



Expediente Centro Paula Souza

Clovis Dias

PRESIDENTE

Maycon Geres

VICE-PRESIDENTE

Otávio Jorge de Moraes Júnior

CHEFE DE GABINETE DA PRESIDÊNCIA

Expediente Coordenadoria Geral do Ensino Superior de Graduação (CGESG)

Robson dos Santos

COORDENAÇÃO GERAL

André Luiz Braun Galvão

COORDENAÇÃO ACADÊMICO-PEDAGÓGICA

Silvia Pereira Abranches

SUPERINTENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

Luiz Henrique Biazotto

COORDENAÇÃO DE GESTÃO EDUCACIONAL

Carla Aparecida Pedriali Moraes

DIVISÃO DE EXTENSÃO E PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR

Expediente Revista CBTecLE

Carla Aparecida Pedriali Moraes

EDITORA RESPONSÁVEL

COMITÊ EDITORIAL

Maria Cláudia Nunes Delfino

Marilisa Shimazumi

AVALIADORES

Adilson do Nascimento Gomes

Cícero Soares da Silva

Eveline Kátia de Souza Pontual Cavalcante

Ivan Fortunato

Karla Rabelo Bernardo

Luciana Nogueiro Lobo Marcondes

Marcos Roberto Oliveira

Maria Cristina Silva

Maria Edna da Silva Gomes

Marlucy Ribeiro

Narjara Mitsuoka

Odenildo França Almeida

Patrícia Quirino de Souza

Priscilla de Souza Ferro

Taciana Oliveira Carvalho Coelho

Thômas Felipe Rodrigues

Valéria Cristina Leite Baccili

ÁREA DE PUBLICAÇÕES E EVENTOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS

Renata Rezende

PLANEJAMENTO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Nelson Caramico

PUBLICAÇÃO

Ricardo José Sartor

APOIO EDITORIAL

Gabriela de Lima Santiago

Beatriz Galhardo Oliva Sanches

Carta ao Leitor

Revista CBTecLE Vol. 10 nº 1 2026

ISSN 2526-4478

É com grande satisfação que apresentamos o Volume 10, número 1 (2026), da **Revista CBTecLE**. Esta edição marca um momento importante na trajetória do periódico, com a conquista da classificação **Qualis A4**, reconhecimento que reafirma nosso compromisso com a qualidade científica e com a divulgação de pesquisas nas áreas de linguagens, educação e tecnologias.

Como reflexo desse novo patamar, informamos que, **a partir da próxima edição**, os manuscritos submetidos deverão contar com **pelo menos um autor(a) com título de doutor(a)**. Acreditamos que essa medida contribuirá para o fortalecimento da produção científica publicada pela revista, sem perder de vista seu papel na formação de novos pesquisadores.

Os doze artigos desta edição abordam temas atuais e relevantes, como inteligência artificial, ensino de línguas, letramentos, internacionalização, acessibilidade, práticas pedagógicas, formação docente, estudos discursivos e tecnologias digitais. Em conjunto, os trabalhos evidenciam a riqueza de perspectivas que caracterizam a área e reforçam a importância de pesquisas comprometidas com a inovação, a inclusão e a transformação da educação.

Agradecemos aos autores, pareceristas e à equipe editorial pela dedicação e pelo compromisso com a qualidade da CBTecLE. Esperamos que esta edição contribua para ampliar o diálogo acadêmico, inspire novas pesquisas e fortaleça nossa comunidade científica.

Desejamos a todos uma excelente leitura.

COMITÊ EDITORIAL

Maria Claudia Nunes Delfino

Marilisa Shimazumi

APOIO EDITORIAL

Gabriela de Lima Santiago

Beatriz Galhardo Oliva Sanches

SUMÁRIO

USANDO O GOOGLE MAPS PARA DAR SUPORTE À INTEGRAÇÃO DE HABILIDADES NA AULA DE INGLÊS	1
PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM INGLÊS E PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA	18
ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS DA MIGRAÇÃO: ENTRE TERMOS E FATOS	30
NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA TÉCNICA MEDIANTE AS ADAPTAÇÕES PARA A BNCC.....	46
A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM ITENS DE LÍNGUA INGLESA DO ENEM: CONTRIBUIÇÕES DA LINGÜÍSTICA COGNITIVA E DA MULTIMODALIDADE.....	58
O USO DE CURTA-METRAGEM NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA APLICADA A ALUNOS BRASILEIROS INICIANTES	75
PROJETOS COLABORATIVOS INTERNACIONAIS NAS FATECS DO CENTRO PAULA SOUZA: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO E M CASA (IEC)	92
REMEDIÇÃO DIGITAL ORAL POR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS	110
SOMOS AS PALAVRAS QUE TROCAMOS: UMA ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL DO DISCURSO CORPORATIVO DE EMPRESAS NATIVAS E EM TRANSFORMAÇÃO DIGITAL.....	137
COMPETÊNCIAS E DESENVOLVIMENTO EM SERVIÇO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM INSTITUTOS DE IDIOMAS: UM ESTUDO TEÓRICO SOBRE IDENTIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	156
A ACESSIBILIDADE COMO PRINCÍPIO DIDÁTICO NO ENSINO DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: ANÁLISE DE UMA UNIDADE DIDÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	180
CULTURA TÉCNICA E TECNOESTÉTICA NO ENFRENTAMENTO DA DISCRIMINAÇÃO ALGORÍTMICA: IMPLICAÇÕES DECOLONIAIS NA GERAÇÃO DE IMAGENS PARA O ENSINO DE INGLÊS	198

USANDO O GOOGLE MAPS PARA DAR SUPORTE À INTEGRAÇÃO DE HABILIDADES NA AULA DE INGLÊS

VICTOR CARREÃO

vcarreao@yahoo.com.br

Universidade Estadual de Campinas

RESUMO: Este relato de experiência tem o objetivo de apresentar uma sequência didática realizada com alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio em uma escola bilíngue do estado de São Paulo. Buscamos trabalhar a integração de habilidades comunicativas (fala, oitiva, escrita e leitura) por meio da exploração de lugares com o recurso *Street View*, do *Google Maps*. Para muitos autores e professores, o ensino de línguas com foco em tarefas ajuda a trazer propósito e significado para a sala de aula, pois os alunos precisam trabalhar juntos para solucionar um problema utilizando a linguagem. A aprendizagem por tarefas prioriza o desempenho dos alunos, mas não rejeita a prática de estruturas gramaticais. Assim, a partir da leitura de diferentes obras literárias, os alunos desempenharam uma tarefa pedagógica, com base em uma modelagem (que serviu de suporte para alunos com pouca experiência com o idioma) feita pelo professor, a fim de praticar estruturas do inglês que são encontradas nas rubricas de exames de proficiência: a apresentação, descrição e comparação de imagens. Após esse momento, os alunos criaram apresentações digitais para interagir com os colegas, motivando-os a comunicar suas descobertas em inglês.

Palavras-chave: Integração de habilidades; Leitura; Tecnologia; Aprendizado por Meio de Tarefas.

USING GOOGLE MAPS TO SUPPORT INTEGRATED SKILLS TASKS IN THE ENGLISH CLASSES

ABSTRACT: This case study aims to present a teaching sequence carried out with middle and high school students in a bilingual school in the state of São Paulo. We sought to integrate communicative skills (speaking, listening, writing, and reading) through the exploration of places using Google Maps' Street View feature. For many authors and teachers, task-based language teaching helps bring purpose and meaning to the classroom, as students need to work together to solve a problem using language. Task-based learning prioritizes student performance but does not reject the practice of grammatical structures. Thus, through reading different works, the students performed a pedagogical task, based on a writing model (which served as scaffold for students with little experience with the English language) created by the teacher, in order to practice English structures found in the rubrics of proficiency exams: the presentation, description, and comparison of images. After this, the students created digital presentations to interact with their classmates, motivating them to communicate their discoveries in English.

Keywords: Integrated Skills; Reading; Technology; Task-based Learning.

INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais globalizado, é comum encontrarmos diferentes “metodologias” de ensino de segunda língua nas redes sociais e nas propagandas de escolas e cursos. Encontrar uma abordagem de ensino que seja “universal” para o ensino de uma segunda língua não é tarefa fácil. A literatura relacionada a metodologias de ensino de inglês nos apresenta diversos métodos e abordagens. A compreensão e a expressão oral são muitas vezes o centro desses métodos de ensino, mas é importante lembrar que existem outras habilidades comunicativas que também têm espaço fundamental no aprendizado.

De acordo com Pedreiro (2013) e Leffa (1998), as primeiras metodologias de ensino de inglês estavam centradas nas práticas gramaticais e em exercícios de memorização. O uso da língua materna dos alunos não era incentivado em sala de aula e o objetivo final era que os alunos atingissem um nível de proficiência semelhante ao de um falante nativo. O método “Gramático-tradução”, por exemplo, baseava-se na memorização de palavras e em exercícios de tradução. Esse método foi seguido pelo “Método Direto”, em que o uso da tradução foi substituído por exemplos em inglês que estivessem relacionados à rotina diária dos alunos. O “Método Audiolingual” considerava a linguagem como um fenômeno oral, que deveria ser aprendido antes da leitura. Existem outros métodos que seguem essa abordagem da linguagem oral como o centro do aprendizado, como a “Resposta Física Total” e a “Sugestopedagogia”, ambos baseados em diálogos e instruções verbais para que os alunos interajam com o ambiente. O “Método Silencioso” também priorizava as interações orais entre o aluno e o professor. Podemos considerar os métodos como a prática sistemática de uma “abordagem”. No geral, métodos utilizam planos com etapas e diretrizes específicas para atingir um objetivo. Por outro lado, uma abordagem é a visão geral, embasada por pressupostos teóricos, que sustenta as etapas adotadas em um método.

A “Abordagem Comunicativa” mudou a forma como o inglês era ensinado. Pedreiro (2013) apresenta essa abordagem de uma maneira que reforça sua preocupação com a linguagem como um evento social. Ela se preocupa mais com o uso efetivo da linguagem, e não necessariamente com a descrição linguística das partes que compõem uma língua. Neste tipo de abordagem, a interação social é o núcleo em torno do qual toda a prática em sala de aula gira. Leffa (1988) enfatiza essa ideia, mostrando que o ensino precisa ir além da análise do texto oral e escrito, levando consideração também as suas condições de produção e interpretação.

Após a ascensão da Abordagem Comunicativa, muito se tem discutido sobre o “pós-método”. O Pós-Método, segundo Feraria (2019), enfatiza as técnicas de ensino-aprendizagem no processo de aprendizado de acordo com as necessidades e características dos alunos, removendo o método como a peça central e determinante do sucesso das aulas. Essa flexibilidade no preparo das aulas pode beneficiar alunos com dificuldades na aprendizagem do inglês. Para Galante (2014), há quatro critérios importantes que guiam o planejamento de atividades didáticas na era pós-método:

-
- Contexto: É preciso levar em consideração a consciência cultural, social e pragmática dos alunos e da instituição onde eles estão. Em outras palavras, onde e para quem estamos ensinando?
 - Identidade: Negociar identidades na sala de aula é uma estratégia necessária, pois os alunos podem apresentar diferentes pontos de vista em relação a uma língua estrangeira;
 - Variáveis afetivas e cognitivas: Fazer com que os alunos reflitam sobre seu próprio processo de aprendizagem ou aprendam sobre a melhor forma de aprender um idioma pode ser um facilitador na hora de preparar atividades. Por exemplo, com a diferenciação na sala de aula, permitimos aos alunos correr riscos e se expressarem mais em inglês;
 - Prática crítica: É necessário que as atividades tragam um questionamento reflexivo e crítico do material pedagógico, permitindo conexões entre os alunos e suas próprias vidas, preconceitos e contextos sociais e históricos.

Entendemos que a discussão sobre pós-método possui implicações epistemológicas mais complexas do que as apresentadas acima. Porém, como nosso objetivo é fazer uma reflexão sobre a formação e aplicação da sequência didática que aqui apresentamos, utilizaremos os critérios acima para uma reflexão inicial do perfil dos alunos que trabalharão nessa proposta pedagógica - e identificar como o diálogo com outras teorias pode enriquecer sequências pedagógicas futuras que tenham alguns pontos em comum com esta. Dessa maneira, o pós-método e a flexibilidade metodológica que ele traz permitem que a diferenciação em sala de aula possa ser explorada de maneira mais eficiente.

Em relação ao contexto, os alunos envolvidos nessa sequência pedagógica trabalham com a língua inglesa em uma perspectiva de uma língua estrangeira, mas tendo obras literárias como o principal material de ensino e de modelo de língua para eles. Esse fator se conecta à identidade, pois, alunos novos na escola, sem muito contato prévio com o inglês, podem apresentar maior resistência a atividades pedagógicas que demandem maior comunicação em inglês em interações orais. As variáveis afetivas e cognitivas são diretamente impactadas por isso, uma vez que queremos evitar que a reflexão dos estudantes sobre seu progresso nas aulas de língua inglesa seja resumida a “um idioma difícil de ser aprendido”. Por fim, a modelagem proposta para a análise dos cenários das obras lidas, através da exploração de mapas digitais, permite aos alunos que conexões com suas vidas possam ser realizadas (principalmente pelo uso de estruturas como “*this reminds me of*”, como veremos mais adiante).

Com essas características em mente, é possível criar atividades que tenham propósito e significado para os estudantes. O uso da tecnologia em sala de aula pode mediar a criação e a aplicação dessa sorte de atividades, principalmente por permitir o trabalho com a multimodalidade, e, conseqüentemente, textos multimodais. Este tipo de texto é composto por várias linguagens (como fotos, vídeos, blogs, entre outros), todos facilmente manipuláveis em ambientes virtuais de aprendizagem devido ao acesso mais “direto” à tecnologia. É claro que isso também implica, como mostram Lorenzi e Pádua (2012, p. 37), em questões de autoria e apropriação: “No espaço

digital, a autoria confronta a apropriação diariamente: leitor e autor nunca interagiram tão intensamente, e os espaços de produção são cada vez mais interativos e colaborativos (um exemplo disso é a Web Wiki)". Em tempos de Inteligência Artificial (IA), isso significa que os alunos devem ser produtores de conteúdos, não apenas consumidores – que, muitas vezes, podem copiar e colar algo criado pela IA sem pensar criticamente naquilo que foi gerado pela Inteligência Artificial. Rojo (2012, p. 21) destaca que, nos multiletramentos, novas práticas educacionais são necessárias. A produção dos alunos deve estar pautada em ferramentas tecnológicas cada vez mais novas e que, principalmente, permitam uma análise crítica por parte deles, tendo uma visão clara daquilo que estão consumindo e produzindo digitalmente.

Para Rojo (2012, p. 23), a tecnologia também permite que os multiletramentos sejam interativos, colaborativos e transgridam as relações de poder – aspectos que serão retomados durante nossa análise da interação dos alunos, mais adiante - estabelecidas no sentido de questionar a quem pertencem as ideias, e textos, no meio digital. Também é preciso se perguntar como eles podem ser acessados e como são formados – uma vez que formas híbridas e mistas (em termos de línguas, mídias e culturas) podem compor um texto multimodal. Em resumo, Lemke (2002) ressalta que é preciso um letramento em diferentes gêneros digitais para que os alunos possam determinar o que precisam saber ao interagir com um texto e como criar significados a partir dessa interação.

A multimodalidade permite que um texto mescle leitura com áudio e vídeo. Isso faz com que os textos multimodais sejam um bom recurso para alunos de língua inglesa praticarem diferentes habilidades comunicativas ao mesmo tempo. O Google Maps é essencialmente um ambiente multimodal, englobando relações texto-imagem, construção de sentido espacial, navegação digital, letramentos visuais e interação multimodal. Não basta apenas navegarmos por esse site para ter acesso a todo o seu potencial enquanto ferramenta de busca. É preciso que os alunos saibam como acessar o site, onde buscar as informações sobre o local que estamos explorando, como fazer essa busca, como acessar o recurso *Street View* e, por fim, como navegar por esse recurso. Dessa maneira, as habilidades comunicativas que serão praticadas são antecedidas por habilidades de literacia digital que precisam da mediação do professor e, até mesmo, uma breve introdução sobre as construções de sentido espacial que são encontradas na leitura das imagens interativas que encontramos ali. Tudo isso ocorre em um ambiente multimodal, pois textos e imagens são essenciais para a criação de sentidos aqui.

No ensino de língua inglesa, a integração de habilidades (comumente referida pelo termo "*integrated skills*") pode deixar as atividades mais dinâmicas e permitir aos alunos mais oportunidades de praticarem o idioma de diferentes formas. Muitos cursos de idiomas segregam o ensino de habilidades. Por exemplo, podemos ver cursos como "escrita em inglês" ou "leitura em inglês" sendo ministrados separadamente em uma mesma instituição. Para Scott Thornbury (2001), o ensino de idiomas baseado em conteúdo e o ensino baseado em tarefas são duas ótimas maneiras de integrar habilidades no ensino de inglês - ambos envolvendo uma abordagem comunicativa. Para Jalolova (2023, p. 84. Tradução nossa), "o inglês se torna um verdadeiro

meio de interação e compartilhamento entre as pessoas” quando as tarefas são significativas para os alunos.

Em um primeiro momento, a sequência didática que aqui apresentamos parte da leitura de trechos de diferentes livros. Ter as obras literárias como ponto de partida é uma oportunidade para a exploração visual dos espaços de uma maneira a mobilizar a leitura de textos e a busca por imagens que mostrem esses locais. Contudo, é possível entender esta sequência pedagógica também como o processo oposto: como partir da leitura oral e da análise de imagens para, então, explorar o texto escrito? A leitura literária em língua estrangeira, principalmente em aulas de inglês como língua estrangeira na educação básica, pode ter seu processo dificultado por diferentes aspectos. Um deles é a construção de imaginário cultural em outro país. Nesse ponto, o uso de imagens e a exploração das ruas no *Google Maps* podem ajudar com uma visão mais “concreta” da realidade de outro país. Isso dá suporte à mediação cultural dos cenários explorados. A relação entre literatura e multimodalidade é muito presente no meio audiovisual, com filmes baseados em livros, e até mesmo no hibridismo encontrado nas redes sociais - com usuários criando vídeos curtos com diferentes imagens, áudios, textos e narrações sobre obras literárias, ou até mesmo outras culturas. Essas são algumas das possibilidades de trabalho com a literatura e textos multimodais.

De forma a criar um cenário de aprendizagem que integrasse habilidades comunicativas em inglês, criamos uma sequência didática mediada pelo recurso *Street View* do aplicativo *Google Maps* – cujos mapas interativos, ligados a ferramentas de GPS, permitem explorar diversos lugares ao redor do mundo. O objetivo desse relato de experiência é apresentar essa sequência didática, realizada com 40 alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II e com 25 alunos do primeiro e segundo anos do Ensino Médio. Também buscamos refletir sobre a aplicação desses recursos tecnológicos, o aporte teórico da integração de habilidades no aprendizado de inglês e os resultados alcançados nessa sequência didática com os alunos.

Essa reflexão é feita pela comparação entre os momentos de fala dos alunos, seja no dia a dia na escola ou no decorrer das aulas dessa sequência didática, com a produção escrita (que serve de suporte visual) e a produção oral (feita com base nos slides das apresentações criadas pelos alunos ao término da sequência didática). A prática extensa de algumas estruturas gramaticais, aliadas à descrição do que é visto pelos alunos nas imagens que remetem às obras lidas, mostram amadurecimento no emprego de algumas características de coesão e coerência por parte dos alunos – principalmente em relação à pontuação e ao uso de alguns verbos em específico (como veremos mais adiante).

Essas turmas estudam em uma escola bilíngue no interior do estado de São Paulo e utilizam iPads durante as aulas para acessar livros e para realizar algumas atividades de sala de aula. O programa das aulas de inglês da escola conta com a leitura de diferentes obras literárias em inglês, como os livros da série “*Harry Potter*” e clássicos como “*Bridge to Terabithia*”. De forma a contextualizar o cenário desses livros, que às vezes não são muito bem assimilados por alunos que nunca tiveram contato com o inglês (por vezes chamados de “*late entries*”), o uso do aplicativo *Google Maps* e do recurso *Street View*, com imagens reais das

ruas e áreas de um território, permite que imagens sejam usadas como um recurso visual para ajudar na diferenciação em sala de aula – bem como promover novas oportunidades para atividades mais dinâmicas e de natureza multimodal. Assim, após a leitura em conjunto de alguns trechos do livro com o professor, os alunos foram apresentados a modelos de sentenças que aparecem nas rubricas de avaliação de exames de proficiência (como veremos mais adiante). As imagens e exploração no *Google Maps* deram suporte aos momentos de leitura e de escrita, com a criação de apresentações que foram compartilhadas com os colegas em momentos de oralidade.

O passo a passo dessa sequência didática é detalhado na seção “Metodologia”. Por estarmos falando sobre diferentes formas de utilizar o inglês para comunicação, que valorizam o contexto em que os alunos estão inseridos, vejamos o que são as habilidades comunicativas e como podem ser trabalhadas nas aulas de língua inglesa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É comum encontramos materiais de ensino de inglês que abordam a maneira como usamos a linguagem em quatro habilidades: leitura, escrita, fala e escuta. Jalolova (2023) ressalta que essas habilidades são frequentemente divididas em dois tipos: “habilidades receptivas” e “habilidades produtivas”. Habilidades receptivas geralmente estão associadas à leitura e à escuta, habilidades em que o significado é extraído do discurso. Por sua vez, as habilidades produtivas estão associadas às habilidades de fala e às de escrita, em que os alunos se expressam por conta própria. No entanto, Jalolova (2023, p. 79. Tradução nossa) destaca que essas habilidades “raramente são separadas na vida real”. Ouvir e ler podem ser entendidos como habilidades passivas. No entanto, o falante precisa interagir com o texto (que, como vimos anteriormente, pode ser de diferentes naturezas) para extrair seus significados. Isso implica acessar seu conhecimento prévio sobre o mundo e sobre a língua para se engajar em uma interação. Em outro exemplo, como uma conversa casual, Eli Hinkel (2006) destaca que as pessoas ouvem e falam em turnos. Este é um exemplo simples de como diferentes habilidades são integradas na comunicação do dia a dia.

O mesmo pode acontecer quando os alunos precisam ler e ouvir algum texto a fim de encontrar informações importantes (similar a algumas habilidades exploradas em cursos de Inglês para Fins Específicos), como a leitura com estratégias de leitura dinâmica ou seletiva. Em ambos os casos, é preciso levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. Por conta disso, Scarcella & Oxford (1992) destacam que o monitoramento é uma parte importante do trabalho dos professores, antes, durante e após a conclusão de atividades que integrem diferentes habilidades comunicativas.

Jalolova (2023) retoma essa ideia ao destacar a importância do planejamento de sequências didáticas para momentos de oralidade. Isso envolve leitura, escrita e a escuta das instruções do professor, por exemplo. A proposta pedagógica também pode ser modelada pelos professores, auxiliando os alunos com exemplos de como certos gêneros textuais são escritos

(como relatórios, dissertações, ou até mesmo um simples bilhete), e os alunos podem adaptar sua própria escrita com base nesses modelos. O sucesso da integração das habilidades depende, como nos lembra Jalolova (2023, p. 80. Tradução nossa), do planejamento da aula: “A aprendizagem baseada em tarefas, ou mesmo o trabalho em uma única tarefa, é quase que fundamentada na ideia de integração de habilidades, já que geralmente é impossível concluir uma tarefa com sucesso em uma área de habilidade sem envolver também alguma outra habilidade”. O trabalho com tarefas (também conhecido por “*task-based learning*”) é uma das melhores formas de organizar essa integração.

Ellis et al. (2020) definem a aprendizagem baseada em tarefas como uma abordagem para o ensino de línguas que prioriza a mensagem e o significado de uma comunicação, mas que não negligencia a forma linguística. Assim, o principal objetivo de uma tarefa é concluí-la com sucesso, o que não significa necessariamente explorar um tipo específico de gramática. Isso também implica que, às vezes, as tarefas podem exigir formas de linguagem que os alunos ainda não praticaram em sala de aula. Isso pode se referir à própria língua ou a um gênero textual específico. Para os autores (ELLIS et al., 2020), a utilidade de uma tarefa reside na integração do conteúdo que os alunos aprenderão (ou seja, o programa/currículo de ensino) com a forma como aprendem (ou seja, a metodologia de sala de aula). Isso geralmente é feito em conjunto com os alunos, que negociam a forma e a proposta da tarefa com os professores – pois as tarefas precisam permitir flexibilidade em sua resolução, com propósito e significado, e flexibilidade linguística, buscando sempre se assemelharem à vida real. Ellis et al. (2020) destacam três tipos de tarefas que podem ser realizadas em sala de aula:

- Tarefas-alvo: tarefas da vida real, como “pedir uma informação”;
- Tipos de tarefas: tarefas gerais, como “vender/comprar um objeto”;
- Tarefas pedagógicas: tarefas negociadas entre professores e alunos.

Para Duran & Ramant (2006), há uma escala de complexidade para essas tarefas. Primeiro, é preciso que o mundo real esteja representado na tarefa. Segundo, o professor precisa considerar as demandas de processamento necessárias para o desempenho da tarefa. Em outras palavras, quais conhecimentos de mundo e conhecimentos linguísticos são necessários para os alunos realizarem a tarefa proposta? Por fim, as características linguísticas da tarefa, a gramática relacionada às expectativas, precisam ser modeladas com os estudantes para que o objetivo da tarefa possa ser alcançado.

Willis (1996) detalha um pouco mais esses tipos de tarefas, dividindo-as em seis categorias: listar, ordenar e sequenciar, comparar, resolver problemas, compartilhar experiências pessoais e experiências criativas. O autor destaca que essas habilidades podem aparecer em tarefas de diferentes naturezas:

- Tarefas do mundo real: simulam uma interação do mundo real;
- Tarefas pedagógicas: podem ser ficcionais, mas têm uma intenção interacional;

-
- Baseadas na entrada de dados: os alunos apenas processam a informação apresentada por um texto;
 - Baseadas na produção de dados: os alunos precisam falar e escrever;
 - Tarefas não-focadas: os alunos podem usar qualquer tipo de linguagem para a resolução da tarefa;
 - Tarefas focadas: os alunos devem usar um tipo específico de linguagem para a resolução da tarefa;
 - Baseadas em necessidades: baseadas nas necessidades dos alunos, ou em temas de sua preferência.

Já Prabhu (1987) simplifica essa divisão conforme as “lacunas” que cada tarefa se propõe a preencher:

- Lacuna de informação: transferência de informação de uma pessoa para outra;
- Lacuna de opinião: compartilhamento de preferências pessoal conforme o tópico da tarefa;
- Lacuna de raciocínio: inferência de informações com base no que a proposta de tarefa apresenta aos alunos.

O sucesso de uma tarefa deve ser avaliado em termos de cumprimento da tarefa em si, e não pela produção específica de uma ou outra forma linguística. Porém, ainda assim, as tarefas podem ser desenvolvidas de forma a tornar mais espontâneo o uso de estruturas gramaticais, além de mostrar como elas podem ser úteis e essenciais. Para o professor, o trabalho com tarefas permite uma abordagem mais centrada em uma avaliação formativa, que versa sobre o processo de aprendizagem em si.

A multimodalidade auxilia o trabalho com tarefas. Além disso, ela torna o aprendizado dos alunos visível – facilitando o processo de avaliação formativa, por exemplo, dos alunos tornando mais fácil para alunos e docentes visualizar a produção e desempenho dos alunos. Na sequência didática aqui descrita, por exemplo, temos um fechamento realizado por meio de interações orais. Essas interações poderiam acontecer em outro momento da sequência didática, sem um registro escrito, ou sem a navegação digital e a leitura espacial das imagens e dos mapas, porém todo esse processo faz com que o processo de ensino-aprendizagem se torne visível. Assim, fica mais evidente para os alunos o propósito da atividade. Aliando isso à literacia digital, os alunos são capazes de produzir um produto final multimodal, não sendo apenas consumidores de diferentes tipos de textos, mas também produtores.

A seguir, apresentaremos a sequência didática que foi realizada com os alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. A partir de diferentes leituras, essa “tarefa pedagógica” (ELLIS et al., 2020) buscou preencher “lacunas de informação” (PRABHU, 1987) em uma “tarefa focada” (WILLIS, 1996) – ou seja, uma sequência de atividades negociadas com os alunos, em um momento que eles seguiram uma modelagem do professor para praticar formas específicas de linguagem. Passemos ao passo a passo dessa sequência de atividades.

METODOLOGIA

O principal objetivo desta sequência didática foi realizar a integração de habilidades, por meio da leitura de obras literárias e do uso do recurso *Street View*, do aplicativo *Google Maps*, no iPad dos alunos, de variados níveis de proficiência, de diferentes anos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Os objetivos pedagógicos específicos foram praticar três habilidades que são avaliadas pelas rubricas de exames de proficiência: gramática e vocabulário, gerenciamento do discurso e comunicação interativa. Essas três características são apresentadas na rubrica dos exames de proficiência de nível B2 de *Cambridge*, como podemos ver na Figura 1:

B2	Grammar and Vocabulary	Discourse Management	Pronunciation	Interactive Communication
5	- Shows a good degree of control of a range of simple and some complex grammatical forms. - Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a wide range of familiar topics.	- Produces extended stretches of language with very little hesitation. Contributions are relevant and there is a clear organisation of ideas. - Uses a range of cohesive devices and discourse markers.	- Is intelligible. - Intonation is appropriate. - Sentence and word stress is accurately placed. - Individual sounds are articulated clearly.	- Initiates and responds appropriately, <u>linking contributions to those of other speakers.</u> - Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome.
4	Performance shares features of Bands 3 and 5.			
3	- Shows a good degree of control of simple grammatical forms, and attempts some complex grammatical forms. - Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a range of familiar topics.	- Produces extended stretches of language despite some hesitation. - Contributions are relevant and there is very little repetition. - Uses a range of cohesive devices.	- Is intelligible. - Intonation is generally appropriate. - Sentence and word stress is generally accurately placed. - Individual sounds are generally articulated clearly.	- Initiates and responds appropriately. - Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome with very little support.
2	Performance shares features of Bands 1 and 3.			
1	- Shows a good degree of control of simple grammatical forms. - Uses a range of appropriate vocabulary when talking about everyday situations.	- Produces responses which are extended beyond short phrases, despite hesitation. - Contributions are mostly relevant, despite some repetition. - Uses basic cohesive devices.	Is mostly intelligible, and has some control of phonological features at both utterance and word levels.	- Initiates and responds appropriately. - Keeps the interaction going with very little prompting and support.
0	Performance below Band 1.			

Figura 01: Rubrica de expectativas para o nível B2 de proficiência

Fonte: Cambridge English (2011, destaques nossos)

Nossos três destaques na Figura 1 se referem a três habilidades. A primeira delas, referente à “gramática e vocabulário”, é descrita no sentido do aluno demonstrar “bom grau de controle sobre diferentes formas gramaticais simples e algumas mais complexas”. A segunda habilidade, relacionada ao “gerenciamento do discurso”, ressalta que os alunos conseguem “produzir longos trechos de linguagem com pouca hesitação”, sendo essas contribuições relevantes e com “uma organização de ideias clara”, todas marcadas por diversos marcadores de coesão. Por fim, a habilidade de “comunicação interativa” busca produções dos alunos que se conectem às contribuições de seus colegas.

Para garantir que essas expectativas estivessem presentes nas atividades realizadas pelos alunos, o planejamento da sequência didática foi fundamental para a organização da proposta. Foram utilizadas sete aulas para essas atividades. A primeira delas consistiu na leitura dos textos

cujos cenários seriam explorados. Essa leitura, realizada em voz alta pelo professor, em alguns momentos, e compartilhada com pequenos grupos e individualmente em outros, ajudou a destacar quais elementos das descrições das localizações das obras chamaram a atenção dos alunos. Aqui, substantivos como “street” e “house”, bem como adjetivos, como “large”, “old”, ou “new”, podiam ser apontados pelos alunos como um bom critério de acompanhamento da leitura (mais especificamente no que diz respeito às descrições dos cenários). Alguns alunos puderam apontar pequenos trechos de frases, ou até mesmo figuras de linguagem, que faziam parte das descrições dos cenários também, como um trecho no livro *“Harry Potter and the Philosopher’s Stone”* em que lemos *“They were the only things in the room that looked as though they’d never been touched”*. Essa figura de linguagem, um símile (identificado pelo conectivo “as though”), foi destacado por alguns alunos após algumas aulas sobre figuras de linguagem (*literary devices*).

As duas aulas seguintes foram usadas para a exploração desses cenários na página do *Google Maps* (como será detalhado mais adiante) e tomada de notas por parte dos alunos. A aula seguinte foi usada para a confecção de slides para apresentação e, por fim, as duas últimas aulas foram utilizadas para as apresentações em duplas rotativas - também descritas ao longo deste artigo. As evidências coletas pelo professor, e aqui apresentadas, são anotações de observações em sala de aula e imagens do produto final realizado pelos alunos. As imagens das interações entre os alunos não compõem este artigo, uma vez que buscamos preservar a identidade dos estudantes.

Primeiro, no momento de pré-tarefa, temos a apresentação e leitura de trechos de alguns livros com os alunos, em sala de aula. A critério de ilustração, mencionaremos duas obras lidas com os alunos em sala de aula: *“Harry Potter and the Philosopher’s Stone”* e *“Bridge to Terabithia”*. Após a leitura de trechos desses livros que façam menção a um lugar, os alunos utilizaram iPads para buscar essa localização, o cenário da obra, no aplicativo *Google Maps*. No site, eles puderam usar o recurso *Street View* para explorar imagens reais desses lugares, como podemos ver na Figura 2:

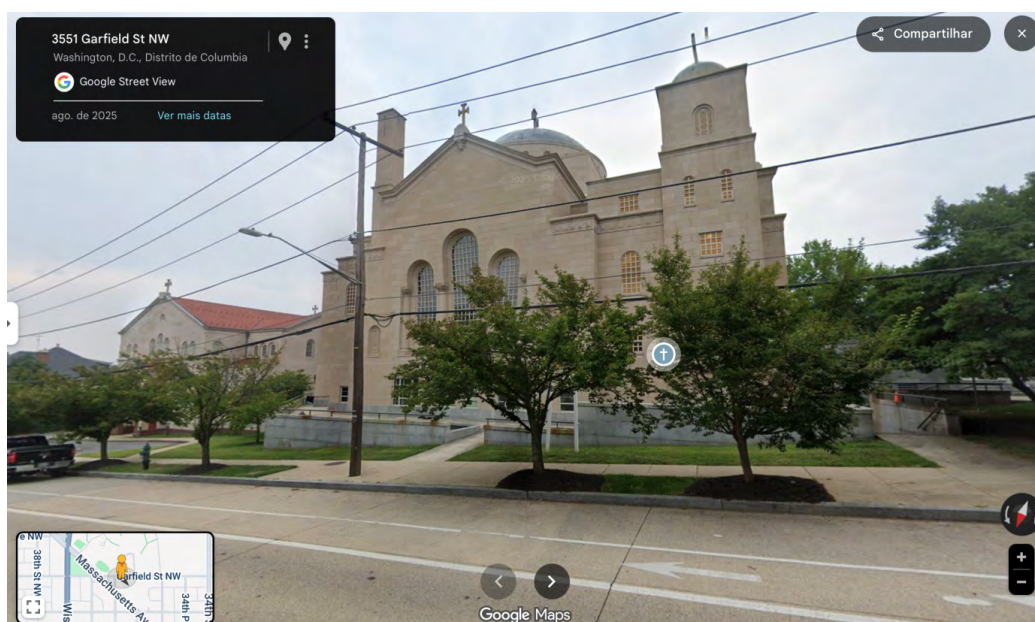


Figura 02: Exemplo de imagem do recurso *Street View*, do aplicativo *Google Maps*

Fonte: Elaborado pelo autor

Esse momento da sequência didática ajudou os alunos a terem uma visão mais concreta do local em que os personagens de uma obra estão interagindo, motivando-os a conhecer mais sobre os cenários e a buscar conexões desses lugares consigo mesmos, ou com outras obras das quais eles tivessem conhecimento. Dessa maneira, passamos de uma leitura mais abstrata a algo mais concreto para eles e podemos trabalhar estruturas e palavras em inglês que façam a descrição desse local. Pensamos essa descrição com base em alguns tópicos, apresentados mais adiante, que permitissem aos alunos explorar livremente as localidades das obras lidas atrás de algo que eles tenham achado curioso. Mais adiante, mostraremos como os alunos puderam compartilhar suas descobertas com os colegas oralmente, em pequenas apresentações em pares, que intercalavam entre si.

O próximo passo foi o trabalho com a descrição de cinco *screenshots* que os alunos fizeram durante essa exploração. A ideia aqui é simular uma das atividades dos momentos de “*speaking*” dos exames de proficiência, em que imagens são apresentadas aos candidatos que estão prestando a prova de proficiência e eles precisam descrevê-las e compará-las. Dessa maneira, estamos ativando a leitura dos alunos, referente às obras estudadas em sala de aula, e integrando-a a momentos de escrita, baseado no modelo apresentado pelo professor, apresentado na Figura 3:

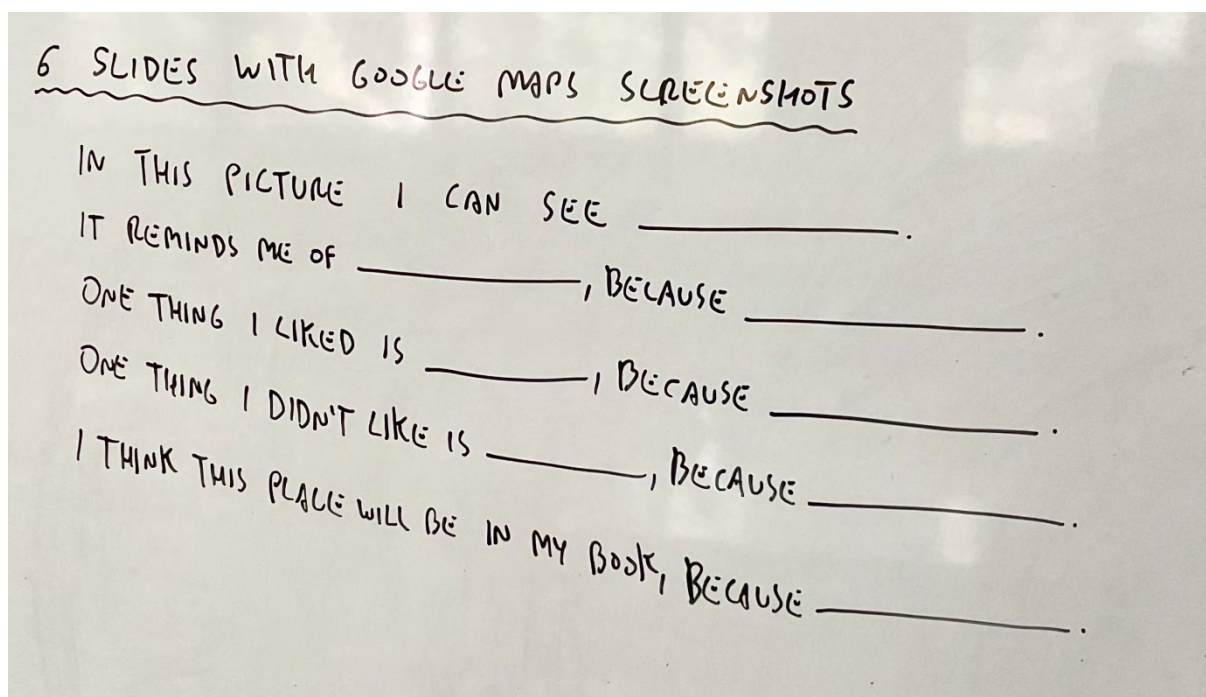


Figura 03: Modelagem para a descrição dos *screenshots* feitos pelos alunos

Fonte: Elaborado pelo autor

As sentenças disponíveis na Figura 3 auxiliam os alunos a organizar e a comunicar suas descobertas, bem como os incentiva a fazer conexões com aquilo que apreciaram na busca deles, ou não. Esse é um dos modelos utilizados. Dependendo da turma e do nível de proficiência dos alunos, modelagens mais simples e que praticassem apenas um ou outro aspecto gramatical também foram realizadas. Vejamos alguns exemplos dos produtos dos alunos na próxima seção.

ANÁLISE

O primeiro exemplo, observado na Figura 4, mostra uma das regiões de Surrey, na Inglaterra, cenário dos primeiros capítulos do livro “Harry Potter and the Philosopher’s Stone”:

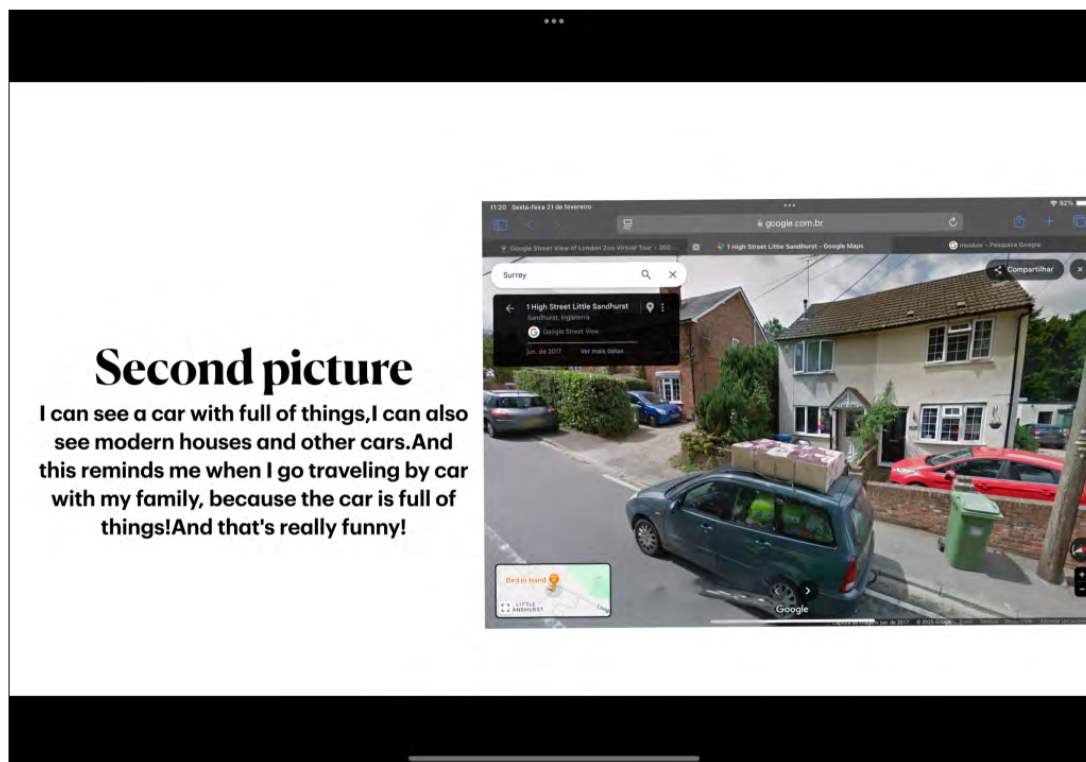


Figura 04: Primeiro exemplo de uma das descrições criadas pelos alunos

Fonte: Elaborado pelo autor

O principal verbo colocado em ênfase aqui foi o verbo modal “*can*”. Essa escolha reflete uma necessidade observada durante as aulas desse projeto e de aulas no dia a dia escolar, pois o uso de “*can*” abre um leque para que os alunos se comuniquem em diferentes situações corriqueiras da escola. A inversão desse verbo para criar perguntas, e a criação de sentenças negativas usando “*can’t*”, por exemplo, são algumas estruturas que, por vezes, apresentaram erros de estrutura por parte dos alunos – com “*do you can get the notebook?*”, por exemplo, podendo ser observado pelos professores em alguns momentos. O uso do verbo modal, aqui, foi primeiro praticado na escrita antes de ser passado para a fala no final da sequência didática. Ainda em termos de escrita, é interessante observar que a pontuação do parágrafo da figura anterior apresenta algumas das principais dificuldades de alguns dos alunos: a troca de pontos finais por vírgulas. O uso da modelagem do professor em diferentes slides permitiu que os alunos pudessem se corrigir no decorrer da atividade, auxiliando-os a prestar atenção nessa característica da organização textual.

