) argumentam que o ensino precisa articular diferentes dimensões do conhecimento sobre língua de forma integrada. A gramática contextualizada não é abandono do ensino de gramática, mas sua reconfiguração, tomando textos como ponto de partida.

Cosson (2014, 2020), no campo do letramento literário, propõe metodologias que promovam formação de leitores não por imposição, mas através de comunidades de leitura, compartilhamento de experiências e valorização das interpretações dos estudantes.

Tais perspectivas convergem para compreensão de que o ensino de Língua Portuguesa precisa superar o modelo transmissivo-normativo e adotar abordagens dialógicas, contextualizadas e comprometidas com protagonismo estudantil, o que estabelece diálogo direto com as metodologias ativas.

METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO

A articulação entre princípios das metodologias ativas e objetivos formativos do ensino de Língua Portuguesa constitui campo fértil de possibilidades. Conforme discutido, tanto as metodologias ativas quanto as perspectivas contemporâneas de ensino de língua materna convergem para valorização do protagonismo estudantil, da aprendizagem contextualizada e da formação de sujeitos críticos e autônomos. Esta seção explora como as metodologias ativas podem contribuir para transformação qualitativa do ensino de Língua Portuguesa, particularmente nos eixos estruturantes da BNCC: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica.

Da recepção passiva ao protagonismo discursivo: fundamentos teóricos

A proposição de ensino de Língua Portuguesa fundamentado em metodologias ativas encontra sustentação na confluência de perspectivas linguísticas, pedagógicas e epistemológicas. O dialogismo bakhtiniano, a perspectiva sociointeracionista vygotskyana e a pedagogia problematizadora freireana constituem pilares conceituais que permitem compreender a linguagem não como sistema abstrato de regras, mas como atividade interacional, dialógica e situada, por meio da qual os sujeitos agem no mundo e constroem sentidos.

Bakhtin (2003), ao propor que toda compreensão é ativamente responsiva e que todo enunciado se constitui em relação a outros enunciados, fundamenta a impossibilidade de aprendizagem meramente receptiva da língua. A linguagem é essencialmente dialógica, e os gêneros discursivos constituem formas de ação social. O ensino não pode limitar-se à transmissão de conteúdos gramaticais, mas deve promover situações em que estudantes usem a linguagem em práticas discursivas autênticas, posicionando-se como autores e interlocutores ativos.

Vygotsky (1991, 2001), ao compreender a aprendizagem como processo mediado pela interação social, oferece sustentação para práticas colaborativas. O conceito de ZDP evidencia que o

estudante alcança níveis mais elevados quando atua em colaboração. Aplicado ao ensino de Língua Portuguesa, fundamenta práticas como revisão colaborativa, círculos de leitura e produção coletiva de textos.

Freire (1987, 1996), ao criticar o modelo bancário e propor pedagogia problematizadora, estabelece conexões diretas com metodologias ativas. O ato de conhecer constitui-se como processo de problematização, investigação crítica e construção coletiva. No ensino de língua, propõe partir de palavras e temas geradores significativos, promovendo leitura crítica da palavra e do mundo.

Depreende-se que a articulação entre metodologias ativas e ensino de Língua Portuguesa fundamenta-se em convergências epistemológicas profundas sobre natureza da linguagem, processos de aprendizagem e objetivos formativos. O protagonismo discursivo constitui simultaneamente princípio central das metodologias ativas e objetivo fundamental do ensino contemporâneo de Língua Portuguesa.

Metodologias ativas e o desenvolvimento de competências leitoras

A leitura, compreendida como processo ativo e complexo de construção de sentidos, constitui competência fundamental. Kleiman (2004, 2013) e Koch e Elias (2006) argumentam que leitura proficiente mobiliza conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e enciclopédicos, envolvendo processos como ativação de conhecimentos prévios, formulação de hipóteses, inferências e avaliação crítica. Solé (1998) enfatiza que compreensão leitora se desenvolve por ensino explícito de estratégias como antecipação, seleção, inferência, e verificação.

As metodologias ativas oferecem estratégias potentes para desenvolvimento de competências leitoras. Os círculos de leitura, nos quais grupos pequenos leem o mesmo texto assumindo diferentes papéis rotativos (questionador, conector, iluminador), promovem leitura ativa, discussão dialógica e desenvolvimento de estratégias de compreensão.

A leitura colaborativa, na qual professor ou estudantes experientes modelam processos de compreensão explicitando estratégias cognitivas, alinha-se aos princípios das metodologias ativas e pressupostos vygotskianos. Durante leitura de texto complexo, o professor verbaliza suas estratégias, e progressivamente os estudantes as internalizam.

Os projetos de leitura orientados por problemas socialmente relevantes envolvem investigação de questão complexa demandando leitura de múltiplos textos em diversos gêneros, comparação de perspectivas e avaliação crítica de fontes. Um projeto sobre "juventudes e trabalho" pode envolver leitura de reportagens, dados estatísticos, artigos, legislação e textos literários, promovendo letramento múltiplo e pensamento crítico.

No contexto dos multiletramentos, metodologias ativas possibilitam desenvolvimento de competências de leitura de textos multimodais. A análise colaborativa de memes, infográficos, vídeos e

sites, investigando como múltiplas linguagens se articulam para produzir sentidos, promove letramento visual e digital.

A perspectiva do letramento crítico (Cervetti; Pardales; Damico, 2001; Jordão, 2013), que propõe questionar relações de poder e ideologias nos discursos, encontra nas metodologias ativas estratégias operacionais. Debates sobre perspectivas em textos, análise de discursos midiáticos e produção de contratextos promovem consciência crítica sobre práticas de linguagem.

Metodologias ativas e a produção textual: da escrita escolar à autoria situada

A produção textual constitui competência central, porém, conforme argumentam Geraldini (1991) e Antunes (2003), a produção escolar caracteriza-se pela artificialidade: estudantes escrevem apenas para avaliação, sem propósitos comunicativos definidos nem interlocutores reais. As metodologias ativas oferecem caminhos para superar tal artificialidade.

A Aprendizagem Baseada em Projetos constitui metodologia potente para produção contextualizada. Em projeto sobre "memória e identidade local", estudantes podem realizar entrevistas, produzir biografias, elaborar exposição fotográfica, criar documentário e organizar evento para a comunidade. Tal projeto mobiliza diversos gêneros em situações autênticas, nas quais textos cumprem funções sociais concretas e são dirigidos a interlocutores reais, promovendo trabalho colaborativo, pesquisa e autonomia.

A escrita colaborativa, facilitada por tecnologias como Google Docs, permite que estudantes produzam textos coletivamente, negociando sentidos, tomando decisões linguísticas conjuntas e revisando mutuamente. Alinha-se aos princípios vygotskianos e bakhtinianos de linguagem dialógica, aplicando-se a diversos gêneros: artigos coletivos, resenhas, roteiros, reportagens.

A revisão colaborativa orientada por rubricas envolve estudantes como leitores críticos e revisores de textos de pares. Com critérios previamente definidos (clareza, adequação ao gênero, coerência, coesão, correção), analisam textos, fazem sugestões e discutem reescrita, desenvolvendo competências de produção, leitura e análise linguística.

Os portfólios reflexivos, nos quais estudantes arquivam textos e refletem metacognitivamente sobre aprendizagens e processos de escrita, constituem estratégia avaliativa e formativa alinhada às metodologias ativas, promovendo autoavaliação e autorregulação.

No contexto dos multiletramentos, as metodologias ativas possibilitam produção de textos multimodais na forma de vídeos, podcasts, blogs, infográficos, booktubes, mobilizando competências de design visual, edição e articulação entre múltiplas semioses, essenciais para participação na cultura digital.

As metodologias ativas não pressupõem abandono do ensino de aspectos notacionais e gramaticais, mas os abordam contextualizadamente, a serviço da produção de sentidos e adequação textual, não como conteúdos abstratos.

Metodologias ativas e práticas de oralidade

A oralidade, embora modalidade primária da língua, foi historicamente negligenciada como objeto de ensino sistemático. Marcuschi (2001) e Schneuwly e Dolz (2004) argumentam que a escola privilegiou a escrita, assumindo equivocadamente que competências de fala se desenvolvem espontaneamente. Contudo, gêneros orais públicos como debate, seminário, podcast, apresentam convenções específicas que precisam ser ensinadas.

As metodologias ativas mostram-se adequadas para desenvolvimento de competências orais, privilegiando interação, diálogo e colaboração. O debate regrado desenvolve competências argumentativas, escuta ativa e respeito a perspectivas divergentes. Envolve preparação prévia, definição de papéis, estabelecimento de regras e reflexão posterior sobre estratégias utilizadas.

O seminário acadêmico pode ser trabalhado por meio de planejamento coletivo, definição de estratégias de exposição, preparação de roteiro, ensaio com feedback de pares e reflexão metacognitiva sobre desempenho, contrastando com prática comum de solicitar apresentações sem ensino explícito das características do gênero.

A produção de podcasts articula metodologias ativas, competências orais e letramento digital. Envolve definição de tema e público, pesquisa, elaboração de roteiro, gravação, edição e divulgação, mobilizando competências de planejamento textual, adequação da linguagem oral e uso de tecnologias. A circulação efetiva confere autenticidade à produção.

O júri simulado, dramatização de julgamento sobre questão controversa, mobiliza intensamente oralidade formal. Estudantes assumem papéis, elaboram argumentos orais, contra-argumentam e deliberam, desenvolvendo competências argumentativas e de adequação a contextos formais.

A autoavaliação de produções orais, com base em rubricas sobre volume, postura, organização do discurso e adequação da linguagem, promove consciência metacognitiva. Gravações em vídeo analisadas reflexivamente constituem ferramenta poderosa de feedback.

Metodologias ativas e análise linguística/semiótica

A análise linguística diferencia-se radicalmente do ensino tradicional de gramática. Enquanto o ensino tradicional privilegia memorização de nomenclaturas e classificação de termos isolados, a análise linguística constitui atividade reflexiva e contextualizada sobre recursos linguísticos utilizados na compreensão e produção de textos. Conforme Geraldi (1991) e Mendonça (2006), deve estar integrada

às práticas de leitura e produção, tomando textos como objetos de reflexão sobre escolhas linguísticas e efeitos de sentido.

A análise linguística epilinguística, reflexão sobre língua em uso sem necessariamente usar metalinguagem técnica, desenvolve-se por meio de atividades colaborativas comparando versões de textos e analisando escolhas linguísticas e efeitos de sentido. Ao comparar manchetes jornalísticas sobre mesmo evento, estudantes refletem sobre como escolha de verbos, adjetivos ou estruturas sintáticas produz diferentes efeitos, revela posicionamentos ideológicos e constrói representações da realidade, desenvolvendo consciência sobre caráter não neutro da linguagem.

A análise linguística metalinguística, posterior à epilinguística, envolve sistematização conceitual e uso de metalinguagem gramatical. Porém, diferentemente do ensino tradicional, não constitui ponto de partida, mas chegada de processo de reflexão. Após atividades epilinguísticas sobre tempos verbais em narrativas, o professor sistematiza funções dos pretéritos, oferecendo nomenclatura como ferramenta para nomear fenômenos já compreendidos intuitivamente.

A revisão textual orientada por aspectos linguísticos específicos constitui estratégia ativa integrada à produção. Após produção de texto argumentativo, propõe-se revisão focada em recursos de coesão. Em grupos, estudantes analisam textos, identificam problemas, discutem reformulações e reescrevem. Posteriormente, o professor sistematiza recursos observados e oferece nomenclatura.

A investigação linguística constitui metodologia potente para desenvolvimento de consciência sobre variação e superação de preconceitos. Estudantes realizam projetos de pesquisa sobre fenômenos variáveis, coletando dados em diferentes contextos, analisando padrões e refletindo sobre fatores que condicionam variação, desenvolvendo postura investigativa e científica.

A análise de textos multimodais envolve reflexão sobre como recursos visuais, sonoros e gestuais articulam-se aos verbais para produzir sentidos. Análise colaborativa de infográficos, memes, vídeos e capas desenvolvem letramento visual e digital, ampliando análise linguística para além do código verbal.

A análise linguística deve sempre orientar-se por propósitos claros: compreender melhor textos, produzir textos mais adequados, ampliar repertório expressivo, desenvolver consciência sobre variação, reconhecer estratégias argumentativas. Não se justifica como fim em si, mas como meio para desenvolvimento de competências comunicativas e formação de usuários críticos da língua.

A adoção de metodologias ativas implica reconfiguração do papel docente. O professor passa a atuar como mediador, curador, designer de experiências de aprendizagem e facilitador de processos colaborativos. Assume funções de problematizador, mediador de compreensão leitora, leitor crítico dos textos estudantis oferecendo feedback formativo, sistematizador de conhecimentos linguísticos, curador de materiais e avaliador formativo.

Tal reconfiguração não reduz a importância do professor, mas a ressignifica. O trabalho fundamentado em metodologias ativas demanda planejamento cuidadoso, intencionalidade clara, domínio teórico consistente, capacidade de mediar interações complexas e flexibilidade para ajustar percursos formativos.

Não obstante as potencialidades, a implementação enfrenta desafios estruturais. A formação docente frequentemente não prepara para práticas ativas. As condições de trabalho com jornadas extensas, número excessivo de estudantes, tempo insuficiente dificultam metodologias que demandam acompanhamento individualizado. As limitações de infraestrutura impõem restrições concretas. As culturas escolares oferecem resistências simbólicas. As tensões entre avaliações formativas e externas padronizadas geram dilemas pragmáticos.

Tais desafios evidenciam que transformação das práticas não pode ser responsabilidade exclusiva de professores, mas demanda políticas públicas que garantam condições dignas de trabalho, formação robusta, infraestrutura adequada e valorização docente. Ademais, a superação de visões reducionistas das metodologias ativas requer aprofundamento teórico e transformação de concepções de linguagem, ensino e aprendizagem.

Experiências inovadoras, pesquisas recentes e reflexões contemporâneas indicam que articulação entre metodologias ativas e ensino de Língua Portuguesa não apenas é possível, mas constitui caminho promissor. A construção de redes colaborativas de professores, a documentação de experiências pedagógicas, a articulação entre universidades e escolas, o investimento em políticas públicas e a pesquisa empírica sobre metodologias ativas podem oferecer evidências sobre impactos, potencialidades e condições de efetividade, subsidiando práticas fundamentadas cientificamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo propôs-se a discutir, a partir de perspectiva teórica fundamentada em referenciais atualizados, as possibilidades de articulação entre metodologias ativas e o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, visando à superação do modelo pedagógico tradicional centrado na transmissão passiva de conteúdos e à construção de práticas educativas que promovam o protagonismo discursivo dos estudantes.

A análise teórica empreendida demonstrou que as metodologias ativas, enraizadas no pensamento de Dewey, Vygotsky e Freire, e as perspectivas contemporâneas de ensino de Língua Portuguesa, fundamentadas na Linguística Aplicada e nos estudos bakhtinianos, compartilham princípios estruturantes comuns: a compreensão da aprendizagem como processo ativo de construção de conhecimento; a valorização da interação social e do diálogo; o reconhecimento da linguagem como

prática social situada; e o compromisso com a formação de sujeitos autônomos, críticos e eticamente responsáveis.

A BNCC, ao propor abordagem do ensino de Língua Portuguesa centrada no desenvolvimento de competências, organizada a partir de práticas sociais de linguagem e de gêneros discursivos, estabelece diretrizes que se alinham substantivamente aos princípios das metodologias ativas. As competências específicas de Linguagens e os eixos estruturantes: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística, demandam abordagens pedagógicas que transcendam a transmissão de conteúdos gramaticais descontextualizados e promovam engajamento ativo em práticas autênticas de uso da língua.

A discussão desenvolvida evidenciou múltiplas possibilidades de articulação entre metodologias ativas e o trabalho com diferentes eixos do ensino de Língua Portuguesa. No desenvolvimento de competências leitoras, estratégias como círculos de leitura, leitura colaborativa, projetos de investigação e letramento crítico mostraram-se capazes de promover compreensão profunda e crítica de múltiplos gêneros, incluindo textos multimodais e digitais. Na produção textual, a Aprendizagem Baseada em Projetos, escrita colaborativa, revisão orientada e produção multimodal oferecem caminhos para superar a artificialidade da escrita escolar e criar situações autênticas de autoria. As práticas de oralidade podem ser enriquecidas por debates regrados, seminários, podcasts e júris simulados. A análise linguística, quando integrada contextualmente às práticas de leitura e produção, contribui para compreensão da língua como repertório de recursos expressivos mobilizados na construção de sentidos.

Ressalta-se, contudo, que o artigo não apresentou as metodologias ativas como panaceia para os desafios do ensino de Língua Portuguesa. A implementação efetiva enfrenta obstáculos estruturais, culturais, formativos e políticos: formação docente insuficiente, condições precárias de trabalho, limitações de infraestrutura, resistências culturais e tensões entre avaliações formativas e externas. Tais desafios evidenciam que a transformação das práticas demanda políticas públicas que garantam condições dignas de trabalho, processos formativos robustos, infraestrutura adequada e valorização docente.