Em alguns casos, o *Google Maps* permite explorar lugares específicos, como zoológicos e museus. Essas possibilidades também foram utilizadas para auxiliar os alunos durante a leitu-

ra e também para a prática de gramáticas mais pontuais. Na Figura 5, temos um exemplo da produção dos alunos ao explorar o Zoológico de Londres, cenário do segundo capítulo do livro *“Harry Potter and the Philosopher’s Stone”*:

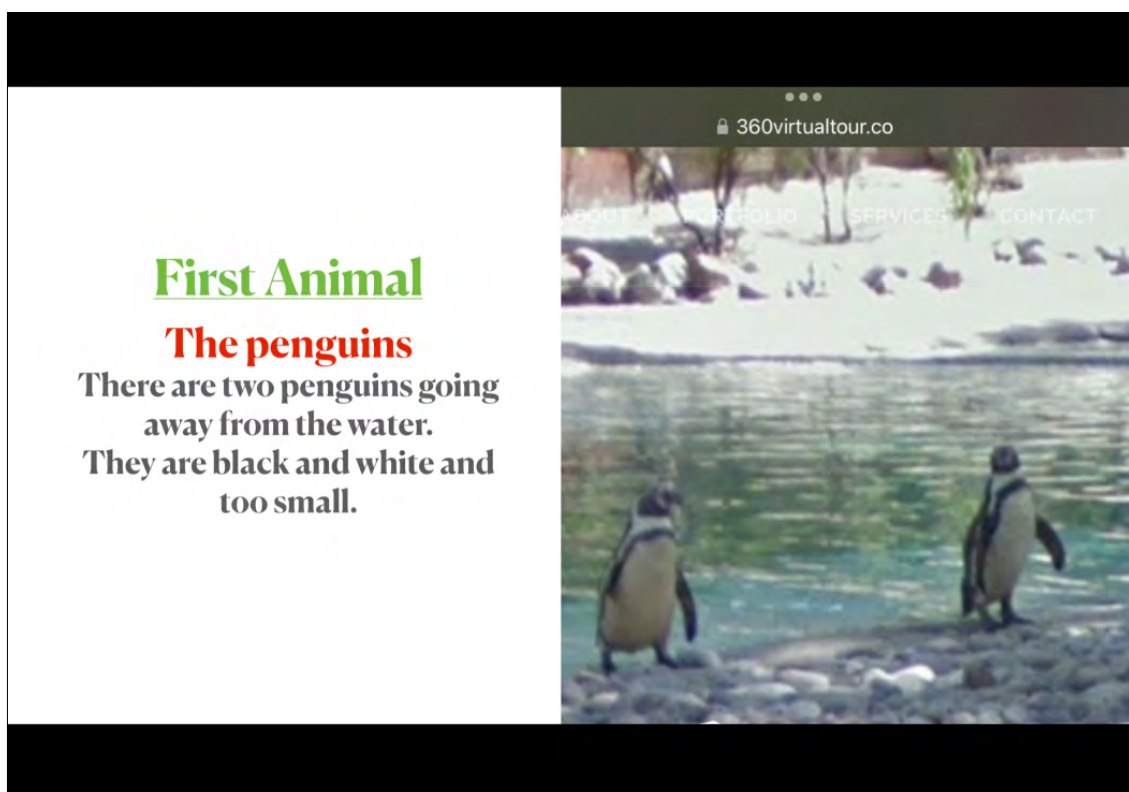


Figura 05: Segundo exemplo de uma das descrições criadas pelos alunos

Fonte: Elaborado pelo autor

Na Figura 5, os alunos fizeram a descrição de alguns animais usando o verbo haver existencial, “there is/are”. Em português, podemos usar o verbo “haver” ou “ter” para isso, porém, em inglês, frases como “have a car here” estão incorretas gramaticalmente. O uso dessa gramática nessa atividade ajudou com a prática dessa estrutura. Em momentos de comunicação oral sem o apoio visual gerado por esses slides, o uso de sentenças como “have two penguins here” pôde ser notado pelo professor. A prática dessa estrutura em diferentes slides permitiu, assim como no caso da pontuação, mencionado anteriormente, que os alunos visualizassem de maneira mais clara a diferença entre os verbos explorados nessa modelagem.

A produção observada na Figura 6 mostra a descrição feita por um aluno que apresenta um nível de proficiência maior. Por esse motivo, o estudante teve mais liberdade para adaptar a modelagem do professor e se expressar com trechos mais longos de sentença. Ambos os alunos estão utilizando o mesmo material e estão trabalhando na mesma proposta, porém é interessante observar como a atividade baseada em tarefas permite mais flexibilidade para a diferenciação em sala de aula – colocando todos os alunos ativamente juntos na mesma proposta:

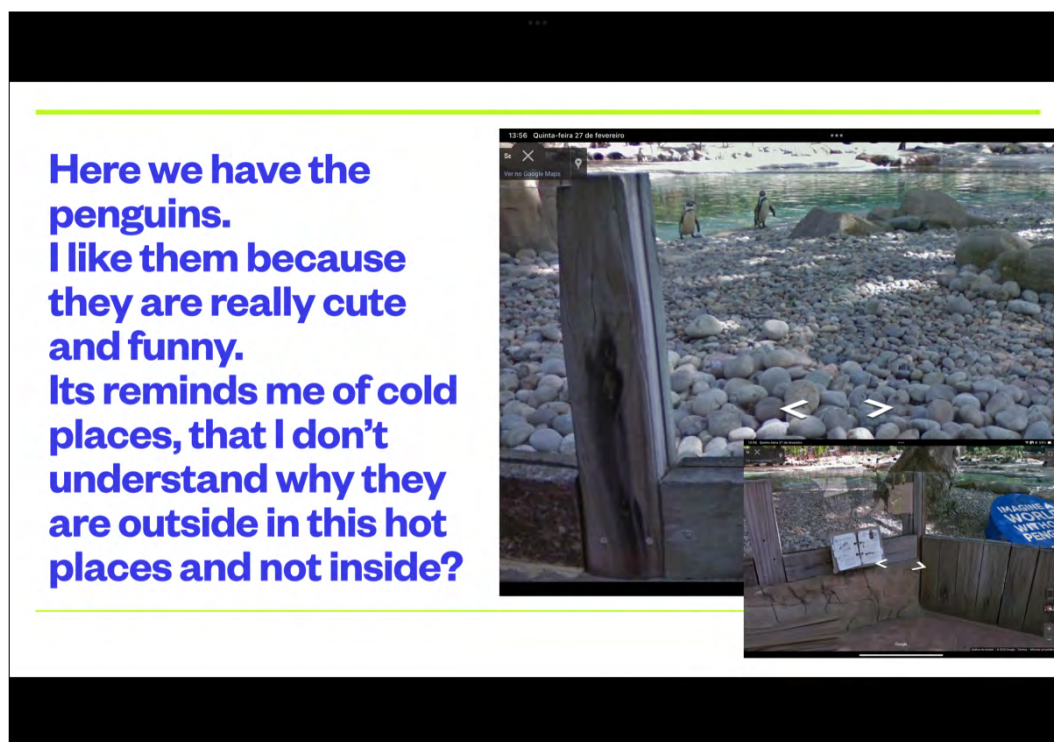


Figura 06: Terceiro exemplo de uma das descrições criadas pelos alunos

Fonte: Elaborado pelo autor

A Figura 6 apresenta algumas ideias sobre como iniciar sentenças e como conectar diferentes ideias através de marcadores discursivos (uma das expectativas descritas no tópico “gerenciamento do discurso”).

O terceiro passo de nossa sequência didática foi a criação de uma pequena apresentação, em qualquer aplicativo com o qual os alunos tivessem mais familiaridade, mostrando as capturas de tela feitas por eles e a descrição baseada na modelagem anterior. Muitos alunos optaram por realizar essa apresentação no aplicativo *KeyNote* (como vimos nas imagens anteriores), no *PowerPoint* ou no *Canva*. Por fim, os alunos fizeram a apresentação de seus lugares e descrições para seus colegas. Para tanto, os alunos estiveram munidos de seus iPads e, divididos em duas fileiras de frente uns para os outros, conversaram com seus colegas utilizando os slides como recurso visual, em uma espécie de apresentação rotativa (também conhecida como “carrossel”). Após alguns minutos de interação, uma das fileiras dava um passo para o lado, alternando as duplas e iniciando as interações novamente para os novos pares. Nesse momento, os alunos puderam integrar fala e escuta (“*speaking*” e “*listening*”) a essa sequência didática também.

É preciso lembrar que a tecnologia não produz automaticamente criticidade, colaboração, ou até mesmo transformação social. O que observamos nas interações entre os alunos foi que utilizar os tablets durante essa atividade proporcionou aos alunos um recurso visual, personalizado por eles com imagens escolhidas durante a exploração das ruas no *Street View*, bem como com a customização de fontes de letras, estilo de apresentação e organização daquilo que gostariam de compartilhar com os colegas. Essa etapa de diferenciação da atividade possibilitou que os alunos deixassem a atividade com “a cara deles” (como alguns estudantes comentaram

após a interação em duplas), o que funcionou como um motivador para que eles se engajassem com a proposta da atividade. Além disso, foi esse mesmo recurso visual que permitiu que cada um deles interagisse com os colegas de sala, saindo da parte digital do aprendizado para uma troca entre indivíduos presencialmente. Essa observação feita pelo professor atesta que, nesse quesito, a tecnologia ajudou com a colaboração entre os pares.

Em termos de criticidade, foi interessante observar como os apontamentos feitos pelos alunos tiveram o cuidado de descrever os cenários seguindo a modelagem do professor, mas trazendo descrições que mostraram que é possível analisar um mesmo território sobre diferentes pontos de vista.

As interações orais entre os estudantes se pautaram pela leitura das anotações criadas por eles nos slides. Em alguns momentos, alguns alunos, com mais experiência no uso da língua inglesa, utilizaram essas anotações como um norte para falar sobre os lugares encontrados por eles no *Google Maps* - sem a leitura palavra por palavra do que ali escreveram. Para alunos novos, com pouco contato e prática com o inglês, utilizar os slides como recurso visual permitiu que eles participassem da troca de ideias dentro da mesma proposta de alunos mais acostumados com a língua inglesa. Podemos considerar isso um aspecto da diferenciação em sala de aula, em que todos os alunos, não importando seus níveis de proficiência em inglês, participassem da mesma proposta pedagógica.

Considerações finais

Neste relato de experiência, apresentamos uma sequência didática que buscou integrar diferentes habilidades comunicativas. Buscamos explorar o ensino de línguas mediado por tecnologias digitais, integração de habilidades comunicativas e aprendizagem baseada em tarefas (*Task-Based Language Teaching* – *TBLT*). A aprendizagem por meio de tarefas foi nossa inspiração para criar atividades que utilizassem os materiais da escola e que pudessem acolher todos os alunos, independentemente de seus níveis de proficiência. O uso da tecnologia como mediador facilitou a implementação dessas atividades e os resultados mostraram bom engajamento por parte de todos os alunos – uma vez que, quando comparamos a participação dos alunos nas apresentações rotativas com os momentos de discussão em sala de aula no dia a dia, todos os alunos utilizaram suas apresentações para compartilhar suas descrições, sem exceções. O uso de recursos visuais para dar suporte a essa atividade fez com que os alunos tivessem mais segurança para se expressar. As apresentações em formato rotativo (carrossel) também reduziram a exposição de alunos que ainda estão nos primeiros estágios de aprendizado do inglês, fazendo com que eles se sentissem mais à vontade para se expressar oralmente.

Quando falamos de aprendizagem baseada em tarefas, um dos principais desafios está relacionado a manter os alunos engajados a se comunicar em inglês durante a realização da proposta. A flexibilidade e a oportunidade dos alunos personalizarem suas explorações no *Google Maps* foi um fator de motivação e engajamento para eles. Utilizar a modelagem e as apresentações como recursos visuais foram duas importantes características para a diferenciação em

sala de aula, permitindo a todos que participassem da atividade e praticassem as quatro habilidades comunicativas. Esse tipo de sequência didática também pode ser realizado em espaços abertos fora da sala de aula, o que também traz uma rotina diferente para os alunos.

As principais limitações deste estudo estão relacionadas ao fato de que esta proposta envolve uma única instituição, escola bilíngue privada, com alunos que têm acesso a dispositivos móveis. Esse contexto acaba sendo tecnologicamente privilegiado e podemos destacar que isso limita bastante a transferência desta proposta para contextos públicos ou menos favorecidos. O uso de dispositivos móveis, como celulares, também permite acesso ao *Google Maps*. A função de captura de tela dos aparelhos também poderia auxiliar na criação de apresentações similares às desenvolvidas por nós. Portanto, explorar, aqui, esta sequência didática é uma reflexão válida no sentido de promover algumas ideias relacionadas ao uso de tecnologias na sala de aula da educação básica. É claro que outros fatores, como o tempo de preparação docente para trazer textos literários, ou até mesmo outros tipos de materiais autênticos, à sala de aula, junto ao número de alunos em cada turma, são características importantes que devem ser levadas em consideração no plano de aula.

Ortega (2009) sugeriu que a aprendizagem baseada em tarefas mediada por tecnologia fosse entendida como uma aprendizagem “baseada em projetos”. Uma série de tarefas, ou sequência de atividades, pode ser interligada e dar corpo a projetos maiores, ou até mesmo interdisciplinares, principalmente quando consideramos a capacidade da tecnologia de armazenar e ampliar os produtos criados pelos alunos. Por fim, vale frisar que, embora a aprendizagem por tarefas possa auxiliar na diferenciação em sala de aula, pode ser difícil utilizá-la em turmas maiores – especialmente porque, muitas vezes, os alunos usam sua língua materna para realizá-las. Outras ferramentas tecnológicas, como celulares (quando autorizados pela equipe docente) ou computadores também podem servir de ferramentas tecnológicas para a criação de projetos similares.

Referências bibliográficas

- CAMBRIDGE ENGLISH. **Assessing Speaking Performance – Level B2**. 2011. Disponível em <https://www.cambridgeenglish.org/images/168619-assessing-speaking-performance-at-level-b2.pdf>. Acesso em 7 jan. 2026
- DURAN, G. & RAMAUT, G. **Tasks for absolute beginners and beyond: Developing and sequencing tasks at basic proficiency levels**. Task-based language education: From theory to practice, 47-75, 2006.
- ELLIS, R.; SKEHAN, P.; Li, S.; SHINTANI, N.; & LAMBERT, C. **Task-Based Language Teaching: Theory and Practice**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2020.
- FERARIA, P. J. (ed.). **English Language Teaching in a Post-Method Paradigm**. Hershey, PA: IGI Global Scientific Publishing, 2019.
- GALANTE, A. **English Language Teaching in the Post-Method Era**. TESL Ontario, pp. 57-62, 2014.
- HINKEL, E. **Current Perspectives on Teaching the Four Skills**. *TESOL Quarterly*, 40: 109-131, 2006.
- JALOLOVA, S. M. **Basic approaches of teaching integrated skills**. In *Proceedings of INTCESS 2023 - 10th International Conference on Education & Education of Social Sciences*, Istanbul, Turkey, January 23-25, 2023.
- LEFFA, V. J. **O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional**. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1998.
- LEMKE, J. **Travels in Hypermodality**. *Visual Communication*, v.1, n.3, 2002.
- Long, M. H. **Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching**. Wiley-Blackwell, 2015.
- ORTEGA, L. **Interaction and attention to form in L2 text-based computer-mediated communication**. *Multiple Perspectives on Interaction*. 226-253, 2009.
- PEDREIRO, S. **Ensino de Línguas Estrangeiras – métodos e seus princípios**. *Revista Online: Especialize, IPOG*, 2013.
- PRABHU, N. **Second Language Pedagogy: A perspective**. Oxford University Press, Oxford, 1987.
- ROJO, Roxane. **Pedagogia dos letramentos**. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SCARCELLA, R. C. & OXFORD, R. L. **The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom**. Boston: Heinle & Heinle, 1992.
- THORNBURY, S. **How to Teach Speaking**. Tanpa Kota: Longman, 2001.
- WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. Harlow: Longman, 1996.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM INGLÊS E PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA

Nara Mastrangi GOES

Natalie_goes@hotmail.com

Faculdade de Tecnologia Jornalista Omar Fagundes
de Oliveira, Bragança Paulista, Brasil

Kasandra dos Santos de OLIVEIRA

kasandra280486@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto
Alegre, Brasil

Resumo: Este artigo discute as práticas de letramento em língua portuguesa e língua inglesa na educação básica a partir da articulação entre os Novos Estudos do Letramento, os multiletramentos e o letramento crítico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-documental, fundamentada na análise de obras clássicas e contemporâneas amplamente reconhecidas nos campos dos estudos do letramento e do ensino de línguas. O percurso analítico envolveu a identificação de convergências, tensões e complementaridades entre diferentes referenciais teóricos, organizadas em três eixos centrais: letramento como prática social e escolar; multiletramentos, multimodalidade e ensino de línguas; e relações entre língua inglesa, poder, identidade e letramento crítico. Os resultados evidenciam que as práticas de letramento em português e inglês ocupam posições historicamente diferenciadas no currículo escolar, sendo frequentemente associadas a expectativas sociais distintas relacionadas à escolarização, à mobilidade social e à participação cultural. A análise demonstra que a aproximação entre letramento como prática social, multiletramentos e letramento crítico oferece fundamentos para uma educação linguística mais integrada, democrática e socialmente situada, capaz de reconhecer a diversidade de repertórios dos estudantes, problematizar desigualdades e ampliar possibilidades de participação social. Conclui-se que a articulação entre português e inglês, compreendidos como práticas de linguagem inseridas em contextos socioculturais complexos, constitui um caminho promissor para a formação crítica dos sujeitos na educação básica.

Palavras-chave: Letramento, Multiletramentos, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Educação básica

LITERACY PRACTICES IN ENGLISH AND PORTUGUESE IN BASIC EDUCATION: THEORETICAL CONTRIBUTIONS TO A CRITICAL ANALYSIS

Abstract: This article discusses literacy practices in Portuguese and English in basic education through the articulation of the New Literacy Studies, multiliteracies, and critical literacy. It is a qualitative theoretical-documentary study based on the analysis of classical and contemporary works widely recognized in literacy studies and language education. The analytical process involved identifying convergences, tensions, and complementarities among different theoretical perspectives, organized into three central axes: literacy as a social and school practice; multiliteracies, multimodality and language teaching; and the relationships between English language, power, identity, and critical literacy. The findings indicate

that literacy practices in Portuguese and English occupy historically differentiated positions within the school curriculum and are frequently associated with distinct social expectations related to schooling, social mobility, and cultural participation. The analysis suggests that the integration of literacy as a social practice, multiliteracies, and critical literacy provides a foundation for a more integrated, democratic, and socially situated language education, capable of recognizing students' diverse repertoires, problematizing inequalities, and expanding opportunities for social participation. It is concluded that the articulation between Portuguese and English, understood as language practices embedded in complex sociocultural contexts, represents a promising path toward the critical formation of learners in basic education.

Keywords: Literacy, Multiliteracies, English Language, Portuguese Language, Basic Education

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o conceito de letramento tem ocupado lugar central nos debates educacionais, sobretudo a partir das contribuições dos Novos Estudos do Letramento, que deslocaram a compreensão da leitura e da escrita de uma dimensão meramente técnica para uma perspectiva social, histórica e ideológica. Nessa abordagem, ler e escrever deixam de ser concebidos como habilidades universais e neutras, passando a ser entendidos como práticas sociais situadas, atravessadas por valores, relações de poder e contextos culturais específicos (Street, 1984). Tal deslocamento teórico implica reconhecer que diferentes práticas de letramento coexistem na sociedade e que a escola é apenas um dos espaços em que essas práticas se constituem, são legitimadas e também disputadas.

No contexto da educação básica, essa discussão assume especial relevância, uma vez que a escola atua como instância privilegiada de mediação entre os sujeitos e as práticas sociais de leitura, escrita, oralidade e produção de sentidos. No caso da língua portuguesa, historicamente consolidada como língua de escolarização, o letramento escolar tem sido frequentemente associado à normatividade linguística, à avaliação e à valorização de determinados gêneros textuais em detrimento de outros. Soares (2014) argumenta que, embora a alfabetização seja condição necessária, ela não é suficiente para garantir a inserção efetiva dos sujeitos na cultura escrita, sendo imprescindível a promoção de práticas de letramento que dialoguem com os contextos sociais dos estudantes. De modo semelhante, Kleiman (1995) ressalta que a escola tende a privilegiar um modelo autônomo de letramento, desconsiderando usos sociais da leitura e da escrita vivenciados fora do espaço escolar.

Ao lado do português, a presença da língua inglesa na educação básica introduz novas camadas de complexidade às práticas de letramento escolar. O inglês, frequentemente concebido como língua global, carrega valores simbólicos associados à mobilidade social, ao acesso ao conhecimento, ao mercado de trabalho e à participação em circuitos internacionais. Pennycook (1994) problematiza essa centralidade ao evidenciar que o ensino do inglês está intrinsecamente ligado a processos de globalização, colonialidade e produção de desigualdades. Assim, práticas de letramento em língua inglesa que se restrinjam ao domínio instrumental do idioma tendem a reforçar hierarquias linguísticas e culturais, em vez de promover uma formação crítica dos estudantes.

Nesse sentido, pensar as práticas de letramento em língua portuguesa e língua inglesa de forma articulada implica reconhecer que ambas as línguas ocupam posições distintas, mas interdependentes, no interior da escola. Enquanto o português tende a ser associado à norma, à escolarização e à avaliação, o inglês aparece frequentemente vinculado à promessa de acesso, prestígio e futuro. Essa diferenciação, contudo, não é neutra: ela revela modos pelos quais a escola organiza, hierarquiza e legitima determinadas práticas linguísticas. É justamente nesse ponto que este artigo busca contribuir, ao propor uma leitura integrada das práticas de letramento em português e inglês, evidenciando como ambas podem ser compreendidas à luz das relações entre linguagem, poder, identidade, multimodalidade e participação social.

As contribuições do Grupo de Nova Londres ampliam esse debate ao propor o conceito de multiletramentos, enfatizando a diversidade cultural, linguística e semiótica que caracteriza as sociedades contemporâneas (New London Group, 1996). Essa perspectiva reconhece que as práticas de linguagem na escola não podem mais se restringir ao texto verbal impresso, devendo incorporar diferentes modos de significação, como imagens, sons, vídeos, plataformas digitais, memes, redes sociais e outros gêneros multimodais que atravessam o cotidiano dos estudantes. Kress (2003), ao discutir a multimodalidade, reforça essa compreensão ao argumentar que os processos contemporâneos de produção de sentido exigem novas formas de letramento, capazes de articular múltiplas linguagens e suportes.

No contexto brasileiro, Rojo (2009) destaca a importância de pensar os multiletramentos a partir das realidades escolares concretas, marcadas por desigualdades sociais, acesso heterogêneo às tecnologias e diferentes repertórios culturais juvenis. Assim, a inserção dos multiletramentos na educação básica não pode ser compreendida apenas como atualização metodológica ou uso de recursos digitais, mas como possibilidade de problematizar quais linguagens são legitimadas pela escola e quais permanecem marginalizadas. Essa discussão é particularmente relevante quando se considera o ensino de português e inglês, pois ambas as línguas circulam em práticas sociais híbridas, digitais e multimodais, nas quais os estudantes combinam repertórios linguísticos, culturais e semióticos diversos.

A dimensão crítica do letramento é aprofundada por Janks (2010), que enfatiza a inseparabilidade entre linguagem, poder, ideologia, acesso e diversidade. Segundo a autora, práticas de letramento que não problematizam as relações de poder presentes nos textos correm o risco de naturalizar desigualdades e silenciar vozes subalternizadas. Essa compreensão dialoga diretamente com o pensamento de Freire (1989), para quem o ato de ler deve ser entendido como prática política, orientada para a conscientização, a dialogicidade e a transformação social. A leitura da palavra, nesse sentido, está indissociavelmente ligada à leitura do mundo, exigindo práticas educativas que promovam a criticidade, a autonomia e a participação dos sujeitos.

Diante desse quadro teórico, torna-se evidente que as práticas de letramento em língua portuguesa e em língua inglesa na educação básica não podem ser analisadas de forma isolada, neutra ou meramente técnica. Ao contrário, elas demandam uma abordagem que considere suas implicações sociais, culturais, políticas e pedagógicas, bem como os modos pelos quais

contribuem para a formação dos estudantes. A lacuna que orienta este estudo reside justamente na necessidade de articular, em uma mesma reflexão teórica, os letramentos em português e inglês, evitando tanto a separação rígida entre os componentes curriculares quanto a redução do ensino de línguas a habilidades instrumentais.

Assim, este artigo tem como objetivo discutir práticas de letramento em língua portuguesa e língua inglesa na educação básica, a partir de uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-documental, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos do campo dos letramentos. Ao articular os aportes dos Novos Estudos do Letramento, dos multiletramentos e do letramento crítico, busca-se oferecer uma contribuição teórica para a compreensão integrada das práticas de linguagem no contexto escolar. Defende-se que o ensino de português e inglês pode favorecer uma educação linguística mais crítica, plural e socialmente situada, desde que reconheça os repertórios dos estudantes, questione hierarquias linguísticas e incorpore práticas multimodais capazes de ampliar a participação social.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza teórico-documental, por compreender que as práticas de letramento constituem fenômenos sociais, históricos e culturais atravessados por valores, ideologias e relações de poder. A pesquisa qualitativa mostra-se pertinente quando o objetivo consiste em interpretar concepções, discursos e categorias teóricas, especialmente no campo da Educação e dos estudos da linguagem, nos quais os significados são produzidos nas interações sociais e não podem ser compreendidos de forma dissociada de seus contextos de produção (Street, 1984).

A opção pela pesquisa teórico-documental fundamenta-se na utilização de produções acadêmicas como objeto de análise, entendidas não apenas como fontes de informação, mas como construções discursivas que expressam perspectivas epistemológicas, disputas conceituais e posicionamentos teóricos acerca do fenômeno investigado. Conforme assinala Cellard (2008), a pesquisa documental pressupõe um movimento interpretativo que ultrapassa o simples levantamento bibliográfico, exigindo a análise dos contextos de produção, dos conceitos mobilizados e dos sentidos construídos pelos autores.

O corpus analítico foi constituído por obras clássicas e contemporâneas que fundamentam os Novos Estudos do Letramento, os multiletramentos e as abordagens críticas do ensino de línguas. Foram selecionados autores amplamente reconhecidos no campo, tais como Street (1984, 2014), Soares (2014), Kleiman (1995), New London Group (1996), Kress (2003), Rojo (2009; Rojo & Moura, 2019), Pennycook (1994; 2001), Norton (2013), Janks (2010) e Freire (1989). A seleção considerou três critérios principais: relevância acadêmica no campo dos estudos do letramento; recorrência em pesquisas nacionais e internacionais sobre ensino de línguas; e potencial analítico para compreender as relações entre práticas de letramento em língua portuguesa e língua inglesa na educação básica.

O processo analítico desenvolveu-se em três etapas complementares. Na primeira etapa, foram realizadas leituras exploratórias das obras selecionadas, com o objetivo de identificar conceitos centrais, categorias recorrentes e aproximações temáticas entre os diferentes referenciais. Na segunda etapa, procedeu-se à leitura analítica aprofundada dos textos, buscando identificar convergências, divergências, tensões e possibilidades de articulação entre os autores. Por fim, realizou-se uma síntese interpretativa orientada pela construção de categorias analíticas capazes de compreender as relações entre letramento, ensino de línguas e formação crítica dos sujeitos.

As categorias de análise foram construídas de forma indutiva a partir do diálogo entre os referenciais teóricos e organizadas em três eixos centrais: (a) letramento como prática social e escolar; (b) multiletramentos, multimodalidade e ensino de línguas; e (c) relações entre língua inglesa, poder, identidade e letramento crítico. Esses eixos possibilitaram examinar não apenas as especificidades das práticas de letramento em português e inglês, mas também suas aproximações, tensões e implicações para a educação básica contemporânea.

Diferentemente de uma revisão bibliográfica de caráter exclusivamente descritivo, a análise buscou promover uma articulação crítica entre os referenciais mobilizados, examinando como diferentes autores compreendem as relações entre linguagem, cultura, poder e educação. O foco não esteve apenas na apresentação de conceitos, mas na construção de uma síntese interpretativa capaz de evidenciar contribuições, limites e complementaridades das diferentes perspectivas teóricas para a compreensão das práticas de letramento em língua portuguesa e língua inglesa.

Tal posicionamento analítico ancora-se na concepção de letramento como prática social e ideológica (Street, 1984), na perspectiva crítica da educação proposta por Freire (1989) e no modelo de letramento crítico desenvolvido por Janks (2010), que compreende linguagem, poder, acesso, diversidade e design como dimensões indissociáveis dos processos educativos. A partir desse referencial, buscou-se compreender como as práticas de letramento podem contribuir para a formação de sujeitos críticos e para a ampliação das possibilidades de participação social no contexto escolar.

Do ponto de vista ético, trata-se de uma pesquisa exclusivamente teórica e documental, sem envolvimento direto de participantes humanos ou produção de dados empíricos. Dessa forma, o estudo dispensa apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa, em conformidade com as normativas vigentes para pesquisas dessa natureza. Ainda assim, foram observados os princípios de rigor científico, fidelidade às fontes consultadas, correta atribuição de autoria e integridade acadêmica em todas as etapas da investigação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Letramento como prática social e escolar

A compreensão de letramento adotada neste estudo fundamenta-se nos Novos Estudos do Letramento, que concebem a leitura e a escrita como práticas sociais situadas, histórica-

mente construídas e atravessadas por relações de poder. Street (1984) distingue o modelo autônomo de letramento, centrado em habilidades técnicas e universais, do modelo ideológico, que compreende as práticas de linguagem como inseparáveis dos contextos sociais, culturais e institucionais em que são produzidas. Essa distinção desloca a discussão do domínio individual da escrita para os processos sociais que atribuem significado às práticas de leitura e produção textual.

No contexto educacional, essa perspectiva é aprofundada por Kleiman (1995), ao demonstrar que a escola não apenas ensina práticas de leitura e escrita, mas também legitima determinadas formas de linguagem em detrimento de outras. Soares (2014), por sua vez, destaca que a inserção dos sujeitos na cultura escrita exige mais do que alfabetização, demandando práticas pedagógicas capazes de promover participação social e exercício da cidadania. Embora partam de enfoques distintos, esses autores convergem ao questionar concepções neutras de linguagem e ao evidenciar que o letramento constitui um espaço de disputa simbólica, no qual determinados conhecimentos e modos de expressão adquirem maior legitimidade social.

Essa compreensão permite problematizar a ideia de escola como espaço homogêneo de transmissão de conhecimentos. As práticas escolares são influenciadas por políticas públicas, currículos, materiais didáticos, avaliações externas e condições institucionais específicas, produzindo diferentes formas de acesso ao conhecimento. Em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas, por exemplo, estudantes provenientes de grupos historicamente marginalizados frequentemente encontram maiores obstáculos para que seus repertórios linguísticos e culturais sejam reconhecidos e valorizados no ambiente escolar.

Sob essa perspectiva, o letramento escolar pode funcionar simultaneamente como mecanismo de inclusão e exclusão simbólica. Alunos cujas experiências linguísticas se aproximam das práticas legitimadas pela escola tendem a encontrar maiores possibilidades de participação e reconhecimento, enquanto aqueles cujos repertórios diferem dos padrões valorizados institucionalmente podem enfrentar processos de silenciamento ou deslegitimação. Tal constatação reforça a necessidade de compreender o letramento não apenas como competência individual, mas como prática social vinculada a relações de poder e desigualdade.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante quando se observam as diferentes posições ocupadas pela língua portuguesa e pela língua inglesa na educação básica. Enquanto o português costuma ser associado à escolarização formal, à normatividade linguística e aos processos avaliativos, o inglês frequentemente aparece vinculado a perspectivas de mobilidade social, empregabilidade e inserção em circuitos globais de comunicação. Essa diferenciação evidencia que as práticas de letramento desenvolvidas em cada componente curricular não são neutras, mas refletem expectativas sociais distintas acerca das funções atribuídas a cada língua no contexto escolar.

Nesse sentido, compreender o letramento como prática social permite superar abordagens fragmentadas do ensino de línguas e reconhecer que português e inglês participam de processos mais amplos de construção de identidades, circulação de discursos e formação cidadã. Mais do que desenvolver competências linguísticas, o ensino de línguas pode contribuir para

ampliar as possibilidades de participação social dos estudantes, favorecendo leituras críticas dos contextos em que vivem e atuam.

3.2 Multiletramentos, multimodalidade e ensino de línguas

A emergência dos multiletramentos representa uma ampliação significativa das concepções tradicionais de letramento ao reconhecer que a produção de sentidos nas sociedades contemporâneas ocorre por meio de múltiplas linguagens, suportes e formas de representação. O Grupo de Nova Londres (New London Group, 1996) propõe que a escola considere a diversidade cultural e semiótica presente nos contextos sociais contemporâneos, incorporando práticas que ultrapassem o predomínio do texto verbal impresso.

Kress (2003) aprofunda essa discussão ao argumentar que a multimodalidade redefine os processos de significação, uma vez que imagens, sons, vídeos, movimentos e recursos digitais participam ativamente da construção dos sentidos. Nessa perspectiva, a escrita deixa de ocupar posição exclusiva como forma legítima de produção do conhecimento, exigindo que a escola reconheça outras modalidades expressivas presentes na vida cotidiana dos estudantes.

No contexto brasileiro, Rojo (2009) destaca que a incorporação dos multiletramentos deve considerar as desigualdades sociais e as diferentes condições de acesso às tecnologias. Tal observação é particularmente relevante porque a ampliação dos recursos digitais não garante, por si só, processos educativos mais democráticos. A existência de dispositivos tecnológicos não elimina diferenças relacionadas à conectividade, à infraestrutura escolar ou à formação docente. Assim, a multimodalidade não pode ser compreendida apenas como inovação metodológica, mas como campo de disputas sobre quem produz, acessa e legitima determinados modos de linguagem.

Essa perspectiva permite problematizar visões excessivamente otimistas acerca das tecnologias educacionais. Em muitos contextos, práticas pedagógicas digitalizadas reproduzem modelos tradicionais de ensino, limitando-se à transferência de conteúdos para plataformas virtuais sem promover efetiva participação dos estudantes. Nesse sentido, os multiletramentos constituem menos uma questão tecnológica e mais uma mudança epistemológica na compreensão da linguagem, da aprendizagem e da produção do conhecimento.

No ensino de línguas, essa mudança implica ampliar os gêneros discursivos trabalhados em sala de aula. Podcasts, vídeos, memes, campanhas digitais, redes sociais e infográficos passam a integrar práticas legítimas de leitura e produção textual, desde que analisados criticamente. Em atividades dessa natureza, estudantes mobilizam simultaneamente recursos linguísticos, visuais e sonoros, articulando diferentes formas de significação e aproximando o currículo escolar das práticas comunicativas contemporâneas.

A integração entre português e inglês torna-se particularmente evidente nesse contexto. Em ambientes digitais, estudantes frequentemente transitam entre diferentes repertórios linguísticos, combinando expressões, referências culturais e recursos multimodais na construção

de sentidos. Essa circulação desafia concepções rígidas que tratam as línguas como sistemas isolados e reforça a necessidade de práticas pedagógicas capazes de reconhecer a complexidade das experiências comunicativas contemporâneas.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dialoga com essa perspectiva ao enfatizar práticas de linguagem contextualizadas e multimodais. Entretanto, a efetivação dessas propostas depende de investimentos em formação docente, condições adequadas de trabalho e acesso equitativo aos recursos tecnológicos. Sem tais condições, corre-se o risco de transformar os multiletramentos em mero discurso curricular, sem repercussões significativas nas práticas escolares.

Portanto, os multiletramentos oferecem uma importante contribuição para repensar o ensino de português e inglês na educação básica. Ao valorizar diferentes formas de expressão e reconhecer a pluralidade cultural dos estudantes, essa abordagem amplia possibilidades de participação, autoria e construção crítica do conhecimento.

3.3 Inglês, poder, identidade e letramento crítico

A presença da língua inglesa na educação básica ultrapassa questões estritamente linguísticas e envolve dimensões políticas, culturais e identitárias. Pennycook (1994) demonstra que a expansão global do inglês está relacionada a processos históricos de colonialidade e globalização, nos quais a língua assume posições privilegiadas em campos econômicos, científicos e culturais. Dessa forma, o ensino do inglês não pode ser compreendido como atividade neutra, uma vez que está inserido em relações de poder que influenciam políticas educacionais, currículos e expectativas sociais.

A valorização do inglês frequentemente associa o domínio da língua a oportunidades profissionais, mobilidade social e participação em redes internacionais de conhecimento. Embora tais possibilidades sejam relevantes, elas podem contribuir para a naturalização de hierarquias linguísticas que atribuem maior prestígio a determinadas línguas em detrimento de outras. Nesse sentido, o ensino crítico do inglês exige problematizar discursos que apresentam a língua como requisito universal para o sucesso individual, desconsiderando as desigualdades que atravessam os processos de aprendizagem.

A contribuição de Norton (2013) permite aprofundar essa análise ao relacionar aprendizagem de línguas e construção identitária. Para a autora, aprender uma língua implica investir tempo, expectativas e afetos na ampliação das possibilidades de participação social. Entretanto, esse investimento ocorre em contextos marcados por desigualdades e nem sempre produz os resultados esperados pelos aprendizes. Assim, compreender o ensino de inglês exige considerar as experiências concretas dos estudantes e os sentidos que atribuem ao aprendizado da língua.

Essa discussão torna-se especialmente relevante no contexto brasileiro, em que a escola pública constitui, para muitos estudantes, o principal espaço de contato sistemático com a língua inglesa. O modo como essa língua é apresentada influencia percepções de pertencimento, autoestima e projeções de futuro. Práticas pedagógicas que ignoram as experiências dos estu-

dantes tendem a reforçar processos de exclusão simbólica, enquanto abordagens que valorizam seus repertórios culturais favorecem formas mais significativas de participação.

Nesse contexto, o letramento crítico proposto por Janks (2010) oferece importantes ferramentas analíticas ao articular linguagem, poder, acesso, diversidade e design. Para a autora, práticas educativas comprometidas com a formação crítica precisam possibilitar que os estudantes identifiquem e questionem ideologias presentes nos textos, compreendendo como diferentes discursos produzem representações, legitimam posições sociais e naturalizam desigualdades.

Essa perspectiva aproxima-se da concepção freireana de educação como prática de liberdade. Para Freire (1989), a leitura da palavra está indissociavelmente ligada à leitura do mundo, o que implica reconhecer os sujeitos como produtores de conhecimento e participantes ativos da transformação social. Mais do que transmitir conteúdos, o ensino de línguas deve criar condições para o diálogo, a problematização e a construção coletiva de sentidos.

A articulação entre letramento crítico e multiletramentos amplia ainda mais essas possibilidades pedagógicas. Textos multimodais, campanhas digitais, vídeos, músicas e conteúdos produzidos em ambientes virtuais permitem discutir questões relacionadas a gênero, raça, classe social, meio ambiente, direitos humanos e cidadania global. Ao analisar criticamente tais produções, os estudantes desenvolvem capacidades interpretativas que ultrapassam o domínio linguístico e favorecem posicionamentos mais conscientes diante dos discursos que circulam na sociedade.

A análise realizada evidencia, portanto, que o ensino de inglês na educação básica não deve restringir-se à aquisição de estruturas linguísticas. Ao integrar identidade, poder, multimodalidade e letramento crítico, torna-se possível promover práticas educativas capazes de ampliar a participação social dos estudantes e contribuir para sua formação como sujeitos críticos em contextos locais e globais.

3.4 Síntese crítica das práticas de letramento em português e inglês

A articulação entre os referenciais analisados permite compreender que as práticas de letramento em língua portuguesa e língua inglesa não constituem campos isolados, mas dimensões complementares da formação linguística e social dos estudantes. Embora ocupem posições distintas no currículo escolar, ambas participam da construção de identidades, da circulação de discursos e da produção de formas de participação social.

Os Novos Estudos do Letramento evidenciam que as práticas de leitura e escrita são socialmente situadas e atravessadas por relações de poder. Os multiletramentos ampliam essa compreensão ao reconhecer a diversidade cultural e multimodal que caracteriza as formas contemporâneas de comunicação. O letramento crítico, por sua vez, reforça a necessidade de problematizar os discursos e as desigualdades que atravessam os processos educativos.

A aproximação dessas perspectivas sugere que o ensino de português e inglês pode superar abordagens fragmentadas e excessivamente instrumentais, favorecendo práticas pedagógicas mais integradas, críticas e socialmente situadas. Isso implica reconhecer os repertórios

linguísticos dos estudantes, valorizar múltiplas formas de expressão e promover espaços de reflexão sobre os sentidos produzidos nas diferentes esferas da vida social.

As tensões identificadas entre normatividade, mobilidade social, multimodalidade e criticidade não constituem obstáculos a serem eliminados, mas elementos constitutivos do próprio campo educacional. Compreendê-las criticamente permite ampliar as possibilidades formativas da educação linguística e fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, a participação e a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo discutir as práticas de letramento em língua portuguesa e língua inglesa na educação básica, a partir da articulação entre os Novos Estudos do Letramento, os multiletramentos e o letramento crítico. A análise desenvolvida permitiu compreender que as práticas de linguagem presentes na escola não constituem processos neutros ou exclusivamente pedagógicos, mas são atravessadas por relações de poder, disputas simbólicas, construções identitárias e diferentes formas de participação social.

Os referenciais analisados evidenciam que o ensino de língua portuguesa e língua inglesa ocupa posições historicamente diferenciadas no currículo escolar. Enquanto o português permanece fortemente associado às funções normativas, avaliativas e de escolarização formal, o inglês é frequentemente relacionado à mobilidade social, à internacionalização e ao acesso a oportunidades futuras. Mais do que representar uma simples distinção curricular, essa configuração revela hierarquias linguísticas e culturais que influenciam as formas pelas quais os estudantes atribuem significado à aprendizagem das línguas e constroem suas trajetórias escolares.

A principal contribuição deste estudo consiste em propor uma leitura integrada dessas práticas de letramento, superando abordagens que tratam português e inglês como campos independentes de formação. A análise sugere que a aproximação entre letramento como prática social, multiletramentos e letramento crítico oferece fundamentos teóricos consistentes para uma educação linguística mais democrática, capaz de reconhecer a diversidade de repertórios dos estudantes, problematizar desigualdades e ampliar possibilidades de participação social. Nessa perspectiva, o ensino de línguas deixa de estar restrito ao desenvolvimento de competências instrumentais e passa a assumir um papel formativo mais amplo, relacionado à produção de sentidos, à construção de identidades e ao exercício da cidadania.

Os resultados também indicam que a incorporação dos multiletramentos e das práticas multimodais exige uma compreensão crítica das transformações contemporâneas da linguagem. O uso de recursos digitais, por si só, não garante processos educativos mais inclusivos ou emancipatórios. Torna-se necessário problematizar as condições de acesso às tecnologias, as formas de circulação dos discursos e as desigualdades que atravessam os diferentes contextos escolares. Nesse cenário, a perspectiva do letramento crítico contribui para que estudantes e professores analisem os textos, as linguagens e as práticas sociais de maneira reflexiva, reco-

nhecendo seus vínculos com relações de poder, ideologias e processos de exclusão ou inclusão.

Do ponto de vista educacional, as reflexões apresentadas reforçam a importância de currículos que promovam maior diálogo entre os componentes de língua portuguesa e língua inglesa, favorecendo práticas interdisciplinares, multimodais e socialmente contextualizadas. Da mesma forma, evidenciam a necessidade de processos de formação docente que possibilitem aos professores desenvolver abordagens pedagógicas comprometidas com a pluralidade linguística, cultural e semiótica presente na escola contemporânea.

Como limitação, este estudo possui caráter exclusivamente teórico-documental, não contemplando a análise de situações concretas de ensino e aprendizagem. Tal característica, entretanto, não reduz sua relevância, uma vez que possibilitou construir uma síntese crítica de referenciais amplamente reconhecidos no campo dos letramentos e identificar aproximações analíticas ainda pouco exploradas entre o ensino de língua portuguesa e língua inglesa na educação básica. Nesse sentido, pesquisas futuras poderão aprofundar essas discussões por meio de investigações empíricas que examinem como tais concepções se materializam nas práticas pedagógicas, nos currículos, nos materiais didáticos e nas experiências de professores e estudantes.

Por fim, defende-se que compreender o ensino de línguas a partir da perspectiva dos letramentos implica reconhecer a escola como espaço de produção de sentidos, negociação de identidades e formação crítica dos sujeitos. Ao assumir esse compromisso, a educação básica amplia suas possibilidades de contribuir para a construção de práticas educativas mais inclusivas, democráticas e socialmente comprometidas com a transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: **POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

JANKS, Hilary. **Literacy and power**. London: Routledge, 2010.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

NORTON, Bonny. **Identity and language learning: extending the conversation**. 2. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

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

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

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

STREET, Brian V. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London: Routledge, 2014.

ASPECTOS SOCIOLINGUÍSTICOS DA MIGRAÇÃO: ENTRE TERMOS E FATOS

Alberto José Majaha Muchanga Júnior

albertomcjunior@gmail.com

PPGEEs/UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil

Maimeri Carlos de Moraes

maimerimorais04@gmail.com

PPGLin/UESB, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil

RESUMO: A linguagem desempenha um papel fundamental na construção das relações sociais e, em contextos migratórios, o uso inadequado de determinados termos pode reforçar estigmas, legitimar práticas discriminatórias e comprometer a efetivação de direitos humanos fundamentais. O objetivo deste estudo é analisar criticamente os termos utilizados em contextos migratórios em Moçambique e propor um quadro terminológico adequado que contribua para a redução da discriminação e da estigmatização das pessoas migrantes. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, com embasamento bibliográfico, para obter uma compreensão aprofundada dos significados, usos e impactos sociais da terminologia empregada em contextos migratórios. Foi igualmente adotada uma perspectiva de triangulação de fontes, confrontando dados provenientes de documentos legais, discursos de órgãos de comunicação social e referenciais de índole internacional. O estudo sugere a utilização de termos adequados em contextos migratórios, considerando que a terminologia assume papel central nesses contextos e o uso adequado ou inadequado de determinados termos pode influenciar diretamente os processos de inclusão ou reforçar dinâmicas de marginalização e exclusão de pessoas imigrantes nas comunidades de acolhimento.

Palavras-chave: Migração; Linguagem; Integração; Políticas Públicas; Proteção Internacional.

SOCIOLINGUISTIC ASPECTS OF MIGRATION: BETWEEN TERMS AND FACTS

ABSTRACT: Language plays a fundamental role in the construction of social relations and, in migration settings, the inappropriate use of certain terms can reinforce stigmas, legitimise discriminatory practices and compromise the realisation of fundamental human rights. The objective of this study is to critically analyse the terms used in migratory contexts in Mozambique and propose an appropriate terminological framework that contributes to reducing discrimination and stigmatisation of migrants. The research adopted a qualitative, descriptive approach, based on bibliographic sources, to obtain an in-depth understanding of the meanings, uses and social impacts of the terminology used in migration settings. A triangulation of sources was also adopted, comparing data from legal documents, media discourse and international references. The study suggests the use of appropriate terms in migration settings, considering that terminology plays a central role in these contexts and that the appropriate or inappropriate use of certain terms can directly influence the processes of inclusion or reinforce dynamics of marginalisation and exclusion of immigrants in host communities.

Keywords: Migration; Language; Integration; Public Policies; International Protection.

INTRODUÇÃO

Apesar da evolução do mundo e do progresso da humanidade, situações como desastres naturais, crises econômicas e conflitos armados continuam a ameaçar a vida dos seres humanos e a comprometer o seu bem-estar físico e psicológico. Essas situações, muitas vezes originam deslocamentos forçados, onde indivíduos são obrigados a abandonar as suas origens para se albergar em lugares que ofereçam melhores condições de segurança e proteção.

Neste contexto, Tataru (2019) refere que a migração, que consiste no deslocamento populacional de uma região para a outra, ocorre devido a dois tipos de fatores: *push* e *pull*. Segundo Nolasco (2016), os fatores *push* são situações que motivam os cidadãos a abandonarem suas origens por conta das múltiplas adversidades enfrentadas, ao passo que os fatores *pull* referem-se às situações de absorção de indivíduos em lugares mais atrativos em termos económicos, de segurança, de direitos humanos, entre outros aspectos.

Nesta ordem de ideias, o termo migração é entendido como todo o tipo de deslocamento, quer a nível doméstico, que pressupõe o movimento dentro do mesmo território, quer a nível internacional, envolvendo a travessia de fronteiras (NOLASCO, 2016; ALMEIDA, 2020). Todavia, os grupos deslocados à força geralmente estão sujeitos a práticas discriminatórias que inviabilizam a sua integração nas sociedades de acolhimento, como é o caso da linguagem utilizada para se fazer referência a esse grupo (PIRES, 2024; VIANA, 2017).

A linguagem desempenha um papel fundamental na construção das relações sociais e, em contextos migratórios, o uso inadequado de determinados termos pode reforçar estigmas, legitimar práticas discriminatórias e comprometer a efetivação de direitos humanos fundamentais (RIBEIRO; MARQUES, 2024). Considerando o papel histórico de Moçambique como país de origem, trânsito e destino de migrantes, torna-se urgente refletir criticamente sobre a terminologia empregada nesses contextos. Assim, o objetivo deste estudo é analisar criticamente os termos utilizados em contextos migratórios em Moçambique e propor um quadro terminológico adequado que contribua para a redução da discriminação e da estigmatização das pessoas migrantes.

Desse modo, o presente estudo evidencia elevada relevância social e acadêmica, ao partir do pressuposto de que as pesquisas centradas nos aspectos linguísticos em contextos migratórios contribuem de forma significativa para a proteção de grupos em situação de vulnerabilidade. Ademais, tais pesquisas podem fomentar o aperfeiçoamento de práticas docentes mais sensíveis às dinâmicas interculturais, fortalecendo processos educativos orientados pelos princípios da equidade e da inclusão.

MÉTODO

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, por permitir a compreensão aprofundada dos significados, usos e impactos sociais da terminologia empre-

gada em contextos migratórios. Segundo Köche (2011) e Merriam (2009), a pesquisa descritiva, enquanto um tipo de estudo qualitativo, possibilita realizar a descrição de determinados fenômenos sociais, permitindo a identificação e a apresentação de características a eles inerentes. Nestes termos, o desenho metodológico fundamenta-se na análise documental e na análise crítica do discurso, considerando a linguagem como prática social e instrumento de produção de sentidos.

O estudo também teve um embasamento bibliográfico, que segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 183) “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão”. Com esta vertente metodológica, foram abordados os principais eixos temáticos da pesquisa: políticas públicas, direitos humanos e aspectos terminológicos em contextos migratórios.

O panorama documental da pesquisa foi constituído por materiais produzidos no contexto moçambicano, selecionados com base na sua relevância institucional e social, a saber: (a) documentos legais sobre migração e direitos humanos e (b) documentos oficiais de organizações nacionais e internacionais que atuam na área da migração.

Procedimentos de análise

A análise de dados foi realizada tomando em consideração quatro etapas interligadas:

- Leitura exploratória dos documentos para familiarização com o conteúdo;
- Identificação e extração dos termos utilizados para designar pessoas migrantes e fenômenos migratórios;
- Categorização temática dos termos identificados, considerando seu potencial discriminatório, neutro ou inclusivo;
- Análise crítica do discurso, examinando os contextos de uso, as cargas semânticas e os efeitos simbólicos associados à terminologia empregada.

Para reforçar a consistência analítica, foi adotada uma perspectiva de triangulação de fontes, confrontando dados provenientes de documentos legais, discursos de órgãos de comunicação social e referenciais de índole internacional (contextos sul-africano, estadunidense e brasileiro). Adicionalmente, as categorias de análise foram discutidas à luz da literatura científica e de documentos orientadores de organismos internacionais, como a Organização Internacional para as Migrações (OIM) e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Situação da migração no mundo e em Moçambique

Os fatores *push* e *pull*, que atuam como elementos desencadeadores da saída e da atração de indivíduos de e para determinadas regiões, em âmbito nacional e internacional, constituem os principais determinantes de natureza social, econômica e política que impulsionam os processos migratórios no mundo (NOLASCO, 2016; TATARU, 2019).

Aliado a esse contexto, desastres naturais e a violação de direitos humanos fundamentais impulsionam o deslocamento de grupos populacionais que se encontram em risco iminente de vida, levando-os a buscar refúgio em locais onde a segurança e a proteção possam ser efetivamente asseguradas (ROQUEJANI et al., 2024).

Nesta ordem de ideias, é preciso compreender os deslocamentos populacionais como mecanismo de sobrevivência, partindo-se do princípio que as pessoas só se deslocam para outros lugares, em último recurso, isto é, quando as circunstâncias enfrentadas nos seus locais de origem tornam-se cada vez mais insuportáveis.

De acordo com os dados da Agência das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR Brasil (2025) “Até junho de 2025, mais de 117,3 milhões de pessoas em todo o mundo foram forçadas a se deslocar devido a perseguições, conflitos, violência, violações de direitos humanos e eventos que perturbaram seriamente a ordem pública (s/p, parágrafo 1). Neste panorama, a figura 1, abaixo, ilustra o atual cenário das migrações forçadas no mundo.

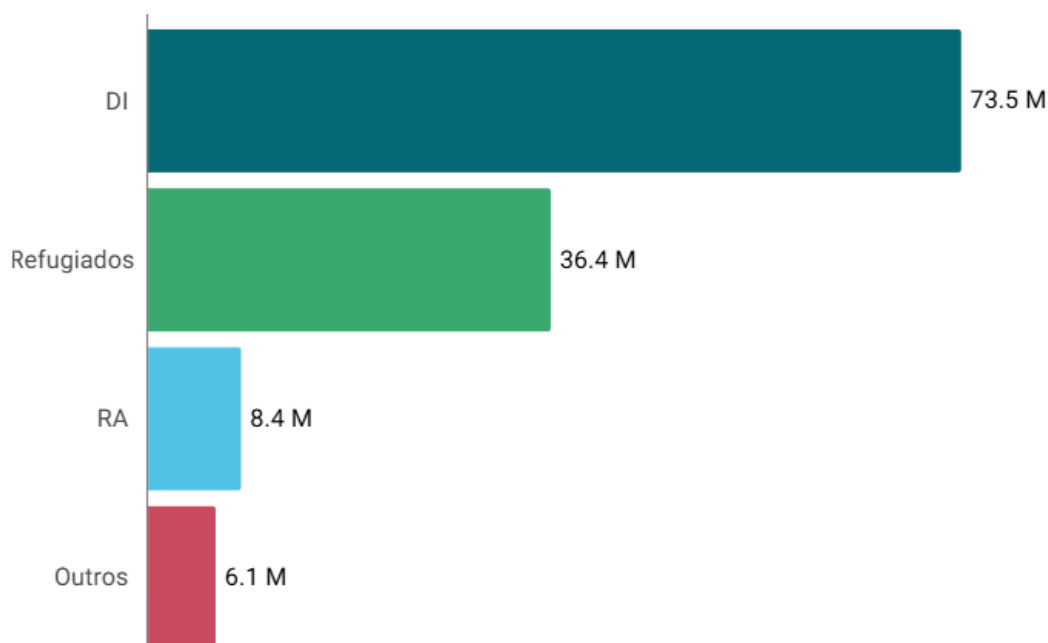


Figura 1 - situação da migração forçada no mundo

Fonte: adaptada de ACNUR (2025)

Nota: DI – deslocados internos (73,5 milhões); refugiados – pessoas em situação de refúgio (36,4 milhões); RA – requerentes de asilo (8,4 milhões); Outros – outras pessoas em busca de proteção internacional (6,1 milhões).

A recorrência de desastres naturais e de violações de direitos humanos evidencia fragilidades estruturais dos Estados na garantia da proteção dos cidadãos e, neste âmbito, o fenômeno da migração forçada exige respostas institucionais baseadas em princípios de solidariedade e responsabilidade internacional.

Em Moçambique, os fluxos migratórios de índole internacional ocorrem de forma intensificada desde a década de 1990, quando o país promulgou a Constituição da República que preconizava a democracia multipartidária e, conseqüentemente, caminhava a incansáveis e largos passos para o processo da assinatura dos Acordos da Paz, que ocorreu em 1992, pondo fim a praticamente 16 anos da guerra civil (MUCHANGA JÚNIOR, 2025; PATRÍCIO; PEIXOTO, 2018).

Segundo a Agência das Nações Unidas para os Refugiados - ACNUR Moçambique (2025), atualmente Moçambique acolhe cerca de 24.000 refugiados e requerentes de asilo, provenientes principalmente de países como a República Democrática do Congo, Burundi, Ruanda, Somália, Costa do Marfim, entre outros países, muitos dos quais residem no Centro de Refugiados de Maratane, na província de Nampula, região norte do país. A figura 2, abaixo, apresenta de forma percentual a situação quantitativa das populações refugiadas no país.

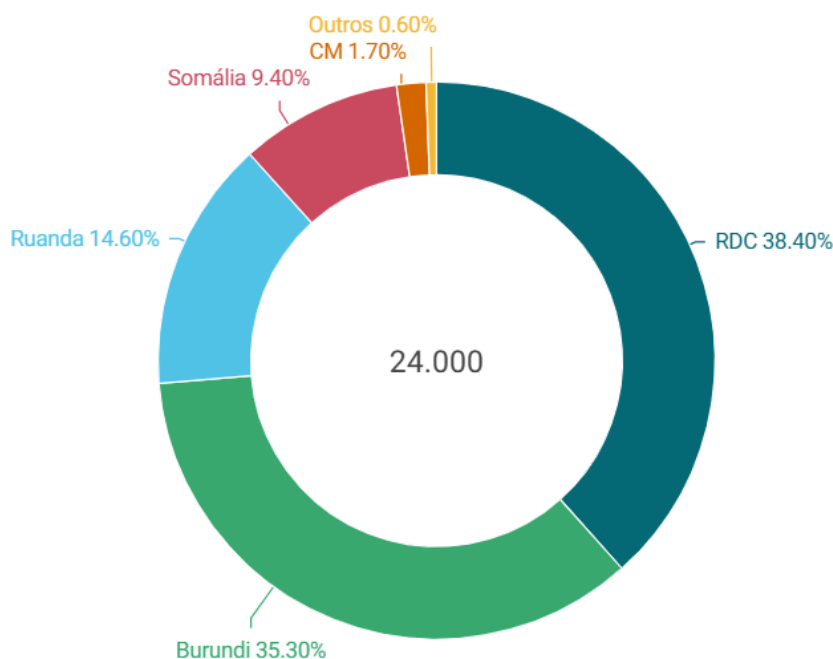


Figura 2 - situação da migração forçada em Moçambique referente ao ano de 2025

Fonte: adaptada de ACNUR Moçambique (2025)

Nota: RDC – República Democrática do Congo (38,40%); Burundi (35,30%); Ruanda (14,60%); Somália (9,40%); CM – Costa do Marfim (1,70%); Outros – refugiados provenientes de outros países (0,60%).

As pessoas refugiadas, sobretudo as provenientes dos países da África Subsaariana, põem-se em fuga devido a guerras, instabilidade política, fome, conflitos étnicos e religiosos, entre outros motivos, e veem em Moçambique uma alternativa para a busca de proteção internacional (PATRÍCIO; PEIXOTO, 2018). Em resposta a esse fenômeno, com base nos princípios

de solidariedade, o país aciona mecanismos legais, uma vez que é signatário de instrumentos internacionais de proteção de refugiados, tais como a Convenção da ONU relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951, seu Protocolo Adicional, de 1967, a Convenção da OUA que rege os Aspectos Específicos dos Problemas dos Refugiados em África, de 1969, e possui uma legislação nacional específica voltada para a proteção desse grupo, a Lei nº 21/91 - Lei do Estatuto dos Refugiados, de 1991 (MUCHANGA JÚNIOR; CABRAL, 2026).

Vale referir que, desde 2017, o fenômeno da insurreição estabeleceu-se de forma galopante na região norte de Moçambique, particularmente na província de Cabo Delgado, como resultado de “...uma confluência de fatores históricos, económicos e políticos” (CHADREQUE, 2025, p. 224). Diante desse cenário, marcado por recorrentes ataques insurgentes às comunidades locais, observa-se um aumento expressivo no número de deslocados internos. Em decorrência desse conflito armado e das violações generalizadas de direitos humanos, essas populações são forçadas a abandonar suas áreas de origem em busca de segurança e condições mínimas de sobrevivência.

Outrossim, nos últimos anos, Moçambique tem enfrentado uma série de desastres naturais, como ciclones e inundações, impactando negativamente a vida das populações e causando destruições acentuadas nas infraestruturas do país. Segundo Ndapassoa (2023), esses fenômenos se devem, essencialmente, pela localização geográfica do país, que se configura como um corredor para a incidência de eventos atmosféricos extremos formados no Oceano Índico, que posteriormente se deslocam através do Canal de Moçambique. Esta situação também contribui para os deslocamentos forçados das populações, uma vez que a destruição de casas e de meios de subsistência, como as colheitas, compromete gravemente as condições mínimas de sobrevivência, tornando incerta a continuidade da vida em seus territórios de origem.

Questões socioculturais em Moçambique

A compreensão dos aspectos sociolinguísticos da migração em Moçambique exige, antes de tudo, uma breve caracterização do contexto sociocultural do país. Trata-se de um espaço marcado por ampla diversidade étnica, cultural e linguística, no qual o português, embora seja a língua oficial, coexiste com numerosas línguas bantu faladas pela maioria da população. Nesse cenário, os movimentos migratórios, sobretudo internos, intensificam o contato entre diferentes repertórios linguísticos e culturais, reconfigurando práticas sociais, identidades e relações de poder. Assim, esta seção tem como objetivo discutir algumas questões socioculturais centrais do contexto moçambicano, a fim de situar a análise dos fenômenos migratórios e de suas implicações para os usos da língua e para a dinâmica social.

Moçambique, à semelhança de muitos países da África Subsaariana, caracteriza-se por uma grande diversidade linguística e cultural. Além do português, que ocupa o estatuto de língua oficial, circulam no país numerosas línguas de origem bantu, bem como algumas línguas estrangeiras. Os recentes fluxos migratórios contribuíram ainda para a introdução de outras línguas africanas, provenientes de diferentes países, embora a extensão e a distribuição des-

ses idiomas ainda não estejam plenamente documentadas por estudos sistemáticos (TIMBANE, 2015; CHIMBUTANE, 2022).

A diversidade cultural de Moçambique, expressa na coexistência de dezenas de grupos etnolinguísticos com tradições, línguas e crenças distintas, não é apenas um fato demográfico, mas um elemento central na dinâmica sociolinguística do país. Essa multiplicidade, segundo estudos que apontam para cerca de 43 identidades culturais diferentes (MANDA et al., 2022), configura um cenário no qual as línguas e práticas culturais não apenas coexistem, mas se entrelaçam e se confrontam, influenciando a construção de identidades sociais e as formas de interação entre comunidades distintas.

Segundo Lemos (2023), a diversidade linguística e cultural que caracteriza os países africanos, incluindo Moçambique, pode assumir contornos conflituosos quando as relações entre grupos sociais passam a ser mediadas por ideologias de hierarquização e de exclusão. No caso moçambicano, certas tensões entre as regiões Sul, Centro e Norte podem ser compreendidas, em parte, como resultantes de processos de valorização e desvalorização de línguas e práticas culturais, nos quais a língua funciona como marcador de identidade e de pertença social. Antes da independência, as relações entre as populações das regiões Sul, Centro e Norte eram marcadas por forte distanciamento social, sendo pouco frequente, por exemplo, a união matrimonial entre indivíduos de diferentes regiões, em razão de preconceitos de natureza cultural e linguística.

Essa heterogeneidade cultural e linguística também gera desafios socioculturais relevantes, como a necessidade de políticas que reconheçam e valorizem essa diversidade, a tensão entre a construção de uma identidade nacional e a preservação de identidades étnicas locais, e as possíveis dinâmicas de exclusão ou marginalização de grupos menos representados. Essas questões não são apenas culturais, mas profundamente linguísticas, pois implicam decisões sobre quais línguas e variantes são prestigiadas, transmitidas e valorizadas na educação, na administração pública e nas práticas sociais mais amplas. Nesse contexto, a escolha do português como língua de comunicação nacional e como língua de escolarização, no período pós-independência, pode ser interpretada como uma estratégia política e sociolinguística voltada para a promoção da coesão nacional e para a atenuação de conflitos entre os diversos grupos que compõem a sociedade moçambicana.

Omi e Anyanwu (1981) defendem que, em muitas sociedades africanas, as boas ou más condições físicas são compreendidas como consequências diretas do comportamento humano em relação à ordem ontológica e à harmonia do universo, da qual o grupo social constitui uma representação em escala reduzida. No contexto moçambicano, essa concepção manifesta-se de forma significativa no discurso cotidiano, em que a doença e o infortúnio são frequentemente interpretados e explicados por meio de categorias morais, sociais e espirituais, como a transgressão de normas, os conflitos familiares ou o desrespeito aos antepassados. Nessa perspectiva, a linguagem não se limita a descrever estados de saúde ou de sofrimento, mas participa ativamente na construção, circulação e legitimação de sentidos socioculturais, evidenciando o papel do discurso na articulação entre indivíduo, comunidade e cosmos.

Portanto, como assevera Siteo (2025), a diversidade manifesta-se não só na multiplicidade de rituais e celebrações, mas também nos modos de organização social e nas formas de interação entre as diferentes comunidades. A convivência entre culturas distintas, ainda que por vezes marcada por tensões, mostra que a riqueza sociocultural reside precisamente na pluralidade e na capacidade de aprender a viver com as diferenças. A respeito disso, Siteo (2025) argumenta:

A diversidade étnica inclui entre outros, os *macuas*, *tsongas*, *shanganas*, onde cada grupo possui suas próprias tradições, línguas e costumes. O português é língua oficial, contudo, existem mais de 2000 línguas locais, tendo o *macua*, o *tsonga* e o *sena*, como as mais faladas e desempenham um papel importante na identidade cultural (p. 44, grifos dos autores).

Para o autor, a cultura moçambicana constrói-se a partir da interligação entre a arte, a língua, a música, a gastronomia e a espiritualidade, elementos que reforçam a identidade, a memória coletiva e a coesão social. A arte funciona como expressão estética e também como forma de resistência e preservação histórica, enquanto a tradição oral e a diversidade linguística garantem a transmissão de saberes entre gerações. A gastronomia reflete encontros culturais e a religiosidade, marcada pelo sincretismo, estrutura valores, rituais e visões do mundo

Questões socioculturais de migrantes em Moçambique

A situação dos migrantes em Moçambique faz parte de um contexto complicado de mobilidade de pessoas, que é influenciado por fatores ambientais, históricos, econômicos e políticos que afetam as relações sociais no país. Além das questões jurídicas e socioeconômicas, a presença dessas populações migrantes levanta temas importantes na sociolinguística, pois o contato entre diferentes línguas e variações linguísticas impacta processos de integração, formação da identidade e inclusão social. Nesse cenário, as práticas linguísticas se tornam como espaços de negociação simbólica, mostrando tanto estratégias de adaptação quanto formas de exclusão. Assim, a migração é vista não apenas como um movimento populacional, mas também como um fenômeno social, cultural e discursivo que envolve muitas camadas.

Após a independência de Moçambique, em 1975, registou-se uma intensificação significativa dos movimentos populacionais, tanto internos quanto transfronteiriços, impulsionada sobretudo pela guerra civil que marcou o período subsequente. Esse processo teve repercussões profundas em diferentes dimensões da vida social, incluindo aspectos ambientais, territoriais e urbanos, contribuindo para um crescimento acelerado das cidades, muitas vezes sem planejamento adequado, o que lhes conferiu características híbridas entre o espaço urbano e o rural (PATRÍCIO, 2016).

Conforme apontam Moreira e Targino (2010), os fatores socioculturais, segundo estudos empíricos, desempenham um papel central na compreensão dos processos migratórios, devendo ser considerados especialmente quando se analisam deslocamentos ocorridos no seio dos agregados familiares como resposta a condições ambientais, políticas ou econômicas adversas. Para além disso, a migração tem sido associada ao agravamento do custo de vida e à

redução dos meios de subsistência, em parte decorrente de um controlo mais rigoroso sobre a utilização de recursos, como a caça. Nesse contexto, destaca-se ainda a crescente participação das mulheres no comércio transfronteiriço, entendida como uma estratégia económica para assegurar a sobrevivência e o sustento dos seus agregados familiares.

Raimundo (2009) assinala que, no período pós-independência, particularmente entre 1977 e 1979, se verificou uma intensificação da migração do meio rural para o urbano, em grande medida provocada pelos ataques armados do exército da então Rodésia contra Moçambique. Segundo o autor, como os confrontos se concentraram sobretudo nas zonas rurais, a destruição da economia local acabou por privar muitas populações dos seus meios de subsistência, levando-as a deslocar-se para os centros urbanos em busca de melhores condições de sobrevivência.

Termos comuns e seus impactos na estigmatização de pessoas migrantes

A questão terminológica assume particular relevância, na medida em que é por meio dela que se explicitam e delimitam os significados de termos amplamente utilizados em determinada comunidade linguística, favorecendo, assim, a precisão conceitual e a eficácia do processo comunicativo. Dito de outro modo, Pires (2024, p. 279), avança que “a terminologia, como disciplina científica, tem o objetivo de resolver problemas relacionados à comunicação entre especialistas, bem como de facilitar essa comunicação e de ser acessível aos leigos que porventura precisem se debruçar em determinada área”.

Nesse sentido, apresentar os significados e as nuances semânticas de termos recorrentes em contextos migratórios mostra-se fundamental não apenas para a disseminação de conhecimento, mas também para a desconstrução de narrativas equivocadas que se sustentam em usos inadequados ou estigmatizantes da terminologia e da linguagem direcionadas às comunidades migrantes. A figura 3, abaixo, apresenta alguns termos recorrentes em contextos formais e informais de migração em Moçambique que, de modo consciente ou não, reforçam práticas discriminatórias.



Figura 3 - Termos comuns que impactam a estigmatização de migrantes em Moçambique e no mundo

Fonte: autores.

Nota: termos depreciativos em contextos migratórios - clandestino; intruso; ilegal; forasteiro; xingondo; indocumentado; estrangeiro; namawane; invasor; alienígena.

Para além das abordagens teóricas e dos dados históricos, a migração interna em Moçambique pode também ser analisada a partir da observação das dinâmicas sociais contemporâneas. Verifica-se, por exemplo, o deslocamento frequente de jovens das zonas rurais para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida, com destaque para a província da Zambézia, de onde muitos se dirigem a cidades e outras províncias, como Maputo para trabalhar como empregados domésticos, no setor informal e também em instituições públicas e privadas. Espaços como o mercado “Estrela”, situado na baixa de Maputo, tornaram-se pontos de concentração de migrantes oriundos de várias províncias, sobretudo da Zambézia e de Nampula. Nesse contexto, emergem práticas discursivas marcadas por estigmatização, como o uso do termo pejorativo “Xingondo” para designar pessoas provenientes das regiões Centro e Norte, associado a ideias de rudeza, ignorância e inferioridade social. De forma semelhante, na província da Zambézia, o termo “Namawane” é utilizado para rotular indivíduos oriundos das zonas rurais, que não sabem se expressar corretamente na língua portuguesa e sem modos, reforçando representações negativas e processos de exclusão simbólica. Esses usos linguísticos indicam que a língua não funciona apenas como meio de comunicação, mas também como instrumento de construção de hierarquias sociais e de marginalização dos migrantes. Nas palavras de Bagno (2007):

Parece haver cada vez mais, nos dias de hoje, uma forte tendência a lutar contra as mais variadas formas de preconceito, a mostrar que eles não têm nenhum fundamento racional, nenhuma justificativa, e que são apenas o resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica (p. 13).

A reflexão de Bagno (2007) permite compreender o preconceito como um fenômeno socialmente construído, desprovido de base racional ou científica, sustentado sobretudo pela ignorância, pela intolerância e por mecanismos de manipulação ideológica. No âmbito da sociolinguística, essa perspectiva é fundamental, pois torna patente que a desvalorização de determinadas formas de falar ou de certos grupos sociais não resulta de critérios linguísticos objetivos, mas de relações de poder e de hierarquias socialmente instituídas. Esse enquadramento teórico contribui para interpretar o uso de designações pejorativas atribuídas aos migrantes como práticas discursivas que produzem e reproduzem estigmas. Assim, o preconceito linguístico deve ser entendido não apenas como uma atitude individual, mas como parte de uma dinâmica social mais ampla de produção de desigualdades simbólicas.

Em contextos de migração internacional ou, se preferirmos, imigração, é comum o uso do termo “estrangeiro”. Este termo está patente em documentos oficiais de Moçambique, tal como o nº 2 do artigo 20 da Constituição da República que estabelece que a “República de Moçambique concede asilo aos *estrangeiros* perseguidos em razão da sua luta pela libertação nacional, pela democracia, pela paz e pela defesa dos direitos humanos” (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 10). Similarmente, o referido termo está presente no nº 1 do artigo 7 da Lei Moçambicana do Cidadão Estrangeiro, dispondo que a “entrada do cidadão *estrangeiro* no território

nacional é feita pelos postos fronteiriços, oficialmente estabelecidos para o efeito” (MOÇAMBIQUE, 2022, p. 20).

Considerando a recorrência desse termo em documentos oficiais e, consequentemente, reproduzidos em vários domínios, como na educação, saúde, trabalho, órgãos de comunicação social, entre outros, torna-se imprescindível analisar criticamente o significado e as implicações semânticas atribuídas à palavra “estrangeiro”.

Segundo o Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa, o termo estrangeiro ostenta os seguintes significados: (i) que ou o que é proveniente ou característico de outra nação; (ii) que ou quem efetivamente *não pertence* ou não é natural de um país, de uma nação, de uma comunidade etc. ou que não se considera como tal, sentindo-se *alheio*, *estranho*; *ávena*, *forasteiro* (s/p).

Outrossim, o Dicionário da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa, apresenta os seguintes significados em relação ao termo estrangeiro: (i) relativo a outra nação, a outro país; (ii) que *não é próprio*, que *não pertence* em termos de nacionalidade (s/p).

Na língua inglesa, o termo correspondente a *estrangeiro* é *foreigner*. Embora amplamente utilizado em contextos formais por diversos países, a Organização Internacional para as Migrações (OIM) desencoraja o uso desse vocábulo em seu glossário oficial de termos. Essa orientação fundamenta-se no entendimento de que, em determinadas circunstâncias, a palavra pode assumir conotações pejorativas ou excludentes, contribuindo para a estigmatização de pessoas em situação de migração (OIM, 2019).

Um exemplo concreto da marginalização dos imigrantes a partir da linguagem pode ser observado na África do Sul, país vizinho de Moçambique, que acolhe milhares de cidadãos provenientes de diferentes regiões do continente africano, incluindo Moçambique. Nesse país, é muito comum o uso do termo *foreigner* para designar cidadãos imigrantes, promovendo a sua exclusão social, inclusive para justificar práticas discriminatórias e hostis como o caso da xenofobia, um fenômeno muito recorrente nos últimos anos naquele país (GOUSSINSKY, 2024). Além disso, segundo Santos (2018), os cidadãos sul-africanos também têm utilizado o termo *Makwe-rekwere*, como forma pejorativa de identificar e hostilizar as pessoas de origem imigrante, que são vistas como criminosas, promotoras do desemprego aos cidadãos nacionais e portadoras de doenças como HIV, enaltecendo, assim, os actos xenófobos.

O fenômeno da xenofobia na África do Sul, frequentemente direcionado a cidadãos imigrantes, fundamenta-se em dinâmicas de desinformação, desconhecimento do outro e ausência de empatia, sustentando práticas de exclusão e hostilidade que têm vitimado milhares de pessoas. Nessa ordem de ideias, Goussinsky (2024) adverte para a possibilidade de agravamento do cenário nos próximos anos, caso as entidades competentes não adotem medidas mais robustas e efetivas para conter esse problema.

Nesta senda de discriminação por meio de termos e expressões errôneas, vale mencionar um fenômeno que ocorre nos Estados Unidos da América (EUA) há várias décadas em relação aos imigrantes. Naquele país, os cidadãos imigrantes, sobretudo aqueles em situação irregular são designados de *aliens*, ou seja, alienígenas/extraterrestres, na língua portuguesa, inclusive

em contextos formais tais como nas publicações oficiais do *Immigration and Customs Enforcement* – ICE, que é o Serviço de Migração dos EUA (DEL REY, 2025). Esta situação lastimável intensifica a marginalização desse grupo, pois conota tais indivíduos como *invasores* ou *intrusos*, isto é, indivíduos que não pertencem e que não são bem-vindos.

Neste âmbito, a Agência das Nações Unidas para os Refugiados - ACNUR (s.d.), desconsidera qualquer tipo de termo discriminatório em relação aos imigrantes, incluindo o uso de termo *estrangeiro*. Terminologicamente, o ACNUR faz uma distinção entre os *refugiados* e os *migrantes*. De acordo com esta instituição, os refugiados são pessoas que foram obrigadas a fugir de seus países de origem por falta de proteção estatal, ao passo que os migrantes são indivíduos que podem se deslocar interna e internacionalmente, a título voluntário ou não.

Uma das situações de sucesso a nível internacional refere-se ao caso da República Federativa do Brasil que, por compreender as marcas discriminatórias que o termo estrangeiro carrega nos contextos migratórios, tomou medidas concretas para mitigar este cenário abismal, revisando e reformulando a sua base legal outrora intitulada Estatuto do Estrangeiro para Lei da Migração, desde o ano de 2017 (PIRES, 2024). Medidas dessa natureza, que têm início na revisão e no aprimoramento da legislação, são fundamentais, pois contribuem para coibir o uso inadequado de terminologias que inferiorizam os cidadãos, inviabilizando, desse modo, conotações depreciativas que em certa medida reforçam processos de desvalorização social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual cenário global, caracterizado por conflitos armados, desastres naturais e outras crises humanitárias, tem forçado milhões de pessoas a deslocarem-se de seus locais de origem, buscando proteção tanto no âmbito interno quanto no internacional. O acolhimento dessas populações configura-se como um processo de integração que exige atenção criteriosa à terminologia empregada, tanto em documentos oficiais quanto nas interações sociais cotidianas. Nesse contexto, o uso inadequado de determinadas designações pode reforçar estigmas e intensificar práticas discriminatórias, comprometendo, de forma direta, o pleno exercício de direitos fundamentais.

Assim, depreende-se das discussões desenvolvidas neste estudo que a terminologia assume papel central nos contextos migratórios, uma vez que o uso adequado ou inadequado de determinados termos pode influenciar diretamente os processos de inclusão ou reforçar dinâmicas de marginalização e exclusão de pessoas imigrantes nas comunidades de acolhimento. A título de exemplo, os termos *estrangeiro*, *xingondo*, *namawane*, entre outros podem carregar conotações pejorativas, ao posicionar os indivíduos nessa condição social como pessoas que não pertencem, que não se encaixam e que não são bem-vindas nas diferentes esferas da sociedade. Embora diversos países empreguem o termo *estrangeiro* nas suas políticas de imigração, as instituições e organismos internacionais de salvaguarda das pessoas imigrantes, tais como a Organização Internacional para as Migrações e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os

Refugiados, desaconselham seu uso, por se entender que este termo desconsidera a dimensão social e antropológica dos indivíduos.

O uso de termos e expressões pejorativas para se referir a pessoas imigrantes contribui para a legitimação e intensificação de práticas hostis nos países de acolhimento, estigmatizando esse grupo social e reforçando dinâmicas estruturais de exclusão, como a xenofobia na África do Sul e o perfilamento linguístico nos Estados Unidos da América. Nesse sentido, a linguagem opera como mecanismo simbólico de marginalização, reforçando desigualdades sociais e restringindo o pleno exercício de direitos por parte das populações migrantes.

Considerando os termos inadequados apresentados na figura 3, propõe-se a adoção de designações que eliminem conotações depreciativas e priorizem a pessoa em detrimento de sua condição social, em consonância com uma abordagem centrada na dignidade humana e no respeito à diversidade, conforme se segue:

- *Termos inadequados:* clandestino, intruso, ilegal, forasteiro, xingondo, indocumentado, estrangeiro, namawane, invasor, alienígena.

Motivo: termos depreciativos, isto é, que reforçam processos de marginalização e não contribuem para a efetiva integração social das pessoas migrantes, devendo ser evitados no contexto social, acadêmico e institucional.

- *Termos adequados (panorama nacional):* deslocado interno; pessoa proveniente de outra província/região.

Motivo: reconhece-se a situação e a condição social de cada indivíduo, considerando sua singularidade, dignidade e relevância no tecido social, bem como sua participação ativa na construção e no desenvolvimento da sociedade.

- *Termos adequados (panorama internacional):* pessoa de nacionalidade estrangeira; pessoa imigrante; pessoa refugiada; pessoa proveniente de país estrangeiro; cidadão internacional.

Motivo: antes de qualquer condição social, a terminologia deve priorizar a pessoa como sujeito de direitos fundamentais, reconhecendo-a como ser humano merecedor de respeito e tratamento digno na sociedade.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS BRASIL. **Palavras Importam**. In: Página da ACNUR Brasil, s.d. Disponível em: https://help.unhcr.org/brazil/wp-content/uploads/sites/8/2021/07/ACNUR-Flyer-Refugiados-e-Migrantes_Palavras-Importam-PT.pdf. Acesso em: 15 fev. 2026.
- AGÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS BRASIL. **Dados: refugiados no Brasil e no mundo**. In: Página da ACNUR Brasil, 2025. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/dados-refugiados-no-brasil-e-no-mundo>. Acesso em: 10 dez. 2025.
- AGÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS MOÇAMBIQUE. **Country Brief: Mozambique | Private Sector Solutions in Forced Displacement**. [s.l.], ACNUR, 2025. Disponível em: <https://data.unhcr.org/en/documents/details/120799>. Acesso em: 10 fev. 2026.
- ALMEIDA, A. C. P. **A Organização Internacional para as Migrações e os Desafios Migratórios no Século XXI**. Orientador: Margarida S. O. Martins. 2020. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/f3a992a4-605e-4598-a9cc-3039ca193e45>. Acesso em: 04 fev. 2026.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Digital Source, 2007.
- CHIMBUTANE, F. **Língua, educação e sociedade em Moçambique: assimilação, uniformização e aceno à unidade da diversidade**. Moderns Languages Opens, p. 1-14, 2022.
- CHADREQUE, J. L. S. **Análise multidimensional da insurreição em Cabo Delgado: causas, dinâmicas e impactos sociais, económicos e geopolíticos**. Revista do Ministério Público Militar, v. 52, n. 46, p. 217-276, 2025. Disponível em: <https://zenodo.org/records/15276000>. Acesso em: 13 fev. 2026.
- DEL REY, M. **ICE switches back to using 'aliens' rather than 'immigrants'**. In: página da Independent, 23 de janeiro de 2025. Disponível em: <https://www.independent.co.uk/news/world/americas/us-politics/ice-aliens-immigrants-trump-b2684655.html>. Acesso em: 15 fev. 2026.
- DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Estrangeiro**. Michaelis, s.d. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/estrangeiro/>. Acesso em: 16 fev. 2026.
- DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Estrangeiro**. Academia das Ciências de Lisboa, s.d. Disponível em: <https://dicionario.acad-ciencias.pt/pesquisa/?word=estrangeiro>. Acesso em: 16 fev. 2026.
- GOUSSINSKY, E. **África do Sul Vive Onda de Discriminação, Violência e Xenofobia**. Revista Oeste, 11 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://revistaoeste.com/mundo/africa-do-sul-vive-onda-de-discriminacao-violencia-e-xenofobia/>. Acesso em: 15 fev. 2026.
- KÖCHE, J. C. **Fundamentos de Metodologia Científica: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis. Editora Vozes, 2011.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEMONS, A. **Raça, Cultura e identidade: entre heterogeneidade e igualdade de oportunidades**. São Luís: Kwanissa, p. 115-132, 2023.
- MANDA, A. K. et al. **Desafios na incorporação da diversidade cultural na estrutura do poder moçambicano na administração (pública e privada): questões étnicas, tribais e culturais**. São Francisco de Conde: Njinga & Sapé: Revista Internacional de Cultura, Linguas Africanas e Brasileiras, p. 422-43, 2022.
- MERRIAM, S. B. **Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation**. Califórnia: Jossey-Bass, 2009.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 1/2018, de 12 de junho de 2018. Lei da Revisão Pontual da Constituição da República de Moçambique.** Boletim da República: Maputo, Imprensa Nacional de Moçambique, I SÉRIE, n. 115, p. 3-41, 12 jun. 2018. Disponível em: https://www.cedsif.gov.mz/cedisportal/wp-content/uploads/2022/04/Constitui%C3%A7%C3%A3o_2018.pdf. Acesso em: 13 fev. 2026.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 23/2022, de 29 de dezembro de 2022. Lei que estabelece o Regime Jurídico do Cidadão Estrangeiro.** Boletim da República: Maputo, Imprensa Nacional de Moçambique, I SÉRIE, n. 19-28, 29 dez. 2022. Disponível em: <https://asinhosgaza.com/wp-content/uploads/2023/09/Lei-23-2022-de-29-Dezembro-Regime-Juridico-do-Cidadao-Estrangeiro.pdf>. Acesso em 16 fev. 2025.

MOREIRA, E.; TARGINO, I. (orgs.). **Desertificação, desenvolvimento sustentável e agricultura familiar: recortes no Brasil, Portugal e na África.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB: Ministério do Meio Ambiente, 2010.

MUCHANGA JÚNIOR, A. J. M. **Ensino de Português como Língua de Acolhimento a Pessoas Refugiadas em Moçambique: Uma Revisão da Literatura.** In: Anais do XI Congresso Nacional de Educação, p. 1-16, 2025. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/129142>. Acesso em: 10 fev. 2026.

MUCHANGA JÚNIOR, A. J. M.; CABRAL, L. S. A. **Direitos Fundamentais de Refugiados em Moçambique e no Brasil: convergências e desafios jurídico-institucionais.** In: II Encontro de Pesquisa em Ciências Sociais, p.1-12, 2026. Disponível em: <https://zenodo.org/records/20981125>. Acesso em: 21 jul. 2026.

NDAPASSOA, A. M. **A Experiência de Moçambique na Gestão de Calamidades e Recuperação Pós-desastres Socioambientais (2019-2023).** Veredas do Direito, v.20, p. 1-30, 2023. Disponível em: scielo.br/j/vd/a/Gfd6HcVDDvwCv4k7xtggWCv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 13 fev. 2026.

NOLASCO, C. **Migrações Internacionais: Conceitos, Tipologia e Teorias.** Centro de Estudos Sociais, p. 1-33, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/309547207_Migracoes_internacionais_conceitos_tipologia_e_teorias. Acesso em: 31 jan. 2026.

OMI, E. A; ANYANWU, K. C. **African Philosophy: Introduction to the main Philosophical trends in contemporary Africa.** Rome, Catholic Book Agency- Officium Libri Catholici, 1981.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **International Migration Law - IOM Glossary on Migration.** [s.l.], OIM, p. 1-231, 2019. Disponível em: N° 34 International Migration Law - IOM Glossary on Migration - World | ReliefWeb. Acesso em: 15 fev. 2026.

PATRÍCIO, G. **Moçambique: compulsando as migrações internas e internacionais.** Garajau: InterEspaço, p. 78-101, 2016.

PATRÍCIO, G.; PEIXOTO, J. **Migração Forçada na África Subsaariana: Alguns Subsídios Sobre os Refugiados em Moçambique.** Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, v. 26, n. 54, p. 11-30, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329173888_Migracao_forcada_na_Africa_Subsaariana_alguns_subsidios_sobre_os_refugiados_em_Mocambique. Acesso em: 10 fev. 2026.

PIRES, F. O. M. **Estudo do fluxo migratório no Brasil: a redução da desigualdade por meio dos termos.** Palimpsesto, v. 23, n. 46, p. 273 –293, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/78817/51224>. Acesso em: 02 fev. 2026.

RIBEIRO, R. D.; MARQUES, W. **Migrações em contexto: histórico e conceitos fundamentais.** Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales, v.17, n.10, p. 01-16, 2024. Disponível em: 10.55905/revcon-v.17n.10-378. Acesso em: 02 fev. 2026.

ROQUEJANI, T. C.; BECKER, M. M.; ROCHA-ROSA, E. M.; CABRAL, L. S. A.; ROSIMEIRE, M. O. **Imigrantes com Deficiência em Contextos Educacionais Brasileiros: Uma Revisão Sistemática.** Educação em Revista, v. 25, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/15629/16565>. Acesso em: 31 jan. 2026.

SANTOS, K. S. **Xenofobia na África do Sul Pós-Apartheid: violência e o conceito de Ubuntu pelo traço de Zapiro.** In: XIV Encontro Estadual de História, p. 1-15, 2018.

SITOE, W. A. **Globalização e identidades sociais e culturais em Moçambique.** Lajeado: Revista Estudo e Debate. p. 42-50, 2025.