Pesquisas empíricas futuras, especialmente de natureza qualitativa na forma de estudos de caso, pesquisas-ação, relatos analiticamente fundamentados, poderão oferecer evidências sobre impactos das metodologias ativas no desenvolvimento de competências comunicativas, sobre condições que favorecem ou dificultam sua implementação e sobre processos formativos efetivos. Tais investigações subsidiarão políticas educacionais e práticas fundamentadas cientificamente.

Por fim, a discussão sobre metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa inscreve-se em debate mais amplo sobre sentidos e finalidades da educação escolar na contemporaneidade. Em contexto marcado por desigualdades, complexidade comunicativa, transformações tecnológicas e desafios éticos que demandam cidadãos capazes de compreender criticamente discursos, argumentar

fundamentadamente, dialogar com a diferença e atuar responsavelmente, o ensino de Língua Portuguesa não pode limitar-se à transmissão de nomenclaturas gramaticais. Torna-se imperativa a construção de práticas que formem leitores críticos, produtores competentes de textos em múltiplas linguagens, falantes autônomos e sujeitos conscientes do papel constitutivo da linguagem na construção de identidades e na transformação social.

As metodologias ativas, quando fundamentadas teoricamente, implementadas criticamente e sustentadas por condições adequadas de trabalho e formação, podem contribuir significativamente para que o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio constitua-se como prática educativa emancipatória, dialógica e comprometida com a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAGNO, M. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 52. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. Análise linguística: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 set. 2024.
- BUNZEN, C. Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- 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.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.
- CORTI, A. P. Ensino Médio em São Paulo: a expansão das matrículas nos anos 1990. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 41-64, jan./mar. 2016.
- COSCARELLI, C. V. Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- COSSON, R. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014. COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, v. 1, n. 1, p. 19-32, 2011.

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

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

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984. GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004. KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 14. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KLEIMAN, A. B. Precisa-se repensar o conceito de alfabetização. *Revista Presença Pedagógica*, v. 11, n. 62, p. 18-25, 2005.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN,

J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020. SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PORTUGUÊS NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO: CAMINHOS NO CURSO DE JOGOS DIGITAIS

PORTUGUESE IN TECHNOLOGICAL HIGHER EDUCATION: PERSPECTIVES FROM THE DIGITAL GAMES COURSE PROGRAMME

Silvia Ap. José e Silva

silviajose18@gmail.com

Faculdade de Tecnologia, Fatec Americana (SP), Brasil

RESUMO

Este artigo analisa dois caminhos pedagógicos para o ensino de Português no curso superior de tecnologia em Jogos Digitais (JD), focando em demandas profissionais específicas da área. O ensino da disciplina neste curso é desafiador, pois o curso situa-se entre o conhecimento técnico e a arte. Muitas vezes, a língua portuguesa tende a ser vista como menos relevante que as habilidades tecnológicas. No entanto, justifica-se sua importância pela necessidade de o profissional criar documentos técnicos, como o *Game Design Document* (GDD), desenvolver narrativas coerentes e exercer a leitura crítica. Foram desenvolvidas duas atividades principais com alunos do segundo semestre: 1) A análise e reescrita de um diálogo gerado por IA focando nos conceitos de variedade linguística e localização e 2) A leitura de um artigo sobre GDDs, seguida da elaboração de um GDD de uma página (*One Sheet*). Os resultados indicam que os alunos mobilizaram diferentes habilidades linguísticas, demonstrando ser possível alinhar a disciplina às demandas reais do desenvolvedor de jogos.

Palavras-chave: Jogos Digitais; linguagem; variedade linguística; ensino de Português.

ABSTRACT

This article analyzes two pedagogical approaches to teaching Portuguese in the undergraduate program in Digital Games (DG), focusing on the specific professional demands of the field. Teaching this subject in the program is challenging, as the course lies at the intersection between technical knowledge and art. Portuguese is often regarded as less relevant than technological skills. However, its importance is justified by the professional's need to produce technical documents such as the *Game Design Document* (GDD), to develop coherent narratives, and to engage in critical reading. Two main activities were developed with second-semester students: (1) the analysis and rewriting of a dialogue generated by Artificial Intelligence (AI), focusing on the concepts of linguistic variety and localization; and (2) the reading of an article on GDDs, followed by the creation of a one-page GDD (*One Sheet*). The results indicate that students mobilized different linguistic skills, demonstrating that it is possible to align the discipline with the real demands of the game developer.

Keywords: Digital Games; language; linguistic variety; Portuguese teaching.

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa nos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) exige uma abordagem distinta daquela tradicionalmente aplicada em bacharelados ou licenciaturas. Com um currículo voltado à prática profissional e à rápida inserção no mercado de trabalho, a disciplina deve afastar-se de uma perspectiva puramente teórica ou literária e assumir um caráter instrumental. O desafio é posicionar a língua não como um acessório acadêmico, mas como uma competência central para a atuação tecnológica, seja na elaboração de documentação técnica, na comunicação interpessoal em equipes multidisciplinares ou na adequação do produto final ao usuário.

Este trabalho apresenta análises de atividades desenvolvidas nas aulas de Português II junto aos alunos do curso superior de tecnologia em Jogos Digitais (JD) que é oferecido pela Fatec. Ele tem a duração de seis semestres, e o perfil desse profissional disponível no *site* da faculdade é:

Atua no segmento de entretenimento digital, desenvolvendo produtos tais como: jogos educativos, de aventura, de ação, de simulação 2D e 3D entre outros gêneros. Lida com plataformas e ferramentas para a criação de jogos digitais e trabalha no desenvolvimento e gestão de projetos de sistemas de entretenimento digital interativo, em rede ou isoladamente, de roteiros e modelagem de personagens virtuais e na interação com banco de dados (FATEC, 2024).

A disciplina de Português II acontece no segundo semestre, e tem como objetivo:

Mostrar ao aluno a importância do plano de ideias (mind map) como ferramenta para o levantamento de temas, tópicos e subtópicos ligados ao texto; orientá-lo para a realização da análise, e consequente elaboração, de textos de natureza expositiva e argumentativa; enfatizar a necessidade de revisão e de reescrita do texto. (FATEC, 2024)

A ementa pode ser trabalhada na perspectiva do curso de Jogos digitais, por exemplo, o uso do plano de ideias como ferramenta para organizar temas e subtópicos é especialmente relevante no desenvolvimento de jogos digitais, pois favorece a clareza e a coerência na criação de narrativas e diálogos. No contexto da variedade linguística e da localização, essa organização contribui para adaptar o conteúdo ao público-alvo, respeitando especificidades culturais e linguísticas. A elaboração de textos expositivos e argumentativos auxilia na concepção e na adaptação de roteiros e descrições. Já a ênfase na revisão e reescrita garante não apenas a qualidade linguística, mas também a adequação cultural do produto.

O curso de Jogos Digitais forma profissionais que podem atuar no desenvolvimento de um *game* de diferentes formas. Os estudantes podem trabalhar na área da tecnologia (ou seja, na programação) ou no âmbito artístico, criando narrativas e roteiros, além de desenvolverem toda a atmosfera plástica do jogo. Dessa forma, o curso de JD se encontra num limiar entre o conhecimento técnico e a arte como podemos notar ao consultarmos sua matriz curricular podemos verificar que há disciplinas mais técnicas como programação, engenharia de software, Sistemas operacionais e outras mais artísticas como Ficção Interativa, Roteirização, Animação e Som. Além das básicas como Português II, Matemática/Estatística e

Inglês. Portanto, espera-se que os egressos dominem tanto ferramentas comunicacionais para lidar com a documentação tecnológica variada, além de criar roteiros, diálogos e outras formas de expressão textual específicas da área. A ementa da disciplina de Português II é:

Leitura e interpretação de textos. Planejamento das ideias. O texto argumentativo: diferenças entre dissertação e argumentação. Estrutura do texto argumentativo. Elaboração da linguagem nos gêneros textuais acadêmicos. Apresentações orais em situações acadêmicas. Técnicas de revisão do texto e de reescrita. Revisão gramatical. (FATEC, 2024)

A ementa propõe o desenvolvimento de competências de leitura, interpretação e planejamento textual, importantes para o desenvolvimento de um jogo, pois colaboram com a criação de roteiros e documentos técnicos. A linguagem acadêmica contribui para a formalização de projetos e relatórios, enquanto as apresentações orais são importantes tanto para comunicação entre os membros de uma equipe de desenvolvedores, quanto na possibilidade de apresentar o jogo para possíveis investidores. Por fim, exercitar técnicas de revisão, reescrita e correção gramatical contribuem para que o aluno pense sobre o uso da língua em variados cenários e, desse modo, ele perceba o valor de variedades linguísticas, e de localização de um texto para adequação cultural e linguística envolvendo públicos, jogos e contextos diversos.

ATIVIDADES PROPOSTAS

No primeiro semestre de 2025, foram realizadas duas atividades distintas com os alunos da disciplina de Português II do curso de Jogos Digitais. A turma era composta por 25 estudantes, com aproximadamente 30% de participação feminina e média etária de 22 anos. As atividades desenvolvidas foram: a análise e reescrita de um diálogo – parte de uma possível narrativa integrante de um *game* e a elaboração de um GDD (*Game Design Document*). A seguir, serão detalhadas as propostas e os resultados obtidos.

VARIEDADE LINGUÍSTICA E LOCALIZAÇÃO EM JOGOS DIGITAIS

Iniciamos nossas atividades em fevereiro/2025 discutindo os conceitos de variedade linguística e localização em Jogos Digitais. Apresentamos aos alunos o conceito de Localização com base em Teixeira (2023):

[...] Enquanto a tradução envolve processos de adaptação linguístico-cultural de uma língua a outra, a localização age inclusive sobre os termos e condições legais para uso desses produtos em determinado país, sobre os elementos de capa e contracapa, além de lidar com características estéticas dos jogos, como aparência de personagens, símbolos religiosos, cores etc. (Teixeira, 2023, p. 14)

Assim, a localização não é apenas a tradução de um texto, mas a adaptação de elementos culturais e linguísticos, garantindo que o conteúdo faça sentido para o público-alvo. Outro aspecto tratado em sala de aula foi sobre variedade linguística. Concordamos com Bagno (2007, p. 47) ao afirmar que “Uma variação linguística é um dos muitos ‘modos de falar’ uma língua”, portanto as variedades linguísticas são as diversas formas de se expressar numa língua e não é uma exclusividade do Português. Tais diferenças são influenciadas principalmente por contextos regionais, sociais, etárias e históricas.

A atividade proposta aos alunos articulava esses dois temas estudados durante as aulas. Foi apresentada a seguinte situação problema: uma Inteligência Artificial (IA) fez a tradução e localização de um texto, um diálogo entre duas personagens adolescentes do ensino médio e moradoras na cidade de São Paulo para uma narrativa de um Jogo. Os alunos deveriam analisar a tradução feita pela IA e avaliar se havia necessidade de alteração, ou não, do texto apresentado. Segue o comando distribuído para a classe, Quadro 1:

Quadro 1. comando da atividade

ATIVIDADE

Imagine que o diálogo abaixo precisa ser traduzido e localizado no Brasil na cidade de São Paulo. Essa é uma conversa que acontece entre duas garotas do ensino médio. A pessoa responsável pela tradução e localização desse texto, utilizou uma IA para o trabalho. Agora vocês devem avaliar se a tarefa foi bem realizada ou não. Justifique sua resposta. Caso a tradução/localização não esteja adequada. Faça as devidas correções.

FRIENDS

Evanna: "OMG, girl! Did you see Sarah's new TikTok dance? She totally nailed it! We should try it too!"

Astrid: "Ugh, I wish! But I've been swamped with school stuff. Plus, my Wi-Fi's been acting up all week. So annoying!"

Evanna: "Same, sis! But hey, let's hit the mall this weekend. We can grab boba tea, shop for cute outfits, and maybe even film our own TikTok!"

Astrid: "Yasss, queen! I'm so down. But only if you promise to help me pick a dress for the party next week. I'm clueless!"

Evanna: "Deal! You know I've got your back. Let's slay this weekend!"

TRADUÇÃO E LOCALIZAÇÃO

AMIGOS

Evanna: "Ai, meu Deus, garota! Você viu a nova dança da Sarah no TikTok? Ela arrasou! A gente devia tentar também!"

Astrid: "Ah, queria! Mas tô cheia de coisa da escola. Sem falar que minha internet tá uma bagunça essa semana. Tão irritante!"

Evanna: "Nem me fala, amiga! Mas olha, vamos no shopping esse fim de semana. A gente toma

um chá de bolha, compra umas roupas fofas e talvez até grave nosso próprio TikTok!"
Astrid: "Aí, sim, rainha! Tô dentro. Mas só se você me ajudar a escolher um vestido para a festa da semana que vem. Tô perdida!"
Evanna: "Combinado! Você sabe que eu te ajudo. Vamos arrasar esse fim de semana!"

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A tarefa foi bem recebida pelos estudantes. As orientações foram: eles deveriam se organizar em pequenos grupos com 4 integrantes no máximo, em seguida, fariam a análise dos textos tanto em inglês quanto em português, avaliariam a tradução da IA e, se necessário, reescreveriam o texto em português, nesse caso, leriam o novo texto para a sala.

De acordo com Barzotto (2004), o trabalho com as variedades linguísticas está presente há anos na sala de aula. A inserção desse item no cotidiano escolar ocorre geralmente na forma de uma comparação entre diferentes variedades e a norma padrão, habitualmente ligada a uma situação de comunicação específica. Nessa atividade, os estudantes poderiam agir como quisessem e poderiam trazer para a tarefa diferentes variedades segundo as necessidades de comunicação em um determinado contexto.

Todos os grupos fizeram alterações no texto, algumas mudanças foram sutis com apenas a troca de algum vocábulo por outro mais comum na faixa etária dos estudantes. Outras, alteram completamente o texto trazendo uma outra variedade linguística. Destacamos dois exemplos: Grupo 1 e Grupo 2 de trabalhos apresentados nos Quadros 2 e 3.

Quadro 2. Grupo 1 - proposta de reescrita do diálogo

Amigas

Evanna: Ai, meu Deus, miga! Você viu a nova dancinha da Sarah no Tik Tok? A gente deveria tentar também!

(Bela) Astrid: Ah, queria! Mas tô cheia de coisa da escola! Sem falar que minha internet tá muito ruim essa semana. Tão estressante!

Evanna: Nem me fala, amiga! Viu, vamos no shopping esse fim de semana, Vamos tomar um boba tea, comprar umas roupas e gravar nosso vídeo.

(Bela) Astrid: Aí sim, Mona! Eu topo. Mas só se me ajudar a escolher um vestido para a festa da semana que vem. Tô tão perdida.

Evanna: Fechou! Sabe que te ajudo. Vamos arrasar esse fim de semana.

Fonte: elaboração dos alunos (2025)

O novo texto basicamente trocou alguns termos por expressões que o grupo, provavelmente, considera mais adequado à faixa etária das personagens, ou seja, meninas do Ensino Médio entre 13 e 15 anos. A estrutura do texto foi mantida. A seguir, Grupo 2, apresentamos outro trabalho que se destacou:

Quadro 3. Grupo 2 - mudanças no texto original

Evanna: Tapeua miga! Viu a dança daquela tik tok sarah? Bora tentar?
Astrid: Ah, queria! Mas tô cheia de rolê da escola, sem falar que minha net é movida a lenha, Aff Veí.
Evanna: Nem fala fia! Partiu dar um rolê no shopping nesse fim de semana? Nós toma um milkshake, compra um look dahora e a gente lança a braba do tiktok
Astrid: Fechou Mona, só bora. Mas me ajuda a escolher o look da festa da semana que vem. Tô perdidassa!
Evanna: Beleza, te ajudo sim, Vamo meter a bronca no final de semana.
Fonte: elaboração dos alunos (2025)

Os autores fizeram alterações mais significativas. Pode-se perceber que as mudanças promovidas pelo grupo, trazem um novo ritmo para o texto que se assemelha mais com a oralidade; isso, talvez, ocorra devido à retirada do “r” do final de alguns verbos e da inserção de expressões comuns na fala, como ‘Aff... Veí’, ‘Fia’ e o pronome ‘nois’. Assim como no trabalho anterior, há a troca de alguns termos por outras gírias que, provavelmente, sejam mais adequadas ao contexto da narrativa na perspectiva dos estudantes.

Podemos comparar os três textos no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4. comparação entre os textos traduzidos e localizados

Texto IA	Texto grupo 1	Texto grupo 2
E: "Ai, meu Deus, garota! Você viu a nova dança da Sarah no TikTok? Ela arrasou! A gente devia tentar também!"	Ai, meu Deus, miga! Você viu a nova dancinha da Sarah no Tik Tok? A gente deveria tentar também!	Tapeua miga! Viu a dança daquela tik tok sarah? Bora tentar?
(B) Ast: "Ah, queria! Mas tô cheia de coisa da escola. Sem falar que minha internet tá uma bagunça essa semana. Tão irritante!"	Ah, queria! Mas tô cheia de coisa da escola! Sem falar que minha internet tá muito ruim essa semana. Tão estressante!	Ah, queria! Mas tô cheia de rolê da escola, sem falar que minha net é movida a lenha, Aff Veí.
E: "Nem me fala, amiga! Mas olha, vamos no shopping esse fim de semana. A gente toma um chá de bolha, compra umas roupas fofas e talvez até grave nosso próprio TikTok	Nem me fala, amiga! Viu, vamos no shopping esse fim de semana, Vamos tomar um boba tea, comprar umas roupas e gravar nosso vídeo.	Nem fala fia! Partiu dar um rolê no shopping nesse fim de semana? Nós toma um milkshake, compra um look dahora e a gente lança a braba do tiktok
(B) Ast: "Aí, sim, rainha! Tô dentro. Mas só se você me ajudar a escolher um vestido para a festa da semana que vem. Tô perdida!"	Aí sim, Mona! Eu topo. Mas só se me ajudar a escolher um vestido para a festa da semana que vem. Tô tão perdida.	Fechou Mona, só bora. Mas me ajuda a escolher o look da festa da semana que vem. Tô perdidassa!
E: "Combinado! Você sabe que eu te ajudo. Vamos arrasar esse fim de semana!"	Fechou! Sabe que te ajudo. Vamos arrasar esse fim de semana.	Beleza, te ajudo sim, Vamo meter a bronca no final de semana.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Com base nos conceitos de variedade linguística e localização, pode-se observar que a atividade possibilitou aos alunos pensarem de modo crítico sobre o uso da linguagem em determinados contextos. A substituição de termos como "Tão irritante!" (IA) por "Tão estressante!" (Grupo 1) ou pela interjeição "Aff Veí" (Grupo 2) demonstra uma clara aplicação da "pedagogia da variação linguística" defendida por Bagno (2007). Os alunos não apenas trocaram palavras, mas julgaram a adequação sociocultural

da linguagem, rejeitando a norma-padrão asséptica da IA em favor de marcadores que conferem verossimilhança à faixa etária e ao contexto social das personagens (adolescentes paulistanas).

Eles consideram para realizar a tarefa as marcas de oralidade, regionalismo, faixa etária e pertencimento sociocultural. Os alunos utilizaram diferentes recursos na reescrita do texto a fim de deixá-lo mais coerente com a situação apresentada, ou seja, uma cena que acontece na cidade de São Paulo protagonizada por duas adolescentes. As versões elaboradas pelos grupos mostram diferentes estratégias de localização, revelando como a adequação linguística está diretamente ligada à construção de sentido e à imersão do jogador. Nesse sentido, a atividade reforça a importância de reconhecer e valorizar a diversidade linguística nos processos criativos, além de demonstrar como a localização envolve escolhas que extrapolam a tradução literal, alcançando aspectos socioculturais essenciais para a verossimilhança narrativa.

LEITURA E GAME DESIGN DOCUMENT (GDD)

A segunda atividade realizada com esses alunos envolveu a leitura de um artigo e a criação de um GDD, ou seja, um documento de referência que organiza e descreve todos os aspectos de um jogo, incluindo mecânicas, narrativa, personagens, arte e interface. Funciona como um guia para a equipe de desenvolvimento, garantindo alinhamento entre as etapas do projeto. Sua elaboração contribui para a clareza, a coesão e a eficiência no processo de criação de jogos digitais. Assunto pertinente para o curso de Jogos Digitais, pois é uma das documentações recorrentes ao se desenvolver um *game*.

O artigo escolhido para leitura e desenvolvimento da tarefa foi apresentado no Simpósio Brasileiro de Games e Entretenimento Digital (SBGAMES) por Hira, Marinho, Pereira e Barboza Jr. (2016). O texto discute a importância do *Game Design Document* (GDD) no processo de desenvolvimento de jogos digitais, especialmente no que diz respeito à organização das tarefas entre os membros da equipe. Os autores exploram a estrutura de diferentes modelos de GDD, com base em uma revisão bibliográfica presente na literatura, a fim de identificar suas características essenciais e recorrentes. São abordados elementos fundamentais do GDD, como mecânicas de jogo, enredo, personagens, interface e aspectos técnicos, ressaltando-se o papel desse documento na construção de um projeto coeso e bem estruturado. Além disso, destaca-se a necessidade de que o GDD seja elaborado de forma clara, objetiva e flexível, possibilitando sua adaptação ao longo das diversas etapas do desenvolvimento. A proposta de um modelo conceitual para o GDD representa, ainda, uma contribuição relevante para o campo da documentação em jogos digitais, ao oferecer uma base estrutural que pode ser ajustada conforme o escopo e as particularidades de cada projeto.

Os autores trazem diferentes modelos de GDD a fim de discutir a criação de um modelo conceitual. Dentre os apresentados, há o *GDD Uma Página (One Sheet)* que foi escolhido para essa atividade, pois essa versão compacta tem como finalidade evidenciar, de forma clara, objetiva e eficiente, os elementos fundamentais de um jogo em apenas uma página. A decisão mostrou-se especialmente adequada ao contexto do segundo semestre do curso de Jogos Digitais, uma vez que possibilita aos estudantes sistematizar e comunicar, de maneira acessível, as ideias iniciais para a concepção de um projeto de jogo, conciliando criatividade e organização com o tempo disponível para a atividade.

A proposta realizada em sala de aula foi organizada em duas etapas. Na primeira, foi feita uma leitura dirigida do artigo em questão em sala de aula. Os alunos leram e responderam a algumas questões de entendimento e interpretação do texto, posteriormente as respostas foram debatidas em aula. A segunda etapa envolveu a disciplina de Cálculo que desenvolve junto aos estudantes a criação de um jogo com base em teoremas matemáticos. A professora propõe aos alunos que eles desenvolvam a ideia de um jogo com base em um dos capítulos do livro de Singh (1999). Cada grupo escolheria um capítulo e imaginaria um jogo que poderia ser desenvolvido com aquele conteúdo. Em Português II, eles devem aproveitar a ideia do jogo e elaborar um GDD de uma página a ser apresentado para a classe. Para isso, eles precisam seguir o modelo desse GDD que deve conter, as seguintes informações, Quadro 5:

Quadro 5. Tópicos integrantes do GDD – UMA PÁGINA

<ul style="list-style-type: none">• Título do jogo.• O propósito do sistema do jogo.• Faixa etária (público-alvo do jogo).• Intended Entertainment Software Rating Board (ESRB) rating, significa as normas da restrição de idade para o jogo. Tais normas variam de acordo com o país.• Um breve resumo da história do jogo focando os pontos de jogabilidade e mecânica.• Os modos distintos que o jogo poderá abordar, como single player, multiplayer, survival mode e etc.• Sistema de vendas do jogo, como ele é comercializado, o marketing do game.• Analisar os jogos concorrentes, jogos similares

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Vejamos alguns dos trabalhos apresentados. Eles lidam com linguagem verbal e não verbal para a construção de seus GDDs. Conforme podemos observar nas Figuras: 1, 2, e 3 a seguir:

Figura 1: Grupo 1

Paradoxo de Fermat



Personagens Principais

- Pierre: jovem bruxo
- Codex Fermat: grimoário vivo
- Euler, Poincaré, Gauss: espíritos matemáticos
- A Contradição: entidade antagônica

Informações Gerais

- Título: Paradoxo de Fermat
- Gênero: Aventura Narrativa Puzzle / Fantasia Matemática
- Plataforma: PC, Android, iOS
- Engine: Unity (C#)
- Público-alvo: 12+ | Estudantes, amantes de lógica, fãs de ficção mágica e matemática
- Estilo visual: Fantasia mística com elementos matemáticos e fractais

Mecânicas Principais

Pierre encontra o Codex Fermat escondido nas ruínas da Torre da Intuição. Conforme ele avança, encontra projeções de grandes matemáticos do passado que testam seu conhecimento e lógica. Cada mundo representa um conceito matemático. Ao completar as provas, Pierre se aproxima do Teorema Final, uma verdade mágica que pode mudar o mundo



Exemplo de Fase - O Cubo Impossível

Desafio baseado no Último Teorema de Fermat ($n=3$). O jogador tenta encontrar inteiros que satisfaçam $a^3 + b^3 = c^3$ e aprende que é impossível por contradição.

Ao vencer, desbloqueia um feitiço lógico e avança para a próxima fase.

Modelo de Monetização

Gratuito até o Capítulo 3. Versão completa com compra única. DLCs com novos mundos baseados em álgebra, topologia e criptografia.



Resumo

Paradoxo de Fermat é uma aventura mágica onde Pierre, um jovem bruxo, descobre a matemática — um tipo de magia baseada em lógica e álgebra.

Para aprender feitiços e explorar mundos mágicos, ele precisa resolver desafios inspirados em conceitos matemáticos reais.

História / Narrativa

Pierre encontra o Codex Fermat escondido nas ruínas da Torre da Intuição. Conforme ele avança, encontra projeções de grandes matemáticos do passado que testam seu conhecimento e lógica. Cada mundo representa um conceito matemático. Ao completar as provas, Pierre se aproxima do Teorema Final, uma verdade mágica que pode mudar o mundo



Estética e Trilha Sonora

Visual: ambientes inspirados em fractais e símbolos aritméticos. Som: trilha sonora com tons misteriosos e padrões numéricos rítmicos.

Progressão e Sistema de Fases

Cada fase é um capítulo matemático, com conceitos como lógica básica, números primos, prova por contradição, indução matemática e o teorema final.

Fase	Conceito	Mecânica Central	Feitiço
1	Lógica Básica	Raciocínio dedutivo	Luz da Verdade
2	Números Primos	Filtragem e padrões	Portal Primário
3	Prova por Contradição	Refutação lógica	NegaRacionalis
4	Indução Matemática	Prova passo a passo	Loop da Continuidade
Final	Último Teorema de Fermat	Integração de tudo	Teorema Final

Concorrência e Inspiração

The Witness, Baba is You, Portal e MathLand são referências por seus sistemas de puzzle, narrativa lógica e aplicações educacionais.



Fonte: elaboração dos alunos (2025)

Figura 2: Grupo 2



Steam Revenge








História

Ambrose é um mago da idade antiga inconformado com a estagnação e acomodado da sociedade em relação ao desenvolvimento tecnológico decide criar um enigma para instigar os intelectuais, assim criando uma era de busca por conhecimento.

Com tal feito o mundo evoluiu rapidamente com sua principal fonte de energia sendo o vapor, até que Mathelsefer um jovem entusiasta com sua mente abençoada com habilidades únicas busca a solução do enigma, desafiando conceitos matemáticos e rúnicos, mas o que ele não espera é que Prathotep (bitahatub - mitartom) é sua contra parte que nasceu no mesmo dia também busca a resposta deste enigma para recuperar os dias de sua família que um dia já foram governantes do mundo antigo.

Mapas

Numéria: Cidade principal, metrópolis.

Hevhoim: cidade onde conta o passado de Prathotep, metrópolis com aspecto egípcio e steam punk.

Ypovriçhio(Ypovrið): Cidade grega submersa onde é dominada pelo crime.

Itens:

Artimocron: uma máquina que permite ele ver e tocar fisicamente suas ideias.

ExpoPunch: para cada golpe que acerta Mathelsefer é contado, após usar o especial ele experencia os golpes de acordo com o nível do ExpoPunch.

Gameplay

Estilo stealth e luta.

Câmera 1ª e 3ª pessoa.

Ficha Elétrica

14+ Anos, pode conter violência, linguagem imprópria, sangue.

Jogado no computador nas plataformas Steam e Epic Games Estilo Gráfico: parecido com Dishonored.



Fonte: elaboração dos alunos (2025)

Figura 3: Grupo 3

História

Em Saltos de Lógica você encarna Andrew Wiles em sua batalha solitária para corrigir a falha fatal em sua prova do último Teorema de Fermat. Este não é um jogo sobre triunfo, mas sobre a angústia da perfeição matemática – onde cada segundo conta e cada erro pode desfazer anos de trabalho.

Mecânicas do Jogo

Movimentação: Andar e pular(W, A, D e Setinhas)
Coleta de fragmentos de equações
Evitar obstáculos(Crítica, Dúvida)
O jogo contém 3 fases

Fragmentos



Obstáculos



Personagem



Crítica: Caso o personagem entre em contato o jogador perde e o jogo reinicia
Dúvida: Assim que o personagem pisa, o chão desaparece em 2 segundos

Classificação indicativa

AL

Sem violência
Sem linguagem imprópria
Conteúdo educativo e simbólico
Acessível para crianças, adolescentes e adultos

Jogo 2D
Plataforma
Trilha sonora 2D
Pixel Game

Fonte: elaboração dos alunos (2025)

A atividade resultou na produção de GDDs compactos, elaborados pelos estudantes a partir dos conhecimentos adquiridos na leitura do artigo e das ideias desenvolvidas na disciplina de Cálculo como

base para a criação de um jogo. Os trabalhos apresentados confirmam a compreensão dos elementos fundamentais do GDD de uma página (*One sheet*). A análise dos documentos revelou grande capacidade de síntese que demonstra a habilidade do aluno em traduzir um conceito matemático abstrato (com base na aula de Cálculo) em uma mecânica de jogo clara (exigência do GDD), utilizando a linguagem técnica apropriada.

Este modelo de GDD tem uma estrutura concisa que permite aos alunos organizarem suas ideias de forma clara e objetiva, ao mesmo tempo em que considerem aspectos como público-alvo, mecânicas de jogo, concorrência e estratégias de comercialização. Os resultados demonstram o potencial da abordagem interdisciplinar aliada ao uso de textos específicos da área como instrumento para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e planejamento no contexto do curso de Jogos Digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades realizadas no decorrer desse semestre, a análise de um diálogo traduzido por uma IA sob a perspectiva da variedade linguística e da localização, e a elaboração de um *Game Design Document* no formato GDD Uma Página, mostram que é possível trabalhar a língua portuguesa de forma significativa em um curso tecnológico de Jogos Digitais. As duas propostas obrigaram os alunos a lerem de forma crítica e a pensarem na linguagem dentro do contexto em que ela realmente é usada: seja num diálogo entre personagens, seja para organizar ideias em um documento técnico. As atividades evidenciaram que a língua é um instrumento fundamental de criação, planejamento e interação no desenvolvimento de um *game*. Dessa forma, os "caminhos" aqui propostos mostram-se mais eficazes no contexto deste Curso Superior de Tecnologia (CST) do que metodologias tradicionais, pois posicionam a língua portuguesa não como uma disciplina acessória de revisão gramatical, mas como uma ferramenta de design e mediação cultural indispensável ao egresso. Dessa forma, o ensino de português pode e deve estar conectado ao universo dos alunos, ajudando-os a se comunicarem melhor e a pensarem atentamente sobre o que produzem.

REFERÊNCIAS

BARZOTTO, Valdir H. Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades linguísticas. **Revista ECOS**, v. 2, n. 1, 2004. Disponível em <<https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/1049>>. Acesso em: 31 jul. 2025

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HIRA, Willian Kenji; MARINHO, Marcus Vinícius Prata; PEREIRA, Felipe Barros; BARBOZA JR., Alcides T. *Criação de um modelo conceitual para documentação de Game Design*. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GAMES E ENTRETENIMENTO DIGITAL (SBGAMES)**, São Paulo, SP, 2016.

SINGH, Simon. **O último teorema de Fermat**: a história do enigma que confundiu as maiores mentes do mundo durante 358 anos. Tradução de Jorge Luiz Calife. Rio de Janeiro: Record, 1999.

TEIXEIRA, Michel Dornes. **O jogo digital Ann em PT-BR: para além dos processos de tradução e localização**. Monografia (Bacharelado em Tradução) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37033> acesso 31 jul. 2025.

DISCIPLINAS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (EMI) NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO: A EXPERIÊNCIA DO CENTRO PAULA SOUZA

FOREIGN LANGUAGE SUBJECTS (EMI) IN HIGHER TECHNOLOGICAL EDUCATION: THE EXPERIENCE OF CENTRO PAULA SOUZA

Simone dos Santos Pereira

simone.pereira@alumni.usp.br

Fatec Praia Grande, Praia Grande, SP, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-3177-2575>

Edilson Borghi

edilsonborghi@professor.educacao.sp.gov.br

Fatec Prof. José Camargo, Jales, São Paulo (SP), Brasil

<https://orcid.org/0009-0003-9227-7073>

Erica Schmidt

erica.schmidt@fatec.sp.gov.br

Fatec Sebrae, São Paulo, SP, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-3395-3567>

Lígia Garcia Ribeiro de Arruda

ligia.arruda@cps.sp.gov.br

Assessoria de Relações Internacionais - ARInter, São Paulo, SP, Brasil

<https://orcid.org/0009-0002-4510-1334>

RESUMO

O artigo tem como objetivo apresentar e analisar a experiência do Centro Paula Souza (CPS) na implementação de disciplinas ministradas em língua inglesa e espanhola, utilizando a metodologia *English as a Medium of Instruction* (EMI), no ensino superior tecnológico. A iniciativa, coordenada pela Assessoria de Relações Internacionais (ARInter), integra a política institucional de internacionalização e busca promover o desenvolvimento de competências linguísticas, interculturais e profissionais dos estudantes das Faculdades de Tecnologia (Fatecs) e de universidades internacionais parceiras do CPS. A partir de uma abordagem qualitativa, o estudo discute os fundamentos teóricos do EMI e suas relações com a internacionalização do currículo, a inovação pedagógica e a formação docente. São também analisadas as percepções de professores e alunos envolvidos nas disciplinas, bem como os desafios e as potencialidades do modelo no contexto brasileiro da educação tecnológica pública. A discussão é fundamentada em aportes teóricos de Dearden (2014), Oliveira (2001), Baumvol e Sarmento (2016), entre outros. Os resultados alcançados apontam para o fortalecimento das competências globais e a ampliação das oportunidades acadêmicas e profissionais dos estudantes.