TATARU, G. F. **Migration – an Overview on Terminology, Causes and Effects.** Logos Universality Mentality Education Novelty: Law, v. 7, n., p. 10-29, 2019. Disponível em: doi:10.18662/lumenlaw/24. Acesso em: 10 jan. 2026.

TIMBANE, A. A. **A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e resoluções.** Universidade do Vale do Rio dos Santos: Calidoscópio, p. 92-103, 2015.

VIANA, P. **Confusões semânticas e migrações internacionais.** Revista Mediações, v. 22, n. 1, p. 48-79, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/7488/748879390003.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2026.

NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA TÉCNICA MEDIANTE AS ADAPTAÇÕES PARA A BNCC

Joice Ferreira Nicola¹

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Professora da Escola Técnica Estadual Joaquim Ferreira do Amaral – Centro Paula Souza. Jaú, São Paulo, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6340-481X>

Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi²

E-mail: joyce.nicola@cps.sp.gov.br

² Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3977-3217>

E-mail: cristiano@unoeste.br

Resumo: Esta pesquisa autobiográfica, de caráter qualitativo e interpretativo, analisa a trajetória de uma professora de Língua Inglesa em uma escola técnica estadual paulista. O estudo investiga as adaptações curriculares realizadas para articular as exigências do Ensino Médio Integrado ao Técnico com as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia baseia-se na análise de documentos pedagógicos, como planos de curso e de trabalho docente, e de registros narrativos reflexivos produzidos entre 2018 e 2025. Os resultados demonstram que a reconfiguração do ensino, embasada em metodologias ativas e projetos colaborativos, permitiu superar práticas gramaticais descontextualizadas. O uso crítico de ferramentas digitais e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, como o Festival de Inglês, promoveram o engajamento, a proficiência oral e a autonomia discente. O estudo também problematiza a tensão entre plataformas gamificadas de base behaviorista e a pedagogia crítica, ressignificando a tecnologia como suporte lexical. Conclui-se que, apesar de desafios estruturais como a carga horária reduzida e a heterogeneidade de níveis, a autonomia intelectual e a autoria docente são fundamentais para a tradução das normativas em um currículo vivo e efetivo.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Educação profissional e tecnológica; Ensino de língua inglesa; Pesquisa autobiográfica; Práticas pedagógicas.

NARRATIVES OF AN ENGLISH TEACHER IN A TECHNICAL SCHOOL AMID ADAPTATIONS TO THE BNCC

Abstract: This autobiographical research, of a qualitative and interpretative nature, analyzes the trajectory of an English teacher in a state technical school in São Paulo. The study investigates the curricular adaptations made to articulate the requirements of the Integrated High School with the competencies of the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC). The methodology is based on the analysis of pedagogical documents, such as course and teaching plans, and reflective narrative records produced

between 2018 and 2025. The results demonstrate that the reconfiguration of teaching, based on active methodologies and collaborative projects, allowed for the overcoming of decontextualized grammatical practices. The critical use of digital tools and the development of interdisciplinary projects, such as the English Festival, promoted student engagement, oral proficiency, and autonomy. The study also discusses the tension between behaviorist gamified platforms and critical pedagogy, resigning technology as lexical support. It concludes that, despite structural challenges such as reduced workload and heterogeneous levels, the intellectual autonomy and authorship of the teacher are fundamental for translating regulations into a living and effective curriculum.

Keywords: Autobiographical research; Brazilian national common core curriculum; English language teaching; Teaching practices; Vocational and technological education.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro contemporâneo tem sido marcado por profundas transformações decorrentes da implementação de políticas públicas voltadas à reorganização curricular da educação básica. Entre essas mudanças, destaca-se a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018b), documento normativo que redefine as aprendizagens essenciais e orienta a construção dos currículos em todo o território nacional. No âmbito do Ensino Médio, tais diretrizes impactam significativamente as práticas pedagógicas, especialmente nas instituições que ofertam o Ensino Médio Integrado ao Técnico, modalidade que articula a formação geral à formação profissional.

No ensino de Língua Inglesa, a BNCC assume papel estratégico ao reconhecer o idioma como língua franca, essencial à participação crítica e ativa dos estudantes em contextos globais. Contudo, a transição dessas diretrizes para a sala de aula não ocorre de forma linear. Como argumentam Apple (2006) e Sacristán (2000), o currículo é um campo de disputas e negociações; os documentos normativos precisam ser convertidos em práticas pedagógicas concretas, exigindo do professor um papel ativo na mediação didática (BALL, 2012). No contexto do Ensino Técnico, as exigências de adaptação tornam-se ainda mais profundas, demandando uma integração interdisciplinar orgânica que contemple a formação humana e o universo do trabalho (CIAVATTA, 2007).

A minha trajetória profissional, que sustenta a perspectiva autobiográfica deste trabalho, elucida as tensões desse processo. O início da minha carreira foi marcado por experiências em contextos precarizados e pelo confronto com modelos de ensino impositivos. A confirmação da vocação ocorreu de maneira prática e precoce: em 2002, já no segundo ano da graduação em Letras, assumi minha primeira turma em uma escola de idiomas. Esse momento foi o catalisador para a compreensão da docência como um ofício que exigia não apenas domínio linguístico, mas compromisso com a aprendizagem do outro. Durante quase dez anos, trabalhei sob contratos frágeis e modelos rigidamente estruturados que frequentemente desmotivavam os estudantes.

O ponto de inflexão ocorreu em 2017, com o ingresso na Escola Técnica Estadual (ETEC) Joaquim Ferreira do Amaral. O ensino médio integrado ao técnico ampliou minhas possibilidades de atuação. Contudo, a homologação da BNCC e as subsequentes reformas do Ensino Mé-

dio intensificaram o desafio: como ensinar inglês de forma significativa em apenas duas aulas semanais, para turmas extremamente heterogêneas, e ainda garantir a articulação com a área técnica? Como resguardar a autonomia docente frente à massificação dos recursos digitais e apostilas padronizadas?

Diante da necessidade de superar análises estritamente teóricas sobre documentos oficiais e demonstrar as implicações práticas da política educacional, este estudo tem como problema central: de que maneira as adaptações curriculares decorrentes da implementação da BNCC no Ensino Médio Integrado ao Técnico influenciam as práticas pedagógicas e a identidade profissional da professora de Língua Inglesa em uma escola técnica estadual?

Para responder a essa questão, o objetivo geral é investigar, a partir das narrativas autobiográficas da professora-pesquisadora e da análise documental institucional, as adaptações curriculares realizadas na ETEC Joaquim Ferreira do Amaral. De forma específica, o trabalho busca mapear as principais mudanças curriculares, identificar as estratégias pedagógicas e os recursos tecnológicos mobilizados, e analisar os impactos dessas reconfigurações na autonomia docente e na formação cidadã dos alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Políticas curriculares e o ensino técnico

As políticas curriculares orientam a definição de conteúdo e os propósitos formativos. No Brasil, a BNCC introduziu uma abordagem centrada em competências (BRASIL, 2018b). Contudo, Cássio (2019) adverte que essa base se insere em reformas estruturais que frequentemente geram tensões frente às condições reais do trabalho docente. O ensino médio integrado busca superar a dualidade entre a formação propedêutica e a formação para o mercado (CIAVATTA, 2007). Com a Lei nº 14.945/2024 (BRASIL, 2024), que redefine a organização do Ensino Médio, o currículo exige a integração obrigatória entre saberes gerais e os itinerários da educação profissional.

Para que a interdisciplinaridade se concretize nesse modelo, é fundamental a ação intelectual do professor. Pesquisas recentes desenvolvidas em programas de mestrado profissional, como as de Fernandes (2023) e Moraes (2024), evidenciam que os materiais didáticos padronizados não contemplam os gêneros e vocabulários próprios das formações profissionais, sobrecarregando o docente com a necessidade de elaborar currículos in loco. Silva (2024) corrobora essa visão, apontando que a identidade do professor da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) exige a articulação de conteúdos linguísticos com as necessidades dos setores produtivos, algo que a formação inicial em Letras tradicionalmente não abrange.

Nesse cenário, a criação de um currículo verdadeiramente interdisciplinar depende de processos colaborativos de planejamento. Fazenda (2003) ressalta que a interdisciplinaridade depende não apenas da articulação entre conteúdos, mas fundamentalmente do encontro en-

tre indivíduos. Quando esse encontro ocorre em instituições de ensino técnico, como destacam Nicola, Palaro e Lemes (2021), emergem projetos integradores capazes de conectar a teoria prescrita à realidade utilitária e emancipatória exigida pelos estudantes.

Inglês como língua franca e metodologias críticas

A BNCC propõe uma abordagem comunicativa, deslocando o foco do falante nativo para a interação intercultural. Jenkins (2015) e Seidlhofer (2011) destacam que o inglês deve ser compreendido como língua franca, um recurso plural utilizado por indivíduos de diversas origens. O Inglês como Língua Franca (ILF) não representa uma variedade em si, mas um contexto de uso no qual a língua emerge da necessidade prática e não da submissão a um código hegemônico (BORDINI; GIMENEZ, 2014).

Essa premissa dialoga com a condição pós-método de Kumaravadivelu (2006) e com a pedagogia emancipatória de Freire (1996), que defendem práticas contextualizadas e fomentadoras do pensamento crítico. Na EPT, o ensino de línguas deve ser compreendido como prática social (NASCIMENTO, 2017), materializando-se em metodologias ativas que incentivem o protagonismo discente e a colaboração (PEREIRA; CASTILHO, 2021). Abordagens como o Content and Language Integrated Learning (CLIL) tornam-se essenciais, pois integram a língua aos conteúdos técnicos (COYLE; HOOD; MARSH, 2010).

Além das metodologias ativas, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) desempenham papel ambíguo. Moran (2015) aponta o vasto potencial da educação híbrida. Contudo, Fernandes (2023) e Moraes (2024) evidenciam que, na escola pública técnica, a adoção tecnológica pode esbarrar em limitações de infraestrutura ou retroceder a lógicas transmissivas, exigindo um constante crivo analítico do docente para garantir que a tecnologia promova letramento crítico em vez de mero condicionamento behaviorista.

Saberes docentes e pesquisa narrativa

O desenvolvimento profissional é um contínuo de experimentação e construção identitária. Famosinho (1997) aponta que a formação contínua ocorre mediante o choque da teoria acadêmica com os dilemas reais do adulto educador. Tardif (2014) postula que os saberes docentes provêm de diversas fontes, amadurecendo através do enfrentamento da realidade escolar. Nóvoa (1992, 2009) acrescenta que a docência se constrói intimamente ligada à pessoa do professor, sendo indissociável de sua história de vida e da forma como reage às imposições externas.

Neste ínterim, as investigações narrativas (GOODSON, 2013) e autobiográficas (DELORY-MOMBERGER, 2008; JOSSO, 2004) constituem dispositivos metodológicos potentes. O ato de narrar-se possibilita à professora compreender os fenômenos educacionais a partir das tensões, improvisos e rupturas que moldaram sua própria atuação, revelando o “currículo em ação” que as políticas verticais não conseguem descrever (MAGNANI, 2019; BRUNER, 1997).

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória e de natureza autobiográfica, ancorada nos pressupostos da investigação narrativa no campo da formação de professores. A abordagem autobiográfica é adotada por possibilitar a compreensão dos processos formativos docentes a partir das experiências vividas e refletidas pelo próprio sujeito da pesquisa, considerando os contextos históricos, institucionais e normativos que atravessam a prática pedagógica (BATESON, 1986).

O contexto delimitado para a investigação é a Escola Técnica Estadual (ETEC) Joaquim Ferreira do Amaral, localizada no município de Jaú, São Paulo, pertencente ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). A análise foca especificamente no curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Administração. O recorte temporal abrange o período de implementação gradual das novas normativas, concentrando-se nas vivências entre 2018 e 2025.

O corpus empírico foi constituído por duas fontes complementares (Tabela 1): a análise documental de currículos institucionais e o resgate dos registros reflexivos pessoais, materializados em diários de classe e relatórios elaborados pela autora. Os critérios analíticos concentraram-se em identificar as discrepâncias e os alinhamentos entre os documentos normativos federais, os planos institucionais locais e as metodologias mobilizadas em sala de aula.

Tipo de documento	Período	Finalidade analítica
Planos de Curso (CEETEPS)	2018-2024	Analisar o alinhamento institucional às prescrições da BNCC.
PTDs (Planos de Trabalho Docente)	2019-2025	Identificar a transposição didática nas 1ª, 2ª e 3ª séries do curso de Administração.
Registros reflexivos (diários)	2018-2025	Construção da narrativa docente acerca dos improvisos e adaptações em aula.
Materiais didáticos adaptados	2019-2024	Analisar a mediação pedagógica elaborada perante a falta de recursos específicos.

Tabela 1 - Corpus da pesquisa autobiográfica

Fonte: Elaborado pela autora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A transposição didática: Planos de Curso versus Realidade (PTDs)

A imersão inicial nos Planos de Curso institucionais do Ensino Médio Integrado ao Técnico evidenciou um alinhamento estrutural notório com a BNCC. O documento lista as competências gerais da área de Linguagens, priorizando textualmente a formação de um cidadão capaz de utilizar diferentes linguagens (EM13LGG301) e de se apropriar criticamente da língua inglesa em

caráter global (EM13LGG403). Contudo, a investigação dos Planos de Trabalho Docente (PTDs) elaborados pela professora-pesquisadora apontou que a transposição dessas macrodiretrizes para a prática diária exigiu drásticas intervenções e reduções metodológicas.

As narrativas docentes registradas ao longo dos semestres evidenciam que a matriz curricular impõe barreiras severas: a restrição de tempo (frequentemente apenas duas aulas semanais de 50 minutos) e a severa defasagem linguística dos estudantes oriundos do ensino fundamental público dificultam o aprofundamento das competências prescritas. O Quadro 1 consolida a interpretação e a materialização das competências nos planos de aula aplicados nas três séries do curso de Administração.

Ano/Série	Competências da BNCC (EM13LGG)	Atividade Desenvolvida no PTD
1.º Ano	EM13LGG202, EM13LGG403, EM13LGG703, EM13LGG604, EM13LGG301, EM13LGG402	Produção de textos com pronomes; leitura com WH Questions; produção de cartaz sobre cultura; projeto Festival de Inglês com gêneros variados. Projetos colaborativos com textos orais e escritos e leitura crítica de temas identitários.
2.º Ano	EM13LGG302, EM13LGG703, EM13LGG604, EM13LGG402, EM13LGG204	Atividades com Simple Present contextualizado; escuta e leitura com Simple Past; Cultural search, textos multimodais; exploração de conteúdos digitais (Padlet, Canva). Análise estética de filmes e músicas com foco em letramento crítico.
3.º Ano	EM13LGG301, EM13LGG403, EM13LGG501, EM13LGG603, EM13LGG401, EM13LGG701	Revisão para exames (ENEM, Provão Paulista); tempos verbais complexos e conjunções. Projetos com tecnologias e audiovisual; Festival de Inglês com vídeos e análise sociocrítica de séries; práticas avançadas de argumentação intercultural.

Quadro 1 - Resumo das competências e atividades desenvolvidas na disciplina de Língua Inglesa

Fonte: Elaborado pela autora.

Os PTDs indicam a escolha deliberada por abandonar exercícios puramente estruturais de gramática isolada, substituindo-os por projetos integradores. Observou-se a necessidade do professor assumir a postura de coautor do currículo (SILVA, 2024), buscando integrar, mesmo sem material didático apropriado, o idioma aos contextos de negócios, marketing e comunicação exigidos pelo curso de Administração.

O “Festival de Inglês” como currículo vivo e comunicativo

Buscando superar os textos escritos exaustivos e as abordagens tradicionais de tradução literal, os registros narrativos documentam o planejamento, a evolução e a consolidação do projeto “Festival de Inglês”. Distanciando-se do modelo expositivo, a iniciativa instigou a autonomia, o uso da língua inglesa como veículo genuíno de expressão e a resolução colaborativa

de problemas, atributos fundamentais no mercado de trabalho e preceituados pelas Diretrizes Curriculares da EPT (BRASIL, 2021).

A estrutura do Festival materializou metodologias que combinam drama, música e retenção cognitiva (MEDINA, 2003; WILLIS, 1996). Com os alunos do primeiro ano, a metodologia centrou-se na análise linguística de letras musicais (vocabulário, pronúncia e contexto sócio-histórico da banda escolhida), culminando na criação de coreografias autônomas. Para os segundos anos, o nível de exigência aumentou: os discentes pesquisaram filmes de cunho crítico, elaboraram roteiros de teatro em inglês, construíram figurinos e assumiram papéis de direção de arte e atuação. O cronograma anual (Quadro 2) demonstra a complexidade da integração curricular em tempo contínuo.

Mês	Atividades Executadas
Março / Abril	Apresentação do projeto aos alunos; levantamento de interesse; distribuição das funções conforme as preferências (canto, dança, figurino, encenação, roteiro).
Maio / Junho	Escolha das bandas (1.º ano) e filmes (2.º ano); estudo das letras das músicas e roteiros adaptados; início da preparação de figurinos.
Julho / Agosto	Ensaaios iniciais das coreografias e encenações; organização de recursos técnicos, cenário e análise da pronúncia do idioma falado.
Setembro / Outubro	Ensaaios intensificados; ajustes de performances, cenário e trilhas sonoras; trabalho de gestão emocional dos estudantes face à barreira da oralidade.
Novembro	Apresentação oficial do Festival de Inglês para a comunidade escolar; avaliação das performances (oralidade, criatividade, trabalho em equipe); debriefing.

Quadro 2 - Cronograma anual do Festival de Inglês

Fonte: Elaborado pela autora.

A narrativa registrada no diário de classe reflete a potência deste formato avaliativo: “A avaliação por provas escritas estava paralisando os alunos mais tímidos. Quando dividimos as tarefas do Festival — onde o aluno com perfil de exatas ou TI cuidava do som e da roteirização, e o aluno mais desinibido atuava —, percebi a verdadeira integração curricular. O erro gramatical na fala perdeu o peso opressor da punição de caneta vermelha e virou apenas um ruído de comunicação que os próprios colegas corrigiam durante o ensaio de teatro.”

Como aponta O’Toole (1992), o drama permitiu aos alunos transitar nas tensões entre o mundo imaginado e a realidade, convertendo a ansiedade inerente ao uso de uma língua estrangeira em energia criativa e superando as inibições orais severas diagnosticadas no início do ano letivo.

Mais do que uma atividade extracurricular, o Festival constituiu-se como estratégia de reorganização curricular alinhada às competências da BNCC.

A tensão analítica: Gamificação, Behaviorismo e o Letramento Crítico

A Competência 5 da BNCC exige o letramento digital. Nos anos observados, a pesquisa documentou a implementação sistemática do aplicativo Duolingo para suprir as lacunas estru-

turais de vocabulário básico trazidas do Ensino Fundamental. O Quadro 3 sintetiza a lógica de aplicação dessa Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC).

Elemento observado	Descrição da prática	Competência BNCC relacionada	Impacto observado
Aplicativo Duolingo	Atividade optativa gamificada extraclasse baseada em constância de uso.	Competência Geral 4	Aumento imediato de vocabulário seguro; alto engajamento diário.
Personalização	Estudantes seguiram trilhas próprias conforme seus níveis e necessidades de revisão (alfabeto a textos complexos).	EM13LGG305 e EM13LGG504	Desenvolvimento perceptível de autonomia e ritmo individual.
Incentivo e gamificação	Bonificação curricular ancorada na continuidade e alcance de níveis na plataforma digital.	EM13LGG702 e EM13LGG703	Apropriação e uso extensivo de dispositivos móveis para fins acadêmicos.

Quadro 3 - Ação didática com Duolingo e conexão normativa

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora os resultados quantitativos tenham sido expressivos, a dimensão autobiográfica do estudo evidenciou um paradoxo frente à fundamentação teórica proposta. A análise rigorosa do uso do Duolingo desvelou sua base pedagógica essencialmente behaviorista: estruturada na repetição exaustiva, na tradução literal descontextualizada e no estímulo-resposta por pontuação visual.

Essa estrutura mecânica colidiu frontalmente com os paradigmas emancipatórios de Freire (1996) e com a visão crítico-reflexiva requerida no Ensino Médio Integrado. A narrativa docente assim captura o embate: “Ao notar que os alunos estavam viciados nos pontos e rankings do aplicativo, mas permaneciam inseguros para formular opiniões críticas sobre um texto real na sala de aula, percebi o limite da ferramenta. O Duolingo constrói léxico, mas não constrói letramento crítico social. Concluí que a ferramenta precisava ser rebaixada a mero ‘andaime lexical’ (scaffolding). Eles usavam o app no celular em casa para não sentirem medo das palavras, mas, na minha sala de aula presencial, a exigência era usar essas mesmas palavras para discutir simulações de negócios, documentários e cultura.”

Conclui-se, em alinhamento com Pereira e Castilho (2021), que a tecnologia por si só não inova o processo formativo na escola pública; é a curadoria intelectual do professor que impede a substituição da criticidade pela gamificação mercadológica.

Identidade e autonomia: O professor frente à BNCC

A sistematização dos desafios e a materialização das narrativas refletem os impactos das macropolíticas na subjetividade e na carga laboral da professora de EPT, consolidando-se no quadro a seguir:

Desafios identificados	Estratégias de enfrentamento	Reflexões docentes (Identidade)
Carga horária reduzida frente à imensidão de competências exigidas.	Priorizar a comunicação global e abandonar exercícios sintáticos exaustivos; uso do Duolingo para vocabulário extraclasse.	O professor precisa assumir uma postura autoral e pragmática, escolhendo o que terá verdadeira utilidade social para a juventude técnica.
Heterogeneidade de proficiência das turmas advindas da rede pública.	Trabalho colaborativo e avaliação baseada no esforço coletivo e respeito aos múltiplos talentos no Festival.	A valorização das trajetórias variadas fortalece a empatia em sala, construindo identidades linguísticas seguras e evitando frustrações punitivas.
Articulação obrigatória da Língua Inglesa com a Educação Profissional.	Incorporação de temas vocacionais e rotinas administrativas adaptadas em encenações de teatro e pesquisa autônoma (CLIL).	Ressignificação do papel docente: o educador atua como investigador e tradutor cultural, integrando seu componente ao mundo do trabalho produtivo.

Quadro 4 - Desafios, estratégias de enfrentamento e reflexões na implementação da BNCC

Fonte: Elaborado pela autora.

Os registros autobiográficos expõem que as diretrizes da BNCC (2018b) só ganham aderência porque a professora-pesquisadora exerce autonomia, elaborando materiais complementares e metodologias que a formação inicial em Letras não proporcionou (SILVA, 2024; NASCIMENTO, 2017). Diante de reformas estruturais amplas (CÁSSIO, 2019), o docente reafirma sua identidade como produtor intelectual do currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo autobiográfico alcançou seu propósito ao demonstrar, de forma empírica e analítica, como as normativas curriculares federais são traduzidas e materializadas no cotidiano de uma escola técnica pública do Estado de São Paulo. A confrontação entre os documentos de planejamento e a vivência em sala de aula confirma que as diretrizes da BNCC não detêm capacidade autoaplicável; sua efetivação demanda intenso labor intelectual e flexibilidade metodológica por parte do educador.

A investigação evidenciou que a adoção do inglês como língua franca exige o abandono de aulas focadas na repetição gramatical estéril. Projetos colaborativos de longo prazo, exemplificados pelo “Festival de Inglês”, comprovaram ser estratégias eficazes para engajar alunos do Ensino Médio Integrado, diluindo as barreiras emocionais frente ao idioma e desenvolvendo habilidades interpessoais de gestão, autonomia e empatia essenciais para a qualificação técnica.

Concomitantemente, a inserção de aplicativos gamificados provou-se altamente funcional para mitigar deficiências lexicais e a escassa carga horária. No entanto, o estudo apontou a necessidade imperativa de submeter essas plataformas behavioristas ao crivo da pedagogia crítica de matiz freireana, garantindo que o acúmulo de vocabulário suporte discussões sociais maduras, e não o inverso.

Conclui-se que os imensos desafios estruturais que permeiam a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil só são contornáveis quando a autonomia do professor é resguardada. Currículos integrados só ganham vitalidade quando as trajetórias, angústias e inovações dos professores que os executam são validadas e fomentadas. Futuras políticas públicas de formação docente carecem de integrar essas narrativas reais para que a escola cumpra, de fato, seu papel de espaço propulsor da juventude e de transformação social emancipadora.

AGRADECIMENTOS

Os autores utilizaram as ferramentas ChatGPT (OpenAI), Gemini (Google) e DeepL (DeepL SE) como assistentes de escrita para apoio na revisão linguística, aprimoramento da clareza textual, sugestões de organização do manuscrito, verificação da coerência textual e tradução/revisão de trechos em língua inglesa. As ferramentas foram empregadas exclusivamente como apoio editorial. Todo o conteúdo científico, incluindo a concepção da pesquisa, a análise e interpretação dos dados, a elaboração das conclusões e a redação final do manuscrito, é de inteira responsabilidade dos autores.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BALL, Stephen J. **Global education inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary**. London: Routledge, 2012.
- BATESON, G. **Mente e natureza: a unidade necessária**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- BORDINI, M.; GIMENEZ, T. **Estudos sobre inglês como língua franca no Brasil (2005-2012): uma metasíntese qualitativa**. Signum: Estudos da linguagem, v. 17, n. 1, p. 10-43, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. **Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e redefine a organização do Ensino Médio**. Brasília: Casa Civil, 2024.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- CÁSSIO, F. **Existe vida fora da BNCC?** In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. (org.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.
- CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. Trabalho Necessário, v. 5, n. 5, 2007.
- COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. **CLIL: Content and Language Integrated Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, 2008.
- FAMOSINHO, J. **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Lisboa: Educa, 1997.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2003.
- FERNANDES, A. R. **Currículo, inovação curricular e metodologias ativas: contributos para as práticas pedagógicas da disciplina de língua inglesa no ensino médio técnico**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOODSON, I. **Developing narrative theory: Life histories and personal representation**. London: Routledge, 2013.
- JENKINS, J. **Repositioning english and multilingualism in english as a lingua franca**. Englishes in practice, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.
- JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006.

- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MAGNANI, M. R. M. **Histórias de leitura e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.
- MEDINA, Suzanne L. **Acquiring vocabulary through story-songs**. TESOL Journal, Alexandria, v. 2, n. 1, p. 1-8, 2003.
- MORAES, M. F. **Proposta de material didático para o ensino de inglês no Ensino Médio Técnico a partir da abordagem CLIL**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação), 2024.
- MORAN, J. M. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje**. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. (org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- NASCIMENTO, E. **Letramentos e ensino de língua inglesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- NICOLA, J. F.; PALARO, S.; LEMES, S. **Ser professor ou estar professor: as implicações no contexto de sala de aula**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, p. 344-366, 2021.
- NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- O'TOOLE, John. **The process of drama: negotiating art and meaning**. London: Routledge, 1992.
- PAIVA, V. L. M. O. **Ensino de língua inglesa no Brasil: história e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2011.
- PEREIRA, M.; CASTILHO, A. **Metodologias ativas no ensino de línguas**. São Paulo: Cortez, 2021.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SEIDLHOFER, Barbara. **Understanding english as a lingua franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- SILVA, L. F. M. **Construção da identidade docente do professor de língua inglesa na educação profissional de nível médio**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2024.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- WILLIS, Jane. **A Framework for Task-Based Learning**. Harlow: Longman, 1996.

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM ITENS DE LÍNGUA INGLESA DO ENEM: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA COGNITIVA E DA MULTIMODALIDADE

Gabrieli Damada

gabrieli.damada@cps.gov.br

Etec Comendador João Rays, Barra Bonita, São Paulo, Brasil

RESUMO: O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) constitui um dos principais mecanismos de acesso ao ensino superior no Brasil. Na prova de língua inglesa, a construção de sentido frequentemente ultrapassa a tradução lexical, envolvendo a articulação entre recursos linguísticos, cognitivos e semióticos. Este estudo tem como objetivo realizar uma análise exploratória de itens de língua inglesa do ENEM à luz da Linguística Cognitiva e da multimodalidade, buscando compreender como projeções conceituais, integração conceitual e conhecimentos interdisciplinares participam da construção de sentido dos textos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativa baseada na análise de três itens selecionados por apresentarem interação significativa entre elementos verbais e visuais. O referencial teórico fundamenta-se na Teoria da Metáfora Conceptual, na Teoria da Integração Conceptual, na Semântica de Frames e nos estudos da multimodalidade. As análises sugerem que a construção de sentido, nos itens examinados, está associada à integração de diferentes modos semióticos e à mobilização de conhecimentos extralinguísticos. Os resultados indicam que abordagens de leitura que considerem aspectos multimodais, cognitivos e contextuais podem favorecer a compreensão de textos semelhantes aos analisados. Considerando o caráter exploratório da pesquisa e a dimensão reduzida do corpus, as conclusões referem-se exclusivamente aos itens selecionados.

Palavras-chave: ENEM; Língua Inglesa; Multimodalidade; Linguística Cognitiva; Construção de Sentido.

MEANING CONSTRUCTION IN ENEM ENGLISH TEST ITEMS: Contributions of Cognitive Linguistics and Multimodality

ABSTRACT: The National High School Examination (ENEM) is one of the main mechanisms for access to higher education in Brazil. In the English language section, meaning construction often goes beyond lexical translation, involving the articulation of linguistic, cognitive, and semiotic resources. This study aims to conduct an exploratory analysis of ENEM English test items from the perspectives of Cognitive Linguistics and multimodality, seeking to understand how conceptual projections, conceptual integration, and interdisciplinary knowledge contribute to meaning construction. The research adopts a qualitative and interpretative approach based on the analysis of three items selected for their significant interaction between verbal and visual elements. The theoretical framework is grounded in Conceptual Metaphor Theory, Conceptual Integration Theory, Frame Semantics, and multimodality studies. The analyses suggest that meaning construction in the examined items is associated with the integration of different semiotic modes and the mobilization of extralinguistic knowledge. The findings indicate that reading approaches that consider multimodal, cognitive, and contextual aspects may facilitate the comprehension of texts similar to those analyzed. Given the exploratory nature of the study and the limited size of the corpus, the conclusions apply exclusively to the selected items.

Keywords: ENEM; English Language; Multimodality; Cognitive Linguistics; Meaning Construction.

INTRODUÇÃO

O ensino de inglês na escola pública brasileira passou por diferentes momentos ao longo das últimas décadas, transitando entre abordagens centradas no ensino de vocabulário e estruturas gramaticais e perspectivas mais recentes voltadas ao letramento e à abordagem comunicativa. Entretanto, as avaliações externas têm exigido cada vez mais que o estudante seja capaz de atuar como um leitor eficiente em língua estrangeira, mobilizando diferentes estratégias interpretativas para compreender textos em contextos variados.

No contexto do Novo Ensino Médio, espera-se que o aluno esteja preparado para utilizar o inglês de forma significativa em diferentes práticas sociais. Nesse cenário, avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) demandam não apenas o conhecimento linguístico, mas também a capacidade de articular diferentes estratégias de leitura. Entre essas estratégias, destacam-se a compreensão da articulação entre modos semióticos, a mobilização de mecanismos de projeção cognitiva e o acionamento do conhecimento de mundo — entendido, neste trabalho, como uma dimensão interdisciplinar da leitura. Diante desse cenário, surge a seguinte questão de pesquisa: de que maneira elementos multimodais e relações entre domínios conceptuais presentes em itens selecionados de língua inglesa do ENEM podem contribuir para a construção de sentido dos textos avaliados?

Além das contribuições da Linguística Cognitiva e dos estudos da multimodalidade, a análise de itens de leitura em língua estrangeira dialoga com a área de avaliação de línguas, que tem destacado a importância da definição dos construtos de leitura e dos processos envolvidos na interpretação textual em contextos avaliativos (ALDERSON, 2000; BACHMAN; PALMER, 2010). Nesse sentido, compreender os recursos mobilizados pelos itens do ENEM pode contribuir para uma reflexão mais ampla sobre as demandas interpretativas presentes nesse exame.

Ao possibilitar o acesso a recursos extratextuais, o estudante passa a transitar entre diferentes linguagens e modos de representação, compreendendo que a tradução palavra por palavra, de forma isolada, pode dificultar a resolução das questões propostas. Assim, permitir que os discentes percebam o texto para além de sua dimensão verbal pode contribuir para a ampliação da habilidade leitora, inclusive em língua materna. Afinal, os textos mobilizam múltiplas vozes, referências culturais e perspectivas sociais que precisam ser interpretadas de maneira crítica. Um exemplo desse tipo de leitura ampliada pode ser observado no discurso *I Have a Dream*, de Martin Luther King, já utilizado em processos seletivos como o vestibular da UNICAMP, cuja interpretação exige não apenas a tradução do texto, mas também conhecimentos sobre o contexto histórico do Movimento dos Direitos Civis e das lutas contra a segregação racial nos Estados Unidos.

A leitura e a compreensão textual constituem, portanto, competências fundamentais para o ingresso no ensino superior, especialmente considerando que o inglês se consolidou como língua internacional e como principal meio de circulação da produção científica. A internacionalização das pesquisas ocorre, em grande parte, por meio dessa língua, o que demanda que os

estudantes desenvolvam, ao menos, estratégias de leitura que lhes permitam acessar diferentes tipos de textos acadêmicos e informativos.

Com as mudanças recentes no Ensino Médio e a consolidação do inglês como disciplina obrigatória, torna-se igualmente necessário considerar as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Entre elas, destaca-se a competência que propõe compreender os processos identitários, os conflitos e as relações de poder presentes nas práticas sociais de linguagem, respeitando a diversidade e a pluralidade de ideias e atuando socialmente com base em princípios democráticos e de direitos humanos. Outra competência relevante refere-se à compreensão das línguas como fenômenos geopolíticos, históricos, culturais e sociais, reconhecendo suas variações e contribuindo para o enfrentamento de preconceitos linguísticos.

Nesse sentido, a proposta atual de ensino valoriza abordagens contextualizadas que ultrapassem a compreensão literal dos textos. Essa perspectiva também se expressa na habilidade EM13LGG202, que prevê a análise de interesses, relações de poder e perspectivas de mundo presentes nos discursos que circulam nas diferentes práticas de linguagem (BRASIL, 2018). Nesse cenário, a integração verbal-visual, a interdisciplinaridade e os processos de integração conceptual configuram-se como ferramentas relevantes tanto para o trabalho docente quanto para o processo de aprendizagem dos estudantes.

De modo geral, ao promover práticas de leitura que envolvem estratégias cognitivas, visuais e interpretativas, os estudantes tendem a desenvolver sua competência leitora não apenas em língua estrangeira, mas também em sua língua materna.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo realizar uma análise exploratória de itens de língua inglesa do ENEM a partir das perspectivas da multimodalidade e da Linguística Cognitiva, buscando compreender de que forma as operações cognitivas de construção de sentido e conhecimentos interdisciplinares participam da construção de sentido nesses textos. Parte-se da hipótese de que a articulação entre a composição multimodal, projeções conceptuais e conhecimentos interdisciplinares constitui uma perspectiva analítica relevante para compreender os processos de construção de sentido mobilizados nos itens examinados. Considerando o caráter exploratório da pesquisa e a natureza intencional da seleção do corpus, os resultados não pretendem representar a totalidade das questões de língua inglesa do ENEM, mas oferecer subsídios para a compreensão de fenômenos observados nos itens analisados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica desta pesquisa será norteadada pelo conceito de projeções metafóricas, da teoria da metáfora conceptual e do conceito de multimodalidade.

Metáforas Conceptuais

Na obra *Metaphors we live by*, traduzida para o português com o título *Metáforas da Vida Cotidiana* em 2002, Lakoff e Johnson, afirmam que

[...]a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 45).

Considerando que os conceitos que permeiam as nossas mentes estruturam a maneira como percebemos o mundo, nossos comportamentos e a maneira como nos relacionamos com os outros, torna-se evidente que o sistema conceptual exerce um papel fundamental na definição de nossa realidade. No entanto, esse sistema nem sempre se manifesta de forma consciente, como apontam Lakoff e Johnson (2002). A linguagem pode ilustrar esse fenômeno. Ao discutirmos com alguém, frequentemente descrevemos essa interação como uma espécie de batalha verbal, evidenciando a metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA (LAKOFF; JOHNSON, 2002).

De acordo com Abreu (2010), os estudos de Lakoff e Johnson (1980) sobre as metáforas apresentam duas contribuições inovadoras:

1. A metáfora não deve ser entendida apenas como figura de linguagem, mas como “um recurso conceptual largamente utilizado pelos seres humanos em seu dia a dia, principalmente quando entram em ação as nossas emoções” (ABREU, 2010, p. 41).
2. Lakoff e Johnson (1980, p. 5 – tradução nossa) definem metáfora afirmando que “a essência da metáfora é entender e experienciar um tipo de coisa em termos de outra”.

Essa segunda contribuição pode ser compreendida a partir da relação de domínios conceptuais:

Domínio de Origem  Domínio Alvo

Dessa forma, a metáfora passa a ser entendida como um mecanismo conceptual e cognitivo caracterizado pela transposição de propriedades do domínio de origem, geralmente mais concreto, para o domínio alvo, normalmente mais abstrato.

Cabe ressaltar que, quando Lakoff e Johnson (2002) discutem metáforas, referem-se aos conceitos metafóricos, uma vez que “as metáforas como expressões linguísticas são possíveis precisamente por existirem metáforas no sistema conceptual de cada um de nós” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 48).

Blending e Metáforas

Inicialmente, a Teoria do *Blending* foi considerada uma alternativa à Teoria da Metáfora Conceptual. No entanto, estudos posteriores, como os de Evans e Green (2006) e Grady, Oakley e Coulson (1999), demonstraram que ambas as abordagens podem ser complementares. Isso

ocorre porque nem todo *blending* é metafórico, ou seja, nem sempre há projeção entre domínios a partir de um espaço genérico.

De acordo com Fauconnier e Turner (2002), o espaço de mesclagem pode ser compreendido como um processo cognitivo de integração conceitual, no qual diferentes espaços mentais são parcialmente projetados e combinados em uma nova estrutura conceitual denominada espaço de mesclagem (*blended space*). Esse processo ocorre por meio de uma rede de integração conceitual (*conceptual integration network*), composta, em geral, por dois espaços de entrada (*input spaces*), um espaço genérico (*generic space*) e um espaço de mesclagem (*blended space*), no qual emergem novas relações de significado.

Na Figura 1, observa-se um exemplo de processo de integração conceitual metafórico, composto por dois espaços de entrada (*input 1 e input 2*), nos quais o indivíduo seleciona determinados elementos. Na metáfora primária utilizada, identificam-se:

- no domínio do conflito físico: ataque, defesa e dois lados em oposição;
- no domínio do conflito verbal: dois pontos de vista, posicionamentos favoráveis ou contrários.

No espaço genérico encontra-se a ideia de oposição. Já no espaço da mesclagem (*blending*), ocorre a projeção de elementos dos dois domínios de entrada, resultando na construção cognitiva da metáfora primária proposta por Lakoff e Johnson (2002): DISCUSSÃO É GUERRA.

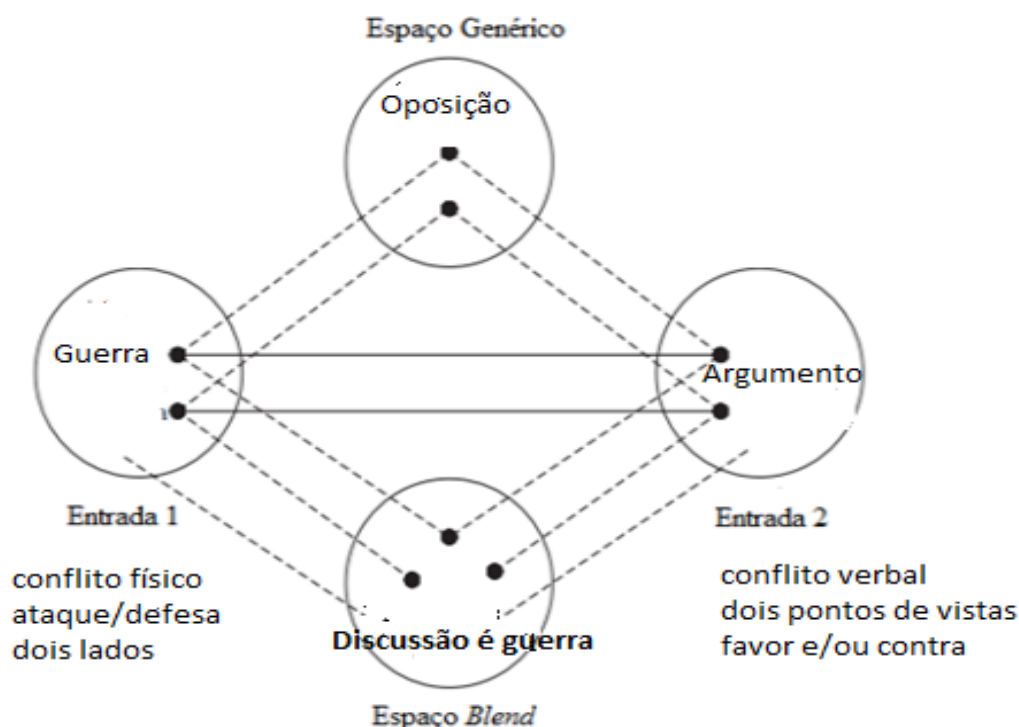


Figura 1. *Blending* da Metáfora – DISCUSSÃO É GUERRA

Fonte: Baseado em Lakoff e Johnson (2002)

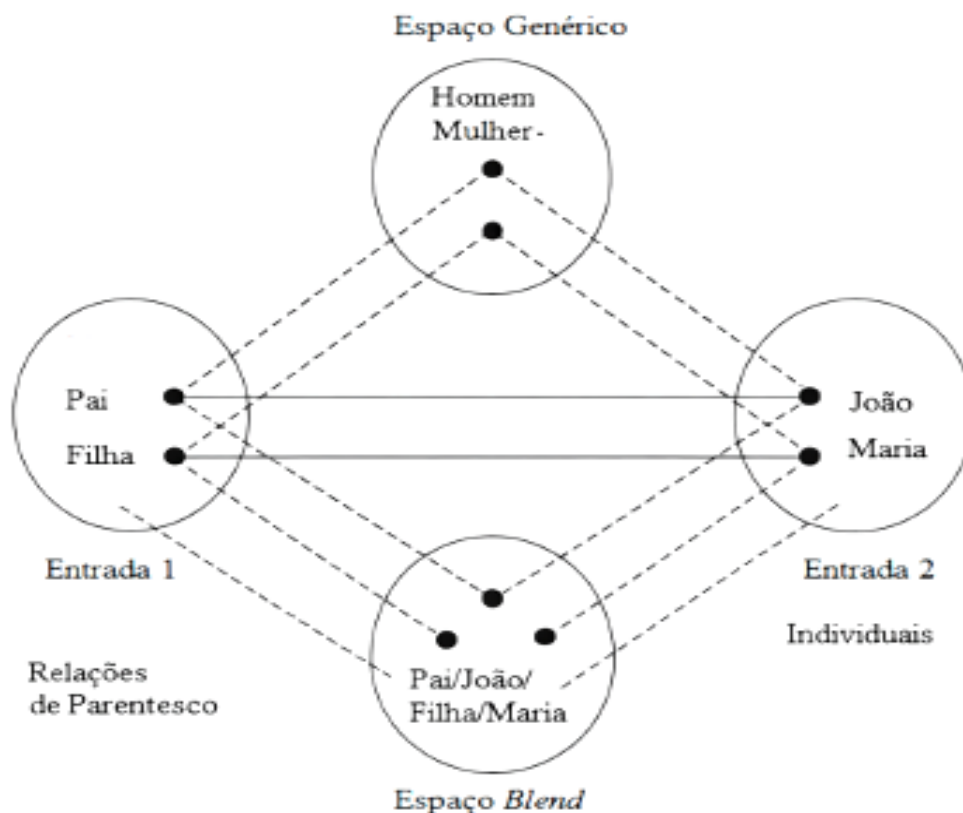


Figura 2. *Blending* – João é pai de Maria

Fonte: Elaboração própria.

Já na figura 2, há um *blending* sem metáfora, pois a integração é mais simples, ocorre no âmbito do *frame* da família (*input 1*) e o outro não remete a nenhum *frame* (*input 2*). Desse modo, a mesclagem é em relação ao parentesco entre João e Maria (pai e filha). Embora ocorra uma mesclagem, essa não ocorre por meio de uma projeção metafórica.