Palavras-chave: EMI; Ensino superior tecnológico; Internacionalização do currículo; Centro Paula Souza; Fatec.

ABSTRACT

The article aims to present and analyze the experience of Centro Paula Souza (CPS) in implementing courses taught in English and Spanish using the English as a Medium of Instruction (EMI) methodology in technological higher education. Coordinated by the International Relations Office (ARInter), the initiative

is part of the institutional internationalization policy and seeks to promote the development of linguistic, intercultural, and professional competencies among students from the College of Technology (Fatecs) and international partner universities of CPS. Based on a qualitative approach, the study discusses the theoretical foundations of EMI and its relationship with curriculum internationalization, pedagogical innovation, and teacher training. It also examines the perceptions of teachers and students involved in the courses, as well as the challenges and potential of the model within the Brazilian context of public technological education. The discussion draws on theoretical contributions from Dearden (2014), Oliveira (2001), Baumvol and Sarmento (2016), among others. The results indicate the strengthening of global competencies and the expansion of academic and professional opportunities for students.

Keywords: EMI; Higher technological education; Internationalization of the curriculum; Centro Paula Souza; Fatec.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar e analisar a experiência do Centro Paula Souza (CPS) na implementação de disciplinas ministradas em língua inglesa e espanhola, utilizando a metodologia *English as a Medium of Instruction* (EMI), no ensino superior tecnológico. Para tanto, serão apresentadas uma breve história do ensino superior no Brasil e do CPS, a revisão da literatura do tema, análises das percepções de estudantes e professores nas disciplinas em língua estrangeira.

Considerando a evolução tecnológica, econômica e social pela qual o mundo tem passado nos últimos anos, também a educação vem sofrendo mudanças significativas, com o objetivo de atender aos interesses da sociedade. Nesse contexto, preparar estudantes, não apenas para a vida acadêmica, mas também para os desafios do mercado de trabalho, passou a integrar propósitos educacionais modernizados, incorporados às competências técnicas e habilidades humanas que favorecem a inovação e a inclusão. Dessa maneira, a educação assumiu um papel estratégico na construção de uma sociedade mais dinâmica e competitiva.

Dentre as ações que orientam esse novo caminho tomado pelo ensino superior tecnológico brasileiro está a implementação da Lei Federal nº 5.540/68, conhecida como “Reforma Universitária”. De acordo com Oliveira (2001), essa lei, de 28 de novembro de 1968, instituiu no país os Cursos Superiores de Curta Duração. Tais cursos tinham como objetivo atender à demanda por mão de obra especializada no mercado de trabalho em um curto espaço de tempo. O modelo tecnicista visava formar profissionais de nível superior para o desenvolvimento econômico do país, alinhado aos interesses do regime militar vigente.

Durante as décadas de 1960 e 1970, foram elaborados instrumentos legais que possibilitaram a implementação desses cursos no Brasil. Entre os anos de 1972 e 1974, diversos acordos foram firmados com organismos internacionais, tendo como objetivo o financiamento da educação profissional e a inserção dos jovens em novas tecnologias (Marin *et al.*, 2019). Enquanto isso, no estado de São Paulo, o governo criou, por meio do Decreto-Lei de 6 de outubro de 1969, consolidado com a Lei nº 4.672, de 4 de setembro de 1985, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, como entidade autárquica. O Artigo 2º dessa legislação definia como finalidade a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica nos graus de ensino médio e superior, prescrevendo as seguintes atribuições:

- I - Incentivar ou ministrar cursos de especialidades correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho nacional e regional, promovendo experiências e novas modalidades educacionais, pedagógicas e didáticas, bem assim o seu entrosamento como o trabalho;
- II - Formar pessoal docente destinado ao ensino técnico, em seus vários ramos e graus, em cooperações com as universidades e institutos isolados de ensino superior que mantenham cursos correspondentes de graduação de professores; e

III - Desenvolver outras atividades que possam contribuir para a consecução de seus objetivos.
(Artigo 2º, Lei nº 4.672/ 1985)

Em outras palavras, as atribuições da instituição consistiam em atender às demandas do mercado por meio da oferta de cursos técnicos alinhados às necessidades deste, qualificando tanto alunos quanto docentes para o desenvolvimento desse setor. Além disso, a entidade tinha como objetivo promover inovação e integração entre educação e trabalho, complementando essas ações com iniciativas que garantissem a efetividade de seus propósitos. Adicionalmente, ainda no mesmo decreto de consolidação do CPS, observam-se os seguintes parágrafos do Artigo 2º:

§ 2º - O Centro poderá celebrar convênios com as instituições de que trata o inciso II deste artigo, visando a utilização comum de recursos humanos e materiais, destinados à educação tecnológica, bem assim com entidades privadas, naquilo que se referir aos interesses recíprocos nesse mesmo setor.

§ 3º - As atividades do Centro poderão incluir cursos experimentais, intermediários e outros permitidos pela legislação em vigor, de acordo com as exigências da evolução da tecnologia.
(Artigo 2º, Lei nº 4.672/ 1985)

Em resumo, o Centro Paula Souza está autorizado a cooperar com universidades e empresas privadas, com o objetivo de otimizar recursos e fortalecer a educação tecnológica. O órgão também possui flexibilidade para criar cursos inovadores e ajustá-los conforme mudanças tecnológicas, desde que respeite a lei. Por isso, em continuidade ao seu propósito de inovação e inclusão tecnológica, no início da década de 1970 iniciou-se a expansão das Faculdades de Tecnologia (Fatecs), com a criação da Fatec São Paulo e da Fatec Sorocaba, sendo essas as pioneiras dentre as atuais 83 Fatecs, distribuídas em 76 municípios em todo o estado de São Paulo.

Finalmente, em 1973, a partir do Decreto nº 1.418, de 10 de abril, o Centro passou a denominar-se Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), nome que mantém até hoje, em homenagem ao engenheiro e professor Antonio Francisco de Paula Souza. Atualmente o CEETEPS possui mais de 316 mil estudantes matriculados nos cursos técnicos de ensino médio e ensino superior tecnológicos.

Complementarmente, como parte da estratégia de fortalecimento institucional, por meio de convênios e parcerias internacionais, criou-se, em 2016, a Assessoria de Relações Internacionais (ARInter), que tem como propósito promover a cooperação entre universidades, instituições, órgãos e organismos internacionais. As ações da assessoria envolvem programas de mobilidade presencial e virtual, políticas linguísticas, difusão científica e cultural, capacitação técnica internacional, prospecção tecnológica e apoio à pesquisa aplicada. A ARInter constitui a área responsável pela internacionalização do Centro Paula Souza (CPS) e define projetos estratégicos de acordo com a demanda do mercado e as

necessidades dos estudantes dos cursos oferecidos nas Escolas Técnicas (Etecs) e nas Faculdades de Tecnologia (Fatecs) do CPS.

Sob essa perspectiva, destacamos o projeto Disciplinas em Língua Estrangeira dentre as iniciativas da ARInter, vinculado à área de Políticas Linguísticas e inspirado na prática pedagógica conhecida como *English as a Medium of Instruction* (EMI)⁹. O projeto oferece aos alunos das Fatecs e das universidades parceiras componentes curriculares e extracurriculares ministrados integralmente em inglês ou espanhol, de forma on-line e síncrona.

Em 2025, o projeto registrou a participação de 758 alunos das Fatecs e 83 estudantes de instituições estrangeiras parceiras, com aulas em diferentes áreas do conhecimento. No segundo semestre foram oferecidas as disciplinas em inglês *Soft Skills, Project Management, Literature and Society, Fluency and Effectiveness in Oral Communication* e *Topics on Management in Industry 4.0*. Em espanhol foi ministrada a disciplina *Métodos para la producción de conocimiento e investigación científica aplicada*.

As aulas ocorreram uma vez por semana, com duração de 1h40, por meio da plataforma *Teams*. Essa iniciativa está alinhada ao conceito de Internacionalização em Casa (IeC), que se apresenta como uma alternativa inclusiva para internacionalizar o ensino superior, incorporando dimensões interculturais e internacionais (Baumvol; Sarmiento, 2016). Em tempo, a proposta reforça a importância de oferecer experiências internacionais no próprio ambiente institucional, sem depender exclusivamente da mobilidade física.

Embora não existam dados precisos e atualizados sobre o número de cursos ministrados em língua inglesa no Brasil, observa-se um crescimento contínuo do conceito de *English as a Medium of Instruction* (EMI) na educação superior do país. Contudo, a baixa proficiência em inglês da população brasileira permanece como um desafio significativo a ser superado (Guimarães; Kremer, 2020).

Com base nesses resultados, o Brasil ocupou o 81º lugar entre 116 países no *ranking* de proficiência da *EF Education First* em 2024, sendo classificado como país de baixa proficiência. Estima-se que apenas cerca de 5% da população possua algum conhecimento do idioma e que apenas 1% seja fluente (Fonseca, 2025).

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo analisar a experiência de ensino de disciplinas em inglês e em espanhol (EMI¹⁰) no ensino superior tecnológico do Centro Paula Souza no ano de 2025, destacando seus fundamentos teóricos, desafios de implementação e contribuições para o processo de internacionalização curricular. O estudo busca refletir sobre o papel do EMI como estratégia

⁹ O conceito da prática pedagógica EMI será melhor abordado no próximo item deste artigo.

¹⁰ Embora esteja sendo utilizado *English as a Medium of Instruction* (EMI), neste artigo é apresentado o contexto do ensino de disciplinas em inglês e em espanhol.

de inovação pedagógica e de democratização da internacionalização no contexto do ensino superior público tecnológico brasileiro.

Primeiramente será contextualizada histórica e temporalmente o *English as a Medium of Instruction* (EMI) no mundo e no Brasil. Em seguida, será descrito brevemente o processo seletivo para contratação de docentes para o ano de 2025. Logo após, será então apresentada e analisada a percepção dos estudantes das Fatecs em relação às disciplinas ministradas, com base nos resultados do questionário aplicado. E por fim, serão realizadas análises sobre o processo, considerando dados da ARInter e percepções dos docentes.

EMI – ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION

Não há dúvida que o ensino da língua inglesa ocupa um papel central na educação contemporânea. O idioma, presente em vários ramos de conhecimento e negócio, tais como a ciência, economia, tecnologia, diplomacia e até entretenimento consolidou-se como língua franca no mundo. Importante para o acesso a universidades no exterior, oportunidades globais e mobilidade em geral, o conhecimento do idioma tornou-se competência indispensável.

Segundo Dearden (2014), observa-se uma crescente prática em se ministrar disciplinas acadêmicas, tais como ciências, matemática, geografia e até medicina, em língua inglesa, em países não anglófonos. Definida como *English as a Medium of Instruction* (EMI), ou Inglês como Meio de Instrução, a metodologia consiste na prática de utilizar a língua inglesa para lecionar conteúdos acadêmicos em ambientes de ensino nos quais o inglês não é a língua nativa predominante da população (Dearden, 2014).

Para adaptar essa metodologia às necessidades e demandas do Centro Paula Souza, a ARInter passou a oferecer não apenas cursos em língua inglesa, mas também em língua espanhola. O objetivo não foi, unicamente, incluir no projeto professores proficientes nesses idiomas, mas também ampliar o alcance do ensino para mais disciplinas, permitindo que outros docentes se sentissem mais confortáveis para lecionar. Além disso, buscou-se aproveitar a proficiência dos alunos em espanhol, incentivar a prática do idioma e fortalecer o contato com universidades e faculdades parceiras em toda a América Latina. Nas aulas de EMI do Centro Paula Souza, a comunicação ocorre predominantemente - ou quase totalmente - na língua estrangeira, com foco no conteúdo ministrado. O objetivo principal do programa, portanto, não é o ensino do idioma, mas o desenvolvimento de diferentes competências por meio do uso de uma língua estrangeira.

Esse é um dos principais aspectos que diferenciam o EMI do *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), modelo que busca o ensino simultâneo do conteúdo e do idioma estrangeiro (Coyle; Hood;

Marsh, 2010). Enquanto o CLIL tem como foco equilibrar a aprendizagem linguística e de conteúdo, o EMI privilegia o domínio dos conhecimentos específicos da área, utilizando o inglês como meio de acesso à informação e à comunicação acadêmica.

De acordo com Dearden (2014), o EMI teve origem em políticas de internacionalização do ensino superior, especialmente na Europa e na Ásia, como forma de ampliar a visibilidade internacional das universidades e atrair estudantes estrangeiros. Desde então, sua adoção tem se expandido para contextos não anglófonos, consolidando-se como uma estratégia institucional para promover a globalização acadêmica.

No contexto brasileiro, o EMI vem sendo incorporado de maneira gradual, sobretudo em instituições públicas de ensino superior, onde há crescente interesse pela internacionalização curricular e pela ampliação do acesso à educação bilíngue. Baumvol e Sarmento (2016) ressaltam que o EMI, mais do que uma prática linguística, constitui uma política institucional que reflete a busca por qualidade acadêmica, inovação pedagógica e inserção internacional.

Vale destacar que, no estudo realizado com 55 países entre 2013 e 2014, apresentado no relatório do *British Council* (Dearden, 2014), o EMI no ensino superior estava presente quase que exclusivamente na rede privada (90%), sendo considerado uma prática de “elite” e, em alguns casos, um investimento “controverso” para instituições públicas.

De acordo com relatório elaborado pelo próprio *British Council* e pela Associação Brasileira de Educação Internacional (*British Council*, FAUBAI, 2016), os números evidenciam um crescimento significativo: de 671 cursos oferecidos em 2016, em 45 instituições de ensino superior (IES), o número passou para 1.011 cursos em 2018, em 66 IES, representando um aumento de cerca de 50% em dois anos. Esse crescimento foi mais acentuado nos cursos de pós-graduação (de 44 para cerca de 406) e nas disciplinas de graduação (de 197 para aproximadamente 235), com destaque para áreas como Ciências Biomédicas, Ciências e Tecnologias e Ciências Sociais Aplicadas.

Essa tendência aproxima o EMI do conceito de educação multilíngue e intercultural, que compreende o inglês como meio de acesso ao conhecimento global e como ferramenta para promover a diversidade linguística e o respeito às identidades locais. Assim, o EMI, quando inserido em políticas educacionais bem estruturadas, não representa uma ameaça à língua nacional, mas um instrumento de ampliação das oportunidades de aprendizado e de comunicação acadêmica, conforme destacam Baumvol e Sarmento (2016).

No caso do ensino superior tecnológico brasileiro, o EMI assume papel estratégico, pois conecta os alunos a conteúdos técnicos e científicos em língua inglesa e espanhola, promovendo sua inserção em redes internacionais de conhecimento e preparando-os para o mercado de trabalho globalizado. Quando associado a metodologias ativas e à aprendizagem colaborativa, o EMI contribui para o

desenvolvimento de competências globais, comunicativas e profissionais, essenciais à formação do tecnólogo contemporâneo.

SELEÇÃO DE DOCENTES NA ARINTER

O processo de seleção docente para disciplinas EMI no Centro Paula Souza é estruturado para garantir qualidade pedagógica e competência linguística. Ele é composto de duas fases. Em seu primeiro momento, após a publicação de um edital institucional para toda a rede, são definidos requisitos necessários à candidatura. Dentre eles, o docente deve comprovar proficiência linguística em inglês ou espanhol - de acordo com o idioma da disciplina que pretende ministrar - e elaborar um plano de ensino do componente curricular ou extracurricular, redigido integralmente na língua estrangeira escolhida. Além disso, ao se inscrever, o candidato precisa comprovar experiência profissional e acadêmica por meio do Currículo Lattes. Essa etapa avalia a pertinência do conteúdo às áreas do ensino superior tecnológico e a experiência profissional do docente.

Após as inscrições, é feita a análise da experiência docente, da comprovação da proficiência linguística e do plano de ensino submetido, considerando sua pertinência às áreas do ensino superior tecnológico. Os candidatos aprovados nessa etapa são convidados a participar de uma aula-teste, conduzida por uma banca avaliadora composta por representantes da ARInter e da Coordenadoria Geral de Ensino Superior de Graduação (CGESG). Nessa avaliação, além da proficiência e do domínio do conteúdo, são observados aspectos como didática, aplicação de metodologias ativas e familiaridade com recursos digitais, uma vez que as disciplinas são ministradas integralmente pela plataforma Teams. Adicionalmente, avaliam-se as habilidades do docente para promover interação entre alunos de distintas áreas do conhecimento, assim como diferentes nacionalidades e culturas, garantindo um ambiente inclusivo e colaborativo. O processo também valoriza experiências internacionais e prevê formações complementares em metodologias EMI, reconhecendo que a integração entre linguagem e conteúdo técnico é um desafio recorrente em países não anglófonos.

Após essa segunda fase, são definidos os cursos e disciplinas que serão ofertados aos estudantes durante o semestre letivo, em horário alternativo à maioria das aulas regulares das Fatecs. Essa estrutura de seleção busca assegurar a qualidade pedagógica, a competência linguística e a adequação dos conteúdos ministrados às diretrizes institucionais do ensino superior tecnológico.

Os resultados obtidos indicam que o processo de seleção tem cumprido seu papel de garantir qualidade pedagógica e promover um ensino inovador, inclusivo e alinhado às demandas globais da educação tecnológica. O atual grupo de professores demonstra competência linguística, domínio de conteúdo e forte engajamento pedagógico, além de colaborar ativamente na troca de experiências,

materiais e estratégias didáticas. As aulas têm transcorrido de forma tranquila, sem conflitos ou dificuldades com os estudantes. A diversidade de nacionalidades e áreas de formação entre os estudantes tem enriquecido as discussões e proporcionado uma experiência intercultural significativa, em consonância com o conceito de Internacionalização em Casa, mencionado anteriormente.

PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O PROJETO

No segundo semestre de 2025, a Assessoria de Relações Internacionais (ARInter) realizou uma pesquisa institucional com os estudantes das Fatecs matriculados em disciplinas ofertadas pelo Centro Paula Souza no modelo EMI (*English as a Medium of Instruction*). O objetivo foi analisar as percepções dos alunos sobre os componentes curriculares ministrados em inglês e espanhol, como *Soft Skills*, *Project Management*, *Literature and Society*, *Fluency and Effectiveness in Oral Communication*, *Topics on Management in Industry 4.0* e *Métodos para la producción de conocimiento e investigación científica aplicada*.

Para tanto, foi aplicado um questionário elaborado pela equipe da ARInter, composto por dez questões fechadas em escala *Likert* de cinco pontos, variando de “Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”. As perguntas abordaram dimensões relacionadas à:

- compreensão do conteúdo ministrado em inglês/espanhol;
- impacto no aprendizado técnico e profissional;
- contribuição para o desenvolvimento linguístico;
- relevância da iniciativa para a formação acadêmica e profissional;
- motivação para continuar estudando inglês e espanhol e cursando disciplinas EMI
- preparo e metodologia docente.

O questionário foi enviado por e-mail para 91 estudantes. Desses, 32 alunos responderam às perguntas de forma anônima e voluntária. Os dados foram consolidados e analisados quantitativamente em termos de frequência e percentual de respostas. Estes dados coletados foram analisados por meio de abordagem quantitativa descritiva, permitindo identificar tendências gerais nas percepções dos alunos.

A interpretação dos dados seguiu uma perspectiva analítica fundamentada na literatura sobre EMI em contextos não anglófonos (Dearden, 2014; Baumvol; Sarmento, 2016; Wächter; Maiworm, 2014), com o objetivo de compreender os impactos do uso do inglês e do espanhol como línguas de instrução na aprendizagem e na internacionalização curricular no ensino superior tecnológico.

Após coleta das respostas dos estudantes à pesquisa, a análise das respostas dos 32 participantes evidenciou percepções amplamente positivas em relação às disciplinas EMI, especialmente quanto à compreensão do conteúdo, à relevância institucional do projeto e ao impacto na formação profissional dos estudantes.

Com base nos números obtidos, a maioria dos estudantes (84,4%) afirmou compreender plenamente o conteúdo das aulas ministradas em inglês, e 90,6% concordaram que o uso do idioma não prejudicou a compreensão dos conceitos técnicos. Esses resultados sugerem que a língua estrangeira, quando mediada por estratégias pedagógicas adequadas, não atua como barreira linguística, mas sim como instrumento de acesso à terminologia técnica e científica internacional, em consonância com Dearden (2014).

Quando questionados sobre o impacto técnico e profissional, 46,9% dos respondentes concordaram totalmente e 37,5% deles contestaram como “parcialmente” que as disciplinas tenham contribuído significativamente para sua formação na área do curso. Esses percentuais indicam que o EMI favorece o aprendizado aplicado ao contexto profissional, ainda que o grau de aproveitamento possa variar conforme a proficiência individual dos alunos.

Em relação aos aspectos linguísticos, 62,5% dos respondentes concordaram parcialmente e 21,9% concordam totalmente que as disciplinas de EMI contribuíram para ampliar seu vocabulário e fluência em inglês e em espanhol. Embora o foco das disciplinas não seja o ensino formal do idioma, os resultados da pesquisa reforçam o potencial do EMI como ambiente de aprendizagem linguística incidental, isto é, o aprendizado do idioma é adquirido de forma natural, à medida que os estudantes se envolvem com os conteúdos acadêmicos em língua estrangeira (Macaro; Curle; Pun, 2020).

No que diz respeito à autoconfiança comunicativa, 46,9% dos estudantes afirmaram sentir-se mais seguros para se expressar oralmente em inglês após as aulas, reforçando a ideia de que a prática em contextos autênticos promove o desenvolvimento comunicativo. Este aspecto também é apontado e estabelecido por Baumvol e Sarmiento (2016).

Adicionalmente, os resultados indicaram que 84,4% dos participantes realmente acreditam que cursar disciplinas em idioma estrangeiro aumentam suas oportunidades profissionais, e o mesmo percentual declarou que a experiência motivou o interesse em continuar estudando o idioma. Esses dados demonstram que o projeto desempenha um papel relevante não apenas na internacionalização curricular, bem como na formação de profissionais globalmente competentes e linguisticamente conscientes, alinhados às demandas do mercado contemporâneo.

No tocante à atuação docente, a percepção sobre o preparo destes também foi positiva: 68,8% dos participantes concordaram parcialmente e 21,9% totalmente que os professores estavam bem preparados para conduzir as aulas em língua estrangeira. Ainda que expressiva, os índices de

concordância parcial indicam a necessidade de formações pedagógicas continuadas em EMI, especialmente voltadas à integração entre linguagem e conteúdo técnico - um desafio recorrente em países não anglófonos, conforme destacam Wächter e Maiworm (2014). Além disso, 96,9% dos alunos avaliaram positivamente a iniciativa da ARInter, e 81,3% afirmaram intenção de cursar novas disciplinas EMI, evidenciando a aceitação e sustentabilidade do projeto nas Fatecs.

Por fim, os dados revelaram que o EMI, no contexto do ensino superior tecnológico do Centro Paula Souza, tem se consolidado como estratégia efetiva de Internacionalização em Casa (Baumvol; Sarmento, 2016). A compreensão satisfatória do conteúdo, o impacto positivo na autoconfiança linguística e o reconhecimento da relevância profissional do inglês e do espanhol reforçam o êxito da iniciativa.

Contudo, o aperfeiçoamento contínuo do projeto requer investimento em formação docente e adaptação de metodologias de ensino que considerem a heterogeneidade linguística dos estudantes, conforme apontam Macaro, Curle e Pun (2020). A consolidação do EMI nas Fatecs, portanto, deve envolver não apenas o domínio da língua inglesa e da língua espanhola, mas também a construção de práticas pedagógicas interculturais e inclusivas, que valorizem a diversidade linguística e ampliem as oportunidades de participação acadêmica e profissional.

OUTRAS ANÁLISES SOBRE O PROCESSO

Os resultados obtidos com a implementação das disciplinas ofertadas no âmbito do projeto *English as a Medium of Instruction* (EMI) do Centro Paula Souza revelam, de forma inequívoca, a consolidação de uma experiência pedagógica exitosa, que conjuga internacionalização, inovação metodológica e aprimoramento linguístico. As aulas, ministradas integralmente em inglês e em espanhol, têm propiciado um ambiente acadêmico vibrante, em que os estudantes assumem papel protagonista, participando ativamente das atividades propostas, interagindo com docentes e colegas, e apresentando excelentes índices de desempenho e aproveitamento. Essa expressiva adesão não se explica apenas pela estrutura metodológica das disciplinas, mas, sobretudo, pela natureza desafiadora e inspiradora da comunicação em língua estrangeira, que desperta nos alunos o sentimento de pertencimento a um contexto acadêmico global.

Em observância aos relatórios institucionais, destaca-se que a média de frequência dos participantes tem se mantido acima do esperado, o que reforça o caráter motivador do projeto. De fato, o uso do inglês e do espanhol em situações comunicativas autênticas vem se mostrando um potente fator de engajamento, uma vez que o contato direto com o idioma rompe a barreira entre o aprendizado teórico e o uso prático.

Nessa perspectiva, o EMI tem possibilitado aos estudantes um espaço concreto de aprimoramento linguístico, permitindo que desenvolvam fluência, precisão e confiança para atuar em ambientes multiculturais e profissionalmente exigentes. Trata-se, portanto, de uma formação que ultrapassa os limites da competência técnica e adentra o domínio das competências globais, indispensáveis à inserção no mundo contemporâneo do trabalho.

Outro aspecto de notável relevância é a presença de alunos estrangeiros provenientes de instituições parceiras, o que confere às turmas um caráter intercultural genuíno. As interações promovidas entre discentes brasileiros e internacionais têm enriquecido não apenas o repertório linguístico, mas também o olhar crítico sobre diferentes culturas, modos de pensar e perspectivas profissionais. Essa convivência, mediada pela língua inglesa ou espanhola, constitui um exercício de empatia e adaptabilidade - competências essenciais à atuação em redes colaborativas e contextos globais. Desse modo, a experiência compartilhada nas disciplinas EMI transcende o aprendizado de um idioma: transforma-se em vivência internacional dentro da própria instituição, alinhando-se ao conceito de Internacionalização em Casa defendido por Baumvol e Sarmiento (2016).

As aulas, ancoradas em metodologias ativas e centradas na prática comunicativa, configuram-se como espaços de experimentação e reflexão. Ao privilegiar discussões, projetos colaborativos e simulações de contextos profissionais, os docentes atuam como mediadores, conduzindo os grupos a construções coletivas do conhecimento. Essa abordagem favorece não apenas a aprendizagem linguística, mas também o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico - pilares da formação no ensino superior tecnológico. Por conseguinte, observa-se que o EMI, no contexto da ARInter, não se limita a um programa linguístico, mas se afirma como instrumento de transformação pedagógica e de fortalecimento da cultura institucional de internacionalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise feita, os resultados obtidos com a implementação das disciplinas em língua estrangeira evidenciam o amadurecimento de uma política acadêmica que compreende o idioma estrangeiro não como barreira, mas como ponte - um meio de expandir fronteiras cognitivas e culturais. Ainda, aponta que esta internacionalização pode ocorrer de forma adaptável e inovadora, mesmo em instituições públicas de ensino superior tecnológico.

A motivação, o envolvimento e o desempenho dos estudantes atestam que, quando a aprendizagem é conduzida por propósitos significativos e contextualizados, ela deixa de ser mera aquisição de conhecimento e se torna experiência formativa.

Entretanto, persistem desafios relacionados à proficiência linguística dos estudantes, que influencia diretamente a compreensão do conteúdo e a participação ativa nas disciplinas EMI. Para superar essa barreira, é necessário investir em estratégias de apoio, como cursos preparatórios, materiais complementares e tutoria linguística, além de pesquisas que avaliem o impacto da proficiência no desempenho acadêmico. Nesse sentido, recomenda-se ampliar a oferta de disciplinas EMI de forma gradual, acompanhada de programas de nivelamento e parcerias internacionais que promovam práticas pedagógicas interculturais. Conclui-se assim que, mesmo com esses desafios a serem superados, o projeto EMI reafirma o compromisso do Centro Paula Souza com uma educação tecnológica inovadora, plural e de alcance global, preparando seus estudantes para dialogar com o mundo em múltiplas línguas e, sobretudo, em múltiplas perspectivas.

REFERÊNCIAS

BAUMVOL, Laura K.; SARMENTO, Simone. A internacionalização em casa e o uso de inglês como meio de instrução. In: BECK, M. S.; MORITZ, M. E.; MARTINS, M. L. M.; HEBERLE, V. (Org.). *Echoes: Further Reflections on Language and Literature*. 1 ed. Florianópolis: UFSC, v. 1, p. 65-82, 2016.

BRITISH COUNCIL, FAUBAI (Associação Brasileira de Educação Internacional). *Guide to Brazilian Higher Education Courses in English*. 2016. Disponível: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/guide_brazilian_highered_courses_inenglish.pdf. Acesso em: 25 out 2025.

COYLE, Do, HOOD, Philip, MARSH, David. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, Cambridge, 2010.

DEARDEN, Julie. *English as Medium of Instruction: a growing global phenomenon*. British Council, 2014. Disponível: https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british_council_english_as_a_medium_of_instruction.pdf. Acesso em: 25 out 2025.

FONSECA, Iolanda. *Brazil's English Skills Lag Far Behind Global Standards*. The Rio Times, 2025. Disponível: <https://www.riotimesonline.com/brazils-english-skills-lag-far-behind-global-standards/#:~:text=The%20country%20ranks%201st%20out,the%20same%20everywhere%20in%20Brazil>. Acesso em: 25 out 2025.

GUIMARÃES, Felipe F.; KREMER, Marcelo M. Adopting English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazil and Flanders (Belgium): a comparative study. *ILHA DO DESTERRO*, v. 73, nº 1, p. 217-246, Florianópolis, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2020v73n1p217>. Acesso em: 25 out 2025.

MACARO, Ernesto; CURLE, Samantha; PUN, Jack; AN, Jian; DEARDEN, Julie. A systematic review of English medium instruction in higher education. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 35, p. 23–40, 2018. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/a-systematic-review-of-english-medium-instruction-in-higher-7bnfue12m7.pdf>. Acesso em: 25 out 2025.

MARIN, Andrea P.; JUNGER, Alex P.; ASSAYAG, Rosana M.; AMARAL Luiz H.. Cursos Superiores Tecnológicos no Brasil: O crescimento da modalidade de Ensino Superior nos últimos anos. *REVISTA HUMANIDADES E INOVAÇÃO*, v. 6, n. 2, 2019. Disponível: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/962>. Acesso em: 25 out 2025.

OLIVEIRA, Dalila A.. A Educação Básica e Profissional no Contexto das Reformas dos Anos 90. *TRABALHO & EDUCAÇÃO*. Belo Horizonte, v. 8, p. 47–73, 2001. Disponível: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9184/6605>. Acesso em: 25 out 2025.

SÃO PAULO. Assessoria Técnico-Legislativa. Lei n. 4.672, de 4 de setembro de 1985 altera a redação do Artigo 10 do Decreto-lei de 6 de outubro de 1969 que criou, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1985/lei-4672-04.09.1985.html>. Acesso em: 25 out 2025.

WÄCHTER, Bernd; MAIWORM, Friedhelm. English-taught programmes in European higher education: the state of play in 2014. Bonn: Lemmens Medien GmbH, 2014.

O/a(s) autor(es)/(as) utilizaram a ferramenta ChatGPT (OpenAI) exclusivamente para aprimorar a clareza linguística do artigo. Todo o conteúdo científico, análise e interpretação dos dados são de responsabilidade integral dos autores.

LA VOZ DE LA AUTORIDAD: CID MOREIRA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER-PODER EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN BRASILEÑOS

THE VOICE OF AUTHORITY: CID MOREIRA AND THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE-POWER IN THE BRAZILIAN MEDIA

Thiago Barbosa Soares
thiago.soares@mail.uft.edu.br

RESUMEN

Este artículo analiza las relaciones de saber y poder en el discurso mediático brasileño a través de la trayectoria de Cid Moreira, tomando como base el análisis arqueogenealógico del discurso de Foucault (1996). Se sostiene que su voz, además de un recurso técnico y estético, funcionó como un dispositivo biopolítico legitimador de regímenes de verdad y regulador de subjetividades. El estudio, centrado en la noticia Cid Moreira marcó la TV con la voz más icónica de Brasil (Estado de Minas, 2024), muestra que los medios no sólo informan, sino que también estructuran discursos y definen los límites de lo decible, determinando qué narrativas son legitimadas y cuáles permanecen silenciadas. Desde los conceptos foucaultianos de enunciado, formación discursiva, dispositivo y biopoder, se revela que la voz de Moreira operó como tecnología de poder simbólico que articuló credibilidad, emoción y obediencia social bajo una aparente neutralidad periodística. En conclusión, los medios, entendidos como dispositivo biopolítico, moldean subjetividades y reproducen mecanismos de poder.