A interpretação desse tipo de relação pode ser compreendida à luz da Semântica de Frames, proposta por Fillmore (2006). De acordo com essa perspectiva, o significado das palavras e expressões linguísticas está associado a estruturas de conhecimento mais amplas, denominadas frames, que organizam experiências e situações recorrentes da vida social. No caso do exemplo apresentado, a compreensão da relação entre João e Maria depende da ativação do frame culturalmente compartilhado de família, no qual papéis como pai, mãe e filha são reconhecidos e interpretados dentro de um conjunto de expectativas sociais e cognitivas. Assim, mesmo quando não há projeção metafórica, o processo de espaço de mesclagem pode operar por meio da integração de elementos que pertencem a um mesmo frame conceitual.

Neste estudo, a identificação de metáforas conceituais, processos de integração conceitual e frames não deve ser entendida como uma descrição direta dos processos mentais efetivamente realizados pelos participantes da prova. Tais categorias são empregadas como instrumentos analíticos fundamentados nos pressupostos da Linguística Cognitiva, permitindo descrever e interpretar mecanismos de construção de sentido potencialmente sugeridos pelos textos examinados. As-

sim, as análises apresentadas referem-se às possibilidades interpretativas oferecidas pelos itens e não aos processos cognitivos empiricamente realizados pelos candidatos.

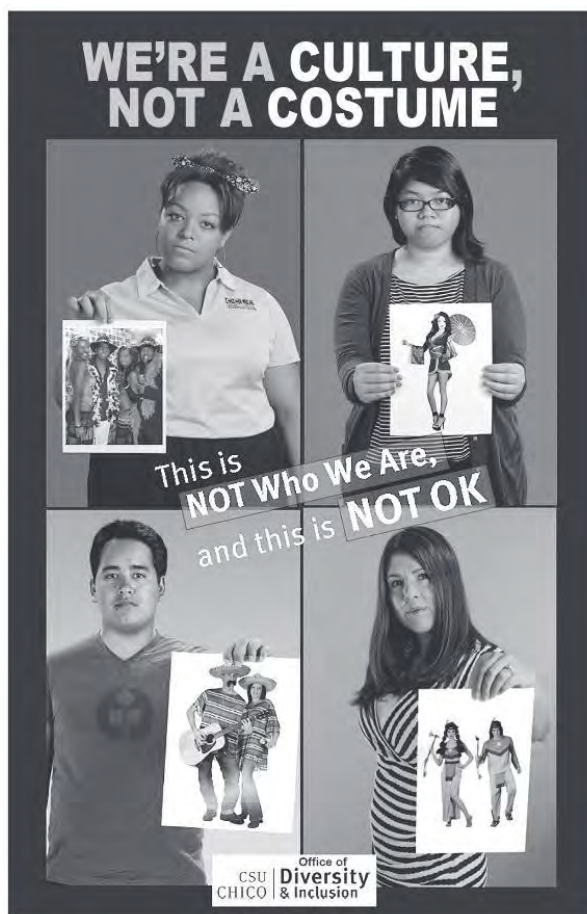
Quanto aos critérios adotados para o reconhecimento dessas estruturas cognitivas nos textos analisados, a identificação de uma metáfora conceptual ou de um processo de *blending* seguiu três parâmetros: (a) a presença de expressões linguísticas ou recursos visuais que remetem a domínios conceptuais distintos, conforme descrito por Lakoff e Johnson (2002); (b) a possibilidade de reconstrução do espaço de mesclagem a partir de elementos efetivamente presentes no texto verbal e/ou visual, evitando-se inferências que extrapolassem o material analisado; e (c) a convergência entre a leitura proposta e o gabarito oficial do item, tomado como parâmetro de plausibilidade interpretativa, e não como prova de que tal leitura corresponde ao processamento cognitivo do candidato. Esses parâmetros não eliminam o componente interpretativo inerente à análise qualitativa, mas delimitam o espaço de leituras consideradas válidas, reduzindo o risco de que estruturas teóricas sejam projetadas retrospectivamente sobre qualquer leitura possível do texto.

Multimodalidade

A existência de múltiplas formas de produção e compreensão de textos não é recente — registros históricos demonstram que a escrita sempre se articulou a elementos visuais, espaciais e gestuais. Entretanto, o estudo sistemático dessas diferentes formas de linguagem, enquanto objeto de investigação acadêmica, consolidou-se a partir da segunda metade do século XX, com o desenvolvimento dos estudos semióticos e, posteriormente, da Linguística Sistêmico-Funcional. Com o avanço das tecnologias digitais e a proliferação de gêneros discursivos híbridos, a pluralidade de linguagens intensificou-se de forma significativa, tornando indispensável a incorporação da leitura multimodal no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto das avaliações externas de larga escala.

Entende-se por multimodalidade a construção textual que se realiza por meio de mais de um código semiótico (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). A abordagem multimodal, desenvolvida na obra *Reading Images: the Grammar of Visual Design*, propõe que imagens, tipografia, cores, *layout* e elementos verbais são todos modos semióticos que carregam potencial comunicativo próprio e que, em interação, produzem significados que nenhum deles seria capaz de gerar isoladamente. Os autores fundamentam sua análise na Gramática do Design Visual (GDV), a partir da qual identificam três metafunções semióticas — representacional, interativa e composicional — que operam simultaneamente em qualquer texto multimodal. A metafunção representacional diz respeito à maneira como os elementos visuais constroem narrativas ou conceitos; a interativa refere-se à relação estabelecida entre o texto, seus produtores e seus leitores; e a composicional trata da organização dos elementos no espaço visual, incluindo noções como saliência, enquadramento e valor informacional. A saliência, em particular, é um conceito central para a análise das provas do ENEM: elementos mais salientes — aqueles que se destacam por tamanho, cor, posicionamento ou contraste — orientam o olhar do leitor e hierarquizam a informação, funcionando como pistas interpretativas que o candidato precisa reconhecer para construir o

sentido do texto. Como exemplo, pode-se considerar o texto utilizado como suporte para uma das questões do ENEM 2020.



Nesse pôster de divulgação de uma campanha que aborda a diversidade e a inclusão, a interação dos elementos verbais e não verbais faz referência ao ato de

- A estereotipar povos de certas culturas.
- B discriminar hábitos de grupos minoritários.
- C banir imigrantes de determinadas origens.
- D julgar padrões de beleza de diversas etnias.
- E desvalorizar costumes de algumas sociedades.

Figura 3: - Questão ENEM 2020

Fonte:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>

A Figura 3 ilustra a presença de diferentes recursos semióticos em um item da prova do ENEM, constituindo um exemplo pertinente para a compreensão da interação entre os recursos semióticos. Observa-se a articulação entre linguagem verbal, elementos visuais, recursos tipográficos e organização espacial da informação. Entre esses elementos, destacam-se a alteração de cores no título, evidenciando as palavras *Culture* e *Costume*, bem como o emprego de letras maiúsculas na palavra *NOT*, recurso que contribui para a saliência visual da mensagem.

Além disso, a imagem apresenta jovens segurando fotografias associadas a estereótipos culturais, estabelecendo uma relação entre texto verbal e representação visual. À luz da Gramática do Design Visual proposta por Kress e Van Leeuwen (1996), tais elementos podem ser compreendidos como recursos que participam da construção de significado por meio da interação entre diferentes modos semióticos.

Sob essa perspectiva, o exemplo evidencia que a interpretação de determinados textos presentes em avaliações de larga escala pode envolver não apenas o processamento da linguagem verbal, mas também a observação de aspectos visuais, tipográficos e contextuais. Dessa forma, a articulação entre os modos semióticos constitui uma ferramenta teórica relevante para a análise de textos que articulam diferentes linguagens na construção de sentido.

Em síntese, a integração verbal-visual constitui uma abordagem importante para o estudo de gêneros que combinam diferentes formas de linguagem, como fala, gestos, texto e imagens. Entre esses gêneros destacam-se charges, histórias em quadrinhos e anúncios publicitários, frequentemente presentes nas provas do ENEM. Nesse contexto, recursos como mecanismos de projeção cognitiva e conhecimentos pragmáticos tornam-se elementos fundamentais para o sucesso dos estudantes na interpretação desses textos.

A articulação entre os conceitos de metáfora conceptual, *blending* e multimodalidade permite compreender de forma mais ampla os processos cognitivos envolvidos na interpretação de textos presentes nas provas de língua inglesa do ENEM. Enquanto a Teoria da Metáfora Conceptual e a Teoria da Integração Conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002) explicam os mecanismos cognitivos que possibilitam a construção de sentido por meio de projeções entre domínios, a abordagem da multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996) evidencia que esses processos interpretativos não se limitam ao plano verbal, mas envolvem a interação entre diferentes modos semióticos, como imagem, tipografia e composição visual. Dessa forma, a interpretação dos textos presentes na prova parece envolver não apenas conhecimentos linguísticos, mas também a integração de diferentes recursos semióticos e conhecimentos de mundo, os quais podem contribuir para a construção de sentido dos itens analisados.

Letramentos Multimodais e Avaliação da Leitura

Embora a concepção de composição multimodal proposta por Kress e Van Leeuwen (1996) constitua um marco fundamental para os estudos da linguagem, pesquisas mais recentes têm ampliado essa perspectiva ao enfatizar o papel dos letramentos multimodais na construção de sentido em contextos contemporâneos (COPE; KALANTZIS, 2015; JEWITT, 2016; SERAFINI, 2014). Nessa abordagem, a leitura deixa de ser compreendida exclusivamente como decodificação linguística e passa a envolver a interpretação integrada de diferentes modos semióticos, tais como imagens, elementos gráficos, organização espacial, recursos digitais e referências socioculturais.

Essa discussão torna-se particularmente relevante quando se consideram contextos avaliativos de larga escala. Estudos na área de avaliação de línguas têm destacado que a compreen-

são leitora constitui um construto complexo, envolvendo não apenas o reconhecimento de informações explícitas, mas também processos inferenciais, conhecimentos prévios e estratégias de interpretação (ALDERSON, 2000; BACHMAN; PALMER, 2010). Dessa forma, a análise de itens de língua inglesa do ENEM pode contribuir para a compreensão das demandas interpretativas presentes nesse tipo de avaliação, especialmente quando os textos mobilizam simultaneamente recursos verbais e não verbais.

Com base nesse referencial, a presente pesquisa utiliza os conceitos de metáfora conceitual, integração conceitual, frames e integração verbal-visual como categorias analíticas para examinar como determinados itens de língua inglesa do ENEM organizam recursos semióticos e conhecimentos extralinguísticos na construção de sentido.

METODOLOGIA E ANÁLISE

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), fundamentada na análise documental de itens da prova de língua inglesa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A pesquisa qualitativa, nesse contexto, justifica-se pela natureza do objeto de análise: os processos cognitivos e semióticos envolvidos na construção de sentido não são quantificáveis por meio de métricas objetivas, demandando uma abordagem hermenêutica que permita a interpretação aprofundada dos fenômenos linguísticos e multimodais em questão. O corpus foi constituído por três questões extraídas das edições de 2023 a 2025 do ENEM, selecionadas intencionalmente a partir dos seguintes critérios: (a) presença explícita de elementos verbais e visuais em interação constitutiva para a construção do sentido; (b) mobilização de projeções conceituais identificáveis à luz da Teoria da Metáfora Conceitual e/ou da Teoria do *Blending*; e (c) presença de alternativas que permitem discutir diferentes possibilidades interpretativas relacionadas à leitura multimodal e à mobilização de conhecimentos interdisciplinares. A seleção intencional do corpus — também denominada amostragem teórica — é procedimento consolidado em pesquisas qualitativas de base interpretativa (FLICK, 2009), sendo adequada quando o objetivo não é a representatividade estatística, mas a profundidade analítica. Reconhece-se, como limitação do estudo, que a análise de três questões não permite generalizações sobre o conjunto das provas de inglês do ENEM, constituindo antes um estudo de caso analítico com potencial para fundamentar investigações futuras de maior escala. O procedimento analítico adotado estruturou-se em três etapas: primeiramente, identificação e descrição dos modos semióticos presentes em cada item, com base nas categorias da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996); em seguida, análise das relações entre os domínios conceituais operantes nos textos, à luz dos conceitos de metáfora conceitual (LAKOFF; JOHNSON, 2002), *blending* (FAUCONNIER; TURNER, 2002) e ativação de *frames* (FILLMORE, 2006); e, por fim, exame dos fatores distratores presentes nas alternativas, buscando compreender como diferentes percursos interpretativos podem ser associados às alternativas propostas pelos itens.

Análise de Questões de Língua Inglesa do ENEM (2023–2025)



Disponível em: <https://pt.foursquare.com>. Acesso em: 14 maio 2024.

Nesse texto, a pergunta “What is sleep?”, em uma das embalagens do produto, está relacionada ao(à)

- Ⓐ escassez de horas de sono.
- Ⓑ estímulo a um descanso de qualidade.
- Ⓒ gasto com bebidas que combatem a insônia.
- Ⓓ consumo de bebidas que causam dependência.
- Ⓔ necessidade de um produto que provoque o sono.

Figura 4: Questão ENEM 2025

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>

O material apresentado na questão do ENEM 2025 tem como texto-suporte uma fotografia tirada em uma cafeteria, na qual três copos de café de tamanhos diferentes — 16 oz, 12 oz e 8 oz — trazem inscrições manuscritas que estabelecem uma relação direta com o tempo de sono do consumidor: “What is sleep?” (16 oz), “Slept 5–7 hours” (12 oz) e “Slept 8–10 hours” (8 oz). Ao fundo, um cardápio típico de sanduíches; em primeiro plano, muffins de blueberry compõem o cenário de uma cafeteria comum.

O texto é essencialmente multimodal, pois a mensagem verbal inscrita nos copos só adquire pleno sentido quando articulada ao elemento visual central: o tamanho das embalagens. A lógica da imagem revela que quem dormiu mais (8–10 horas) opta pelo copo menor (8 oz), ao passo que quem dormiu menos está associado ao copo maior (16 oz) — e à pergunta irônica “What is sleep?”, que sugere privação total de sono. O ambiente de cafeteria reforça o contexto implícito: o consumo de cafeína como substituto do descanso. Estabelece-se, assim, uma relação de complementaridade intersemiótica entre o código verbal e o visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), na qual a imagem não apenas ilustra, mas é constitutiva da construção do sentido — sem ela, a mensagem permanece incompleta.

No plano dos processos de integração conceitual, a questão mobiliza a metáfora conceitual MORE IS BIGGER (LAKOFF; JOHNSON, 2002): o tamanho do copo funciona como índice do grau de privação de sono e, conseqüentemente, da dependência de cafeína. Quanto maior o copo, maior a necessidade de estimulante; quanto maior essa necessidade, menor o tempo de

sono. A pergunta “What is sleep?” aciona uma integração conceptual humorística-irônica entre o domínio da privação do sono e o domínio do consumo de bebidas estimulantes, resultando em uma crítica implícita à cultura contemporânea de hiperatividade e produtividade.

Além disso, a questão também demanda conhecimento de mundo de natureza interdisciplinar. A interpretação proposta pelo item parece mobilizar conhecimentos relacionados à Biologia, especialmente acerca dos efeitos da privação de sono e do consumo de cafeína, bem como discussões sociológicas sobre produtividade e hábitos contemporâneos de trabalho. Esse aspecto evidencia um desafio recorrente em avaliações de leitura: a compreensão textual nem sempre depende exclusivamente do domínio linguístico, mas pode envolver a articulação de conhecimentos provenientes de diferentes áreas do saber.

Entre as alternativas apresentadas, a resposta considerada adequada pelo gabarito oficial é a alternativa (A). As demais opções podem ser compreendidas como interpretações alternativas que enfatizam aspectos específicos do texto sem necessariamente integrar todos os elementos verbais e visuais mobilizados pelo item. A alternativa (C), por exemplo, direciona a atenção para o consumo de bebidas relacionadas ao sono, enquanto a alternativa (E) desloca o foco para a necessidade de indução ao descanso. Tais interpretações ilustram como diferentes percursos de leitura podem emergir diante da composição multimodal proposta. Esse mecanismo sugere a relevância da articulação entre elementos verbais e visuais para a construção do sentido proposto pelo item.

A questão analisada apresenta características que podem ser observadas em outros itens do exame, particularmente no que se refere à articulação entre linguagem verbal, recursos visuais e conhecimentos extralinguísticos. A seguir, observa-se um exemplo semelhante, presente na prova de 2023, no qual a articulação entre modos semióticos e as operações cognitivas de construção de sentido também desempenham papel decisivo para a interpretação do texto.



Disponível em: <https://mir-s3-cdn-cf.behance.net>. Acesso em: 29 out. 2021 (adaptado)

Esse cartaz de campanha sugere que

- ☐ A os lixões precisam de ampliação.
- ☐ B o desperdício degrada o ambiente.
- ☐ C os mercados doam alimentos perecíveis.
- ☐ D a desnutrição compromete o raciocínio.

Figura 5: Questão ENEM 2023

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>

O item do ENEM 2023 apresenta como texto-suporte um cartaz de campanha ambiental cuja composição articula, de forma indissociável, elementos verbais e visuais. Em plano de fundo, uma fotografia de um enorme lixão repleto de alimentos descartados — com uma máquina pesada ao fundo — serve de cenário para o título *FOOD FOR THOUGHT*, cujas letras aparecem integradas visualmente ao próprio ambiente de descarte, como se fossem formadas pelos resíduos. Abaixo da imagem, o texto verbal informa que o americano médio descarta 300 libras de comida por ano, tornando o desperdício alimentar o maior contribuinte para aterros sanitários, e encerra com o apelo: “*Eat your leftovers and keep your perishables in the fridge – the Earth is counting on it.*”

O recurso multimodal central da questão é a integração tipográfica entre título e imagem. As letras de *FOOD FOR THOUGHT* não se sobrepõem ao lixão de forma meramente decorativa — elas se fundem visualmente ao cenário, de modo que o próprio lixo se torna a mensagem. Kress e Van Leeuwen (1996) descrevem esse recurso como saliência composicional: elementos visuais são deliberadamente posicionados para orientar a leitura e reforçar a argumentação. Além disso, a expressão idiomática *food for thought* — equivalente em português a “algo que dá o que pensar” — é reativada de forma literal pela imagem, criando uma dupla camada de sentido que só se completa na articulação entre o verbal e o visual.

No plano das relações entre domínios, opera-se um *blending* entre o domínio da expressão idiomática (*food for thought* como convite à reflexão) e o domínio literal do alimento desperdiçado no lixão. O espaço mescla resultante produz uma projeção irônica: o “alimento para o pensamento” é, concretamente, o alimento jogado fora. A metáfora conceptual subjacente é DESPERDÍCIO É DANO COLETIVO, sustentada pela frase “*the Earth is counting on it*”, que personifica o planeta e aciona um *frame* de responsabilidade moral compartilhada — deslocando a questão do âmbito individual para o coletivo.

A interpretação proposta pelo cartaz parece mobilizar conhecimentos relacionados ao desperdício alimentar, à sustentabilidade e aos impactos ambientais. Essa característica sugere que a leitura de determinados gêneros multimodais pode demandar do candidato não apenas competências linguísticas, mas também a capacidade de relacionar informações textuais a debates sociais amplamente discutidos em diferentes áreas do conhecimento.

Quanto aos fatores distratores, a resposta correta é (B) o desperdício degrada o ambiente. A alternativa (C) os mercados doam alimentos perecíveis constitui um distrator particularmente eficaz, pois a palavra *perishables* aparece no texto verbal, atraindo candidatos que realizam uma leitura fragmentada sem integrar o elemento verbal ao visual e ao contexto argumentativo geral. Já a alternativa (D) a desnutrição compromete o raciocínio explora uma inferência temática equivocada sobre a expressão *food for thought*, sendo especialmente enganosa para candidatos que desconhecem o idiomatismo em inglês e tentam construir o sentido por tradução literal. Essas alternativas sugerem interpretações distintas do texto e evidenciam a importância da articulação entre elementos verbais, visuais e contextuais na construção do sentido pretendido pelo item.



Ao retratar o ambiente de trabalho em um escritório, esse cartum tem por objetivo

- A criticar um padrão de vestimenta.
- B destacar a falta de diversidade.
- C indicar um modo de interação.
- D elogiar um modelo de organização.
- E salientar o espírito de cooperação.

Figura 6: Questão ENEM 2023

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>

O item analisado apresenta como texto-suporte um cartum em preto e branco que retrata um ambiente de escritório. A cena mostra múltiplos personagens que aparentam ser homens brancos, todos vestidos com trajes formais praticamente idênticos. A legenda que acompanha a imagem diz: *"Oh, you'll love working here. Nobody treats you any differently just because of your age, race, or gender."*

O recurso multimodal central desta questão é a ironia visual, operada pela contradição deliberada entre o que o texto verbal enuncia e o que a imagem representa. A frase afirma ausência de discriminação, mas a composição visual exibe um ambiente de absoluta homogeneidade racial e de gênero. Essa dissonância verbal-visual é um recurso semiótico clássico do gênero charge e cartum: a mensagem real não reside no que se diz, mas na tensão entre o que se diz e o que se mostra. Quando considerada isoladamente, a legenda verbal permite interpretações distintas daquelas sugeridas pela articulação entre texto e imagem, evidenciando a relevância da composição multimodal para a construção do efeito crítico do cartum.

No plano do processo de integração conceptual, opera-se uma projeção de *frame* entre o domínio do discurso inclusivo corporativo — expresso pela afirmação de que ninguém é tratado de forma diferente — e o domínio visual da homogeneidade racial e de gênero efetivamente retratada na cena. A integração conceptual resultante produz o humor crítico característico do gênero: o discurso da igualdade é esvaziado pela realidade que a imagem representa. A operação cognitiva central é a da incongruência resolvida (GIBBS JR., 1999), mecanismo típico do humor que exige do leitor a percepção da contradição entre os dois planos semióticos para que o sentido se complete.

A interpretação da proposta pelo cartum parece dialogar com conhecimentos provenientes de diferentes áreas do saber. A crítica social embutida no cartum dialoga diretamente com a Sociologia e com discussões contemporâneas sobre diversidade e inclusão. Nesse contexto, a interpretação do humor gráfico parece depender não apenas da compreensão do texto verbal, mas também do reconhecimento de debates sociais presentes na circulação desse gênero discursivo.

No que diz respeito aos fatores distratores, a resposta correta é (B) destacar a falta de diversidade. A alternativa (D) elogiar um modelo de organização constitui o principal distrator da questão: interpretações centradas predominantemente na mensagem verbal podem favorecer leituras distintas daquelas sugeridas pela integração entre os modos semióticos presentes no cartum. A alternativa (E) salientar o espírito de cooperação também pode atrair leituras que ignoram a dimensão crítica do cartum, especialmente de candidatos que observam os personagens interagindo no escritório sem perceber a homogeneidade que a composição visual denuncia. Esses distratores ilustram a relevância da articulação entre elementos verbais e não verbais para a interpretação do item analisado: a leitura exclusivamente verbal tende a produzir interpretações distintas daquelas sugeridas pela articulação entre os elementos verbais e visuais presentes no item.

As três questões analisadas apresentam características convergentes que sugerem a relevância da multimodalidade, das projeções conceptuais e da mobilização de conhecimentos extralinguísticos na construção de sentido dos itens examinados. Nos exemplos analisados, observa-se que a interpretação proposta pelos textos está associada à articulação entre diferentes modos semióticos e à ativação de conhecimentos contextuais que extrapolam o plano estritamente linguístico. Considerando o caráter exploratório da pesquisa e a dimensão reduzida do corpus, tais observações devem ser compreendidas como tendências identificadas nos itens selecionados e não como generalizações acerca da totalidade das provas de língua inglesa do ENEM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos itens de língua inglesa do ENEM realizada neste estudo sugere que a construção de sentido, nos textos examinados, envolve recursos que ultrapassam o domínio estritamente linguístico. Nos exemplos analisados, a interpretação dos itens parece envolver a articulação entre diferentes recursos semióticos, mecanismos de integração conceptual e conhecimentos extralinguísticos oriundos de distintas áreas do saber.

Sob a perspectiva da multimodalidade, observou-se que os itens selecionados articulam elementos verbais e visuais de forma integrada (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Nos casos analisados, as imagens não desempenham função meramente ilustrativa, mas participam da construção do sentido dos textos. Tal característica reforça a relevância de abordagens pedagógicas que contemplem o trabalho com textos multimodais e com as estratégias de leitura associadas a esse tipo de material.

No plano das projeções conceituais, as análises permitiram identificar mecanismos interpretativos que podem ser descritos à luz de conceitos da Linguística Cognitiva, como metáfora conceptual, *blending* e ativação de frames culturais. Esses referenciais mostraram-se úteis para compreender como determinados sentidos emergem da interação entre diferentes elementos presentes nos textos analisados.

Outro aspecto observado refere-se à presença de conhecimentos relacionados a diferentes áreas do saber, como Biologia, Sociologia, Geografia, História e Filosofia. Nos itens examinados, esses conhecimentos parecem ampliar as possibilidades de interpretação dos textos e dialogam com a perspectiva interdisciplinar proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Por fim, os resultados sugerem que abordagens de leitura que considerem aspectos multimodais, cognitivos e contextuais podem contribuir para a compreensão de itens semelhantes aos analisados neste estudo. Considerando o caráter exploratório da pesquisa, a dimensão reduzida do corpus e a ausência de dados empíricos de participantes, as conclusões apresentadas devem ser compreendidas como interpretações referentes aos itens selecionados. Estudos futuros poderão ampliar o corpus analisado e incorporar evidências provenientes de candidatos, aprofundando a compreensão dos processos envolvidos na leitura de textos em língua inglesa em contextos avaliativos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. **Linguística cognitiva: uma visão geral e aplicada**. São Paulo: Ateliê, 2010.
- ALDERSON, J. C. **Assessing reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language assessment in practice: developing language assessments and justifying their use in the real world**. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- EVANS, V.; GREEN, M. **Cognitive linguistics: an introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). **A pedagogy of multiliteracies: learning by design**. London: Palgrave Macmillan, 2015.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. **The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities**. New York: Basic Books, 2002.
- FILLMORE, C. Frame semantics. In: GEERAERTS, D. (org.). **Cognitive linguistics: basic readings**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. p. 373–400.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GRADY, J.; OAKLEY, T.; COULSON, S. **Blending and metaphor**. In: STEEN, G.; GIBBS, R. (org.). *Metaphor in cognitive linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.
- GIBBS JR., R. W.; STEEN, G. J. (org.). **Metaphor in cognitive linguistics**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1999.
- INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): provas e gabaritos**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 20 fev. 2026.
- JEWITT, C. **The Routledge handbook of multimodal analysis**. 2. ed. London: Routledge, 2016.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Tradução do Grupo GEIM. Campinas: Mercado de Letras; EDUC, 2002.
- SERAFINI, F. **Reading the visual: an introduction to teaching multimodal literacy**. New York: Teachers College Press, 2014.

O USO DE CURTA-METRAGEM NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA APLICADA A ALUNOS BRASILEIROS INICIANTE

Simone Cristina Mussio

simone.mussio@cps.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Jahu, Jaú, São Paulo,
Brasil

Silvana Aparecida Duarte da Silva

silvana.silva@cps.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Jahu, Jaú, São Paulo,
Brasil

Resumo: Este artigo apresenta, por meio de um relato de experiência, a análise de uma sequência didática aplicada com base no uso do curta-metragem J. Kramer como recurso pedagógico para o ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) em nível básico. A atividade foi desenvolvida com estudantes brasileiros matriculados em um curso gratuito de línguas estrangeiras, ministrado no interior do estado de São Paulo, contexto marcado pela oferta pública de cursos de idiomas e por desafios relacionados à motivação, permanência e conclusão do percurso formativo. A sequência didática integrou conteúdos linguísticos, culturais, pragmáticos e multimodais, como apresentações pessoais em contextos informais, expressões coloquiais, falsos cognatos entre espanhol e português, prosódia, estratégias de cortesia, gestualidade, expressões faciais e diferenças interculturais entre formas de interação no Brasil e na Espanha. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada e interpretativa, fundamentada na observação das interações em sala, nas produções orais e escritas dos estudantes e nos registros da professora-pesquisadora. A sequência organizou-se em três sessões, contemplando pré-visualização, compreensão global, análise linguística, reflexão intercultural, dramatização e produção comunicativa. Os resultados indicam que o uso de material audiovisual autêntico, quando mediado por tarefas adequadas ao nível dos aprendizes, favorece o engajamento discente, amplia a consciência intercultural e contribui para o desenvolvimento inicial da competência comunicativa em ELE. Conclui-se que o trabalho com curtas-metragens constitui uma estratégia pedagógica promissora para promover aprendizagens significativas no ensino de espanhol em contextos brasileiros, especialmente quando as atividades são planejadas a partir do perfil sociocultural e das necessidades comunicativas dos aprendizes.

Palavras-chave: Ensino de espanhol como língua estrangeira; Material audiovisual autêntico; Competência comunicativa; Interculturalidade; Sequência didática.

THE USE OF SHORT FILMS IN TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A DIDACTIC PROPOSAL FOR BEGINNER BRAZILIAN STUDENTS

Abstract: *This article presents, in the form of an experience report, an analysis of a didactic sequence implemented using the short film J. Kramer as a pedagogical resource for teaching Spanish as a Foreign Language (SFL) at the beginner level. The activity was developed with Brazilian students enrolled in a free foreign language course offered in the interior of the state of São Paulo, a context characterized by public access to language education and challenges related to student motivation, retention, and course completion. The didactic sequence integrated linguistic, cultural, pragmatic, and multimodal contents, such as personal introductions in informal contexts, colloquial expressions, false cognates between Spanish and Portuguese, prosody, politeness strategies, gestures, facial expressions, and intercultural differences between interaction patterns in Brazil and Spain. Methodologically, the study is characterized as qualitative applied research with an interpretative approach, based on classroom observation, students' oral and written productions, and the teacher-researcher's records. The sequence was organized into three sessions, including pre-viewing activities, global comprehension, linguistic analysis, intercultural reflection, dramatization, and oral and written communicative production. The results indicate that the use of authentic audiovisual materials, when mediated by tasks suitable for learners' proficiency level, fosters student engagement, broadens intercultural awareness, and contributes to the initial development of communicative competence in SFL. It is concluded that working with short films is a promising pedagogical strategy to promote meaningful learning in SFL teaching in Brazilian contexts, especially when activities are designed according to learners' sociocultural profiles and communicative needs.*

Keywords: *Spanish as a Foreign Language (SFL); Authentic audiovisual materials; Communicative competence; Interculturality; Didactic sequence.*

INTRODUÇÃO

No ensino de línguas estrangeiras, um dos desafios recorrentes para os professores consiste em desenvolver práticas pedagógicas significativas, motivadoras e adequadas ao perfil dos estudantes. Muitas vezes, porém, as atividades propostas são elaboradas sem um conhecimento aprofundado das características socioculturais dos aprendizes, de suas experiências escolares anteriores e de suas necessidades comunicativas. Essa lacuna pode comprometer o engajamento dos alunos e limitar o desenvolvimento de competências linguísticas em contextos reais de uso da língua.

Nesse sentido, compreender o contexto sociocultural dos estudantes e suas formas de aprendizagem torna-se fator essencial para a elaboração de propostas pedagógicas eficazes. No caso do ensino de espanhol no Brasil, essa questão assume particular relevância. A proximidade linguística entre o português e o espanhol pode, por um lado, facilitar a compreensão inicial da língua-alvo; por outro, pode gerar interferências relacionadas ao uso de falsos cognatos, expressões idiomáticas, diferenças pragmáticas e transferências indevidas entre as duas línguas. Dessa forma, torna-se necessário desenvolver estratégias didáticas que favoreçam o contato dos aprendizes com situações autênticas de comunicação e com aspectos culturais da língua estudada.

A atividade analisada neste artigo foi aplicada a estudantes de um curso público de idiomas localizado no interior do estado de São Paulo. Embora se trate de uma política pública relevante para a ampliação do acesso ao estudo de línguas estrangeiras, esses cursos frequen-

temente enfrentam desafios relacionados ao número reduzido de matrículas e à permanência dos estudantes até a conclusão das aulas. Nesse cenário, a criação de aulas mais dinâmicas, participativas e contextualizadas pode contribuir para aumentar o interesse dos alunos e favorecer sua continuidade no percurso formativo.

Entre os recursos pedagógicos utilizados no ensino de línguas estrangeiras, destacam-se os materiais audiovisuais, como filmes, séries, vídeos, entrevistas e curtas-metragens. Esses materiais possibilitam que os estudantes tenham acesso a diferentes registros da língua, a elementos prosódicos da fala, a marcas da oralidade e a práticas sociais e culturais próprias da comunidade linguística. Contudo, a utilização de materiais audiovisuais autênticos não garante, por si só, maior motivação ou melhores resultados de aprendizagem. Seu potencial pedagógico depende da forma como são selecionados, contextualizados e explorados didaticamente. Assim, o papel do professor torna-se fundamental na mediação entre o material autêntico e os objetivos de aprendizagem, especialmente em níveis iniciais, nos quais a complexidade linguística pode representar desafios adicionais para os aprendizes.

Nesse contexto, o presente trabalho apresenta e analisa uma sequência didática¹ aplicada com o curta-metragem *J. Kramer*, disponível em plataforma digital, como recurso pedagógico para o ensino de espanhol como língua estrangeira. O material audiovisual permitiu trabalhar simultaneamente diferentes aspectos da língua, tais como apresentação pessoal, expressões idiomáticas, entonação, oralidade coloquial, elementos culturais do cotidiano espanhol e estratégias de interação social. Ademais, a narrativa do curta apresenta uma situação comunicativa cotidiana, ou seja, o encontro entre duas pessoas que acabam de se conhecer, o que possibilitou explorar funções comunicativas básicas relacionadas à interação social em contextos informais.

A sequência didática foi elaborada para estudantes brasileiros iniciantes e buscou promover uma aprendizagem ativa e participativa, colocando o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Partiu-se do pressuposto de que, em contextos de cursos de língua estrangeira, é especialmente relevante propor atividades que despertem a curiosidade, incentivem o trabalho em pares ou grupos e valorizem a participação oral, uma vez que muitos estudantes, embora apresentem dificuldades formais de aprendizagem, mostram-se dispostos à interação quando as tarefas são socialmente significativas.

O objetivo geral deste artigo é analisar as contribuições do uso do curta-metragem *J. Kramer* para o desenvolvimento inicial da competência comunicativa, pragmática e intercultural de estudantes brasileiros de espanhol em nível básico. Como objetivos específicos, busca-se: a) discutir o papel do material audiovisual autêntico no ensino de ELE; b) analisar como os estudantes mobilizaram recursos linguísticos e pragmáticos durante as atividades; c) observar de que modo a sequência favoreceu reflexões interculturais; e d) identificar potencialidades e limites da proposta aplicada em um contexto público de ensino de línguas.

1 A sequência didática apresentada tem origem em uma oficina previamente publicada, intitulada *J. Kramer: um curta-metragem*, muitas facetas, da qual uma das autoras deste artigo participou como coautora. A partir dessa versão inicial, a proposta foi ampliada, recontextualizada e aplicada em contexto educativo real, incorporando novos referenciais teóricos, aprofundando as reflexões sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira e possibilitando uma análise mais abrangente de seus resultados pedagógicos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente seção apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a proposta didática aplicada neste relato de experiência. Para tanto, discutem-se contribuições relevantes no campo do ensino de línguas estrangeiras, com ênfase no uso de sequências didáticas, na abordagem comunicativa, no trabalho com materiais autênticos, no desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural e na exploração multimodal de materiais audiovisuais.

O uso de sequências didáticas para o ensino de línguas

No campo do ensino de línguas, a organização das práticas pedagógicas por meio de sequências didáticas tem sido amplamente reconhecida como estratégia eficaz para promover aprendizagens contextualizadas. A sequência didática pode ser compreendida como um conjunto organizado e progressivo de atividades articuladas em torno de um objetivo de aprendizagem específico, estruturadas de modo a favorecer o desenvolvimento gradual de competências linguísticas e discursivas.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática constitui um dispositivo pedagógico que permite trabalhar sistematicamente determinados gêneros discursivos, possibilitando ao aluno compreender suas características estruturais, funções comunicativas e condições de produção. Nesse sentido, a organização do ensino por meio de sequências didáticas contribui para aproximar o processo de aprendizagem das práticas reais de uso da linguagem, favorecendo o desenvolvimento da competência comunicativa.

No ensino de línguas estrangeiras, essa abordagem assume especial relevância, uma vez que permite integrar diferentes dimensões da aprendizagem linguística, como compreensão, produção, interação e reflexão metalinguística. Ao articular atividades de sensibilização, análise e produção, a sequência didática favorece a construção progressiva de conhecimentos linguísticos e discursivos, além de estimular a participação ativa dos estudantes.

Outro aspecto importante refere-se à possibilidade de contextualização das atividades. Ao organizar o ensino em torno de situações comunicativas concretas e gêneros discursivos socialmente situados, as sequências didáticas permitem que os alunos mobilizem recursos linguísticos em contextos significativos, aproximando o trabalho em sala de aula das práticas sociais de uso da língua. Dessa forma, o ensino deixa de se centrar exclusivamente em conteúdos gramaticais isolados e passa a privilegiar a linguagem em uso.

De acordo com Marcuschi (2008), o trabalho com gêneros discursivos no ensino de línguas contribui para ampliar a compreensão dos usos sociais da linguagem e para desenvolver competências discursivas que ultrapassam o domínio estritamente gramatical. Nessa perspectiva, a sequência didática constitui um instrumento pedagógico capaz de articular diferentes dimensões da linguagem, incluindo aspectos linguísticos, pragmáticos, discursivos e socioculturais.

Bronckart (1999), ao discutir a relação entre linguagem e atividade social, destaca que o ensino de línguas deve considerar as práticas discursivas que organizam a vida social. Assim,

trabalhar com sequências didáticas orientadas por situações de interação permite que o aprendiz compreenda não apenas a estrutura da língua, mas também os contextos de produção e circulação dos discursos.

Materiais autênticos, abordagem comunicativa e ensino de línguas

O uso de materiais autênticos tem ocupado lugar de destaque nas discussões sobre o ensino de línguas estrangeiras, especialmente em decorrência da consolidação das abordagens comunicativas e interculturais. Em linhas gerais, compreende-se como material autêntico todo recurso produzido para atender a propósitos comunicativos reais e destinado originalmente a falantes da língua, sem objetivos didáticos explícitos. Nessa categoria inserem-se textos jornalísticos, programas de rádio, filmes, séries, podcasts, vídeos digitais e curtas-metragens, como o utilizado na presente pesquisa. Por circularem em contextos reais de uso, esses materiais possibilitam ao aprendiz o contato com formas autênticas de interação e com diferentes manifestações linguísticas e culturais.

No contexto brasileiro, Almeida Filho (2015) defende que o ensino de línguas deve estar fundamentado em situações significativas de comunicação, nas quais a língua seja utilizada para construir sentidos e realizar ações sociais. Nessa perspectiva, aprender uma língua estrangeira ultrapassa a memorização de regras gramaticais e envolve a participação do estudante em práticas comunicativas que aproximem a sala de aula dos usos concretos da linguagem. Os materiais autênticos contribuem para esse processo ao oferecer exemplos de língua em funcionamento, inseridos em contextos sociais e culturais específicos.

Entretanto, a utilização desses materiais não garante, por si só, experiências significativas de aprendizagem. Scheyerl e Siqueira (2012) argumentam que muitos materiais didáticos tradicionais tendem a apresentar situações artificiais de comunicação e representações culturais simplificadas, limitando o contato dos estudantes com a diversidade linguística e sociocultural dos contextos em que a língua é utilizada. Nesse sentido, a inserção de textos, vídeos e produções audiovisuais autênticas amplia as possibilidades de reflexão sobre diferentes formas de interação, valores culturais e perspectivas de mundo, favorecendo uma formação mais crítica e intercultural.

Contudo, a simples transposição de um material produzido para falantes nativos não assegura sua eficácia pedagógica. Conforme destaca Vieira (2012), é necessário um processo de didatização que transforme recursos originalmente não pedagógicos em instrumentos de aprendizagem. Esse processo envolve a definição de objetivos, a elaboração de tarefas adequadas ao perfil dos estudantes e a mediação docente capaz de orientar a observação, a interpretação e a produção de sentidos. Dessa forma, o valor pedagógico do material autêntico não reside apenas em sua origem, mas nas possibilidades de interação e reflexão que ele promove em sala de aula.

É nesse enquadramento que se insere a utilização do curta-metragem *J. Kramer* na presente pesquisa. Embora não tenha sido produzido para fins educativos, o vídeo apresenta uma

situação comunicativa cotidiana permeada por expressões coloquiais, estratégias de aproximação, marcas de oralidade, elementos multimodais e comportamentos culturalmente situados. Sua escolha não decorre apenas de sua autenticidade de origem, mas do potencial que oferece para promover reflexões linguísticas, pragmáticas e interculturais entre estudantes brasileiros de espanhol.

Assim, compreende-se que o valor pedagógico do curta está diretamente relacionado à forma como foi integrado à sequência didática proposta. Mais do que um recurso motivacional, o material constituiu um mediador de experiências de aprendizagem que favoreceram a observação da língua em uso, a negociação de sentidos, a reflexão sobre aspectos culturais e o desenvolvimento da competência comunicativa em espanhol como língua estrangeira.

Competência comunicativa, pragmática e intercultural

A noção de competência comunicativa ampliou a compreensão do ensino de línguas ao deslocar o foco exclusivo da gramática para o uso social da linguagem. Nessa perspectiva, o aprendiz precisa desenvolver não apenas conhecimentos linguísticos, mas também saberes sociolinguísticos, discursivos, estratégicos e pragmáticos que lhe permitam interagir de forma adequada em diferentes contextos. Conforme Almeida Filho (2015), aprender uma língua envolve desenvolver capacidades de uso da linguagem em situações reais de comunicação, articulando conhecimentos linguísticos, culturais e interacionais.

No que se refere aos estudantes brasileiros iniciantes de espanhol, o desenvolvimento da competência comunicativa demanda atenção especial às semelhanças e diferenças entre português e espanhol. A proximidade linguística pode gerar sensação de facilidade, mas também produz interferências lexicais, fonéticas, pragmáticas e discursivas. Palavras aparentemente transparentes, expressões coloquiais e formas de tratamento podem ser interpretadas de modo inadequado quando o aprendiz se apoia exclusivamente em equivalências com sua língua materna.

A competência pragmática, por sua vez, refere-se à capacidade de compreender e produzir enunciados considerando intenções comunicativas, relações interpessoais, níveis de formalidade, estratégias de cortesia e normas socioculturais. No curta analisado, essa dimensão aparece em situações de aproximação, flerte, recusa, insistência e negociação de sentidos.

Já a competência intercultural envolve a capacidade de refletir criticamente sobre práticas culturais, valores, comportamentos, estereótipos e formas de interação. Segundo Mendes (2011), aprender uma língua estrangeira implica compreender que língua e cultura constituem dimensões inseparáveis da experiência humana, exigindo do aprendiz uma postura de abertura ao diálogo e à diversidade. Nessa mesma direção, Maher (2007) destaca que a educação intercultural pressupõe o reconhecimento da pluralidade cultural e a construção de relações pautadas no respeito às diferenças. Portanto, a comparação entre formas de cumprimento, estratégias de aproximação e modos de recusa no Brasil e na Espanha deve ser acompanhada de uma reflexão crítica, evitando interpretações simplistas ou estereotipadas.

Multimodalidade e material audiovisual no ensino da oralidade

O uso de curtas-metragens no ensino de línguas permite explorar a comunicação para além do componente verbal. Em interações reais, os significados são construídos por meio da articulação entre palavras, entonação, pausas, ritmo, gestos, expressões faciais, olhares, distância corporal, cenário, enquadramento e movimentos dos personagens. Esses elementos multimodais são especialmente relevantes para o ensino da oralidade e da pragmática, pois ajudam o aprendiz a interpretar intenções, emoções, relações interpessoais e atitudes comunicativas. Segundo Rojo (2012), os processos comunicativos contemporâneos envolvem múltiplas linguagens e semioses que atuam de forma integrada na construção dos sentidos. Nesse contexto, compreender um texto não significa apenas decodificar palavras, mas interpretar a interação entre recursos verbais, visuais, sonoros e gestuais que compõem a mensagem.

No ensino de espanhol como língua estrangeira, a utilização de materiais audiovisuais favorece o contato dos estudantes com situações comunicativas mais próximas da realidade. Diferentemente de diálogos elaborados exclusivamente para fins didáticos, os curtas-metragens apresentam contextos de interação nos quais a linguagem verbal se articula constantemente com elementos não verbais. Tal característica possibilita ao aprendiz observar aspectos relacionados à pronúncia, à entonação, aos turnos de fala, às estratégias de cortesia, às expressões coloquiais e às formas de interação social presentes em diferentes contextos culturais.