Palabras clave: Análisis del Discurso; biopoder; medios de comunicación brasileños; Cid Moreira; saber-poder

ABSTRACT

This article analyzes the relations of knowledge and power in Brazilian media discourse through the trajectory of Cid Moreira, based on Foucault's (1996) archaeogenealogical discourse analysis. It argues that his voice, beyond a technical and aesthetic resource, functioned as a biopolitical device legitimizing regimes of truth and regulating subjectivities. Focusing on the news report Cid Moreira marked TV with Brazil's most iconic voice (Estado de Minas, 2024), the study shows that the media not only inform but also structure discourse and define the limits of what can be said, determining which narratives are legitimized and which remain silenced. Drawing on Foucault's concepts of statement, discursive formation, dispositif, and biopower, it reveals that Moreira's voice operated as a symbolic technology of power that articulated credibility, emotion, and social obedience under an apparent journalistic neutrality. It concludes that the media, understood as a biopolitical device, shape subjectivities and reproduce mechanisms of power.

Keywords: Discourse Analysis; biopower; Brazilian media; Cid Moreira; knowledge-power.

CONSIDERACIONES INICIALES

La comunicación mediática va más allá de la simple transmisión de contenidos verbales, articulando elementos paralingüísticos y contextuales que refuerzan su poder de influencia. En Brasil, marcado por las desigualdades regionales y culturales, los medios de comunicación de masas actúan como mediadores simbólicos, creando una ilusión de cohesión nacional a través de discursos estandarizados. En este escenario, la figura del locutor va más allá del papel de mero transmisor de información, convirtiéndose en un actor político y cultural. La voz de Cid Moreira, con su profunda entonación, ritmo cadencioso y dicción precisa, ejemplifica este fenómeno: performativiza la "verdad" periodística y materializa una estética de la neutralidad que, paradójicamente, conlleva marcas de poder.

Desde la perspectiva del análisis arqueogenealógico del discurso, la voz de Moreira funciona como un dispositivo biopolítico. Foucault (1996) sostiene que el discurso es un campo de disputa, donde se definen jerarquías entre lo decible y lo indecible, entre voces autorizadas y silenciadas. La elección de una voz masculina y grave en los informativos de la televisión brasileña refleja estructuras de poder que asocian la autoridad a características "viriles" y "racionales", naturalizando estas elecciones como criterios de credibilidad y excluyendo las voces discrepantes (femeninas, regionales o juveniles). La voz de Moreira, en este contexto, no era sólo una herramienta técnica, sino un ritual de poder que reforzaba la hegemonía de un modelo enunciativo vinculado a élites simbólicas.

La perpetuación de esta voz en el imaginario colectivo, como destaca *Estado de Minas* (2024), muestra cómo los medios de comunicación crean mitologías modernas. Moreira se convirtió en un arquetipo vocal asociado a la propia identidad de la Rede Globo, que monopolizó la construcción de narrativas nacionales durante décadas. Su voz, utilizada tanto en los informativos como en la lectura de textos bíblicos, fusionó lo secular y lo sagrado, elevando el discurso periodístico a un espacio de reverencia casi religiosa. Este fenómeno concuerda con el concepto foucaultiano de "pastorado mediático", en el que las figuras de autoridad guían a la sociedad a través de discursos incontestables. La cadencia lenta y las pausas dramáticas de sus discursos ritualizaban la recepción de la información, transformando a los espectadores en cuerpos dóciles, condicionados a aceptar la palabra televisiva como verdad absoluta.

Desde esta perspectiva, este artículo examina los procesos de construcción de las relaciones de saber-poder en el discurso mediático utilizando el análisis arqueogenético del discurso. El análisis se centra en las noticias publicadas por *Estado de Minas - Cid Moreira marcó la TV con la voz más icónica de Brasil* (Estado de Minas, 3 oct 2024) - con el objetivo de investigar cómo los elementos discursivos presentes contribuyen a la producción y reproducción de estructuras simbólicas de poder en el periodismo

brasileño. Se parte de la hipótesis de que la voz de Cid Moreira no fue un mero recurso técnico o estilístico, sino un dispositivo biopolítico que legitimó regímenes de verdad, reforzando jerarquías simbólicas y excluyendo otras formas de enunciación.

Para apoyar este análisis, se movilizan los conceptos de Foucault de enunciación, formación discursiva, dispositivo y biopoder. El enunciado, según Foucault (2019), es más que una unidad lingüística: es una función discursiva que emerge en contextos históricos específicos y produce efectos concretos. La formación discursiva revela el conjunto de reglas que determinan qué se puede decir, quién puede decirlo y en qué condiciones (Foucault, 2019). El concepto de dispositivo (Foucault, 2020a; Agamben, 2014) extiende el análisis más allá de los discursos, abarcando las prácticas institucionales, las tecnologías y las arquitecturas sociales que regulan los cuerpos y las subjetividades. Por último, el biopoder (Foucault, 2014, 2020b) describe la forma de poder que, desde el siglo XVIII, gobierna las poblaciones regulando la vida biológica, operando en las políticas públicas, las estadísticas y las normas sociales.

La estructura del artículo se organiza en secciones que combinan teoría, análisis y síntesis crítica. La sección *Aparato teórico-metodológico* presenta el marco conceptual anclado en la arqueogénesis foucaultiana, explorando los mecanismos discursivos y políticos que sustentan los regímenes de verdad. La sección siguiente, *Los medios de comunicación como dispositivo de control: un análisis*, aplica estos conceptos al análisis del *Estado de Minas*, destacando cómo los medios de comunicación operan como un dispositivo que regula subjetividades y normaliza comportamientos. A través de prácticas discursivas (como el encuadre de las noticias) y no discursivas (como las políticas editoriales), el periódico actúa como agente de biopoder, influyendo en las percepciones colectivas y reforzando las jerarquías sociales.

Las observaciones finales resumen cómo el aparato teórico ha permitido desvelar los mecanismos de poder imbricados en las noticias analizadas. Se concluye que la supuesta neutralidad del periodismo es una construcción discursiva que enmascara intereses políticos y económicos, funcionando como vector de control simbólico. Además de validar la hipótesis central del estudio -que la voz de Cid Moreira operó como un dispositivo biopolítico-, el artículo señala el camino para futuras investigaciones sobre los contradiscursos mediáticos y otros dispositivos de control social.

APARATO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta sección presenta el aparato teórico-metodológico que sustenta el análisis propuesto en este artículo, anclado en las contribuciones de Foucault en el campo del análisis arqueogenealógico del discurso. El objetivo central es examinar las relaciones de saber y poder en el discurso mediático, utilizando los conceptos de enunciación, formación discursiva, dispositivo y biopoder como operadores analíticos fundamentales. Estos conceptos permiten comprender cómo los medios actúan en la producción

de subjetividades, en la regulación de los discursos y en el mantenimiento de los regímenes de verdad, especialmente en el análisis del artículo *Cid Moreira marcó la TV con la voz más icónica de Brasil* (Estado de Minas, 3 de octubre de 2024).

Foucault (2019) define el enunciado no como una simple unidad lingüística, sino como una función discursiva que emerge en condiciones históricas específicas y produce efectos reales. El enunciado opera como un acto que establece posiciones de sujeto y campos de posibilidad, siempre vinculados a redes de conocimiento y poder. Por ejemplo, el enunciado médico "el paciente tiene una enfermedad" no sólo describe un hecho biológico, sino que activa mecanismos institucionales, normativos y terapéuticos, insertando al individuo en una red de prácticas reguladoras. Del mismo modo, el discurso jurídico, al declarar "el acusado está condenado", no sólo comunica una decisión legal, sino que transforma el estatus social del individuo, activando dispositivos de control social, como el sistema penitenciario (Foucault, 2020a).

La formación discursiva amplía esta comprensión al describir el conjunto de reglas que condicionan la producción de enunciados en campos específicos del conocimiento. Foucault (2019) sostiene que estas reglas no se formulan explícitamente, sino que operan como estructuras invisibles que delimitan lo que se puede decir, por quién y en qué circunstancias. Un ejemplo es la formación discursiva de la medicina moderna, que consolidó categorías como "sano" y "patológico" y otorgó a los médicos autoridad sobre el cuerpo humano. Del mismo modo, la psiquiatría del siglo XVIII estableció la "locura" como objeto científico, justificando prácticas de reclusión en hospitales psiquiátricos (Foucault, 2019).

El concepto de dispositivo amplía el análisis más allá de los discursos, abarcando prácticas institucionales, arquitecturas, leyes y tecnologías que se articulan estratégicamente para ejercer el control social. Foucault (2020a) define el dispositivo como un conjunto heterogéneo de elementos que responden a una urgencia histórica, coordinando prácticas discursivas y no discursivas. El sistema penitenciario moderno, por ejemplo, no sólo castiga la desviación, sino que también produce conocimiento sobre el crimen y el criminal, legitimando prácticas disciplinarias y técnicas de vigilancia. Agamben (2014) amplía esta noción sugiriendo que los dispositivos contemporáneos, como los algoritmos predictivos y los sistemas de vigilancia digital, moldean el comportamiento y las subjetividades, funcionando como tecnologías de control en las sociedades neoliberales.

Por último, el concepto de biopoder (Foucault, 2014; 2020b) describe la transición del poder soberano -que "te hacía morir o te dejaba vivir"- a un poder que "te hace vivir y te deja morir", regulando la vida biológica de las poblaciones a través de estadísticas, políticas de salud pública y estrategias de gobernanza de la población. El biopoder articula dispositivos disciplinarios (escuelas, hospitales, prisiones) con prácticas reguladoras destinadas a gestionar la vida a nivel colectivo. La pandemia COVID-19 ofrece un ejemplo contemporáneo de biopoder en acción, con el uso de medidas sanitarias,

control epidemiológico y campañas de vacunación para regular el comportamiento individual y proteger la salud colectiva.

La articulación entre enunciado, formación discursiva, dispositivo y biopoder pone de manifiesto la complejidad de las relaciones entre discurso, saber y poder. La enunciación emerge en formaciones discursivas reguladas por reglas específicas; estas formaciones están conectadas a dispositivos que trascienden el discurso, integrando prácticas institucionales y arquitecturas sociales; y, en el vértice de esta articulación, el biopoder regula cuerpos y poblaciones, operando como una tecnología de gobierno que normaliza la vida social.

Este marco teórico-metodológico proporciona la base para examinar los medios de comunicación como un dispositivo central en la producción y regulación de las subjetividades contemporáneas. El análisis del artículo *Cid Moreira marcó la TV con la voz más icónica de Brasil* (Estado de Minas, 2024) destaca el papel de los medios no sólo como transmisores de información, sino como campo estratégico de articulación del poder, que estructura la circulación de discursos legítimos y define quién puede hablar, qué se puede decir y cómo ciertas narrativas se vuelven hegemónicas. En la próxima sección se analizará esto más a fondo, considerando a los medios de comunicación como un mecanismo fundamental en la producción de regímenes de verdad y control social.

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO DISPOSITIVO DE CONTROL: UN ANÁLISIS

Antes de iniciar el análisis de la producción mediática objeto de este artículo, es imprescindible hacer un breve recorrido por los estudios sobre los medios de comunicación. Este recorrido contextualiza el desarrollo de la investigación en el campo de la comunicación y el análisis del discurso, permitiéndonos comprender cómo los diferentes enfoques teóricos han construido una visión crítica de los medios como instancia de producción, regulación y difusión de discursos. A partir de esta revisión, se hace posible situar a los medios de comunicación como un dispositivo foucaultiano - un conjunto heterogéneo de prácticas, instituciones y estrategias que, al operar como instrumento de control y normativización, influye profundamente en las relaciones de saber y poder (Foucault, 2008a).

Lejos de ser un mero canal de transmisión de información, los medios de comunicación son un espacio estratégico de articulación del poder, donde se legitiman discursos y se configuran subjetividades. Foucault (2019) subraya que los enunciados -unidades discursivas que producen efectos de verdad- surgen en contextos históricos específicos y se consolidan en formaciones discursivas que determinan qué se puede decir, por quién y en qué condiciones. Los medios de comunicación actúan, por tanto, como un operador fundamental en la construcción de los regímenes de verdad, desempeñando un papel activo en el mantenimiento o la impugnación de las estructuras de poder.

Autores como Braga (2012) y Sodré (2014) amplían esta comprensión al destacar que los medios no sólo transmiten información, sino que también estructuran interacciones simbólicas y reproducen din micas socioculturales. Braga analiza la transición de modelos lineales a enfoques interactivos, destacando el papel activo de las audiencias, especialmente en el entorno digital. Sodré (2014), por su parte, enfatiza la comunicación como un espejo que no sólo refleja, sino que distorsiona y resignifica la realidad social. Ambos autores muestran cómo los medios son un campo din mico de disputas simbólicas, en el que narrativas e identidades se negocian constantemente.

El análisis de las formaciones discursivas en los medios revela también su función como productores de verdades socialmente aceptadas. Martín-Barbero (2003) propone una aproximación cultural a los estudios de comunicación, entendiendo los medios como mediadores entre diferentes grupos sociales y como espacio de disputas simbólicas por la legitimidad y el poder. Wolf (2012) refuerza esta perspectiva trazando un mapa de las principales teorías de la comunicación, demostrando cómo los medios pueden tanto democratizar el acceso a la información como reproducir estructuras de dominación.

En el contexto de la sociedad digital, Castells (2009) explora las nuevas din micas de comunicación propiciadas por las redes, donde los flujos descentralizados de información crean oportunidades para la movilización política, pero también nuevos retos relacionados con la desinformación y el control simbólico. Thompson (2011) complementa este análisis destacando el "poder simbólico" de los medios de comunicación en la modernidad, haciendo hincapié en su papel en la construcción de la visibilidad pública y la regulación de las interacciones sociales.

Por otro lado, los enfoques críticos, como los de Adorno y Horkheimer (1985) y Chomsky y Herman (2004), advierten de los riesgos de la concentración mediática y del uso de la comunicación como herramienta de control social y manipulación de la opinión pública. Estos análisis muestran cómo los medios de comunicación pueden utilizarse para perpetuar las desigualdades y reforzar las hegemonías políticas y econ micas.

En el contexto brasileño, Miguel (2014) y Portela (2018) discuten la relación entre medios y política, destacando cómo los medios influyen en los procesos democráticos y dan forma a los debates públicos. Ambos exploran el ambiguo papel de los medios como instrumento de transparencia y rendición de cuentas, pero también como vehículo potencial de manipulación y distorsión informativa.

A partir de esta revisión, los medios de comunicación pueden entenderse como un complejo campo de prácticas discursivas y políticas que actúan para moldear subjetividades y estructurar din micas sociales. Foucault (2008b) propone el concepto de biopoder para describir los mecanismos a través de los cuales el poder moderno regula la vida, los cuerpos y las poblaciones. Los medios de comunicación, como dispositivo biopolítico, ejercen control sobre los afectos, las percepciones y los comportamientos, influyendo en la organización social y en la gestión de las subjetividades.

El análisis del *Estado de Minas* como objeto de este estudio revela a los medios de comunicación como productores de regímenes de verdad y mediadores simbólicos entre el Estado y la sociedad. Como señala Foucault (2008a), la noción de gubernamentalidad -las formas en que se ejerce el poder más allá de las estructuras tradicionales del Estado- es fundamental para entender el papel de los medios de comunicación en la época contemporánea. Al seleccionar y encuadrar los hechos, el *Estado de Minas* crea narrativas que orientan las prácticas sociales, refuerzan las normas y disciplinan los comportamientos, funcionando como un agente activo en la regulación social y política.

El periódico no sólo informa, sino que también define qué discursos se consideran legítimos y cuáles marginales, influyendo directamente en la formación de la opinión pública. Este proceso es evidente en la cobertura de temas sensibles como la pandemia de COVID-19, donde las decisiones editoriales han influido en las percepciones y guiado el comportamiento colectivo. Al destacar a determinados expertos, dar prioridad a ciertos datos y enmarcar las medidas gubernamentales bajo una luz específica, el periódico ha actuado como un operador de biopoder, regulando las prácticas sociales en nombre de la salud pública.

A través de su capacidad para estructurar la agenda pública y legitimar determinadas narrativas, *Estado de Minas* ejemplifica el papel de los medios de comunicación en la consolidación de los regímenes de verdad. Al definir lo que es relevante y lo que debe silenciarse, los medios participan activamente en las disputas simbólicas que configuran el espacio público. Este poder de mediación no es neutral; conlleva implicaciones políticas, sociales y culturales que afectan directamente a la construcción de identidades, la formación de opiniones y la organización de la dinámica social.

En vista de lo anterior, a continuación, se muestra un fragmento de la noticia publicada por el *Estado de Minas*, *Cid Moreira marcado TV con la voz más icónica de Brasil*, publicado virtualmente el 3 de octubre de 2024. Para fines didácticos y para facilitar la comprensión, el titular ha sido resaltado y se han hecho algunas supresiones, como se puede ver a continuación:

Cid Moreira marcó la televisión con la voz más icónica de Brasil

Cuando se emitió el primer "buenas noches" de JN, el 1 de septiembre de 1969, Brasil estaba lejos de poder dormir tranquilo. Era la época del AI-5, la más oscura de la dictadura militar

(...)

Cuando pronunció su primer "buenas noches" en el estreno de JN, el 1 de septiembre de 1969, Brasil estaba lejos de poder dormir tranquilo. Era la época del AI-5, el período más oscuro de la dictadura militar, y la censura ordenaba a Cid Moreira decir a los brasileños lo contrario. Todos podían estar tranquilos, incluida la salud del Presidente Costa e Silva, que estaba "mejor, comiendo bien"... tres meses después, moría.

Bajo la censura, la voz grave de Cid Moreira empezó a unir a Brasil en un complejo juego de intereses entre la televisión y la dictadura.

Su éxito llevó a Cid a Río en 1951, a Radio Mayrink Veiga, donde habían trabajado estrellas como Carmen Miranda y Lamartine Babo. Allí presentó el programa de la joven cantante Maysa y trabajó con estrellas como Orlando Silva, Dorival Caymmi, Cauby Peixoto y Silvio Caldas. La cantante Elizeth Cardoso le enseñó el truco de chupar clavos para mejorar la voz.

Además de locutor de programas, también actuó como estrella de radionovelas y se hizo conocido en la calle por su voz.

Con cada nuevo trabajo, demostraba su capacidad para interpretar más que para narrar, una habilidad perfeccionada con textos brillantes como las crónicas de Stanislaw Ponte Preta, que presentaba en Mayrink. Su voz adquirió un tono misterioso cuando narró la serie *Além da Imaginação* en TV Río en los años cincuenta. La televisión brasileña estaba aún en pañales, pero Cid empezó a volcarse en el nuevo medio.

Su voz, ya conocida por el público, se asoció a la imagen de un hombre apuesto y bien cuidado, con el pelo empezando a encanecer. Cuando debutó en JN, ya tenía en su currículum el *Jornal da Vanguarda* de TV Excelsior, reconocido por su creatividad y tono menos exaltado.

(...)

En 1975, tuvo que leer un editorial escrito por Roberto Marinho en el que denunciaba que la dictadura había censurado la telenovela de ocho capítulos *Roque Santeiro*, que iba a ser emitida esa noche. Fue el primer desencuentro público entre Globo y la dictadura, y la gravedad de la ocasión llevó a Marinho a aconsejar directamente a Cid Moreira sobre el tono de su voz. Tenía que ser sobrio, no tan fuerte, el texto ya lo era bastante.

En 1984, leyó una secuencia de tragedias con voz quebrada y largas pausas. Un accidente aéreo había matado a 14 profesionales de la televisión, entre ellos los colegas de Cid en Globo. Después, el periodista Samuel Wainer Filho y el cámara Felipe Ruiz fueron a cubrir el accidente y, de regreso, el coche en el que viajaban derrapó y chocó contra un árbol, matándolos a ambos. Por primera vez, Cid dejó de dar las buenas noches.

La noticia sobre Cid Moreira y su carrera en el periodismo brasileño, analizada desde la perspectiva del Análisis Arqueogenealógico del Discurso de Foucault (2019), revela cómo los medios de comunicación actúan como un campo estratégico de poder y conocimiento, donde los enunciados producen significados y consolidan regímenes de verdad. Para Foucault, un enunciado no es sólo una frase, sino una unidad discursiva incrustada en contextos históricos y relaciones de poder, que influye en las normas sociales y las subjetividades. El análisis de las noticias publicadas por *Estado de Minas* (Cid Moreira *marcó la TV con la voz más icónica de Brasil*, 2024) ejemplifica este proceso al destacar cómo la voz de Cid Moreira fue instrumentalizada para legitimar los discursos oficiales durante la dictadura militar, funcionando como un dispositivo de poder.

El texto describe a Cid Moreira como una figura icónica cuya voz "unió a Brasil" en tiempos de censura y represión. Esta afirmación, lejos de ser neutral, construye una narrativa que asocia su voz a la estabilidad y la confianza en un periodo de violencia política. En el AI-5, el acto institucional más grave de la dictadura, la voz de Cid actuó no sólo como medio de comunicación, sino como instrumento de biopoder (Foucault, 2020b), transmitiendo mensajes que tranquilizaban a la población mientras el régimen censuraba y reprimía. Un ejemplo es la difusión de la falsa mejoría del presidente Costa e Silva

antes de su muerte, una estrategia discursiva que ocultó la gravedad de la situación y fortaleció al régimen.

La voz de Cid Moreira, descrita como "profunda", "icónica" y "misteriosa", fue cuidadosamente moldeada para transmitir autoridad y credibilidad. Foucault (2019) sostiene que las declaraciones no son neutras, sino que llevan marcas de poder. La imagen del Cid como un hombre "guapo y bien peinado", junto con su habilidad para "interpretar más que narrar", creó una conexión emocional con el público, reforzando su posición como portavoz legítimo del discurso oficial. Esta estrategia pone de relieve el papel de los medios de comunicación en la gestión de los afectos y la formación de subjetividades, regulando las emociones del público a través de discursos que naturalizan determinadas versiones de la realidad.

El análisis del concepto de formación discursiva (Foucault, 2019) profundiza esta comprensión, mostrando cómo la producción del discurso mediático durante la dictadura seguía reglas que determinaban qué se podía decir, por quién y en qué contextos. *El Jornal Nacional*, con Cid Moreira como ancla, se consolidó como un espacio central en la construcción de una identidad nacional alineada con los intereses del régimen. La voz de Cid operó como mecanismo para dar credibilidad al discurso oficial, incluso cuando emitía información censurada o distorsionada. El caso emblemático de la censura de la telenovela *Roque Santeiro* ilustra las tensiones internas de este régimen discursivo: cuando leyó el editorial de Roberto Marinho denunciando la censura, Cid siguió las directrices para mantener la sobriedad, mostrando cómo el discurso mediático está moldeado por intereses y negociaciones políticas.

El concepto de dispositivo amplía el análisis al considerar los medios no sólo como un canal de comunicación, sino como una red de prácticas discursivas y no discursivas que operan como instrumentos de control social (Foucault, 2020a; Agamben, 2014). Al seleccionar temas, construir narrativas y moldear identidades mediáticas, *el Jornal Nacional* funcionó como un dispositivo de poder, produciendo subjetividades y normalizando comportamientos. Cid Moreira, en este contexto, fue más que un locutor: su voz se convirtió en un símbolo de autoridad y un elemento central en la consolidación de los regímenes de verdad.

Utilizando el concepto de biopoder (Foucault, 2014, 2020b), es posible entender cómo la televisión brasileña, durante la dictadura, operó mecanismos de gestión de las emociones y del comportamiento colectivo. El biopoder no se restringe a la represión directa, sino que actúa a través de la normalización de la vida cotidiana, regulando los cuerpos y los afectos. La voz de Cid Moreira actuó como mediadora de esta regulación al producir discursos tranquilizadores, incluso frente a las crisis políticas. Momentos de conmoción pública, como el anuncio de la muerte de colegas en un accidente aéreo, demuestran cómo los medios movilizan la emoción como estrategia de control, creando lazos afectivos entre emisor y receptor y consolidando el teleperiodismo como espacio de autoridad simbólica.

La censura impuesta al periodismo televisivo durante la dictadura ejemplifica el papel del biopoder en los medios de comunicación. El control sobre lo que se podía decir no sólo ocultaba hechos, sino que moldeaba las percepciones y emociones del público, creando una narrativa oficial que reforzaba la legitimidad del régimen. La lectura del editorial sobre la censura de Roque Santeiro muestra la complejidad de este control: incluso cuando se denunciaba la censura, el discurso se calibraba cuidadosamente para no romper con el régimen, revelando las sutilezas del biopoder en acción.

La trayectoria de Cid Moreira, desde las radionovelas hasta el *Jornal Nacional*, ilustra cómo los medios de comunicación crean y consolidan identidades alineadas con intereses políticos y sociales. La transformación de su imagen -de narrador de entretenimiento a ancla que simboliza credibilidad- demuestra cómo las prácticas discursivas construyen sujetos mediáticos que se convierten en vectores de regímenes de verdad. Foucault (2019) subraya que los discursos no sólo informan, sino que también producen sujetos y posiciones sociales. En el caso de Cid Moreira, su voz se convirtió en un dispositivo biopolítico que no solo transmitía información, sino que también regulaba emociones, comportamientos y percepciones colectivas.

Por lo tanto, el análisis de las noticias sobre el Cid Moreira muestra cómo los medios de comunicación funcionan como un dispositivo estratégico de conocimiento y poder, moldeando subjetividades y consolidando regímenes de verdad. A partir del análisis arqueogenealógico del discurso, se entiende que la voz de Cid Moreira no fue un mero recurso técnico, sino un elemento central en la producción de discursos hegemónicos que regularon los afectos y controlaron la narrativa pública durante la dictadura militar. Ese poder simbólico, mediado por los medios de comunicación, no sólo consolidó el régimen autoritario, sino que también influyó en la formación de subjetividades, cuyos efectos aún reverberan en las prácticas de comunicación contemporáneas.

CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de la noticia Cid Moreira marcó la TV con la voz más icónica de Brasil (Estado de Minas, 2024), a la luz del Análisis del Discurso arqueogenealógico de Foucault, nos permitió comprender cómo los medios de comunicación brasileños, especialmente durante el período de la dictadura militar, actuaron como un dispositivo de saber-poder, estructurando discursos que legitimaban autoridades simbólicas y consolidaban regímenes de verdad. La trayectoria de Cid Moreira ejemplifica de forma emblemática la compleja articulación entre medios de comunicación, poder y subjetividad, revelando cómo su voz trascendió el papel técnico de locutor para convertirse en un instrumento biopolítico de regulación social.

El enunciado, como unidad discursiva ligada a condiciones históricas específicas (Foucault, 2019), fue fundamental para legitimar las narrativas oficiales que, bajo el velo de la neutralidad periodística, reforzaban los intereses del régimen militar. El análisis demostró que la voz grave y cadenciosa de Cid Moreira no sólo transmitía información, sino que interpretaba la propia idea de verdad periodística, creando una estética de la credibilidad que naturalizaba el discurso oficial. Su trabajo en el *Jornal Nacional* a lo largo de décadas consolidó un patrón de comunicación institucionalizado en el que la autoridad simbólica del locutor se convirtió en sinónimo de veracidad.

La formación discursiva que estructuró la práctica periodística televisiva durante este periodo resultó estar intrínsecamente ligada a las dinámicas de poder imperantes. El control sobre lo que se podía decir, quién podía decirlo y cómo debía ser transmitido (Foucault, 2019) resultó en un espacio mediático que, incluso en momentos de aparente neutralidad, operaba como un brazo estratégico del régimen autoritario. El episodio de la censura de la telenovela *Roque Santeiro* puso en evidencia las fisuras internas de esa formación discursiva, revelando las negociaciones y tensiones entre el Estado y los medios, pero también enfatizó cómo incluso los actos de aparente contestación eran cuidadosamente modulados para no romper la lógica hegemónica.

El concepto de dispositivo (Foucault, 2020a; Agamben, 2014) fue esencial para entender la televisión no sólo como un canal de comunicación, sino como un aparato de control social. El *Jornal Nacional*, con Cid Moreira como figura central, funcionaba como un mecanismo disciplinador que organizaba afectos, percepciones y comportamientos, produciendo una audiencia moldeada para aceptar ciertas verdades como incuestionables. En este sentido, la voz del presentador no era sólo un recurso estilístico, sino un vector de biopoder que influía en las subjetividades y orientaba los comportamientos.

Por último, la perspectiva del biopoder (Foucault, 2014, 2020b) reveló cómo los medios de comunicación, especialmente en los regímenes autoritarios, actúan no sólo a nivel del discurso, sino también en la gestión de la vida social. Al regular las emociones y normalizar los comportamientos - ya sea a través de mensajes tranquilizadores en tiempos de crisis o manipulando los afectos en situaciones de conmoción pública - la televisión se ha establecido como un instrumento central en la administración de la vida colectiva. La voz de Cid Moreira, operando en este contexto, desempeñó un papel activo en la constitución de subjetividades dóciles y alineadas con las normas del régimen.

El análisis muestra que la construcción de la autoridad mediática no ocurre de forma neutral o espontánea, sino que es el resultado de complejas articulaciones entre discurso, poder y subjetividad. El caso de Cid Moreira demuestra cómo los medios de comunicación brasileños, en momentos críticos de la historia nacional, fueron un actor político central, contribuyendo a la legitimación de regímenes autoritarios y a la naturalización de jerarquías simbólicas que aún hoy resuenan.

Por lo tanto, comprender el papel de los medios de comunicación como dispositivo biopolítico es esencial para desnaturalizar los discursos hegemónicos y cuestionar los mecanismos de poder que operan en la construcción de las verdades mediáticas. El estudio de casos como el de Cid Moreira amplía la mirada sobre el impacto de la comunicación de masas en la formación de identidades sociales y políticas, invitando a reflexionar sobre la responsabilidad ética de los medios en el mantenimiento de una esfera pública plural y democrática.

Este recorrido analítico no termina aquí. Al contrario, abre vías para futuras investigaciones sobre las formas contemporáneas de ejercer el biopoder en los medios digitales, la emergencia de contradiscursos en las redes sociales y cómo las nuevas tecnologías de la comunicación siguen desempeñando papeles estratégicos en la regulación de las subjetividades. Y no sólo para problematizar la legitimación de la voz como elemento estructurador de la credibilidad periodística, sino también para reflexionar sobre las formas en que el discurso mediático participa activamente en la constitución de regímenes de verdad en la sociedad brasileña, consolidando relaciones de saber-poder y reforzando determinados modelos de autoridad discursiva. La voz de la autoridad puede haber cambiado de forma, pero sus efectos siguen profundamente arraigados en las dinámicas de poder de la sociedad actual.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: Fragmentos filosóficos. Tradução de G. A. de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- AGAMBEN, G. **O que é um dispositivo?** Tradução de T. F. Oliveira. São Paulo: Boitempo, 2014.
- BRAGA, J. L. **Matrizes interacionais da comunicação**. São Paulo: Paulus, 2012.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- CHOMSKY, N.; HERMAN, E. S. **Manufacturing consent**: The political economy of the mass media. New York: Pantheon, 2004.
- ESTADO DE MINAS. Cid Moreira marcou a TV com a voz mais icônica do Brasil. **Estado de Minas, Belo Horizonte**, 3 out. 2024. Cultura. Disponível em: <https://www.em.com.br/cultura/2024/10/6956554-cid-moreira-marcou-a-tv-com-a-voz-mais-iconeica-do-brasil.html>. Acesso em: 15 fev. 2025.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de L. F. B. Neves. São Paulo: Loyola, 1971/1996 (edição em espanhol).
- FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: curso no Collège de France (1977-1978). Tradução de E. Brandão; revisão técnica de C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France (1978-1979). Tradução de E. Brandão; revisão técnica de C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. 2. ed. Tradução de M. T. da C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Tradução de R. M. Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de M. E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2020a.
- FOUCAULT, M. **O jogo de Michel Foucault**. In: Microfísica do poder. 8. ed. Organização e tradução de R. Machado. 2020b. p. 243-284.
- MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.
- MIGUEL, L. F. **Consenso e conflito na democracia contemporânea**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- PORTELA, P. **Mídia e poder**. Porto Alegre: Sulina, 2018.
- SODRÉ, M. **Antropológica do espelho**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: Uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 2011.
- WOLF, M. **Teorias da comunicação**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

AUTONOMIA NO APRENDIZADO DE LÍNGUAS: UMA REVISÃO INICIAL

AUTONOMY IN LANGUAGE LEARNING: A PRELIMINARY REVIEW

Tiago Rebecca

tiago.rebecca@fatec.sp.gov.br

RESUMO

Este trabalho destaca a autonomia como uma necessidade da sociedade globalizada, que exige a capacidade de aprender, adaptar-se e tomar decisões conscientes. O presente trabalho aborda a relevância e a complexidade da autonomia no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras na sociedade contemporânea, marcada pela globalização e pela evolução tecnológica, resgatando a origem dos estudos sobre autonomia no ensino de línguas a partir da década de 1970, impulsionada pela emergência da abordagem comunicativa. Com o objetivo de revisar a literatura, o trabalho foca nas contribuições de pesquisadores de destaque, como Phil Benson (1997, 2007), Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva e Junia de Carvalho Fidelis Braga (2006, 2008). Em conclusão, o estudo reforça que a autonomia envolve questões psicológicas, comportamentais e sociais. A pesquisa rigorosa sobre o tema é crucial para investigar a manifestação dessa complexidade em diferentes contextos e para determinar as estratégias pedagógicas mais eficazes. O entendimento da autonomia como um sistema complexo é fundamental para formar aprendizes mais competentes, críticos e independentes, essenciais para o desenvolvimento linguístico e pessoal ao longo da vida.