No caso do curta *J. Kramer*, a compreensão da interação entre os personagens não depende apenas do diálogo verbal. O olhar, o sorriso, a postura corporal, as pausas, a aproximação física e a mudança de entonação contribuem para construir sentidos relacionados ao flerte, à hesitação, à recusa e à insistência. Em diversos momentos, os personagens comunicam mais por meio de expressões faciais e gestos do que pelas palavras propriamente ditas, exigindo do espectador a interpretação de pistas visuais e sonoras para compreender a situação comunicativa. Assim, a exploração didática do vídeo precisa considerar não apenas o que os personagens dizem, mas também como dizem, como se movimentam e como reagem ao outro.

Nessa perspectiva, Ribeiro (2021) destaca que a multimodalidade amplia as possibilidades de construção de sentidos ao integrar diferentes recursos semióticos em um mesmo texto. Para a autora, a leitura de textos multimodais exige que o sujeito mobilize competências específicas para interpretar informações distribuídas entre imagens, sons, movimentos, elementos gráficos e linguagem verbal. Essa compreensão é particularmente relevante para o trabalho com materiais audiovisuais em aulas de línguas, uma vez que grande parte dos significados é produzida pela articulação desses diferentes modos de comunicação.

Da mesma forma, Moran (2013) ressalta que os recursos audiovisuais contribuem para tornar a aprendizagem mais significativa ao aproximar os estudantes de experiências autênticas de comunicação. Ao assistir a vídeos, filmes ou curtas-metragens, os aprendizes têm acesso não apenas à língua em uso, mas também a comportamentos, valores, formas de interação e referências culturais que dificilmente poderiam ser explorados apenas por meio de textos escritos. Dessa maneira, o curta-metragem deixa de ser um simples recurso ilustrativo e passa a

constituir um instrumento pedagógico capaz de promover o desenvolvimento integrado de competências linguísticas, pragmáticas, discursivas e interculturais.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa e natureza aplicada, fundamentado na implementação de uma sequência didática com estudantes brasileiros iniciantes de espanhol como língua estrangeira. A partir da observação e análise das práticas desenvolvidas, buscou-se investigar as contribuições do curta-metragem *J. Kramer* para o desenvolvimento inicial de competências comunicativas, pragmáticas e interculturais em ELE.

A atividade foi aplicada em um curso público e gratuito de línguas localizado no interior do estado de São Paulo. Trata-se de um contexto de ensino em que os alunos frequentam aulas em blocos de longa duração. Em função desse formato, torna-se especialmente importante propor atividades que promovam participação, dinamismo e envolvimento, evitando práticas excessivamente repetitivas ou centradas apenas na memorização estrutural.

Em relação ao perfil discente, participaram estudantes brasileiros de nível inicial, com repertório linguístico ainda limitado em espanhol. Muitos apresentavam dificuldades de aprendizagem também em sua língua materna e traziam experiências escolares anteriores com o ensino de inglês pautado em abordagens mais estruturais e repetitivas. Ao mesmo tempo, observou-se boa predisposição para interagir oralmente, sobretudo quando as atividades eram realizadas em pares ou grupos.

Os dados analisados foram constituídos por: a) observações realizadas durante a aplicação da sequência; b) registros da professora-pesquisadora; c) respostas orais produzidas pelos estudantes nas atividades de pré-visualização e discussão; d) quadros de identificação pessoal preenchidos durante as interações; e e) diálogos escritos e apresentados oralmente pelas duplas ao final da sequência. A análise teve caráter interpretativo e buscou identificar evidências de participação, compreensão linguística, mobilização de expressões trabalhadas, percepção de aspectos interculturais e uso de recursos comunicativos nas produções dos estudantes.

A sequência didática foi organizada em três sessões, cada uma com duração aproximada de 30 a 40 minutos, contemplando atividades de ativação de conhecimentos prévios, compreensão global, análise linguística e intercultural e produção comunicativa oral e escrita. Do ponto de vista dos objetivos de aprendizagem, a proposta buscou: compreender um diálogo prototípico da oralidade em espanhol; reconhecer e compreender inicialmente unidades fraseológicas e expressões coloquiais frequentes na oralidade espanhola; observar falsos cognatos e seus significados contextuais; desenvolver a capacidade de pedir e fornecer informações pessoais; perceber aspectos iniciais relacionados à entonação, à pronúncia e à fluidez oral em espanhol; utilizar o dicionário como ferramenta de ampliação lexical; e promover a colaboração entre os estudantes em situações de trabalho em grupo.

Além dos objetivos linguísticos, a proposta contemplou objetivos transversais, entre os quais se destacam: conhecer diferentes formas de apresentação e saudação; refletir sobre a diversidade linguística e cultural da oralidade espanhola; comparar práticas interacionais de

Brasil e Espanha; e discutir estratégias de aproximação, cortesia, recusa e consentimento em interações sociais informais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A presente seção analisa o desenvolvimento da sequência didática aplicada, considerando as etapas de implementação, as estratégias pedagógicas adotadas e os aspectos linguísticos, pragmáticos, interculturais e multimodais mobilizados ao longo das atividades. Busca-se, ainda, refletir sobre as potencialidades e os limites do uso do curta-metragem como recurso didático no ensino de espanhol como língua estrangeira.

Primeira sessão: pré-visualização e ativação de conhecimentos prévios

Na primeira etapa, os alunos participaram de atividades de pré-visualização baseadas em imagens e fragmentos iniciais do curta-metragem. A partir desses estímulos, foram convidados a levantar hipóteses sobre os personagens, o contexto e a situação comunicativa apresentada. Perguntas como “Quem é este personagem?”, “Quantos anos ele parece ter?”, “Para onde ele está indo?”, “Os personagens são amigos ou estão se conhecendo?”, “Em que país a cena pode estar ocorrendo?” e “Parecem tristes ou felizes?” funcionaram como disparadores de produção oral e mobilização de conhecimentos prévios.

Durante essa etapa, observou-se que os estudantes, mesmo com repertório linguístico limitado, conseguiram formular hipóteses simples em espanhol, recorrendo a palavras conhecidas, gestos, expressões faciais e apoio dos colegas. Essa participação inicial indicou que o uso de imagens e fragmentos audiovisuais favoreceu a entrada na atividade sem exigir, de imediato, uma compreensão integral do diálogo verbal.



- ¿Quién es este chico?
- ¿Y él, por qué corre?
- ¿Cuántos años crees que él tiene?
- ¿Está casado o tiene una novia?
- ¿Cuál será su ocupación?
- ¿En qué ciudad o país estará este chico?

- ¿Crees que este hombre y esta mujer son amigos?
- ¿Están casados o solamente están novios?
- ¿Por qué caminan por la calle?
- ¿Hace frío o calor?
- ¿Parecen tristes o felices?
- ¿A dónde van?
- ¿Qué horas parece ser?

Figura 1: Atividade de “Precalentamiento”

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=X-fpOAgtcN8&t=17s> (2013)

Essa etapa inicial teve como objetivo ativar o repertório linguístico dos estudantes e criar um clima de curiosidade em relação ao enredo. O caráter visual do curta contribuiu para que os alunos formassem inferências antes mesmo da compreensão linguística completa, o que reduziu a ansiedade inicial diante do material autêntico. Em determinados momentos, especialmente com alunos mais velhos, também foram exploradas questões relacionadas à idealização de encontros afetivos em ambientes noturnos e à construção de expectativas sobre a outra pessoa.

Após esse momento inicial, os alunos assistiram ao curta-metragem pela primeira vez. Em seguida, propôs-se uma atividade de reflexão sobre as formas de tratamento utilizadas no diálogo, por meio de perguntas orientadoras como: *¿Cuál es la forma de tratamiento utilizada en el diálogo? ¿Por qué los personajes utilizan esta forma? ¿Conoces otras formas de tratamiento en español? Comparte con tu compañero las formas que conoces.*

As respostas dos estudantes revelaram que muitos associavam inicialmente o tratamento informal apenas à ideia de amizade prévia. A partir da discussão, foi possível problematizar que, em espanhol, o uso de determinadas formas de tratamento depende não apenas do grau de intimidade, mas também da idade dos interlocutores, do contexto de interação, da região e das normas socioculturais envolvidas.

Posteriormente, o vídeo foi novamente exibido, mas interrompido antes do desfecho da história, a fim de preservar o efeito de suspense narrativo. Nesse momento, os estudantes formularam hipóteses sobre o que aconteceria a seguir, respondendo à pergunta: *¿Qué crees que va a pasar ahora?*

Essa atividade mostrou-se produtiva porque mobilizou processos de inferência e antecipação discursiva. Os alunos elaboraram respostas breves, muitas vezes misturando espanhol e português, mas demonstraram envolvimento com a narrativa e disposição para negociar sentidos com os colegas.

Na sequência, os alunos organizaram informações básicas sobre os personagens em um quadro de dados pessoais, incluindo nome, idade, local de residência, profissão e outros dados relevantes.

Datos Personales	EL HOMBRE	LA MUJER	MI COMPAÑERO	MI COMPAÑERO	MI COMPAÑERO
Nombre					
Apellidos					
Edad					
Dónde vives					
Profesión					
Otros datos					

Figura 2: Quadro de identificação dos personagens

Fonte: Autoras (2026)

Em seguida, essa mesma estrutura foi retomada em interação com colegas da turma, de modo que os estudantes praticassem perguntas e respostas sobre identificação pessoal em situações comunicativas semelhantes às observadas no curta. Para isso, os

alunos entrevistaram colegas utilizando perguntas básicas, tais como: *¿Cuál es tu nombre y apellidos?* *¿Tienes apodo?*, *¿Dónde vives?*, *¿Cuál es tu edad?* e *¿A qué te dedicas?* *¿Cuál es tu profesión?*

Nessa atividade, verificou-se que os alunos apresentaram maior segurança ao interagir em duplas do que em exposição individual diante da turma. O trabalho colaborativo favoreceu a circulação da língua e permitiu que estudantes com maior facilidade apoiassem aqueles que demonstravam mais insegurança. Além disso, a possibilidade de inventar profissões ou informações pessoais tornou a tarefa mais lúdica e reduziu o medo do erro.

Segunda sessão: análise linguística, pragmática e intercultural

Na segunda sessão, os estudantes analisaram mais detidamente o diálogo apresentado no curta-metragem, identificando expressões coloquiais, marcas de oralidade e possíveis falsos cognatos. Nessa etapa, o foco recaiu não apenas sobre o significado lexical das palavras, mas também sobre seu valor pragmático e discursivo no contexto de interação.

Foram propostas atividades de reflexão sobre o significado de determinadas palavras e expressões, como o termo coloquial “gilipollas”, cuja interpretação exige compreensão contextual, cultural e situacional.

- 1) Mira estas imágenes y reflexiona, luego explica al grupo cuál sería el significado aproximado en tu lengua materna. ¿Qué es ser un *gilipolla*? Comenta oralmente.



Figura 3: O que é “gilipollas”

Fonte: Pinterest (s.d.), Fotos Fox (s.d.), Fernández (2018)

Durante a discussão, observou-se que alguns estudantes buscaram traduções literais ou equivalentes diretos em português. Esse comportamento evidenciou uma tendência comum entre aprendizes brasileiros iniciantes: apoiar-se na proximidade entre as línguas para interpretar o espanhol. A mediação docente foi necessária para mostrar que expressões coloquiais nem sempre possuem correspondência exata e que seu sentido depende do contexto, da entonação, da relação entre os interlocutores e da intenção comunicativa.

De modo semelhante, os estudantes discutiram expressões presentes no diálogo do curta, como “¡Qué mayor!”, “tiene toda la pinta”, “pinta de...” e “es solo un rato nada más”, observando que nem sempre correspondem a traduções literais transparentes para o português. Essa

exploração permitiu discutir como determinadas palavras aparentemente semelhantes – como *mayor*, *pinta* ou *rato* – adquirem significados específicos no espanhol coloquial.

A atividade com falsos cognatos mostrou-se especialmente relevante, pois levou os estudantes a perceberem que a compreensão do espanhol não pode depender apenas da semelhança gráfica com o português. Ao consultar o dicionário e comparar possíveis usos das palavras, os alunos passaram a formular hipóteses mais cuidadosas sobre o significado das expressões, desenvolvendo uma postura investigativa diante da língua.

Ademais, os alunos realizaram atividades de leitura dramatizada e dramatização do diálogo, com o objetivo de desenvolver a pronúncia, a entonação e a fluidez oral. A repetição orientada de trechos do curta, aliada à observação da prosódia dos personagens, permitiu trabalhar aspectos fonopragmáticos relevantes para a oralidade, como ritmo, acentuação, expressividade e adequação entoacional.

Nessa etapa, a exploração multimodal foi central. Os estudantes foram orientados a observar não apenas o texto verbal, mas também os gestos, olhares, pausas, expressões faciais e movimentos corporais dos personagens. Essa observação contribuiu para que percebessem que a intenção comunicativa não se constrói apenas pelas palavras, mas pela combinação entre fala, corpo, voz e contexto.

Outro aspecto explorado referiu-se à dimensão intercultural da comunicação, especialmente no que diz respeito às formas de cumprimento no Brasil e na Espanha. Enquanto no Brasil é comum cumprimentar com um beijo, aperto de mãos ou outras formas variáveis segundo a região e o grau de intimidade, na Espanha é frequente o cumprimento com dois beijos em determinadas interações presenciais, inclusive em situações iniciais de contato, dependendo do contexto.

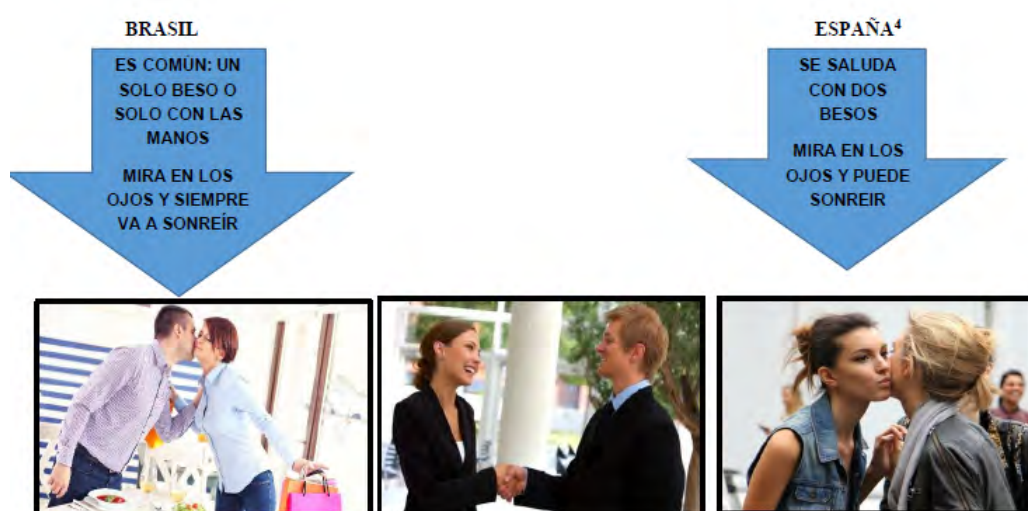


Figura 4: Reflexão intercultural

Fonte: Autoras (2026)

A comparação entre essas práticas permitiu discutir comportamentos socioculturais naturalizados e desenvolver maior consciência intercultural. No entanto, a atividade não se limitou

à enumeração de diferenças entre Brasil e Espanha. Buscou-se problematizar o fato de que práticas de cumprimento, aproximação e recusa são atravessadas por idade, gênero, grau de intimidade, contexto social e expectativas culturais.

Outrossim, a sessão contemplou a análise de estratégias de cortesia e de rejeição presentes no diálogo. Expressões como “no me acompañes” e “tengo mucho que hacer” foram observadas como formas de recusa cortês, enquanto outros movimentos discursivos do personagem masculino permitiram discutir estratégias de aproximação, insistência e persuasão. A reflexão sobre esses elementos contribuiu para o desenvolvimento da competência pragmática dos estudantes, ao evidenciar como normas de interação, cortesia e gestão das relações interpessoais podem variar de acordo com contextos socioculturais específicos.

Esse ponto abriu espaço para uma reflexão crítica sobre relações de gênero, consentimento e limites da insistência em interações afetivas. Os estudantes foram convidados a discutir se determinadas atitudes do personagem poderiam ser interpretadas como simpáticas, invasivas, persistentes ou inadequadas, dependendo do contexto e da perspectiva da interlocutora. Essa discussão ampliou a análise pragmática e intercultural, pois mostrou que aprender uma língua estrangeira também envolve refletir sobre normas sociais, posições identitárias e comportamentos interacionais.

Terceira sessão: tarefa comunicativa oral e escrita

Na última etapa da sequência didática, os estudantes realizaram uma tarefa de produção oral e escrita centrada na criação de um diálogo entre duas pessoas que estavam se conhecendo pela primeira vez. Em duplas, os alunos elaboraram uma situação comunicativa inspirada nas interações observadas no curta-metragem, podendo imaginar diferentes cenários, lugares e circunstâncias de encontro.



- 1) En parejas, crea un diálogo donde las personas aún no se conocen. Recuerda como en el video de J. Kramer ellos se conocieron y como preguntaban los datos personales, o sea, use la creatividad del contexto, piensa en lugares y situaciones diversas.
- 2) Después de listo, muestra tu producción al profesor. Haga las correcciones necesarias.
- 3) Cuando esté corregido, es el momento de practicar el diálogo con tu compañero. Haz de forma natural, sin mirar el diálogo.
- 4) Ahora, preséntalo a todo el grupo. El profesor ayudará con la entonación y pronunciación.

Figura 5: Instruções da atividade de produção oral e escrita

Fonte: Autoras (2026)

Durante essa atividade, os estudantes foram incentivados a utilizar expressões e estruturas linguísticas trabalhadas nas etapas anteriores, especialmente perguntas e respostas sobre dados pessoais, fórmulas de apresentação, marcas de oralidade coloquial e recursos de interação informal. A proposta buscou não apenas verificar a assimilação dos conteúdos, mas também promover o uso criativo da língua em contexto comunicativo significativo.

A análise dos diálogos produzidos revelou que os estudantes conseguiram mobilizar estruturas básicas de apresentação pessoal, como perguntas sobre nome, idade, residência e profissão. Também apareceram tentativas de uso de expressões trabalhadas durante a sequência, ainda que, em alguns casos, com inadequações formais ou pragmáticas. Esse dado indica que a sequência favoreceu a apropriação inicial de recursos comunicativos, mas também evidencia a necessidade de continuidade do trabalho para consolidar usos mais adequados e espontâneos.

Após a elaboração inicial do diálogo, os estudantes apresentaram sua produção à professora, que realizou intervenções e correções necessárias. Em seguida, praticaram o diálogo oralmente com o colega, buscando apresentá-lo de forma mais natural, com atenção à pronúncia, à entonação e à fluidez. Por fim, as duplas apresentaram suas produções ao restante da turma.

Durante as apresentações, observou-se que alguns estudantes demonstraram ansiedade oral, especialmente diante da exposição ao grupo. No entanto, a preparação prévia em duplas e a possibilidade de ensaio reduziram parte dessa insegurança. Também se verificou que a dramatização favoreceu a incorporação de elementos não verbais, como gestos, expressões faciais e variações de entonação, ainda que de modo inicial.

Essa etapa final contribuiu para desenvolver a autonomia dos aprendizes, consolidar a aprendizagem por meio da prática comunicativa e reforçar a centralidade do aluno como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento linguístico. Ao articular escrita, oralidade, interação e performance, a tarefa comunicativa finalizou a sequência de maneira coerente com os pressupostos do enfoque comunicativo e das abordagens baseadas em tarefas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO GERAL

A aplicação da sequência didática permitiu observar que o curta-metragem J. Kramer funcionou como recurso mobilizador para o ensino de espanhol a estudantes iniciantes. O vídeo despertou curiosidade, favoreceu a formulação de hipóteses, estimulou a participação oral e possibilitou a exploração integrada de aspectos linguísticos, pragmáticos, interculturais e multimodais.

Do ponto de vista linguístico, os estudantes demonstraram avanços principalmente na compreensão de perguntas e respostas relacionadas à identificação pessoal. A atividade de entrevista entre colegas mostrou-se adequada ao nível inicial, pois partiu de estruturas simples e de uso frequente. No entanto, também foram observadas dificuldades relacionadas à pronúncia, à formulação autônoma de perguntas e à interferência do português, o que confirma a necessidade de mediação constante em contextos de proximidade linguística entre português e espanhol.

No campo lexical e pragmático, a sequência permitiu problematizar falsos cognatos e expressões coloquiais. Os alunos perceberam que a tradução literal nem sempre é suficiente para compreender o sentido de determinadas expressões. Esse aspecto foi particularmente relevante no trabalho com vocábulos como *mayor*, *pinta* e *rato*, bem como com expressões de caráter coloquial.

No que se refere à dimensão intercultural, a proposta favoreceu discussões sobre formas de cumprimento, estratégias de aproximação, recusas indiretas, insistência e consentimento. A análise do comportamento dos personagens mostrou-se produtiva para ampliar a reflexão dos estudantes sobre diferenças culturais e sobre a necessidade de interpretar práticas comunicativas de forma contextualizada.

A exploração multimodal também se destacou como aspecto relevante da proposta. Ao observar gestos, olhares, pausas, expressões faciais e entonação, os estudantes ampliaram sua compreensão do diálogo e perceberam que a comunicação oral envolve múltiplos recursos semióticos. Esse dado reforça a importância de trabalhar materiais audiovisuais não apenas como suporte motivacional, mas como objeto de análise linguística, pragmática e cultural.

Apesar dos resultados positivos, a aplicação da sequência também revelou limites. Alguns estudantes apresentaram dificuldade para acompanhar o ritmo da fala dos personagens, especialmente na primeira visualização. Outros demonstraram insegurança na produção oral e tendência a recorrer ao português durante as interações. Tais aspectos indicam que o uso de material autêntico em níveis iniciais exige atividades de mediação, repetição, apoio visual, trabalho colaborativo e seleção cuidadosa dos objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de materiais audiovisuais autênticos tem sido reconhecida na literatura sobre ensino de línguas estrangeiras como um recurso pedagógico capaz de aproximar os aprendizes de contextos reais de uso da língua. Neste estudo, a aplicação de uma sequência didática com o curta-metragem *J. Kramer* permitiu observar como esse tipo de material pode favorecer o desenvolvimento inicial da competência comunicativa, pragmática e intercultural de estudantes brasileiros iniciantes de espanhol.

Além de favorecer o contato com usos naturais da língua, o trabalho com recursos audiovisuais apresentou importante potencial motivador. No contexto específico de um curso público de línguas, em que a permanência dos estudantes pode constituir um desafio, a elaboração de propostas pedagógicas mais dinâmicas, participativas e significativas mostrou-se especialmente relevante. A presença de elementos narrativos, humorísticos e inesperados no curta estimulou o interesse dos estudantes e promoveu maior engajamento nas atividades propostas.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão intercultural do ensino de línguas. A análise das estratégias de interação e dos comportamentos sociais representados no vídeo possibilitou que os estudantes refletissem sobre práticas comunicativas próprias de diferentes contextos socioculturais. O confronto entre práticas comunicativas presentes no curta e aquelas observadas no contexto brasileiro contribuiu para ampliar a consciência dos aprendizes sobre as formas de organização da interação em distintas comunidades linguísticas.

A proposta didática apresentada encontra respaldo nas orientações do Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER), que enfatiza o desenvolvimento integrado das competências linguística, sociolinguística e pragmática no processo de aprendizagem de línguas

estrangeiras. De maneira complementar, o Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC, 2007) destaca a importância de trabalhar funções comunicativas relacionadas à interação social, à identificação pessoal, à expressão de atitudes e à dimensão sociocultural em contextos comunicativos significativos.

No âmbito desta pesquisa, o curta-metragem *J. Kramer* mostrou-se adequado para o trabalho com aprendizes em níveis iniciais, uma vez que sua narrativa se estrutura a partir de um encontro entre personagens que acabam de se conhecer, permitindo explorar funções comunicativas básicas, como apresentar-se, solicitar informações pessoais e estabelecer interações sociais informais. Ao mesmo tempo, o material possibilitou o tratamento de conteúdos lexicais e pragmáticos mais complexos, como expressões coloquiais, estratégias de cortesia, táticas de flerte, recusas indiretas e aparentes equivalências entre português e espanhol.

A análise também evidenciou que o uso de material autêntico exige mediação docente cuidadosa. A compreensão do curta não ocorreu de forma automática, especialmente em razão do ritmo da fala, das expressões coloquiais e das referências culturais presentes no diálogo. Por isso, as atividades de pré-visualização, repetição, análise guiada, dramatização e produção colaborativa foram fundamentais para transformar o vídeo em recurso efetivo de aprendizagem.

Adicionalmente, a estrutura narrativa do curta apresentou um elemento de ruptura de expectativa, recurso que se revelou pedagogicamente produtivo ao estimular processos cognitivos relevantes para a aprendizagem, tais como inferência, formulação de hipóteses e interpretação discursiva. Esses processos são particularmente valorizados em abordagens comunicativas e em propostas pedagógicas baseadas em tarefas, nas quais a compreensão e a negociação de significados desempenham papel central no desenvolvimento da competência comunicativa.

Diante do exposto, conclui-se que a utilização de curtas-metragens como materiais audiovisuais autênticos configura uma estratégia pedagógica promissora no ensino de espanhol como língua estrangeira, sobretudo em níveis iniciais e em contextos brasileiros de educação pública. Ao integrar dimensões linguísticas, pragmáticas, interculturais, multimodais e motivacionais da aprendizagem, esse tipo de recurso pode contribuir para tornar o processo formativo mais contextualizado, significativo e alinhado às perspectivas contemporâneas da didática de línguas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2015.
- BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições ASA, 2001.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- FERNÁNDEZ, B. **Cuando le pasas una conversación a tu amiga diciéndole que el chaval que te acosa es gilipollas**. — X: @bebi_fernandez, 10 feb 2018. Disponível em: <https://t.co/PNu5POoE4D>. Acesso em: 13 mar. 2026
- FOTOSFOX. **Hola, me llamo Oscar**. Disponível em: <https://www.fotosfox.com>. Acesso em: 16 mar. 2026.
- INSTITUTO CERVANTES. **Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.
- MAHER, T. M. **A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo**. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 16, n. 27, p. 67-74, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENDES, E. **Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem intercultural no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2011.
- MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- NOTODOFILMFEST. J. Kramer. **Direção: [não informado]**. [S. l.]: *YouTube*, 2013. 1 vídeo (3 min 29 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X-fpOAgtcN8>. Acesso em: 6 mar. 2026.
- PINTEREST. **Pin**. Disponível em: <https://es.pinterest.com/pin/444237950746780367/>. Acesso em: 16 mar. 2026.
- RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologías: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.
- ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012.
- VIEIRA, F. M. S. **Materiais autênticos no ensino de línguas estrangeiras: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 2012.

PROJETOS COLABORATIVOS INTERNACIONAIS NAS FATECS DO CENTRO PAULA SOUZA: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA (IEC)

Priscilla de Souza Ferro

Centro Paula Souza

priscilla.ferro@cps.sp.gov.br

Osvaldo Succi Junior

Centro Paula Souza

osvaldo.succi@cps.sp.gov.br

Patrícia Sales Patrício

Centro Paula Souza

patricia.patricio@cps.sp.gov.br

Regiane Souza Camargo Moreira

Centro Paula Souza

regiane.moreira@cps.sp.gov.br

Neusa Haruka Seazki Gritti

Centro Paula Souza

neusa.gritti@cps.sp.gov.br

Resumo: Este artigo analisa os Projetos Colaborativos Internacionais (PCIs) das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatecs) do Centro Paula Souza (CPS), sob a coordenação da Área de Apoio à Internacionalização do Ensino Superior da Divisão de Extensão e Pesquisa da Coordenadoria Geral de Ensino Superior de Graduação do CPS, como uma iniciativa de Internacionalização em Casa (IeC) alinhada à abordagem COIL (*Collaborative Online International Learning*). Com base em 13 entrevistas semiestruturadas com docentes de diferentes Fatecs, entre novembro e dezembro de 2025, o estudo examinou percepções sobre benefícios e desafios dos PCIs. Os principais benefícios relatados são o desenvolvimento de competências interculturais e socioemocionais nos discentes; a democratização do acesso à experiência internacional, especialmente para estudantes de baixa renda; e o incremento da autonomia discente. Os desafios incluem o engajamento assimétrico entre instituições parceiras; as barreiras linguísticas e o fuso horário; o perfil do estudante trabalhador e a necessidade de maior suporte institucional. Os resultados indicam a necessidade de formação linguística para docentes de áreas técnicas, de alinhamento avaliativo entre instituições parceiras e de espaços de partilha entre docentes. Conclui-se que os PCIs constituem uma estratégia eficaz e equitativa de Internacionalização em Casa no contexto das Fatecs.

Palavras-chave: COIL; Fatec; Intercâmbios Virtuais; Internacionalização em Casa; Percepção docente; Projetos Colaborativos Internacionais.

INTERNATIONAL COLLABORATIVE PROJECTS IN THE CENTRO PAULA SOUZA FATECS: FACULTY PERCEPTIONS OF INTERNATIONALIZATION AT HOME (IaH)

Abstract: *This article analyzes the International Collaborative Projects (ICPs) of the São Paulo State Colleges of Technology (Fatecs), part of the Centro Paula Souza (CPS), under the coordination of the Area of Support for the Internationalization of Higher Education within the Research and Extension Division of the CPS Undergraduate Education Coordination. The projects are presented as an Internationalization at Home (IaH) initiative aligned with the Collaborative Online International Learning (COIL) approach. Based on 13 semi-structured interviews conducted with faculty members from different Fatecs between November and December 2025, the study examines perceptions regarding the benefits and challenges of ICPs. The main reported benefits relate to the development of students' intercultural and socio-emotional competencies; the democratization of access to international experiences, especially for low-income students; and increased student autonomy. The identified challenges include engagement among partner institutions; linguistic and time-zone barriers; the profile of working students; and the need for greater institutional support. The results indicate the need for language training for technical-area faculty, greater evaluative alignment among partner institutions, and the creation of spaces for sharing experiences among teachers. It is concluded that ICPs constitute an effective and equitable Internationalization at Home strategy within the context of Fatecs.*

Keywords: COIL; Faculty perception; Fatec; International Collaborative Projects; Internationalization at Home; Virtual Exchange;

INTRODUÇÃO

A internacionalização do ensino superior deixou de ser, nas últimas décadas, uma prerrogativa de instituições de elite ou de estudantes em condições de se deslocar fisicamente para o exterior. O avanço das tecnologias de comunicação mediadas por computador e, mais recentemente, o reconhecimento dos limites da mobilidade física como única estratégia válida de internacionalização têm impulsionado a consolidação de abordagens complementares, dentre as quais se destaca a denominada Internacionalização em Casa (IeC) – *Internationalization at Home* (IaH) (Beelen; Jones, 2015). Os estudantes são convidados, dentro dos respectivos ambientes institucionais, a participar de práticas pedagógicas colaborativas que integram perspectivas interculturais e de cidadania global às disciplinas, sem exigir mobilidade física.

Uma das manifestações mais estruturadas da IeC é o *Collaborative Online International Learning* (COIL); abordagem de Intercâmbio Virtual que conecta turmas de diferentes países por meio de projetos pedagógicos colaborativos, mediados por tecnologias digitais (Rubin, 2017; Hackett et al., 2024). O COIL tem se consolidado ao redor do mundo como uma estratégia democratizante de internacionalização, na medida em que torna acessível a estudantes que, por razões financeiras, geográficas ou profissionais, não têm condições de participar de programas de mobilidade física tradicionais (Adefila et al., 2021; Mudiamu, 2020).

No contexto brasileiro, o Centro Paula Souza (CPS), autarquia estadual paulista que mantém as Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatecs) e Escolas Técnicas Estaduais (Etec's), foi pioneiro dessa abordagem no Brasil (Salomão; Succi Junior; Freire Junior, 2022) e tem de-

envolvido, de forma sistemática e crescente¹ desde 2013, com os chamados Projetos Colaborativos Internacionais (PCIs). Trata-se de uma iniciativa institucional coordenada pela Área de Apoio à Internacionalização do Ensino Superior da Divisão de Extensão e Pesquisa da Coordenadoria Geral de Ensino Superior do CPS, que adota os princípios do COIL para promover a IeC nas Fatecs distribuídas pelo estado de São Paulo. Os dados do segundo semestre de 2025, período no qual as entrevistas que compõem o *corpus* deste estudo foram realizadas, ilustram a dimensão alcançada pelos PCIs: foram realizados 52 projetos, envolvendo 40 docentes em 28 das 86 Fatecs existentes, com a participação de 929 estudantes brasileiros e cerca de 1.000 alunos de Instituições de Ensino Superior em 16 diferentes países. Esses números não apenas atestam a escala da iniciativa, mas revelam seu potencial para a IeC no contexto das Fatecs — levando experiência internacional a estudantes que, de outra forma, dificilmente teriam acesso a ela. Compreender as percepções dos docentes que a sustentam é, nesse sentido, condição para consolidá-la e ampliá-la.

O presente trabalho tem como objetivo compreender as percepções de docentes das Fatecs sobre os benefícios dos PCIs para o desenvolvimento dos estudantes e para as práticas pedagógicas dos docentes, identificar os principais desafios enfrentados, tanto no âmbito da prática docente quanto nas dimensões institucionais e interinstitucionais, e levantar implicações para o aprimoramento da iniciativa.

Para tanto, realizaram-se entrevistas semiestruturadas em novembro e dezembro de 2025 com 13 professores e professoras de diferentes Fatecs. As experiências docentes variam: desde aqueles que realizaram PCI pela primeira vez até quem tem histórico de mais de 25 edições consecutivas do projeto, o que confere à amostra amplitude do espectro de maturidade da prática.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: após esta introdução, apresentamos o quadro teórico que sustenta a discussão, articulando os conceitos de Internacionalização em Casa, COIL e Intercâmbio Virtual. A seguir, descrevemos o contexto institucional dos PCIs nas Fatecs do CPS e o percurso metodológico adotado. A análise e discussão dos dados está organizada em torno dos dois eixos temáticos emergentes: benefícios percebidos e desafios enfrentados. Nas considerações finais, retomamos as questões de pesquisa, os principais resultados e apontamos caminhos para futuras investigações.

QUADRO TEÓRICO

Internacionalização em Casa: princípios e contornos

O conceito de Internacionalização em Casa foi proposto inicialmente por Bengt Nilsson no final dos anos 1990 e sistematizado, mais recentemente, por Beelen e Jones (2015), que o definem como a integração intencional de dimensões internacionais, interculturais e globais ao currículo formal e às atividades de aprendizagem para todos os estudantes em contextos de

1. Neste trabalho, os termos PCI e COIL são utilizados de forma intercambiável para designar a mesma modalidade de intercâmbio virtual colaborativo. No Centro Paula Souza, adotou-se oficialmente a denominação Projeto Colaborativo Internacional (PCI), enquanto na literatura internacional consagrou-se Collaborative Online International Learning (COIL). A terminologia nativa é aqui privilegiada, sem prejuízo do uso do acrônimo internacional quando se trata de referências a pesquisas externas.

ensino presencial. A definição tem dois traços distintivos fundamentais: a *intencionalidade*, que diferencia a leC de uma mera exposição incidental a perspectivas estrangeiras, e o escopo *para todos os estudantes*, o que posiciona a abordagem como essencialmente inclusiva e antielitista.

Na literatura contemporânea, a leC é frequentemente contraposta à mobilidade física não como sua substituta, mas como sua complementar necessária (De Wit; Hunter, 2015). Diante das evidências de que programas de mobilidade física beneficiam predominantemente estudantes de classes mais privilegiadas, capazes de arcar com os custos financeiros e de vida associados ao estudo no exterior, a leC emerge como resposta estrutural a uma desigualdade sistêmica no acesso à internacionalização. Essa dimensão equitativa é especialmente relevante no contexto das Fatecs, cujo perfil socioeconômico é de estudantes trabalhadores, 79% dos quais têm renda familiar mensal abaixo de 5 salários-mínimos (Centro Paula Souza, 2024).

A leC pode ser implementada por meio de diferentes estratégias pedagógicas: internacionalização do currículo, incorporação de perspectivas comparativas nas disciplinas, parcerias com estudantes internacionais presentes no campus e, com crescente destaque, o Intercâmbio Virtual. É nesse último vetor que se situam os PCIs do CPS — e é justamente sua capacidade de operacionalizar a leC em larga escala e com alcance equitativo, que os posiciona como candidatos a uma das iniciativas mais consistentes de Internacionalização em Casa no ensino superior tecnológico público brasileiro — hipótese que os dados deste estudo permitem examinar.

COIL e Intercâmbio Virtual: entre a telecolaboração e a pedagogia intercultural

O COIL é uma abordagem de Intercâmbio Virtual baseada no trabalho colaborativo entre turmas de diferentes países, conectadas por tecnologias digitais. Desenvolvido na Universidade Estadual de Nova York (SUNY) em 2006, o COIL tem como pressuposto pedagógico central a aprendizagem pela interação entre pares culturalmente distintos, mediada por tarefas colaborativas orientadas a resultados compartilhados (Rubin, 2017). Hackett et al. (2024) propõem uma definição mais abrangente que enfatiza quatro dimensões constitutivas: a intencionalidade pedagógica, a colaboração intercultural, a mediação tecnológica e a integração curricular. Essas dimensões distinguem o COIL de experiências menos estruturadas de conexão internacional, aproximando-o da tradição da telecolaboração em Linguística Aplicada (O'Dowd, 2018).

A relação entre COIL e telecolaboração é, com efeito, de continuidade histórica e teórica. A telecolaboração, que inclui práticas como o teletandem (Telles; Vassallo, 2006), os intercâmbios por e-tandem e as parcerias de troca linguística mediadas por tecnologia, compartilha com o COIL a premissa de que a interação com falantes de outras línguas e culturas, mediada por ferramentas digitais, é capaz de promover desenvolvimento linguístico, cultural e identitário. Ao contrastar a telecolaboração com o COIL, observa-se que a primeira se configura, essencialmente, como uma prática de intercâmbio mediada por tecnologia voltada à proficiência linguística e à sensibilização cultural (Zak, 2021). Em contrapartida, o COIL se estabelece como uma aborda-

gem extensionista (no caso do CPS), ancorada em disciplinas existentes e alicerçada no *design* conjunto de atividades entre os docentes parceiros. Esse modelo transcende a comunicação intercultural ao integrar conteúdos técnicos específicos das disciplinas ao desenvolvimento de competências colaborativas essenciais para a atuação em equipes globais, o que o torna especialmente adequado ao contexto de formação tecnológica das Fatecs.

Do ponto de vista da pedagogia intercultural, o COIL se inscreve em uma tradição que compreende a competência intercultural não como um conjunto fixo de conhecimentos sobre outras culturas, mas como um processo contínuo de reflexão sobre a própria posição cultural a partir do encontro com o outro (Byram, 1997; Kramsch, 1993). Essa perspectiva processual é particularmente relevante para a análise dos PCIs do CPS, nos quais, como se verá, os benefícios percebidos pelos docentes raramente se reduzem a ganhos linguísticos *stricto sensu*. Tais benefícios estendem-se ao desenvolvimento de competências: (a) socioemocionais como a persistência, a tolerância à frustração e a habilidade de lidar com a alteridade em contextos de pressão (Helm; Guth, 2010) ; (b) digitais, mobilizadas no uso de plataformas colaborativas multimodais em ambientes de comunicação intercultural online (Ferro, 2021); (c) vocacionais, relacionadas ao trabalho em equipe internacional e à gestão de projetos em contextos multiculturais (Hackett et al., 2024); e, de forma mais abrangente, de (d) competências de cidadania global, entendidas como a capacidade de reconhecer e negociar perspectivas culturais distintas em um mundo cada vez mais interconectado (Byram, 1997; Kramsch, 1993).

Internacionalização do Ensino Superior Tecnológico público nas Fatecs

As Fatecs integram o Centro Paula Souza, autarquia estadual paulista criada em 1969, que mantém também as Escolas Técnicas Estaduais (Etecs). As Fatecs oferecem cursos superiores gratuitos em diversas áreas do conhecimento e atendem a um perfil específico de estudante: majoritariamente trabalhador, proveniente de famílias com renda mensal abaixo de 5 salários-mínimos (Centro Paula Souza, 2024), muitas vezes em busca de formação voltada à inserção imediata no mercado de trabalho. Esse perfil socioeconômico tem implicações diretas tanto para as possibilidades de mobilidade física, praticamente inviável para a maioria dos estudantes, quanto para a relevância da IEC. Vale destacar, ainda, que as Fatecs ocupam posição singular no cenário da educação superior pública brasileira ao incluir disciplinas obrigatórias de língua inglesa e espanhola nas matrizes curriculares de seus cursos de graduação tecnológica, uma política linguística que cria condições estruturais favoráveis para a realização dos PCIs (Succi Junior, 2020).

A inserção dos PCIs nas Fatecs do CPS resulta de um esforço deliberado de coordenação, que envolve a participação em redes internacionais de Intercâmbios Virtuais, a formação de docentes para execução dos PCIs, o estabelecimento de protocolos para implementação, desenvolvimento e acompanhamento e, sobretudo, para a institucionalização desses projetos. O modelo, que começou com iniciativas isoladas de professores pioneiros em Fatecs, paulatinamente se expandiu e consolidou, ganhando estrutura própria dentro da Área de Apoio à Internaciona-

lização do Ensino Superior da Coordenadoria Geral de Ensino Superior de Graduação do CPS. É justamente esse percurso, da iniciativa isolada à estrutura coordenada, que será retomado e examinado a partir das percepções dos docentes que o vivenciaram em diferentes momentos e com diferentes graus de experiência acumulada.

PERCURSO METODOLÓGICO

Do ponto de vista metodológico, esta investigação se situa no paradigma qualitativo de pesquisa (Mason, 2002; Denzin; Lincoln, 2006), cujo pressuposto central é o de que o conhecimento é construído a partir dos significados que os sujeitos atribuem às suas experiências em contextos situados. A escolha pela abordagem qualitativa decorre da natureza do objeto de estudo: não se trata de medir a ocorrência de determinados fenômenos, mas de compreender como os docentes constroem sentidos sobre suas práticas de realização dos PCIs, quais valores atribuem a elas e quais dificuldades percebem como mais salientes. No caso deste estudo, isso implica analisar como docentes com diferentes graus de experiência constroem sentidos sobre os PCIs: seus potenciais, suas limitações e suas condições de realização.

O corpus é composto por 13 entrevistas semiestruturadas realizadas em novembro e dezembro de 2025 com docentes de diferentes Fatecs. As entrevistas foram conduzidas remotamente, por videoconferência, por uma equipe de pesquisadores envolvidos com a IeC das Fatecs. Cabe registrar que os pesquisadores que conduziram as entrevistas integram a equipe institucional de coordenação dos PCIs, o que os posiciona como pesquisadores-praticantes (*practitioner-researchers*), condição que, na pesquisa qualitativa, é reconhecida como fonte de acesso privilegiado ao campo (Mason, 2002), mas que também demanda vigilância permanente sobre o risco de confirmação de perspectivas prévias, mitigado, neste estudo, pela escuta sistemática das vozes dos participantes e pela ancoragem analítica nos dados.

O roteiro de entrevista contemplou seis blocos temáticos: (i) dados de identificação do projeto; (ii) percepções sobre o processo de planejamento, implementação e avaliação; (iii) benefícios percebidos para discentes e para a prática docente; (iv) desafios enfrentados e estratégias de superação; (v) qualidade da relação com o docente parceiro; e (vi) recomendações para outros docentes e sugestões de melhoria.

Os participantes pertencem a diferentes Fatecs, distribuídas por várias regiões do estado de São Paulo. Do total de 13 projetos relatados, 7 eram reedições — com graus de maturidade que variaram desde o segundo semestre de desenvolvimento até a vigésima quinta edição consecutiva — e 6 eram projetos inaugurais, o que confere ao *corpus* uma cobertura ampla do espectro de experiência acumulada. Os projetos envolveram parceiros em 11 países, com durações que variaram entre 4 e 10 semanas, e foram realizados predominantemente no segundo semestre de 2025.

Para avaliar os dados coletados, o procedimento adotado foi a análise de conteúdo de orientação qualitativa (Bardin, 2011), organizada em três etapas: pré-análise, exploração do

material e tratamento dos resultados. As questões norteadoras são: (i) como os docentes das Fatecs percebem os benefícios dos PCIs para suas práticas e para o desenvolvimento dos discentes? (ii) Quais os principais desafios enfrentados na implementação dos PCIs e como os docentes os contornam? (iii) Quais implicações os dados revelam para o aprimoramento e a consolidação dos PCIs como estratégia de Internacionalização em Casa nas Fatecs?

Durante a pré-análise, as transcrições foram lidas em sua integralidade, buscando-se uma visão de conjunto que permitisse identificar temas recorrentes e singularidades. Na etapa de exploração, procedemos à codificação temática aberta, identificando categorias emergentes que, num segundo momento, foram agrupadas em categorias analíticas mais amplas. O tratamento dos resultados articulou as categorias empíricas aos conceitos do quadro teórico, numa perspectiva interpretativa ancorada nos dados.

Os excertos de entrevista utilizados ao longo da análise foram selecionados por sua representatividade e riqueza argumentativa. Como critério de apresentação, optamos por transcrições que preservam as marcas de oralidade dos participantes, de modo a não higienizar a voz dos sujeitos. Os dados foram devidamente anonimizados, para garantir a confidencialidade dos participantes.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Antes de apresentar e discutir as percepções docentes, é necessário situar os PCIs como projetos de extensão institucional das Fatecs. A iniciativa surgiu em 2013, com experiências pioneiras de docentes em unidades específicas (Succi Junior, 2020). Ao longo dos anos, amadureceu e conquistou reconhecimento quanto à sua viabilidade e importância estratégica, com a formação de uma equipe de coordenação em 2020, vinculada ao Eixo de Línguas da Unidade do Ensino Superior de Graduação do Centro Paula Souza. Em 2025, essa consolidação formalizou-se pela integração da equipe à área de Apoio à Internacionalização do Ensino Superior, vinculada à Divisão de Extensão e Pesquisa (Depes) da Coordenadoria Geral do Ensino Superior de Graduação (CGESG) do Centro Paula Souza. A reestruturação administrativa ampliou a visibilidade de ações de extensão e pesquisa originadas desses projetos, reforçando a importância da IEC no ensino superior tecnológico.

Essa institucionalização é percebida pelos docentes, sobretudo, pela qualidade do suporte personalizado oferecido pela equipe de coordenação dos PCIs ao longo de todo o processo. Os relatos convergem: “o suporte dado foi perfeito, eu me senti seguro o tempo inteiro” (Entrevistado10); “o apoio da equipe sempre foi e sempre será de extrema importância... vocês sempre estiveram muito juntos, muito parceiros, tiram todas as dúvidas e isso faz total diferença no projeto” (Entrevistada07); “eu sempre me sinto muito apoiada por vocês. Sempre me escutam, me ajudam” (Entrevistada08). Essa percepção de suporte contínuo, que abrange o planejamento, a execução e a avaliação dos projetos é, ela própria, um indicador da maturidade institucional

dos PCIs: quando o acompanhamento técnico-pedagógico deixa de ser esporádico e passa a ser esperado e valorizado pelos docentes, a iniciativa deixa de depender exclusivamente do voluntarismo individual para se apoiar em uma estrutura de suporte reconhecida e consolidada.

A amplitude do espectro de maturidade na amostra de professores pesquisados é outro indicador da consolidação das ações de leC nas Fatecs: entre os 13 entrevistados, os graus de experiência variam desde novatos em seu primeiro PCI até um veterano com 13 anos de realização ininterrupta do mesmo projeto, evidência de que os PCIs deixaram de ser experiências pontuais para se constituir como práticas pedagógicas estáveis. Essa maturidade revela um grau de institucionalização que ultrapassa a iniciativa individual.

Trata-se de um processo perceptível no relato de docentes com projetos de longa data. O Entrevistado03, por exemplo, descreve um projeto que se encontra em sua vigésima quinta edição consecutiva, desenvolvido na mesma disciplina e, há alguns semestres, com a mesma parceira internacional.

Como é um projeto que eu já faço há muitos semestres, ele já tem uma certa dinâmica própria. [...] a gente já se conhece, já sabe mais ou menos o jeito do outro trabalhar. Então nós não temos assim um grande esforço de planejamento. A gente conversa um pouco antes de começar o semestre acadêmico, meio assim checando se a gente quer fazer alguma pequena alteração (Entrevistado03).

Os PCIs realizados nas Fatecs são, em sua estrutura, iniciativas de base docente: são os professores que propõem os projetos, planejam as atividades conjuntamente com os colegas internacionais e acompanham os alunos ao longo do processo. Em alguns casos, os docentes chegam à iniciativa já com parceiros internacionais estabelecidos ou potenciais, fruto de redes de contato pessoais e profissionais preexistentes, fazendo eles próprios a ponte entre essas conexões e a estrutura institucional. Na maioria das vezes, é a área de Apoio à Internacionalização do Ensino Superior que articula e apresenta parceiros aos docentes interessados. O que permanece constante, em qualquer das configurações, é que nenhum PCI se realiza à margem da equipe institucional: o acompanhamento, o registro e o suporte da coordenação são condições de existência da iniciativa. A viabilidade concreta de cada projeto depende, portanto, de uma articulação entre o protagonismo docente e o suporte institucional.

Esse aspecto é relevante porque situa os PCIs em uma zona de tensão própria de ações de leC em contextos de ensino superior com recursos limitados no Brasil e em muitas instituições da América Latina: a tensão entre a necessidade de institucionalização para garantir sustentabilidade e escala, e a dependência do engajamento voluntário de docentes que assumem responsabilidades que excedem suas atribuições formais. Vale notar, nesse contexto, que as Fatecs ocupam uma posição singular no cenário da educação superior pública brasileira, ao incluir disciplinas obrigatórias de língua inglesa e espanhola nas matrizes curriculares de seus cursos de graduação tecnológica, uma política linguística que cria condições estruturais favoráveis para a realização dos PCIs (Succi Junior, 2020).

A Entrevistada01, relatou que sente dificuldades com o idioma estrangeiro, mas que encontrou na parceria com uma professora de línguas uma solução criativa, ilustra bem esse tópico:

Eu me sinto limitada nesse ponto. Mas é claro que isso não é responsabilidade da instituição, é minha mesmo de estudar [a língua]. [...] a gente pega o professor da disciplina e aí pede para um professor de [idioma] auxiliar. (Entrevistada01)

A fala da docente revela, ao mesmo tempo, consciência da limitação linguística, sentido de responsabilidade individual e reconhecimento de uma estratégia colaborativa de contorno. Mais do que isso, ela aponta para uma questão: a formação linguística dos docentes de disciplinas técnicas para a atuação em contextos internacionais é, ainda, um desafio não plenamente enfrentado no âmbito dos PCIs. Como será discutido na seção de desafios, essa lacuna formativa aparece como um dos nós críticos para a ampliação das ações de IeC.

Do ponto de vista da literatura sobre IeC, os PCIs realizados nas Fatecs apresentam elementos que os aproximam da definição canônica de Beelen e Jones (2015): há intencionalidade pedagógica, integração disciplinar (na maioria dos casos, os projetos são vinculados a disciplinas regulares e integram a avaliação dos estudantes) e abertura para todos os estudantes da turma, sem processo seletivo. Essa característica democratizante é apontada espontaneamente por diversos docentes, como se verá na análise dos benefícios percebidos, e constitui um dos pilares que sustenta o engajamento docente.

A análise das entrevistas revela um padrão consistente nas percepções docentes sobre os benefícios dos PCIs: o desenvolvimento linguístico é mencionado, mas raramente como o ganho principal. Os docentes convergem em apontar benefícios de ordem intercultural, socioemocional e cidadã como os mais relevantes e duradouros. Essa perspectiva, que posiciona a língua como *meio* e não como *finalidade* dos projetos, está em consonância com as concepções contemporâneas de educação intercultural (Byram, 1997) e com as premissas pedagógicas do COIL (Hackett et al., 2024).

A Entrevistada05 articula com clareza essa hierarquia de benefícios:

Muito mais que as competências linguísticas, eu acredito que as competências interpessoais, as relações interpessoais socioemocionais são muito valiosas. [...] o maior benefício foi que cada aluno, cada grupo conseguiu se desenvolver no sentido de ter traquejo, sabedoria, habilidade em como lidar com colegas que não respondem ou não respondem imediatamente. [...] A língua vem como consequência dessas trocas [...] ou uma ferramenta para ser utilizada nessas trocas como um facilitador, não como um impedimento. (Entrevistada05)

A metáfora da língua como *facilitadora* e não como *impedimento* é especialmente significativa no contexto das Fatecs, onde muitos estudantes chegam aos PCIs com proficiência ainda limitada nas línguas estrangeiras envolvidas. Os ingressantes nas Fatecs são submetidos a um exame de proficiência em língua estrangeira, aplicado pelo Neple (Núcleo de Ensino-Aprendiza-

gem e Pesquisa em Línguas Estrangeiras). Os resultados do segundo semestre de 2025 revelam que 69,2% dos estudantes não obtiveram dispensa da disciplina de inglês, indicando que a maioria inicia o curso com proficiência bastante limitada na língua (Neple, 2025). Esse quadro encontra respaldo na literatura: “Mariane Teixeira enfatiza que é preciso [...] procurar suprir uma lacuna advinda do ensino fundamental e médio, já que o público das Fatecs e Etecs é oriundo de escola pública onde o ensino de línguas é precário” (Gualda, 2025, p. 256). O que a docente sugere é uma ressignificação pedagógica do papel da língua: em vez de ser um pré-requisito para a participação, ela se torna objeto de uso real e, assim, de desenvolvimento autêntico. Essa perspectiva dialoga diretamente com as abordagens comunicativas e com a noção de aprendizagem de língua em uso, que sustentam tanto o COIL quanto a tradição da telecolaboração (O’Dowd, 2018; Telles; Vassallo, 2006).

Um segundo benefício amplamente percebido é o desenvolvimento da autonomia discente. Em vários projetos, os docentes estruturam deliberadamente as atividades de modo a conferir protagonismo aos estudantes na gestão do processo colaborativo. O Entrevistado03, cujo projeto adota uma estrutura de liderança estudantil com CEOs (*Chief Executive Officers*) e líderes de grupo de ambos os lados, descreve o processo:

A gente procura incentivar que eles mesmos lidem com os problemas. [...] a gente quer, é uma das competências que a gente quer desenvolver dentro do projeto: uma competência de gestão, lidar com os problemas, resolver os problemas que aparecem. (Entrevistado03)

A estrutura de liderança estudantil descrita pelo docente não é um elemento decorativo do projeto: ela é o eixo por meio do qual a competência de gestão é desenvolvida em situações reais. Os estudantes não simulam liderar uma equipe multicultural, eles, de fato, lideram. Isso confere ao PCI uma qualidade experiencial que dificilmente seria alcançada por atividades simuladas em sala de aula convencional.

O Entrevistado09 formula essa qualidade experiencial de forma direta ao apontar como principal benefício o fato de os alunos terem tido “*a sensação de trabalhar numa equipe real*”. A percepção de que o problema trabalhado era “*um problema real*” e que a interação ocorria com “*as dificuldades inerentes a equipes multicêntricas*” aponta para uma concepção de aprendizagem situada que extrapola os limites da sala de aula e antecipa desafios reais do mundo profissional.

Um terceiro eixo de benefícios diz respeito à função democratizante dos PCIs como via de acesso à internacionalização para estudantes que, de outra forma, jamais teriam essa oportunidade. O Entrevistado10 formula essa percepção com particular acuidade:

Em média, o nosso perfil do nosso aluno pertence a classes econômicas que não têm acesso a algumas coisas que outras classes privilegiadas têm, como fazer um intercâmbio internacional na adolescência. [...] Para eles, para muitos, é uma novidade muito grande você poder abrir uma câmera com alguém que fala uma língua diferente, que tem uma visão diferente de mundo. (Entrevistado10)

Esse potencial transformador encontra respaldo também nos índices de adesão relatados: mesmo em projetos de primeira edição, os docentes reportam taxas de conclusão elevadas. A Entrevistada05, por exemplo, registrou apenas duas desistências em sua turma, ambas por motivos pessoais alheios ao projeto. Esse dado é particularmente relevante porque o projeto estava integrado à avaliação da disciplina, condição que, como se verá na seção de desafios, é determinante para os índices de engajamento. Tal constatação contrasta com a percepção frequente de que o engajamento em atividades entre estudantes trabalhadores seria naturalmente baixo.

A percepção de que o simples ato de “*abrir uma câmera*” com alguém de outra cultura representa uma novidade significativa para muitos estudantes das Fatecs não deve ser lida como dado menor: ela é, ao contrário, o índice mais claro da relevância social dos PCIs como vetor de democratização do acesso à experiência internacional. A Entrevistada13 reforça essa percepção ao afirmar que os PCIs “*possibilitam um contato internacional com colegas universitários*”, reconhecendo que “*difícilmente o aluno vai ter uma possibilidade de viajar para o exterior*”. O PCI, nessa leitura, não é um substituto empobrecido do intercâmbio físico: é uma experiência internacional com valor próprio e potencial transformador.

A Entrevistada06 acrescenta ainda uma dimensão de relevância profissional ao destacar o valor do PCI para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho globalizado:

O mundo está interconectado, o mundo tá cada um trabalhando do seu país e de casa, mas tendo uma empresa. [...] O PCI, ele já é como um treino para você trabalhar nesse novo formato que o mundo se configurou pós pandemia. [...] quando você coloca o seu currículo, coloca que você fez um projeto colaborativo internacional, um intercâmbio internacional virtual. (Entrevistada06)

A referência ao mundo pós-pandemia é reveladora: o trabalho remoto, internacional e colaborativo deixou de ser uma exceção para se tornar uma realidade em expansão em diversos setores. Nesse contexto, a participação em um PCI não apenas desenvolve competências interculturais em abstrato, mas prepara concretamente os estudantes para formas de trabalho que já são e serão cada vez mais predominantes em suas trajetórias profissionais.

Os benefícios percebidos pelos docentes não se restringem, contudo, ao impacto sobre seus alunos. As entrevistas revelam que a experiência com os PCIs tem impulsionado o desenvolvimento acadêmico dos docentes envolvidos. Duas professoras vinculam seus projetos de doutorado aos dados de seus PCIs: uma já concluiu a tese (“influenciou meu doutorado. Eu fiz em cima dele” Entrevistada06) e outra está com a pesquisa em andamento (“o meu doutorado é baseado no PCI” Entrevistada08); uma terceira professora foi convidada a contribuir com um capítulo em livro internacional sobre COIL (Entrevistada04); e um professor declara a intenção de escrever um artigo sobre a experiência (Entrevistado10).

Esse movimento relatado pelos entrevistados encontra correspondência em produções acadêmicas publicadas sobre PCIs: ao menos 3 teses de doutorado foram publicadas trazendo os Intercâmbios Virtuais nas Fatecs como objeto ou contexto de investigação (Lopes, 2023; Souza, 2021;

Succi Junior, 2020b). No VII Congresso CBTEcLE (2025), a equipe de coordenação dos PCIs (AIES/Depes/CGESG) ministrou 1 workshop sobre ferramentas de IA para análise dos projetos. Além disso, 4 apresentações e 1 pôster relatando PCIs realizados em Fatecs foram divulgados no evento. No VI Congresso CBTEcLE (2023), a equipe dos PCIs ofereceu 2 workshops e professores de Fatecs fizeram 9 apresentações relacionadas com PCIs. Além disso, há 6 artigos sobre PCIs publicados na Revista CBTEcLE (Pereira; Berlandi, 2025; Fernandes; Ayunts, 2023; Pudo; Garbuio; Zhang, 2023; Patrício; Nunes; Spigolon; Torrecilhas, 2022; Camargo; Diaz, 2022; Minutti; Mussio; Andrade, 2021). Os PCIs, nessa leitura, funcionam como incubadores não apenas de aprendizagem intercultural, mas de uma agenda de extensão e pesquisa aplicadas no contexto do ensino superior tecnológico público.

Se os benefícios percebidos apresentam convergência entre os docentes, os desafios identificados são mais heterogêneos, refletindo a diversidade de contextos, pares e perfis discentes envolvidos nos diferentes projetos. É possível, contudo, identificar quatro eixos recorrentes: (i) a assimetria de engajamento entre instituições parceiras; (ii) as barreiras linguísticas e comunicativas; (iii) o perfil do estudante trabalhador e as dificuldades de disponibilidade; e (iv) as limitações de suporte institucional.

O primeiro eixo, a assimetria de engajamento, é o desafio mais citado e o que mais frustra os docentes, pois afeta diretamente a qualidade da experiência colaborativa dos estudantes. A percepção de que os alunos brasileiros estão mais engajados do que seus pares estrangeiros, ou vice-versa, aparece em múltiplas entrevistas e é apontada como fonte de conflito e desmotivação:

Os alunos sempre estavam cobrando os alunos da outra instituição, no sentido de que, olha, está vencendo, precisamos terminar a atividade. E às vezes não tinham respostas. (Entrevistada07)

A situação descrita pela Entrevistada07 revela uma tensão estrutural dos projetos colaborativos assíncronos: a ausência de resposta aos contatos pode gerar percepções de abandono ou descomprometimento que, na verdade, podem ter origens diversas, tais como diferenças nos calendários acadêmicos, nas expectativas sobre os prazos, no peso avaliativo atribuído ao projeto em cada instituição ou mesmo em estilos culturais distintos de comunicação. Do ponto de vista pedagógico, o que importa é que a gestão dessa assimetria se torna, ela própria, uma oportunidade de aprendizagem, desde que o docente esteja preparado para conduzi-la como tal.

O Entrevistado03 aponta uma causa estrutural para parte dessas assimetrias: a ausência de alinhamento entre as ponderações avaliativas atribuídas ao projeto em cada instituição. Essa questão ressurge em diferentes entrevistas: a Entrevistada07 relata que os próprios alunos levantaram a hipótese de que a menor dedicação dos parceiros estrangeiros decorria de uma ponderação de nota inferior à adotada na Fatec; a Entrevistada08 descreve um caso emblemático em que, de 19 estudantes brasileiros inicialmente engajados, 9 desistiram ao longo do projeto justamente porque, ao contrário dos parceiros do país estrangeiro, a participação não estava vinculada à nota, tornando a assimetria motivacional não apenas percebida, mas mensurável. Quando o PCI tem peso significativo na avaliação dos estudantes brasileiros, mas peso menor ou

inexistente na avaliação dos parceiros estrangeiros, cria-se uma desigualdade motivacional que contamina as dinâmicas colaborativas e aponta para a necessidade de acordos explícitos sobre critérios e pesos avaliativos desde o planejamento inicial conjunto.

Esse contraste se torna ainda mais nítido quando confrontado com projetos integrados à avaliação formal: o Entrevistado09 estima que apenas 10 a 15% dos estudantes não se engajaram plenamente, proporção que o próprio docente considera dentro do esperado para qualquer atividade pedagógica de maior complexidade. A comparação entre os dois casos sugere que a vinculação avaliativa não é apenas um detalhe operacional, mas uma condição estrutural para a equidade do engajamento.

O segundo eixo de desafios, as barreiras linguísticas, se manifesta em duas dimensões: a barreira dos *estudantes*, que muitas vezes precisam se comunicar em línguas que ainda dominam de forma limitada, e a barreira dos *docentes* de áreas técnicas, que podem não ter proficiência suficiente na língua estrangeira usada no projeto. A solução encontrada por diversas unidades é a constituição de equipes docentes interdisciplinares, que reúnem o professor da área técnica e o professor de idiomas. Entre os projetos documentados neste estudo, ao menos três foram desenvolvidos por equipes de dois ou mais docentes, chegando, em um caso, a uma composição de cinco professores de diferentes áreas em um projeto em dois idiomas estrangeiros. A Entrevistada06 descreve os desafios dessa configuração:

Como foi um PCI feito envolvendo 5 professores [...] tinha professores ali de [idioma] que ela nunca tinha feito [PCI], estava envolvido um professor da área técnica que nunca tinha feito PCI e não falava idiomas. [...] Então ele não [falava o idioma], não entendia [a língua parceira]. E o PCI era nos 2, envolvia os 2 idiomas (Entrevistada06).

A solução colaborativa descrita revela uma interessante inversão de papéis: o PCI, que tem como objetivo central o desenvolvimento da competência intercultural dos estudantes, torna-se também um espaço de desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos, que precisam aprender a trabalhar em equipes interdisciplinares, a lidar com as incertezas de um projeto com parceiros internacionais e a adaptar suas práticas pedagógicas a demandas imprevistas. Nesse sentido, os PCIs têm o potencial de configurar uma *comunidade de prática* docente (Wenger, 1998) orientada para a IeC.

O terceiro desafio, o perfil do estudante trabalhador, é específico ao contexto das Fatecs e tem implicações diretas para o formato dos projetos. A Entrevistada04 descreve com precisão a tensão entre o desejo de interações síncronas e a realidade dos estudantes que trabalham em período integral:

O perfil dos meus alunos aqui são alunos que trabalham o dia inteiro e eu vou pedir para os alunos entrarem no serviço para poder ter uma reunião [internacional]? É muito difícil isso para eles [...] esse formato que para mim às vezes não funciona, agora parece que está funcionando porque o perfil do aluno é do aluno trabalhador que está vindo para mim agora (Entrevistada04).

O relato da docente ilustra um processo de adaptação pedagógica importante: diante das impossibilidades da sincronicidade, o projeto precisou ser redesenhado para um formato predominantemente assíncrono. Longe de constituir uma perda, essa adaptação pode ser entendida como um processo de adequação contextual que, na perspectiva da IeC, é justamente o que se espera de projetos sensíveis às realidades locais. O formato assíncrono, bem desenhado, pode ser tão ou mais eficaz pedagogicamente quanto o síncrono, além de ser mais inclusivo para estudantes com restrições de disponibilidade.

A magnitude desse desafio é ilustrada pelo dado compartilhado pelo próprio entrevistador durante a conversa: cerca de 100% dos estudantes das Fatecs trabalham. Diante dessa realidade, o formato assíncrono não é uma concessão, mas uma resposta pedagogicamente informada às condições concretas de vida do público atendido.

O quarto eixo de desafios, as limitações de suporte institucional, aparece de forma mais difusa nas entrevistas, frequentemente de forma implícita. A Entrevistada01 menciona a ausência de formação linguística institucional para docentes de áreas não linguísticas; o Entrevistado10 aponta a necessidade de estratégias mais eficazes para engajar estudantes com perfil “*conteudista*”; e a Entrevistada07 menciona a importância do peso avaliativo do projeto. Todas essas questões apontam para dimensões que transcendem a boa vontade individual dos docentes e demandam respostas sistêmicas.

Os relatos sobre a relação com os parceiros internacionais, por sua vez, revelam um padrão interessante: nos projetos bem-sucedidos, a qualidade da relação interpessoal entre os docentes parceiros é apontada como fator decisivo. O Entrevistado09 sintetiza as qualidades de seu parceiro, que exemplificam as características de um “*match perfeito*”, com vocabulário que merece atenção: “*organizado, flexível, sabe falar e sabe ouvir*”. A aparente simplicidade dessas qualidades não deve enganar: em um projeto que exige coordenação à distância, entre fusos horários distintos, com culturas pedagógicas diferentes e, por vezes, sem o suporte de uma estrutura institucional compartilhada, a capacidade de ouvir e de flexibilizar decisões já tomadas é uma competência sofisticada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das entrevistas com 13 docentes das Fatecs que realizaram PCIs permite responder às perguntas de pesquisa que orientaram este estudo com considerável riqueza e nuance. Em relação à primeira questão norteadora “Como os docentes das Fatecs percebem os benefícios dos PCIs para suas práticas e para o desenvolvimento dos discentes?”, os dados mostram que a percepção predominante é a de que os PCIs geram benefícios que transcendem amplamente o desenvolvimento linguístico *stricto sensu*. O desenvolvimento de competências interculturais, socioemocionais e de gestão de equipes em situações reais de colaboração internacional, a promoção da autonomia discente e a democratização do acesso à experiência internacional para estudantes de camadas populares são os benefícios mais recorrentes e mais valorizados pelos docentes entrevistados.

Em relação à segunda pergunta: “Quais os principais desafios enfrentados na implementação dos PCIs e como os docentes os contornam?”, os dados revelam um conjunto de obstáculos de natureza diversa. Alguns são estruturais (o perfil do estudante trabalhador, a assimetria entre instituições parceiras), outros são pedagógicos (o engajamento estudantil, o design das atividades colaborativas) e outros, ainda, são de política institucional (a formação docente em línguas, os mecanismos de reciprocidade avaliativa). A boa notícia é que os docentes demonstram notável criatividade e resiliência na construção de soluções adaptativas, desde a gestão das equipes interdisciplinares até o redesenho assíncrono dos projetos, passando pelas estruturas de liderança estudantil.

A análise dos dados aponta, de forma consistente, que os PCIs constituem uma abordagem de IeC eficaz, equitativa e adaptável ao perfil do estudante das Fatecs, e é essa tese que este artigo busca demonstrar e sustentar empiricamente. Como disse o Entrevistado02: “O PCI, ele vem como mais uma ferramenta para mostrar que é possível fazer ensino de uma forma diferente... faz com que os alunos tenham vontade de interagir, tenham vontade de conhecer coisas diferentes” (Entrevistado02). O Entrevistado03 reforça: “A gente está fazendo isso em primeiro lugar, para dar uma oportunidade internacional para um contingente de alunos, cuja maioria não teria outra oportunidade de fazer qualquer experiência internacional”. Sobre a adaptabilidade dos PCIs, comenta: “Cada projeto tem que achar seu caminho” (Entrevistado03). A Entrevistada05 corrobora: “Não dá para haver um único projeto que se aplique a todos os COILs, porque cada curso, cada instituição tem suas particularidades.” Flexibilidade e resiliência são palavras-chave para os professores envolvidos nos PCIs/COILs, como sintetiza a Entrevistada07: “Acho que projeto COIL é muito sobre resiliência... esteja disponível para recalcular a rota a qualquer momento, porque por mais que a gente faça um planejamento... sempre há algo que vai precisar de reajuste”.

Em relação à terceira questão norteadora: quais implicações os dados revelam para o aprimoramento e a consolidação dos PCIs, os resultados apontam para pelo menos três demandas que merecem atenção: (i) a necessidade de formação linguística para docentes de áreas técnicas que desejam participar de PCIs; (ii) a importância de construir mecanismos de alinhamento avaliativo entre as instituições parceiras, de modo a reduzir as assimetrias motivacionais; e (iii) a relevância de criar espaços de partilha e reflexão entre docentes com experiências diversas em PCIs, aproveitando o potencial de comunidade de prática.

Vale registrar que iniciativas nessa direção já estão em curso: desde 2021, são promovidos dois eventos anuais que funcionam como fóruns de socialização de experiências e reflexões. O *International Virtual Exchange Symposium* (IVES) congrega perspectivas e reflexões de parceiros internacionais, enquanto a Jornada dos Projetos Colaborativos Internacionais (Jornada dos PCIs) oferece espaço para docentes das Fatecs e de outras instituições de ensino superior apresentarem suas percepções e investigações sobre os PCIs. Complementando essas iniciativas, a newsletter VEm, publicada bimestralmente desde 2020, dissemina boas práticas, entrevistas com figuras proeminentes no cenário COIL internacional e artigos de opinião de professores.

No campo das ações futuras, os dados apontam para o valor de se investir na sistematização de processos já testados e consolidados para design de PCIs. O Entrevistado09 men-

ciona explicitamente a existência de um “*template*” que facilita o design do projeto: “já tem um formato padrão que funciona [...] bastou encaixar as ideias” —, e o Entrevistado03, com mais de duas décadas de experiência acumulada, observa que embora cada projeto precise encontrar seu próprio caminho, há “linhas gerais” que orientam a maioria dos projetos bem-sucedidos. A formalização e circulação desses *templates* entre docentes iniciantes poderia reduzir significativamente a curva de aprendizado e ampliar o alcance dos PCIs para unidades ainda não contempladas.

Os PCIs revelaram-se, ainda, um vetor de desenvolvimento acadêmico para os próprios docentes. As vozes dos entrevistados ilustram trajetórias concretas: de dois projetos de doutorado ancorados nos dados dos PCIs, um já concluído e outro em andamento (Entrevistada08), à contribuição em livro internacional sobre COIL (Entrevistada04) e à intenção declarada de publicar sobre a própria prática (Entrevistado10). Esse movimento individual encontra expressão coletiva das produções acadêmicas consolidadas. Esses são alguns dos exemplos que demonstram que os PCIs vão além da aprendizagem intercultural e compõem uma agenda de pesquisa aplicada no ensino superior tecnológico público paulista.

Do ponto de vista acadêmico, este estudo contribui para a literatura sobre IeC em contextos de ensino superior tecnológico, um segmento ainda pouco explorado na pesquisa brasileira, e para a compreensão dos fatores que sustentam e obstaculizam a implementação de Intercâmbios Virtuais em instituições com perfil discente específico. A diversidade de projetos documentados nas entrevistas, em termos de áreas, parceiros, formatos e graus de maturidade, evidencia a riqueza do fenômeno e aponta para a necessidade de investigações longitudinais que acompanhem a evolução dos projetos e a trajetória dos professores em relação aos PCIs. Por fim, cabe registrar que este artigo não esgota as potencialidades do *corpus* disponível. As entrevistas contêm material rico sobre questões como a percepção dos discentes (mediada pelo olhar dos docentes), as dinâmicas de negociação entre parceiros, o papel das plataformas digitais na mediação das atividades e as especificidades de diferentes áreas de conhecimento. Essas dimensões constituem agendas de pesquisa que este trabalho deixa em aberto para investigações futuras.

Agradecimentos

Os autores agradecem aos docentes que gentilmente cederam seu tempo e relataram suas experiências com Projetos Colaborativos Internacionais em Fatecs nas entrevistas que constituem o *corpus* deste trabalho. Agradecem também à Divisão de Extensão e Pesquisa no Ensino Superior (Depes) da Coordenadoria Geral de Ensino Superior de Graduação (CGESG) do Centro Paula Souza pelo suporte institucional que viabilizou a realização desta investigação.

REFERÊNCIAS

- ADEFILA, A.; ARROBBIO, O.; BROWN, G.; ROBINSON, Z.; SPOLANDER, G.; SOLIEV, I.; WILLERS, B.; MORINI, L.; PADOVAN, D.; WIMPENNY, K. Ecologized collaborative online international learning: tackling wicked sustainability problems through education for sustainable development. **Journal of Teacher Education for Sustainability**, [s.l.], v. 23, n. 1, p. 41-59, 2021. DOI: <https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0004>.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, A. et al. (org.). **The European Higher Education Area: between critical reflections and future policies**. [S.l.]: Springer, 2015. p. 59-72.
- BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- CAMARGO, R.; DIAZ, M. El desarrollo de competencias interculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas en modelo COIL, más que una experiencia un reto. **Revista CBtecLE**, São Paulo, v. 6, n.2, p.268-285, 2022. Disponível em: <https://revista-cbtecle.cps.sp.gov.br/index.php/CbTecle/article/view/1084>. Acesso em: 27 mar. 2026.
- CENTRO PAULA SOUZA. CPS divulga dados do relatório socioeconômico das Fatecs. **CPS**, São Paulo, 5 abr. 2024. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/centro-paula-souza-divulga-dados-do-relatorio-socioeconomico-das-fatecs/>. Acesso em: 23 mar. 2026.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **The Sage handbook of qualitative research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2006.
- DE WIT, H.; HUNTER, F. The future of internationalization of higher education in Europe. **International Higher Education**, Boston, n. 83, p. 2-3, 2015.
- FERNANDES, E.; AYUNTS, A. Webquest como uma ferramenta PBL dentro de uma experiência COIL. **Revista CBtecLE**, São Paulo, v.7, n.1, p. 182-192, 2023. Disponível em: <https://revista-cbtecle.cps.sp.gov.br/index.php/CbTecle/article/view/1117>. Acesso em: 27 mar. 2026.
- FERRO, P. de S. Teletandem e letramentos digitais: evidências das mudanças de práticas de letramentos digitais por meio da análise dos gêneros produzidos em *chats* escritos. **Hipertextus Revista Digital**, Recife, v. 23, jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/hipertextus/article/view/250347/38891>. Acesso em: 27 mar. 2026.
- GUALDA, L. C.; A trajetória e o futuro das línguas estrangeiras nas Fatecs: surgimento, consolidação e perspectivas. **Revista Processando o Saber**, Praia Grande, v. 17, n. 01, 239-260, 6 jun. 2025. Disponível em: <https://www.fatecpg.edu.br/revista/index.php/ps/article/view/400>. Acesso em: 30 mar. 2026.
- HACKETT, M. et al. Defining Collaborative Online International Learning (COIL) and distinguishing it from Virtual Exchange. **TechTrends**, v. 68, n. 6, p. 1078-1094, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11528-024-01000-w>. Acesso em 20 mar. 2026.
- HELM, F; GUTH, S. The multifarious goals of telecollaboration 2.0: theoretical and practical implications. **Telecollaboration**, v. 2, p. 69-106, 2010. DOI:10.3726/978-3-0351-0013-6
- KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- 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.
- MASON, J. **Qualitative researching**. 2. ed. London: Sage, 2002.

MINUTTI, A. L.; MUSSIO, S.C.; ANDRADE, T. I. O Intercâmbio Virtual como meio de aquisição de conhecimentos profissionais e culturais: sugestões de parcerias para a aprendizagem do espanhol em cursos de Logística. **Revista CBtecLE**, São Paulo, v.5, n.1, p. 107-119, 2021. Disponível em: <https://revista-cbtecle.cps.sp.gov.br/index.php/CbTecle/article/view/343>. Acesso em: 27 mar. 2026.

MUDIAMU, S. S. **Faculty use of collaborative online international learning for internationalization at home**. 2020. 161 f. Dissertação (Doctor of Education in Educational Leadership: Postsecondary Education) – Portland State University, Portland, 2020.

NÚCLEO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E PESQUISA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (NepLe). **Relatório de nivelamento**: 2º semestre de 2025. São Paulo: Centro Paula Souza, 2025.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, v. 1, n. 1, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>. Acesso em 27 mar. 2026.

PATRÍCIO, P.; NUNES, D.; SPIGOLON, L.G.; TORRECILHAS, Z.R. Explorando a noção de qualidade em um intercâmbio virtual: um relato de experiência. **Revista CBtecLE**, v.6, n.2, p.268-285, 2022. Disponível em: <https://revista-cbtecle.cps.sp.gov.br/index.php/CbTecle/article/view/1075>. Acesso em: 27 mar. 2026.

PEREIRA, W.A.C.; BERLANDI, A.F.C. Projetos Colaborativos Internacionais (PCIs) sob a luz da epistemologia de Paulo Freire. **Revista CBtecLE**, São Paulo, v.9, n.1, p.287-302, 2025. Disponível em: <https://revista-cbtecle.cps.sp.gov.br/index.php/CbTecle/article/view/1254>. Acesso em: 27 mar.2026.

PUDO, P.; GARBUIO, L.M.; ZHANG, X. International Collaboration between Brazil and China Virtual Exchanges for English Learning. **Revista CBtecLE**, São Paulo, v.7, n.1, p. 106-118, 2023. Disponível em: <https://revista-cbtecle.cps.sp.gov.br/index.php/CBtecLE/article/view/1112>. Acesso em: 27 mar. 2026.

RUBIN, J. Embedding collaborative online international learning (COIL) at higher education institutions. **Internationalisation of Higher Education**, Stuttgart, n. 2, p. 27-44, 2017.

SALOMÃO, A.C.B; SUCCI JUNIOR, O.; FREIRE JUNIOR, J.C. Virtual Exchange in Brazil. In: Jon Rubin e Sarah Guth. (Org.). **The Guide to COIL Virtual Exchange**: implementing, growing, and sustaining Collaborative Online International Learning. Sterling: Stylus, 2022, v. 1, p. 401-405.

SOUZA, L. **Para entender o repertório linguístico no ensino superior tecnológico**: conversa entre a translanguagem e a educação sociocomunitária. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2021.

SUCCI JUNIOR, O. Projetos colaborativos internacionais na unidade de ensino superior de graduação: a evolução dos intercâmbios virtuais no Centro Paula Souza. **Revista de Estudos de Gestão, Informação e Tecnologia**, Itaquaquecetuba, v. 14, p. 126-140, 2020.

SUCCI JUNIOR, O. **Subsídios de um projeto híbrido internacional para o ensino de inglês na tecnologia de gestão empresarial**: cenários verossímeis. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020b.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

VEm – VIRTUAL EXCHANGE MEDIUM. Informativo dos PCIs da CGESG. São Paulo, 2020-. Disponível em: <https://publicacoescgesg.cps.sp.gov.br/VEm/>. Acesso em: 26 mar. 2026.

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

ZAK, A. An integrative review of literature: virtual exchange models, learning outcomes, and programmatic insights. **Journal of Virtual Exchange**, v. 4, p. 62-79, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21827/jve.4.37582>.

REMEDIÇÃO DIGITAL ORAL POR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS

Claudinéria Aparecida da Costa França

claudineria.franca@cps.sp.gov.br, Fatec Cruzeiro

Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias

maria.matias@cps.sp.gov.br, Fatec Cruzeiro

Simone Cristina Mussio

simone.mussio@cps.sp.gov.br, Fatec Jahu

Resumo: Este trabalho investiga o uso de Inteligência Artificial Generativa (IAG) como mediadora do desenvolvimento da oralidade em línguas para fins específicos no Ensino Superior Tecnológico. A pesquisa foi motivada pela necessidade de ampliar oportunidades de prática oral em contextos profissionais simulados, considerando as transformações contemporâneas das mídias e das práticas comunicativas. O estudo busca responder a seguinte questão de pesquisa: Como a utilização orientada pelo *ChatGPT Voice* pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa oral em espanhol e em inglês na área de Gestão de Negócios? A pesquisa tem como objetivo analisar os efeitos do uso da IAG no desempenho da aprendizagem dos estudantes no ensino de línguas estrangeiras em Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão. Fundamenta-se em pressupostos teóricos sobre intermedialidade, remediação e oralidade mediada por tecnologias digitais, bem como em concepções de competência comunicativa e aprendizagem mediada. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa-interpretativa, em que o *corpus* é constituído por interações realizadas por estudantes, gravações orais e relatos reflexivos produzidos após a atividade. A análise dos dados foi conduzida a partir de categorias relacionadas à fluência, adequação discursiva e apropriação de vocabulário específico. Os resultados indicam que a mediação da IA favorece a ampliação do repertório lexical e reduz a ansiedade comunicativa, além de promover maior consciência metalinguística por meio de *feedback* automatizado. Conclui-se que a simulação profissional com IA configura-se como prática de remediação da oralidade, ressignifica a interação pedagógica e amplia a prática comunicativa. Embora não reproduza integralmente um contexto profissional real, constitui um ambiente formativo verossímil que favorece a mobilização de recursos comunicativos vinculados à competência profissional, especialmente com mediação docente e uso consciente da IAG.

Palavras-chave: Competência comunicativa; Ensino Superior Tecnológico; Intermedialidade; Oralidade mediada.

DIGITAL ORAL REMEDIATION USING GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN LANGUAGE TEACHING FOR SPECIFIC PURPOSES

Abstract: *This study investigates the use of Generative Artificial Intelligence (GAI) as a mediator for the development of oral communication skills in languages for specific purposes within technological higher education. The research was motivated by the need to expand opportunities for oral practice in simulated professional contexts, taking into account contemporary changes in media and communicative practices. The purpose of this study is to provide an answer to the following research question: In what ways might the directed usage of ChatGPT Voice support the development of oral communication skills in Spanish and English in the context of Business Management? The objective of the present research is to analyse the impact that GAI has on student learning outcomes in the domain of foreign language instruction within Management Technology higher education programmes. It is grounded in theoretical assumptions regarding intermediality, remediation, and digital technology-mediated orality, as well as in conceptions of communicative competence and mediated learning. Methodologically, this is a qualitative-interpretive study, in which the corpus consists of student interactions, oral recordings, and reflective reports produced after the activity. Data analysis was conducted using categories related to fluency, discursive appropriateness, and mastery of specific vocabulary. The results indicate that AI mediation helps expand lexical repertoire and reduces communicative anxiety, in addition to promoting greater metalinguistic awareness through automated feedback. It is concluded that professional simulation with AI serves as a practice for improving oral communication skills, redefines pedagogical interaction, and expands communicative practice. Although it does not fully replicate a real professional context, it constitutes a realistic learning environment that fosters the mobilization of communicative resources related to professional competence, particularly when combined with teacher mediation and the conscious use of GAI.*

Keywords: *Communicative competence; Technological Higher Education; Intermediality; Mediated orality.*

INTRODUÇÃO

A incorporação da Inteligência Artificial Generativa (IAG) às práticas educacionais tem provocado reconfigurações significativas nos modos de interação, produção de sentido e mediação pedagógica. No contexto do ensino de línguas para fins específicos no Ensino Superior Tecnológico, tais transformações incidem particularmente sobre a prática da oralidade, tradicionalmente dependente de interações presenciais limitadas pelo tempo didático e pela dinâmica coletiva da sala de aula.

Nesse cenário, a utilização de sistemas conversacionais baseados em IA, como o *ChatGPT Voice*, emerge como possibilidade de ampliação de situações simuladas de uso profissional da língua, especialmente em áreas como a Gestão, que demandam domínio discursivo em contextos formais e especializados. A ferramenta é um recurso de interação por voz desenvolvido pela OpenAI, que permite a comunicação oral em tempo real.

A pesquisa foi motivada pela constatação de que estudantes de cursos superiores tecnológicos dispõem de poucas oportunidades estruturadas para exercitar a oralidade em contextos profissionais verossímeis. Restrições curriculares, tempo reduzido de prática e fatores afetivos, como ansiedade comunicativa, comprometem a consolidação da competência oral.

Paralelamente, a expansão de ferramentas de IAG exige análise crítica de seus efeitos sobre a aprendizagem, sobretudo no que se refere aos modos de construção discursiva e às formas de mediação do *feedback* linguístico.

Este estudo busca responder a seguinte questão de pesquisa: Como a utilização orientada pelo *ChatGPT Voice* pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa oral em espanhol e em inglês na área de Gestão e Negócios?

A pesquisa tem como objetivo investigar os efeitos do uso da IAG no desempenho da aprendizagem dos estudantes no ensino de línguas estrangeiras em Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão

Especificamente, busca-se analisar os impactos dessa mediação tecnológica na fluência, na adequação discursiva ao contexto profissional e na apropriação de vocabulário técnico, bem como compreender as percepções dos estudantes acerca da experiência de interação com a IA.

Além dessas dimensões, o artigo aprofunda, em perspectiva crítico-propositiva, a relação entre IAG e competência profissional. Dessa forma, compreende-se a competência como uma construção processual, desenvolvida pela mobilização de recursos linguísticos, discursivos, interacionais e tecnológicos em situações orientadas para a ação. Embora a simulação não substitua a experiência em um contexto profissional real, ela oferece um espaço seguro e verossímil de preparação, no qual o estudante pode ensaiar gêneros, ampliar repertório, tomar decisões comunicativas e refletir sobre o *feedback* recebido. Assim, os resultados são discutidos como contribuições formativas para o desenvolvimento da competência profissional comunicativa e do letramento em IA.

Do ponto de vista teórico, o trabalho fundamenta-se em pressupostos sobre cultura de mídias, intermedialidade e remediação, compreende-se a IA como artefato técnico-cultural que reorganiza práticas discursivas e enquadra performances comunicativas.

A oralidade mediada por tecnologias digitais é concebida como prática intermedial que articula escrita, processamento algorítmico, *feedback* automatizado e produção vocal, tensionando fronteiras entre modalidades semióticas e reconfigurando o papel do professor como mediador exclusivo da correção linguística.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa quantitativa-interpretativa, desenvolvida em curso superior tecnológico da área de Gestão e Negócios. O *corpus* é constituído por interações simuladas realizadas por estudantes com a IA, gravações das produções orais e relatos reflexivos elaborados antes e após a atividade.

A análise dos dados foi conduzida por meio de categorias previamente definidas: fluência, adequação discursiva e apropriação lexical, articuladas a uma leitura interpretativa das reformulações realizadas pelos estudantes após o *feedback* automatizado. Além da dimensão linguística, examinou-se o conteúdo das reflexões produzidas pelos participantes, antes e depois da execução da atividade, buscou-se identificar indícios de consciência metalinguística, percepção de autonomia e avaliação crítica da mediação tecnológica.