Palavras-chave: Autonomia; Aprendizagem de Línguas; Complexidade.

ABSTRACT

This work highlights autonomy as a necessity in a globalized society, which demands the ability to learn, adapt, and make informed decisions. This work addresses the relevance and complexity of autonomy in the teaching and learning of foreign languages in contemporary society, marked by globalization and technological evolution, tracing the origins of studies on autonomy in language teaching from the 1970s onward, driven by the emergence of the communicative approach. With the aim of reviewing the literature, the work focuses on the contributions of prominent researchers such as Phil Benson (1997, 2007), Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva, and Junia de Carvalho Fidelis Braga (2006, 2008). In conclusion, the study reinforces that autonomy involves psychological, behavioral, and social issues. Rigorous research on the topic is crucial to investigate the manifestation of this complexity in different contexts and to determine the most effective pedagogical strategies. Understanding autonomy as a complex system is fundamental to developing more competent, critical, and independent learners, which is essential for linguistic and personal development throughout life.

Keywords: Autonomy; Language Learning; Complexity.

INTRODUÇÃO

Em função do processo de globalização do mundo contemporâneo, a sociedade passa por grandes transformações no aspecto pessoal, social, cultural, político e econômico. Estas transformações vêm acompanhadas da evolução científica e tecnológica, de uma crescente competitividade de mercado e uma necessidade de atualização permanente em relação às novas informações, mudanças, posturas e atitudes demandadas pelo mercado atual.

Mesmo com toda essa evolução, nota-se que esse os processos educacionais que se baseavam e se mantiveram no formato convencional de aula professor-aluno, de forma presencial, no qual o professor assume o papel central de transmissão de conhecimento, ou seja, o processo educacional era centrado no professor, sendo o aluno um agente passivo, hoje a realidade é outra, o aluno tornou-se um agente ativo nesse processo e ressignificou seu papel, por meio de atitudes que envolvem sua autonomia.

O desenvolvimento da autonomia tem se consolidado como um eixo central e inegociável no ensino e na aprendizagem de línguas na contemporaneidade. Longe de ser apenas um modismo pedagógico, a autonomia reflete uma necessidade premente da sociedade globalizada, onde a capacidade de aprender, adaptar-se e tomar decisões conscientes se torna crucial. No contexto do aprendizado de um novo idioma, o aluno autônomo é aquele que assume a responsabilidade pelo seu processo, gerencia seus recursos, define objetivos e avalia seu próprio progresso, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

A transição de um modelo de ensino tradicional, focado no professor, para uma abordagem que cultiva a autonomia do aprendiz é um processo complexo, que exige uma compreensão profunda de diversos fatores. É neste ponto que reside a imperativa necessidade de pesquisa no campo.

Pesquisar sobre autonomia no ensino de línguas não é apenas documentar práticas, mas sim investigar como os conceitos de autonomia se manifestam na realidade de diferentes contextos educacionais, quais são os desafios reais enfrentados por professores e alunos, e, sobretudo, quais são as estratégias pedagógicas mais eficazes para nutrir essa capacidade. Questões sobre o papel da formação de professores, a influência das tecnologias digitais, as implicações das novas metodologias ativas e as barreiras culturais e institucionais demandam uma investigação rigorosa.

Ainda, a pesquisa sobre autonomia no ensino de línguas é fundamental para embasar teoricamente a prática pedagógica, otimizar os processos de ensino-aprendizagem, e, finalmente, formar aprendizes mais competentes, críticos e independentes, capazes de dar continuidade ao seu desenvolvimento linguístico e pessoal ao longo da vida.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA REVISÃO

Pode-se observar que alguns pesquisadores se tornam referência quando se busca pesquisar e entender sobre a autonomia. Este trabalho tem como objetivo fazer uma revisão bibliográfica exploratória inicial de alguns trabalhos sobre o tema.

A princípio, a escolha dos autores foi feita considerando a familiaridade que se tinha previamente sobre as obras. Não obstante, considerou-se também o número de citações que esses trabalhos possuem. Em um levantamento realizado na plataforma Google Acadêmico (*scholar*), no início de 2025, os trabalhos de Paiva (2006, 2008) somam 313 citações, e os trabalhos de Benson (1997, 2007) possuem 3.080 citações. Dessa forma, acredita-se que uma exploração bibliográfica inicial com autores de referência nacional e outro internacional, possam contribuir para estudos sobre autonomia do aprendiz.

Outros autores são relevantes para a discussão do tema, como, por exemplo, Holec (1981), Little (1991, 2003), Dickinson (1987), Dam (1995) e Lamb (2011, 2017). Entretanto, por limitações de espaço e pelo objetivo deste trabalho – o de fazer uma revisão bibliográfica inicial pontual –, optou-se por delimitar o escopo somente nas obras selecionadas.

AUTONOMIA EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

Nos anos de 1970, Paulo Freire já dizia em *Pedagogia da autonomia* que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, com uma visão crítica que visa a transformação social, a liberdade de pensar e agir para tornar-se protagonista do seu próprio mundo.

É nesse sentido que os estudos sobre autonomia no ensino de línguas começaram a surgir. Os primeiros começaram a aparecer a partir do surgimento e aplicação da abordagem comunicativa. Antes disso, quando os professores eram tidos como os controladores de todo o processo de aprendizagem, autonomia não era um aspecto presente nas pesquisas acadêmicas.

Em consonância, o conceito de língua como comunicação ajudou a abrir as portas para questionamentos sobre a autonomia e o processo cognitivo da aprendizagem, principalmente na cultura/civilização ocidental, e passou a ter seu lugar de prestígio como um objetivo educacional a ser alcançado, a partir dos anos de 1970, assim como apresentaram Paiva e Braga, em um artigo de 2006:

Na década de setenta, com a emergência de um novo conceito de língua – língua como comunicação – e a ênfase nos processos cognitivos, a autonomia emergiu como um aspecto central no ensino de LE. A abordagem comunicativa abriu a porta para aprendizes mais autônomos [...] (Paiva e Braga, 2006, p. 80-81)

Trabalhos publicados por vários pesquisadores como David Little, Phil Benson, Henri Holec, em âmbito internacional, e Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e Junia de Carvalho Fidelis Braga, em âmbito nacional e internacional, documentam a história e a complexidade da autonomia no ensino de

línguas. Alguns autores definem o conceito de autonomia, sua aplicação e seu desenvolvimento por vertentes diferentes,

Visto que o estado da arte sobre o assunto é vasto, optou-se por abordar somente três autores que se mostraram mais pertinentes nos trabalhos selecionados, pois as obras analisadas a seguir retomam conceitos e definições apresentados em outros trabalhos.

BENSON E A AUTONOMIA: VERTENTES E IMPLICAÇÕES

Benson (1997, 2007), apresenta um comparativo sobre a evolução da autonomia no aprendizado, a partir de autores diversos e enfatiza que a autonomia para o aprendizado requer “certas capacidades psicológicas subjacentes” (2007, p. 03) e retoma o trabalho de Holec (1981), sobre o exercício da autonomia, ao invés dela por si só, ou seja, “como” aprendizes autônomos são capazes de fazer, ao invés de “o quê”. Neste mesmo trabalho, Benson ainda aborda outras questões relacionadas ao tema. O autor busca explorar sobre:

- a) O Crescimento da Autonomia no Ensino de Línguas (uma breve história e definições)
- b) Difusão da Autonomia e Suas Críticas (versões, níveis, alternativas e autonomia e cultura)
- c) Contextos de Aplicações (Dentro e além da sala de aula – Auto acesso, CALL, Ensino à Distância, Intercâmbio, Aprendizado fora da sala de aula e autoinstrução)
- d) Interação com as teorias do ensino de línguas (Motivação, Diferenças culturais e abordagens socioculturais, Desenvolvimento pelo professor)
- e) Autonomia além do ensino de línguas (O individual na sociedade moderna, políticas e reformas educacionais)

Estas questões por si só merecem uma abordagem extensa e exclusiva, mas julgou-se necessário mencioná-las, uma vez que serviram de base para os demais trabalhos sobre o tema.

Em suma, os trabalhos de Benson (1997, 2007) sugerem que a autonomia do aprendiz pode ser caracterizada a partir de três vertentes: técnica (capacidade de aprender a língua sem as restrições da instituição formal), psicológica (capacidade de ser responsável pela própria aprendizagem) e política (controle sobre o controle e o processo de aprendizagem) que, para ele, são relacionadas ao positivismo, construtivismo e teoria crítica.

Nesses trabalhos (1997, 2007), Benson já define a autonomia como um sistema complexo e multifacetado, o que nos leva à análise das próximas autoras.

PAIVA & BRAGA: AUTONOMIA COMO SISTEMA COMPLEXO

Antes de discorrer, é importante mencionar que existem dois artigos publicados que abordam a questão da autonomia, para essas autoras. Um artigo foi publicado em 2006 e outro em 2008 – em parceria com Junia Braga -, porém ambos trazem informações equivalentes, mas em idiomas diferentes, o primeiro em Português e o segundo em Inglês. Dessa forma, adotou-se somente as referências do artigo de 2006.

Para a autora, se referindo e citando Little (1991, 2003, p. 01) e Holec (1981), definir autonomia é uma tarefa problemática porque é bastante confundido, com razão, como autoinstrução, pois necessitam de responsabilidade por sua aprendizagem, tomar iniciativas para planejar e executar as atividades, definir os objetivos, reveem e (re)avaliam sua eficácia, ou seja, é algo muito complexo.

Essa complexidade presente nesse sistema é a primeira característica que deve ser considerada, pois é não é estático, mas dinâmico e construído pela interação em suas partes. Nada é fixo, e existe uma constante movimentação de ação e reação e mudanças com o passar do tempo. Um elemento atinge o outro, que por consequência, atinge o outro, em uma relação dinâmica, não-lineares, imprevisíveis, abertos, adaptavidos, auto-organizáveis, fractais e sensíveis às condições iniciais e a feedback (Paiva, 2006, p. 94)

Paiva acredita que autonomia do aprendiz é um sistema complexo dentro de um sistema complexo, pois os elementos presentes no processo de autonomia são inter-relacionados com a totalidade do processo de aprendizagem, assim como representado na figura a seguir.



Figura 01 - Representação do sistema da autonomia segundo Paiva (2006)

Na figura 01, a autora explicita alguns elementos que considera cruciais dentro desse sistema complexo, mas deixa claro que outros podem existir, assim como os próprios elementos “escola” e “aprendiz”, que fazem parte do contexto social.

Dessa forma, acredita-se que a autonomia no ensino de línguas acompanhou as teorias para ensino de língua, a partir do momento que se observou a língua como um objeto individual, dinâmico. Ou seja, o desenvolvimento da autonomia vai muito além de um processo único.

Como exposto pelas autoras, a autonomia é, de fato, multifacetada. O processo para o seu desenvolvimento envolve questões psicológicas, comportamentais e sociais. Ainda, sua complexidade apresenta elementos que podem interferir o seu desenvolvimento no aprendiz.

CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Os autores convergem a respeito de uma base de entendimento progressista sobre a autonomia na Linguística Aplicada. Eles se afastam da visão de autonomia como autodidatismo ou um método de ensino específico. Benson (1997, 2007) define autonomia como uma capacidade ou habilidade do aprendiz, e Paiva (2006, 2008) também entende autonomia como um processo ou sistema que o aprendiz precisa desenvolver e gerenciar.

Há um consenso sobre a necessidade de focar a pesquisa e a prática no aprendiz, reconhecendo sua agência, responsabilidade e papel ativo no processo de aprendizagem, distanciando-se da pedagogia controlada pelo professor.

Embora usem arcabouços diferentes, ambos reconhecem que a autonomia é um conceito complexo e multidimensional, que envolve fatores cognitivos, sociais e afetivos/psicológicos.

A principal divergência reside no referencial teórico utilizado para analisar a autonomia. Paiva (2006, 2008) analisa a autonomia como um sistema complexo, dinâmico e não-linear. A aprendizagem é vista como a emergência de novas estruturas (autonomia) a partir da interação de múltiplos fatores (variáveis). Já Benson (1997, 2007) faz uma revisão crítica das definições de autonomia (gerencial, psicológica, política), conectando-a à filosofia da autonomia individual e ao seu papel em políticas educacionais globais.

No que se refere à natureza da autonomia, os autores são mais incisivos. Paiva (2006, 2008) defende que a autonomia é intrinsecamente um Sistema Complexo (como a própria linguagem). Ela é imprevisível, não-linear e caracteriza-se por um constante movimento de adaptação e auto-organização que emerge da interação de fatores. O estudo usa evidências empíricas de narrativas de aprendizagem para "comprovar" essa complexidade.

No entanto, Benson (1997, 2007), sugere que a autonomia é categorizada em três dimensões mais distintas: Gerencial (o que, quando, onde), Psicológica (atitudes, motivação) e Política/Filosófica (o direito de ser o autor da própria vida). O foco é mais na relação entre teoria e prática e nas implicações éticas e políticas do conceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões e a breve revisão bibliográfica realizadas reforçam a compreensão de que a autonomia no ensino de línguas deixou de ser um conceito periférico para se consolidar como um eixo central e inegociável na contemporaneidade. Este movimento é impulsionado por transformações globais que exigem do indivíduo a capacidade de se adaptar, aprender continuamente e tomar decisões conscientes. A autonomia reflete a superação do antigo modelo educacional centrado no professor, transformando o aluno em um agente ativo e responsável por seu próprio processo de aprendizagem.

Observa-se, então, que as tecnologias digitais, associadas a metodologias que trazem o protagonismo do aprendiz, podem ser aliadas no processo de desenvolvimento da autonomia, uma vez que o aprendiz pode precisar acionar ou desenvolver habilidades nas vertentes técnica, psicológica e política. Tais habilidades incluem, por exemplo, competência digital e crítica, regulação, gerenciamento de tempo, metacognição, além de iniciativa e colaboração.

O surgimento dos estudos sobre autonomia a partir da abordagem comunicativa, na década de 1970, demonstrou uma mudança de paradigma, reconhecendo que ensinar não é meramente transferir conhecimento, mas sim "criar possibilidades para a sua própria produção", visando a transformação social e a liberdade de pensar e agir, conforme a perspectiva de Paulo Freire.

Mesmo com as convergências e divergência dos autores, a análise dos trabalhos de pesquisadores como Phil Benson, Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva e Junia de Carvalho Fidelis Braga, destaca a complexidade intrínseca do tema. Benson, por exemplo, sugere que a autonomia do aprendiz é caracterizada por vertentes técnica, psicológica e política. Paiva e Braga, por sua vez, ressaltam que a autonomia é um sistema complexo e multifacetado, dinâmico e não-estático, construído por interações não-lineares e adaptativas.

Essa dualidade pode implicar ações pedagógicas. Apesar da importância e da relevância do autor, limitar a prática de sala de aula em somente três vertentes, como defende Benson, pode levar à desconsideração de outras facetas, como defendem Paiva e Braga, presentes na realidade do aprendiz, como, por exemplo, questões fisiológicas e/ou de agenciamento.

Conclui-se, portanto, que a pesquisa rigorosa sobre autonomia permanece essencial. É fundamental investigar como essa complexidade se manifesta em diversos contextos educacionais e quais estratégias são mais eficazes para desenvolver essa capacidade. O entendimento da autonomia como um sistema complexo que envolve questões psicológicas, comportamentais e sociais é crucial para embasar a prática pedagógica e, em última instância, formar aprendizes mais competentes, críticos e independentes, capazes de sustentar seu desenvolvimento linguístico e pessoal ao longo da vida. O

caminho da autonomia é, de fato, o caminho para uma aprendizagem de línguas mais significativa e eficaz.

Para um trabalho futuro mais aprofundado, acredita-se que uma pesquisa que explore como outros autores também relevantes abordam o tema possa ser parte constituinte de um arcabouço teórico relevante nos estudos sobre a autonomia do aprendiz, no âmbito da Linguística Aplicada.

REFERÊNCIAS

BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter (ed.). **Autonomy and independence in language learning**. [S.l.: s.n.], 1997. p. 18-34.

BENSON, P. Autonomy in language teaching and learning. **Language Teaching**, Cambridge, n. 40.1, p. 21-40, 2007.

DAM, L. **Learner autonomy 3: from theory to classroom practice**. Dublin: Authentik, 1995.

DICKINSON, L. **Self-instruction in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HOEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981.

LITTLE, D. **Learner autonomy: definitions, issues and problems 1**. Dublin: Authentik, 1991.

LITTLE, D; RIDLEY, Jennifer; USHIODA, Ema (ed.). **Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment**. Dublin: Authentik, 2003.

PAIVA, V.L.M.O.; BRAGA, J.C.F. The complex nature of autonomy (A natureza complexa da autonomia). **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, n. 24, p. 441-468, 2008.

PAIVA, V.L.M.O. Autonomia e complexidade. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.