Na seção de análise e discussão, os dados são interpretados à luz do referencial teórico, considera-se a IA como prática de remediação da oralidade e como dispositivo que enquadra a performance profissional. Discute-se de que modo o *feedback* automatizado influencia processos de reformulação, negociação de sentido e consolidação de registros especializados, bem como os possíveis efeitos normativos da interação algorítmica na padronização do discurso pro-

fissional. A discussão articula resultados empíricos e categorias teóricas; examinam-se tanto os potenciais pedagógicos quanto os limites da prática proposta.

Por fim, nas considerações finais, sistematizam-se as principais contribuições do estudo para o campo da Linguística Aplicada e para o ensino de línguas para fins específicos no Ensino Superior Tecnológico. Apontam-se implicações pedagógicas relacionadas à ampliação de oportunidades de prática oral, ao desenvolvimento de autonomia e à necessidade de uso crítico da IAG.

Também são indicadas limitações da pesquisa e possibilidades de aprofundamento em investigações futuras, especialmente no que se refere aos impactos discursivos e éticos da mediação algorítmica na formação linguística e profissional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico organiza-se em eixos que permitem compreender a oralidade mediada por IAG em sua dimensão sociotécnica, discursiva e pedagógica. Inicialmente discutem-se as transformações das práticas comunicativas na cultura digital; consideram-se abordagens que analisam as mídias como estruturas históricas que reorganizam formas de interação, produção de sentido e circulação de discursos.

Em seguida, examina-se a relação entre linguagem e aparatos técnicos, a ênfase no discurso passa a ser progressivamente modelada e iterável em ambientes programáveis. Na sequência, a oralidade é abordada como prática social situada no campo da Linguística Aplicada e das línguas para fins específicos, destaca-se sua relação com competência comunicativa, gêneros profissionais e participação em comunidades discursivas.

Por fim, discute-se como a mediação algorítmica reconfigura a prática oral ao introduzir novas condições de produção e interpretação do discurso, incluindo processos de remediação, negociação de sentidos e registro das interações.

Mídias, historicidade e reconfiguração das práticas comunicativas

A compreensão da IAG como mediadora da oralidade exige deslocar a discussão do plano instrumental para uma abordagem sociocultural das mídias. Nessa perspectiva, as mídias constituem regimes históricos de produção de sentido. Gitelman (2006) define mídia como arranjo sociotécnico formado por tecnologias e protocolos, normas, convenções e usos socialmente estabilizados que estruturam a comunicação. Essa concepção impede que sistemas como o *ChatGPT Voice* sejam tratados como meras ferramentas e os insere em um contexto histórico de reorganização das práticas discursivas.

Essa reorganização pode ser analisada à luz da teoria da midiatização, segundo a qual as mídias passam a estruturar práticas sociais e institucionais (Hjarvard, 2014; Couldry; Hepp, 2013). No ensino superior, isso implica na incorporação de lógicas midiáticas como interatividade permanente, responsividade imediata e circulação acelerada de discursos. A IAG intensifica esse processo ao instaurar formas de interlocução algorítmica baseadas em modelizações estatísticas da linguagem.

Sob a perspectiva da ecologia das mídias, a introdução da IA não elimina práticas comunicativas anteriores, mas reconfigura o ecossistema comunicacional (Postman, 1970; Santaella, 2003). A oralidade presencial permanece, porém, passa a coexistir com modalidades híbridas de ensaio discursivo mediado por interfaces digitais.

A incorporação de recursos de voz, como o *ChatGPT Voice*, amplia essa transformação. A interação deixa de ocorrer exclusivamente por texto e passa a incluir comunicação oral síncrona entre usuário e sistema, criando novas formas de performatividade comunicativa. O sujeito passa a alternar entre falar, ouvir, revisar e reperformatar o próprio discurso em ambientes mediados.

Nesse contexto, a oralidade não pode ser reduzida à manifestação espontânea em copresença física. Marcuschi (2001) destaca que fala e escrita constituem modalidades interdependentes, atravessadas por gêneros discursivos e condições de produção específicas. Nos ambientes digitais, essa interdependência intensifica-se, a fala pode ser previamente roteirizada por texto, simulada em interação oral com sistemas como o *ChatGPT Voice* e, posteriormente, transcrita e reavaliada.

Essa condição híbrida também pode ser analisada a partir da noção de performatividade (Austin, 1990). Na simulação profissional mediada por IA, o estudante não apenas descreve práticas profissionais, mas também performa identidades discursivas (gestor, analista ou negociador) em ambientes técnicos que permitem repetição e ajuste da performance antes da exposição em contextos reais.

Outro aspecto central refere-se à materialidade digital da linguagem. Manovich (2001) argumenta que os meios digitais operam por codificação numérica e modularidade, tornam discursos manipuláveis, armazenáveis e recombináveis. Nesse regime, a fala deixa de ser exclusivamente efêmera e passa a ser registrável, revisável e iterável.

Essa transformação relaciona-se ao processo de dataficação da experiência (Van Dijck, 2014). Ao interagir com sistemas de IA, inclusive em interfaces de voz como o *ChatGPT Voice*, a produção linguística do usuário é processada como dado. Elementos da interação, como pausas, ritmo e retomadas, podem ser registrados e reconfigurados em ambientes computacionais.

Do ponto de vista cognitivo, essa dinâmica pode ser interpretada à luz da cognição distribuída (Hutchins, 1995). A produção discursiva emerge da interação entre sujeito, artefatos e ambiente. Nesse contexto, a IA pode atuar como extensão cognitiva que participa da organização do pensamento discursivo, sugerir reformulações, ampliar repertórios lexicais e reorganizar estruturas sintáticas.

A aprendizagem situada permite compreender como essas interações se articulam ao desenvolvimento da oralidade profissional (Lave; Wenger, 1991). A simulação com IA, por meio de interações orais com o *ChatGPT Voice*, cria um espaço intermediário de participação periférica legítima, no qual o estudante ensaia práticas discursivas típicas de sua área antes de atuar plenamente em contextos profissionais.

No Ensino Superior Tecnológico em Gestão, essa reconfiguração torna-se particularmente relevante. As práticas profissionais contemporâneas já se desenvolvem em ambientes mediados por plataformas digitais, videoconferências e assistentes inteligentes. Desenvolver competência

oral implica aprender a atuar em regimes comunicacionais híbridos, nos quais a fluência envolve tanto a oralidade presencial quanto a capacidade de articular discurso em ambientes mediados.

Assim, a IAG pode ser compreendida como expressão de um estágio avançado da cultura técnico-midiática, no qual sistemas computacionais participam da modelização da experiência comunicativa. A oralidade mediada por IA emerge, portanto, como prática situada na convergência entre cultura digital, midiatização educacional e profissionalização do discurso.

Codificação, forma e cultura na era das imagens técnicas

A Filosofia da Comunicação de Flusser (2007) oferece um referencial relevante para compreender o deslocamento da oralidade para ambientes digitalmente mediados. Em *O mundo codificado*, o autor descreve uma transição cultural, na qual a produção de sentido deixa de ser organizada prioritariamente por códigos lineares, como a escrita alfabética, e passa a ser modulada por códigos imagéticos e técnico-eletrônicos.

Essa perspectiva permite compreender a IAG como aparato de transcodificação simbólica. Em vez de funcionar apenas como canal de transmissão de mensagens, sistemas como o *ChatGPT Voice* organizam e disponibilizam formas discursivas em tempo real. O diálogo mediado por essas tecnologias constitui, portanto, um processo de fabricação simbólica, no qual respostas, estruturas argumentativas e simulações profissionais são geradas e disponibilizadas como repertório acionável.

Nesse contexto, a prática discursiva torna-se progressivamente programável. O discurso deixa de depender exclusivamente do acontecimento presencial e passa a ser projetável e iterável. Ao utilizar sistemas como o *ChatGPT* para simular situações profissionais, inclusive por meio de interações orais com o *ChatGPT Voice*, o estudante opera em um ambiente em que a produção discursiva pode ser ajustada, testada e refinada segundo critérios explícitos de adequação ao gênero profissional, seleção lexical e organização argumentativa.

Neste estudo, embora o *ChatGPT* seja considerado como ferramenta de mediação semiótica voltada à organização da produção escrita, contribuindo para a estruturação discursiva, a coesão textual e a adequação aos gêneros profissionais, o foco recai sobre o recurso *ChatGPT Voice* como dispositivo de simulação interacional.

Essa programação torna visíveis as formas do dizer. Estruturas discursivas, estratégias de cortesia, encadeamentos argumentativos e atos de fala passam a ser explicitados no processo de interação com o sistema. O estudante passa, assim, a operar a linguagem como forma em projeto.

Nesse ponto, o conceito flusseriano de caixa-preta mostra-se particularmente produtivo. Flusser (2007) argumenta que, diante dos aparatos técnicos contemporâneos, não é necessário compreender integralmente seus mecanismos internos para analisar seus efeitos culturais. Pode-se concentrar a análise nos programas e nos resultados produzidos pelo dispositivo.

Aplicada ao contexto da IAG, essa perspectiva permite investigar empiricamente como sistemas como o *ChatGPT Voice* reorganizam práticas discursivas. Mesmo sem acesso aos detalhes completos do modelo algorítmico, é possível analisar seus efeitos nas práticas de oralidade,

especialmente por meio das respostas, reformulações e *feedbacks* gerados durante interações textuais ou orais.

A leitura de Flusser (2007) permite situar a IAG como expressão de uma cultura técnico-formal em que a mediação simbólica se torna inseparável dos aparatos. Desse modo, a oralidade mediada por IA, em interações por voz como as realizadas com o *ChatGPT Voice*, não constitui simples digitalização da fala, mas processo de remediação discursiva produzido no cruzamento entre códigos, interfaces e finalidades pedagógicas.

Oralidade como prática social e competência comunicativa em contextos profissionais

No campo da Linguística Aplicada brasileira, a oralidade é compreendida como prática social situada e historicamente constituída. Marcuschi (2001) argumenta que fala e escrita constituem modalidades interdependentes, atravessadas por gêneros discursivos e por condições específicas de produção.

Essa concepção desloca o ensino da oralidade do treinamento fonético-gramatical para o domínio das práticas discursivas. Bortoni-Ricardo (2004) destaca que competência comunicativa implica mobilizar recursos linguísticos em contextos socioculturais específicos, reconhecendo papéis sociais, normas de interação e efeitos pragmáticos da fala.

No campo das línguas para fins específicos, essa dimensão situada torna-se ainda mais evidente. Celani (2008) sustenta que o ensino voltado para contextos profissionais deve articular língua, prática social e contexto de atuação. No caso da área de Gestão, isso envolve domínio de gêneros profissionais como apresentações institucionais, reuniões estratégicas, negociações comerciais, entrevistas de emprego e interações com clientes.

A noção de comunidade discursiva permite compreender esse processo (Swales, 1990). Cada área profissional mobiliza repertórios relativamente estabilizados de gêneros, léxico especializado e convenções argumentativas. Desenvolver competência comunicativa nesse contexto significa aprender a participar desses regimes discursivos.

A aprendizagem situada contribui para explicar como esse processo ocorre (Lave; Wenger, 1991). A competência se constrói por participação progressiva em práticas sociais específicas. Nesse sentido, simulações profissionais mediadas por IA podem funcionar como espaços intermediários de participação, nos quais o estudante ensaia papéis discursivos antes de atuar em contextos profissionais reais.

Em ambientes de interação oral com sistemas como o *ChatGPT Voice*, esses ensaios discursivos aproximam-se de situações conversacionais reais. O estudante pode praticar turnos de fala, estratégias argumentativas e gestão da conversação em cenários simulados, como negociações comerciais ou apresentações de projetos.

Outro fator relevante refere-se à dimensão afetiva da oralidade. Estudos sobre aquisição de segunda língua indicam que a ansiedade comunicativa pode comprometer o desempenho oral (Krashen, 1982; MacIntyre, 2007). A interação com sistemas de IA pode reduzir a exposição

social imediata e favorecer a prática reiterada da linguagem, contribuindo para o desenvolvimento gradual da confiança comunicativa.

Nesse sentido, a simulação profissional mediada por IA configura-se como ambiente socio-técnico de prática discursiva que amplia oportunidades de experimentação e reflexão metalinguística no Ensino Superior Tecnológico.

Inteligência Artificial Generativa, competência profissional e preparação para a ação

A noção de competência profissional permite compreender com maior precisão as contribuições da IAG. Em Le Boterf (2003), competência corresponde à capacidade de mobilizar e combinar recursos diante de situações concretas; Zarifian (2001) destaca a iniciativa e a responsabilidade perante acontecimentos que não podem ser totalmente prescritos. Nessa perspectiva, a maior fluência observada na simulação não representa um resultado menor ou artificial: constitui um recurso relevante, exercitado em situação orientada, que pode integrar progressivamente a atuação profissional do estudante.

No ensino de línguas para fins específicos, a competência comunicativa oral constitui uma dimensão central da competência profissional. O futuro profissional precisa selecionar formas linguísticas, ajustar-se ao interlocutor, mediar diferenças culturais, argumentar, negociar e sustentar decisões. A abordagem orientada para a ação do Conselho da Europa (2020), ao compreender o usuário da língua como agente social, reforça o valor de tarefas situadas e orientadas por objetivos. As simulações com IAG aproximam a aprendizagem dessas ações ao oferecer cenários nos quais o estudante mobiliza a língua para resolver demandas semelhantes às encontradas em sua área.

Embora o *ChatGPT Voice* não reproduza integralmente todas as variáveis de uma situação de trabalho real, essa diferença não reduz seu valor pedagógico. Ao controlar parte da imprevisibilidade e das consequências presentes no ambiente profissional, a simulação cria um espaço protegido de ensaio, no qual o estudante pode repetir, experimentar estratégias, reformular enunciados e ampliar a segurança antes de interagir com interlocutores humanos. Sua verossimilhança discursiva funciona, portanto, como ponte entre a aprendizagem em sala de aula e a futura atuação profissional.

O aprofundamento da relação entre IA e competência profissional inclui também o letramento em IA. Long e Magerko (2020) o definem como um conjunto de competências para reconhecer, compreender, utilizar e avaliar sistemas de IA. A UNESCO (2023) acrescenta princípios como agência humana, privacidade, equidade, transparência e responsabilidade. No contexto deste estudo, esses conhecimentos ampliam os benefícios da ferramenta: além de praticar a língua, o estudante aprende a formular solicitações, interpretar o feedback, comparar alternativas, verificar informações e decidir de modo consciente como incorporar as sugestões recebidas.

Nas interações com IAG, a aprendizagem resulta da articulação entre o repertório do estudante, o comando formulado, o funcionamento do sistema, a interface de voz e o desenho pedagógico.

gico da atividade. Essa agência compartilhada evidencia que a tecnologia não atua isoladamente, mas participa de uma rede formativa. A IAG amplia as oportunidades de prática e oferece respostas imediatas; o estudante interpreta, seleciona e reformula; e o professor define objetivos, contextualiza o feedback e ajuda a transformar a experiência em aprendizagem linguística e profissional.

Adotar uma perspectiva crítica não significa reduzir ou desqualificar o potencial da IAG, mas qualificar sua utilização pedagógica. As respostas do sistema podem ser tomadas como propostas de reformulação a serem examinadas, comparadas e adaptadas pelo estudante. Quando orientada dessa maneira, a interação favorece autoria, autonomia e consciência linguística, pois o aprendiz não apenas recebe uma correção, mas desenvolve critérios para compreender por que determinada formulação pode ser mais adequada a um gênero, interlocutor ou objetivo profissional.

Pedagogicamente, a IAG mostra-se especialmente produtiva como interlocutora de ensaio, simuladora de cenários e fonte de *feedback*. A competência profissional comunicativa se fortalece quando o estudante consegue explicar suas escolhas, comparar alternativas, ajustar o discurso a novos interlocutores e reutilizar o repertório desenvolvido em outras interações. Assim, a ferramenta não substitui a experiência humana: prepara o estudante para participar dela com maior repertório, confiança e capacidade de decisão.

Remediação da oralidade e negociação de sentidos em interações mediadas por IA

O avanço de interfaces de voz em sistemas de IAG introduz novas formas de mediação discursiva. Recursos como o *ChatGPT Voice* permitem que a interação ocorra por meio de comunicação oral síncrona entre usuário e sistema, aproximando a experiência de simulações conversacionais.

Rajewsky (2005), ao discutir o conceito de remediação, argumenta que mídias digitais frequentemente reconfiguram práticas representacionais anteriores por meio da simulação e refabricação de técnicas e qualidades de outras mídias. A IAG pode ser compreendida como tecnologia que reinscreve a oralidade em nova materialidade digital.

Essa remediação preserva certos elementos da conversação tradicional, como turnos de fala, atos de fala e estratégias argumentativas, enquanto introduz novas possibilidades técnicas, como registro automático, transcrição e *feedback* instantâneo.

Do ponto de vista pedagógico, essas características produzem efeitos relevantes. A oralidade torna-se controlável, iterável e arquivável. O discurso pode ser pausado, repetido, ajustado e analisado posteriormente. Essa condição amplia as possibilidades de consciência metalinguística e de autorregulação discursiva.

Entretanto, a interação com sistemas de IA não elimina processos de negociação de sentidos. Hall (2003) menciona que a interpretação de mensagens envolve posições de leitura que podem ser dominantes, negociadas ou opostas. De modo semelhante, estudantes podem aceitar, adaptar ou questionar respostas geradas pela IA.

Essa dimensão crítica é reforçada pela perspectiva de Barthes (2001), que propõe o conceito de mito como sistema semiológico de segunda ordem. O autor demonstra como determinados discursos podem naturalizar construções culturais específicas.

No contexto da IAG, essa reflexão permite problematizar a tendência de tratar respostas produzidas por sistemas como neutras ou universalmente válidas. Tais respostas refletem regularidades presentes nos dados que alimentam os modelos e podem reproduzir padrões discursivos específicos de determinadas culturas profissionais.

Uma questão central diz respeito à autoridade linguística atribuída ao sistema. O *feedback* automatizado não é neutro, pois resulta de dados, critérios de treinamento e escolhas sociotécnicas que definem, ainda que implicitamente, quais formas são consideradas corretas, adequadas ou profissionais.

No ensino de línguas, especialmente de inglês e espanhol, esse processo pode privilegiar variedades socialmente dominantes e tratar outros usos legítimos como menos naturais ou inadequados. A correção algorítmica pode reforçar padrões hegemônicos e invisibilizar a diversidade linguística, cultural e pragmática dos estudantes. Por isso, o *feedback* da IAG deve sempre ser analisado criticamente.

A mediação por IA deve ser compreendida como prática discursiva situada e orientada por decisões pedagógicas explícitas. Logo, cabe ao professor discutir se a reformulação corrige um problema de inteligibilidade ou se substitui, por exemplo, uma forma por outra socialmente mais prestigiada. Assim, ele não delega ao sistema a definição de “boa comunicação”, mas utiliza a tecnologia como recurso para problematizar escolhas linguísticas e discutir gêneros profissionais.

Memória, arquivo de performances e temporalidade da oralidade mediada

A mediação tecnológica também altera profundamente a temporalidade da prática oral. Tradicionalmente, a fala é evento efêmero. Em ambientes digitais, entretanto, o discurso pode ser registrado, armazenado e revisitado.

Zierold (2008) observa que a evolução das mídias modifica as condições sociais da memória, transformando-a em processo mediado por suportes técnicos. No contexto das simulações profissionais com IA, especialmente em interações por voz com sistemas como o *ChatGPT Voice*, as interações registradas constituem um arquivo de performances discursivas.

Esse arquivo pode incluir enunciados orais, respostas do sistema, reformulações sucessivas, transcrições automáticas e gravações das interações. O registro dessas produções permite retorno sistemático à própria prática linguística.

A oralidade deixa, assim, de ser apenas acontecimento momentâneo e torna-se objeto de análise e reformulação. Esse processo favorece a consolidação de vocabulário especializado, o reconhecimento de padrões sintáticos recorrentes e o refinamento progressivo de estratégias argumentativas.

Do ponto de vista cognitivo, esse mecanismo aproxima-se da noção de memória distribuída (Hutchins, 1995). O suporte digital funciona como extensão da memória individual. A competência comunicativa passa a apoiar-se não apenas na retenção interna de estruturas linguísticas, mas também na possibilidade de revisar e reinterpretar interações anteriores.

Essa dinâmica favorece o desenvolvimento de postura reflexiva em relação à própria produção discursiva. O estudante pode comparar versões sucessivas de suas interações, identificar avanços e reconhecer regularidades linguísticas que caracterizam determinados gêneros profissionais.

A mediação tecnológica transforma, portanto, a temporalidade da oralidade. O discurso desloca-se do evento efêmero para uma sequência arquivável de performances discursivas. A prática comunicativa passa a ser compreendida como processo iterativo de construção, revisão e refinamento da linguagem em ambientes sociotécnicos.

METODOLOGIA

A presente investigação insere-se no campo da Linguística Aplicada e adota uma abordagem quantitativa-interpretativa e exploratória, orientada à compreensão dos efeitos da mediação tecnológica na prática da oralidade em línguas estrangeiras para fins específicos no Ensino Superior Tecnológico.

Tal perspectiva privilegia a análise situada das interações discursivas e das percepções dos participantes, busca compreender de que modo a interação com sistemas de IAG reconfigura práticas comunicativas e processos de aprendizagem em contextos educacionais.

A pesquisa foi desenvolvida em cursos superiores tecnológicos da área de Gestão ofertados por duas instituições públicas de ensino superior tecnológico no estado de São Paulo. Participaram do estudo estudantes matriculados nas disciplinas de Espanhol e Inglês para fins específicos vinculadas aos cursos de Gestão da Produção Industrial, Gestão de Eventos, Gestão Empresarial e Logística, nos níveis de idioma A1, A2 e B1.

Esses cursos caracterizam-se por uma formação voltada para práticas profissionais específicas, nas quais a comunicação em língua estrangeira assume papel relevante em atividades como negociação empresarial, gestão de processos, planejamento de projetos e interação com parceiros internacionais.

O grupo de participantes foi composto por 141 estudantes, com faixa etária entre 17 e 88 anos, refletindo a diversidade característica do Ensino Superior Tecnológico brasileiro, no qual convivem estudantes recém-egressos do ensino médio e profissionais já inseridos no mercado de trabalho. Desses 141 participantes, 46 cursavam Gestão de Eventos, 37 Gestão Empresarial, 36 Gestão da Produção Industrial e 22 Logística.

A atividade investigativa foi realizada no âmbito das disciplinas regulares, integrando-se ao planejamento pedagógico das aulas de línguas estrangeiras para fins específicos. Os participantes foram informados sobre o caráter investigativo da atividade e os dados coletados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

O instrumento central da investigação consistiu em uma atividade de simulação profissional mediada por IAG, realizada por meio do sistema conversacional *ChatGPT Voice* com recursos de interação por voz.

A proposta pedagógica consistiu na realização de interações orais simuladas em contextos profissionais da área de Gestão, nos quais os estudantes deveriam assumir papéis profissionais e responder oralmente às perguntas formuladas pelo sistema.

A atividade contemplou cenários como reuniões estratégicas, negociações com fornecedores internacionais, resolução de problemas logísticos, organização de eventos corporativos ou apresentação de projetos empresariais, de modo a aproximar a prática linguística de situações comunicativas verossímeis do ambiente profissional. Foi proposto ao estudante escolher apenas 1 situação.

Durante a interação, o sistema formulava perguntas progressivas e fornecia *feedback* linguístico automatizado após cada resposta, sugerindo reformulações mais adequadas ao registro profissional.

Os estudantes deveriam responder exclusivamente de forma oral, sem preparação escrita prévia, produzindo uma interação mínima de aproximadamente 3 minutos com pelo menos 6 turnos de conversação. As interações foram gravadas em formato de áudio e constituíram o *corpus* da pesquisa.

Além das produções orais, foram aplicados questionários antes e após a realização da atividade, com o objetivo de compreender as percepções dos participantes acerca da experiência de aprendizagem e possíveis mudanças em relação à confiança comunicativa, à fluência e ao uso das línguas estrangeiras em contextos profissionais.

Os questionários (Apêndice A) foram estruturados com 10 afirmações organizadas em Escala *Likert*¹ de 5 pontos, abordaram aspectos como confiança para falar em língua estrangeira em situações profissionais, percepção de fluência oral, domínio de vocabulário técnico, ansiedade comunicativa, relevância do *feedback* fornecido pela IAG e avaliação da pertinência da atividade para o desenvolvimento da oralidade.

O procedimento de coleta de dados foi organizado em quatro etapas, realizadas ao longo de três semanas, entre os dias 02 e 20 de março de 2026. Inicialmente, os estudantes receberam orientações sobre a atividade de simulação profissional mediada por IAG e sobre o modo de interação com o sistema.

Em seguida, foi aplicado o questionário de pré-atividade, destinado a identificar percepções iniciais acerca da fluência oral, da confiança comunicativa e das expectativas em relação ao uso desse recurso tecnológico no processo de aprendizagem.

Na etapa seguinte, os participantes realizaram a simulação profissional e interagiram oralmente com o *ChatGPT Voice* em cenários relacionados às áreas de Gestão, recebendo *feedback* linguístico automatizado ao longo da interação.

1 Desenvolvido por Rensis Likert, a Escala de verificação de Likert mensura atitudes no contexto das ciências comportamentais, ou seja, toma um construtor e desenvolve um conjunto de afirmações correlacionadas à sua definição, em que os envolvidos responderão de acordo com a sua concordância. A análise por meio da escala Likert, conhecida por ser uma escala somativa, exige evidências relacionais de equivalência com o uso da porcentagem, transmitindo confiança e transparência na coleta dos dados. Trata-se de uma escala simples, de fácil compreensão e importante para o melhor entendimento de fenômenos sociais. É o modelo mais utilizado para medir ações, preferências e expectativas (Feijó; Vicente; Petri, 2020).

Por fim, após a conclusão da atividade, foi aplicado o questionário de pós-atividade, com o objetivo de identificar percepções dos estudantes acerca da experiência e possíveis mudanças em relação à confiança comunicativa, à fluência e à consciência linguística.

Dessa forma, a condução da pesquisa seguiu um fluxo cronológico e pedagógico desenhado para apreender tanto a performance oral quanto as percepções subjetivas dos envolvidos. Para fins de sistematização do percurso metodológico, o Quadro 1 detalha as etapas operacionais realizadas, os instrumentos aplicados e os recursos de suporte mobilizados durante a investigação. A metodologia completa, em língua espanhola, consta no Apêndice B.

Etapas	Descrição	Instrumentos/Procedimentos
1	Apresentação e coleta inicial de dados.	Questionário diagnóstico (pré-atividade) via <i>Google Forms</i> .
2	Seleção da situação-problema	Escolha da situação-problema profissional relacionada à área de Gestão.
3	Seleção do prompt	Escolha do prompt orientador em língua estrangeira (Inglês ou Espanhol).
4	Desenvolvimento do diálogo	Interação oral e registro do diálogo gerado via sistema conversacional <i>ChatGPT Voice</i> .
5	Submissão da atividade	Registro e envio da produção para a plataforma <i>Padlet</i>
6	Coleta de dados pós-atividade	Aplicação de questionário de percepção pós-atividade via <i>Google Forms</i> .

Quadro 1 – Etapas da metodologia da pesquisa

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

A análise dos dados foi conduzida a partir de uma abordagem discursivo-interpretativa, articulando as produções orais dos estudantes, o feedback automatizado gerado pelo sistema e as percepções expressas nos questionários.

As gravações das interações foram examinadas com base em categorias analíticas relacionadas ao desenvolvimento da competência comunicativa em contextos profissionais, considerando-se aspectos como fluência oral, continuidade da fala, presença de pausas e hesitações, adequação discursiva ao contexto profissional simulado e uso de vocabulário técnico específico das áreas de formação dos participantes. Também foram observadas estratégias de reformulação discursiva produzidas pelos estudantes após o feedback fornecido pela IAG.

Essas categorias analíticas foram articuladas aos eixos interpretativos discutidos na seção de análise e discussão. Assim, as interações foram examinadas considerando-se o papel da IAG como artefato intermedial que enquadra a interação comunicativa, a configuração da performance oral mediada por tecnologia, especialmente no que se refere à relação entre erro, correção e reformulação discursiva, a dimensão cultural e discursiva da linguagem profissional mobilizada nas respostas dos estudantes e as implicações pedagógicas da simulação profissional mediada por IAG para o desenvolvimento da oralidade em línguas para fins específicos.

À luz dessa compreensão, as categorias de fluência, adequação discursiva e apropriação lexical foram tratadas como indicadores relevantes de dimensões da competência comunica-

tiva mobilizadas na tarefa. As respostas à Escala Likert, por sua vez, registram percepções de confiança, ansiedade e utilidade do feedback, compondo evidências importantes sobre a experiência formativa. O desenho não incluiu uma tarefa posterior em ambiente de trabalho real; por isso, os resultados são delimitados ao contexto investigado. Essa delimitação, contudo, não invalida a contribuição da simulação, que pode ser compreendida como etapa preparatória capaz de criar condições para futuras transferências a interações profissionais autênticas.

A partir desse enquadramento metodológico, a seção seguinte analisa as interações produzidas pelos estudantes, examinando como a mediação algorítmica reconfigura a performance oral, os processos de correção linguística e a construção discursiva da linguagem profissional em contextos simulados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Com base nos dados da pesquisa com 141 estudantes das áreas de Gestão de Eventos, Gestão Empresarial, Gestão da Produção Industrial e Logística, observou-se uma série de melhorias e desafios relacionados ao desenvolvimento da competência comunicativa oral em espanhol e inglês, mediada pela IAG.

Pautado no objetivo deste estudo de analisar o impacto da interação com a IAG, utilizando o *ChatGPT Voice*, nas habilidades orais dos estudantes em contextos profissionais simulados, os questionários pré e pós-execução da atividade apresentaram dados expressivos e favoráveis às necessidades do futuro tecnólogo em Gestão, enquanto aprendiz de língua estrangeira.

Esses dados estão sintetizados no Gráfico 1, que evidencia o deslocamento das respostas ao longo das dez afirmações do instrumento entre os momentos anterior e posterior à atividade. Nos parágrafos seguintes, cada afirmação é retomada individualmente e articulada ao referencial teórico que sustenta esta discussão.

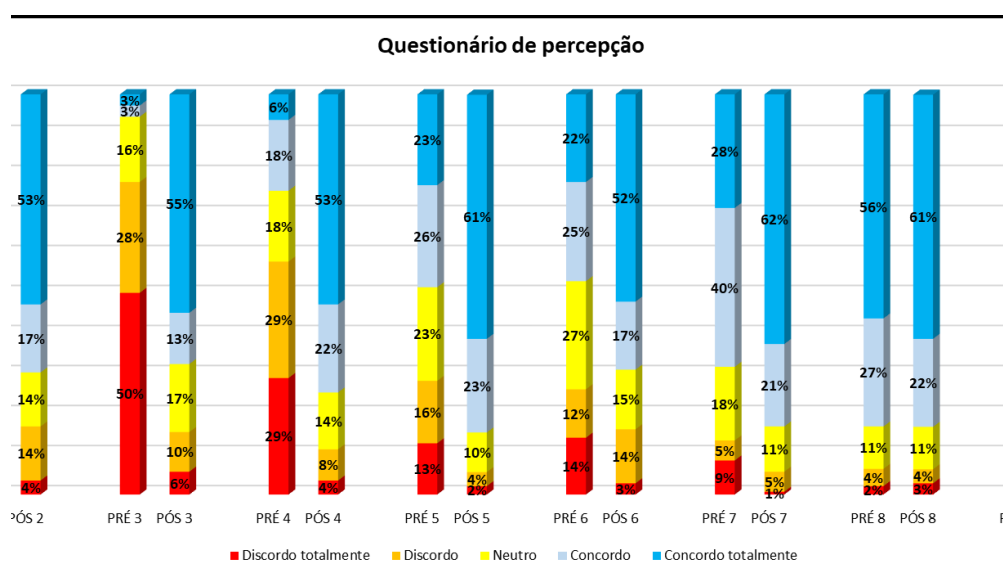


Gráfico 1 – Resultados do questionário de percepção (pré e pós-atividade)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

A primeira afirmação abordou a confiança para falar espanhol e inglês em situações profissionais da área. No pré-teste, prevalecia entre os respondentes uma postura de insegurança quanto a essa capacidade. Esse quadro se inverteu de forma expressiva depois da interação com o sistema, quando a maior parte dos estudantes passou a se declarar plenamente confiante para atuar oralmente nesses mesmos contextos. O deslocamento sugere que a prática oral mediada pela IAG funcionou como um ambiente de ensaio com menor exposição ao julgamento, no qual o estudante pôde testar sua fala antes de se colocar diante de um interlocutor humano.

Essa melhoria pode ser atribuída ao ambiente controlado e sem julgamentos que o recurso proporciona, permitindo que eles pratiquem e repitam as suas respostas sem a pressão de um interlocutor humano. Esses dados corroboram a ideia de que a redução da ansiedade comunicativa pode ser um fator crucial para o sucesso no ensino de línguas para fins específicos, como afirmado por MacIntyre (2007).

A segunda e a terceira afirmações explanaram sobre a fluência técnica e a capacidade de manter um diálogo sem pausas longas. Também aqui houve avanço perceptível, boa parte dos estudantes associou a interação com o sistema a uma redução da ansiedade comunicativa, e as falas se tornaram menos hesitantes ao longo da atividade. O padrão se repetiu, com a discordância que predominava no pré-teste dando lugar à concordância no pós-teste, movimento semelhante ao observado na primeira afirmação. Esse ganho percebido, no entanto, merece leitura cautelosa, uma vez que o dado provém do autorrelato do próprio estudante e não de uma medição direta da fala, o que já limita a possibilidade de afirmar um avanço real de autonomia oral. A própria interação com o sistema, como discutido anteriormente a partir de Van Dijck (2014), envolve o registro e a reconfiguração de elementos como pausas e ritmo pelo ambiente computacional, o que relativiza a ideia de que a desenvoltura relatada decorra exclusivamente da prática discursiva do estudante.

Essas ressalvas quanto à natureza do dado, contudo, não anulam um achado que se mostrou mais consistente e que apareceu mesmo entre os estudantes que relataram maior fluência. A dificuldade de organizar ideias oralmente persistiu, indicando que, embora a prática com IAG tenha facilitado a fluidez percebida, ela não eliminou as barreiras cognitivas envolvidas na construção e organização de argumentos, um desafio comum no ensino de línguas (Bortoni-Ricardo, 2004).

A quarta e quinta afirmações trouxeram pontos relevantes no que diz respeito à ampliação do vocabulário técnico. A pesquisa indicou que os estudantes conseguiram expandir seu repertório lexicológico durante a atividade, especialmente em relação à terminologia específica das áreas de Gestão. No entanto, na sexta e na sétima afirmações, muitos estudantes relataram dificuldades em refletir sobre seus próprios erros após a interação com o sistema conversacional empregado neste estudo.

A oitava e nona afirmações abordaram *feedback* e a interação do participante humano com a IAG. Os dados apresentados reforçam que o recurso tecnológico empregado na atividade reconfigura a agência do estudante, permitindo-lhe explorar sua produção discursiva de maneira mais autônoma.

Entende-se que, embora o *feedback* imediato oferecido pela IAG tenha sido eficaz na correção de desvios, ele não foi suficiente para promover uma reflexão profunda sobre o uso da linguagem, um processo que poderia ser mais intensificado com a presença do professor. Como argumentado por Hall (2003), o *feedback* automatizado pode não ser capaz de substituir completamente a interação humana, especialmente quando se trata de negociações de sentido mais complexas e críticas.

Rajewsky (2005) complementa essa visão ao afirmar que as tecnologias digitais, apesar de sua capacidade de fornecer *feedback* imediato, não conseguem captar todas as nuances do processo de negociação de sentidos, que muitas vezes requer uma interpretação mais profunda, algo que a interação humana pode proporcionar.

Bortoni-Ricardo (2004) reforça esse ponto ao sugerir que, para que o aprendizado oral seja verdadeiramente eficaz, o *feedback* precisa ser oferecido em contextos que envolvam negociações sociais e culturais de significado, algo que a IAG, por mais avançada que seja, não pode realizar de maneira tão robusta quanto o professor.

A crença de que o *feedback* imediato contribui para a aprendizagem oral foi amplamente compartilhada pelos participantes, que valorizaram a possibilidade de praticar situações simuladas de sua área profissional em espanhol e em inglês. Essa prática frequente, livre de julgamento imediato, foi apontada como um fator que favorece o desenvolvimento da oralidade. Essa valorização do retorno automatizado não contradiz o que já foi observado antes, já que a correção pode ser eficaz sem que isso, por si só, aprofunde a reflexão do estudante sobre o próprio uso da língua.

Embora os estudantes tenham avaliado positivamente o *feedback* e incorporado parte das reformulações sugeridas, esses resultados não permitem considerar as correções produzidas pela IAG como linguisticamente neutras ou universalmente válidas. A adesão às sugestões do sistema pode indicar ampliação de repertório, mas também revelar a autoridade atribuída à ferramenta e sua capacidade de legitimar determinadas formas linguísticas em detrimento de outras. Neste estudo, não foi realizada uma classificação sistemática das variedades de inglês e espanhol mobilizadas pelo sistema, pois o foco esteve na necessidade de utilizar a língua de forma adequada, inteligível e compatível com o gênero profissional simulado. Ainda assim, destaca-se a importância de distinguir correções relacionadas ao uso linguístico e à adequação ao gênero de reformulações meramente estilísticas, possivelmente associadas a modelos linguísticos dominantes.

O *feedback* humano, conforme discutido por Gitelman (2006), complementa e aprofunda o retorno automatizado, pois acrescenta contextualização, diálogo e análise das escolhas discursivas. Essa complementaridade permite que a rapidez e a disponibilidade da IAG sejam articuladas à experiência pedagógica do professor.

Como discutido por Rajewsky (2005), a interação com a tecnologia digital cria novas formas de autonomia na aprendizagem, uma vez que o estudante não depende mais exclusivamente do mediador humano para corrigir ou direcionar sua produção. A remediação promovida pelas tecnologias digitais reconfigura não apenas a produção linguística, mas também a relação entre erro e correção. Se, no ensino tradicional, o erro costuma ser lido como falha a ser evitada diante de um

interlocutor, a mediação constante da IAG permite ao estudante repetir e ajustar a própria fala sem essa exposição imediata, o que desloca o erro para o campo do ensaio, não da falta. Essa reconfiguração não substitui a negociação de sentido mais profunda discutida anteriormente a partir do mesmo autor, mas amplia o espaço de prática disponível ao estudante antes de alcançá-la.

Bolter e Grusin (2000) discutem como a remediação do desvio pela IA transforma a correção em um processo dinâmico e iterativo, em que a performance discursiva é constantemente ajustada e aprimorada. Entende-se que essa mudança na percepção da inadequação, apresentada pelos participantes, é um reflexo da remediação da oralidade, em que a prática discursiva é constantemente ajustada e otimizada, permitindo um processo de aprendizagem mais iterativo e autorregulador.

Os dados retomam, também, às reflexões de Bortoni-Ricardo (2004), quando contribui para esta discussão ao afirmar que a autonomia no aprendizado, especialmente ao lidar com erros, é crucial para o desenvolvimento da competência comunicativa, argumento que dialoga com a redução da ansiedade comunicativa já discutida a partir de MacIntyre (2007) no início desta seção.

A décima afirmação diz respeito à dimensão cultural e discursiva. O resultado posiciona a IAG também como uma produtora de discursos normativos. Ao interagir com o recurso ofertado para o desenvolvimento da atividade, os estudantes são expostos a modelos discursivos específicos, refletindo as convenções e normas linguísticas vigentes na área de Gestão.

Os resultados retomam as reflexões de Swales (1990), quando discute como as comunidades discursivas moldam a linguagem em contextos profissionais. A interação com a IAG parece facilitar a internalização dessas normas, movimento que se refletiu no maior índice de concordância total registrado entre as dez afirmações do questionário, sintetizado no Gráfico 1. Assim, é possível compreender que esse processo contribuiu para a padronização discursiva, uma vez que eles começaram a internalizar as formas de comunicação consideradas apropriadas para seu campo de atuação profissional.

Os dados revelam que a ideologia da linguagem profissional, como apontado por Hall (2003), também se manifesta nesse contexto, pois a IAG não apenas ensina o uso técnico da linguagem, mas também transmite as expectativas culturais associadas a essa prática.

Posicionar esse processo de mediação como produtora de discursos normativos revisita os pensamentos de Bortoni-Ricardo (2004), quando reforça que a linguagem usada em contextos profissionais carrega consigo valores culturais e normas sociais que são fundamentais para a interação eficaz no ambiente de trabalho, e a IAG atua como um meio de socialização desses valores no aprendizado de línguas para fins específicos.

Da performance simulada à preparação profissional: contribuições formativas

Os resultados positivos podem ser interpretados em dois níveis complementares. No primeiro, a IAG ampliou o tempo de fala, ofereceu um espaço de ensaio com menor exposição e

favoreceu percepções de confiança, fluência e ampliação lexical. No segundo, esses ganhos constituem recursos que integram um processo mais amplo de desenvolvimento da competência profissional. Embora o estudo não tenha acompanhado a transferência para o ambiente de trabalho, os dados evidenciam condições formativas favoráveis para que o estudante mobilize, em situações futuras, repertórios linguísticos e tecnológicos com maior segurança e adequação (Le Boterf, 2003; Zarifian, 2001).

A simulação algorítmica constitui uma zona de preparação para a ação profissional. Ao permitir que o estudante experimente gêneros, papéis, objeções e estratégias discursivas, ela aproxima a aprendizagem de situações relevantes da área de Gestão. A ausência de consequências institucionais reais e o controle de parte da imprevisibilidade funcionam, nesse caso, como vantagens pedagógicas: o estudante pode testar caminhos, reconhecer dificuldades e reformular sua atuação antes de enfrentar contextos mais complexos. A verossimilhança conversacional atua, assim, como ponte didática para experiências profissionais autênticas.

A dificuldade relatada por parte dos estudantes para refletir sobre os próprios erros não diminui os benefícios observados, mas indica uma possibilidade de aprofundamento pedagógico. O *feedback* imediato oferece matéria-prima para a consciência metalinguística; atividades posteriores de comparação, justificativa e reformulação podem ampliar essa apropriação. O letramento em IA contribui justamente para que o estudante aprenda a interrogar o sistema, solicitar explicações, comparar respostas e assumir a decisão final sobre a forma mais adequada ao contexto (Long; Magerko, 2020; UNESCO, 2023).

Nesse sentido, a mediação algorítmica e a mediação docente são compreendidas como complementares. A primeira oferece repetição, responsividade e variação de cenários; a segunda favorece a explicitação de critérios, o contraste entre variedades, a análise dos efeitos pragmáticos e a ampliação da reflexão. Uma atividade de aprofundamento pode solicitar que o estudante selecione uma sugestão da IAG, explique sua escolha, produza uma alternativa e realize nova interação com um colega. Esse ciclo potencializa julgamento, autoria, colaboração e transferência.

A competência profissional comunicativa, no contexto investigado, pode ser compreendida em cinco dimensões articuladas: linguístico-discursiva, relacionada à inteligibilidade e aos gêneros; estratégico-interacional, referente à negociação e à resolução de problemas; intercultural, ligada à interpretação de normas e diferenças; digital-crítica, voltada à compreensão e ao uso consciente da IA; e ético-responsável, relacionada à autoria, à privacidade, à equidade e às consequências da comunicação. A IAG pode contribuir para o desenvolvimento dessas dimensões quando integrada a tarefas significativas, à participação ativa do estudante e à orientação pedagógica.

A partir do levantamento dos dados desta pesquisa, é possível compreender que a utilização deste recurso tecnológico na Educação Superior Tecnológica amplia as oportunidades de prática oral, especialmente em contextos profissionais simulados, e oferece uma alternativa eficaz para reduzir a ansiedade comunicativa dos estudantes. Esse efeito de redução da ansiedade está alinhado com a visão de MacIntyre (2007), que discute como a prática reiterada,

mediada por IAG, pode criar um ambiente de aprendizagem mais descontraído, permitindo aos estudantes desenvolver maior confiança ao se comunicarem em línguas estrangeiras.

Além disso, os dados revelam que a interação com a IAG contribui para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, permitindo que os estudantes reflitam sobre sua própria produção discursiva e ajustem sua abordagem com base no *feedback* recebido. Essa ênfase na reflexão e autorregulação é apoiada por Bortoni-Ricardo (2004), que destaca a importância da metacognição no processo de aprendizagem de línguas, essencial para a autonomia do estudante no desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Além dos ganhos observados, a utilização pedagógica da IAG convida à atenção a aspectos éticos e discursivos, como a diversidade cultural e a contextualização dos modelos de linguagem profissional. Essa atenção não constitui impedimento ao uso da ferramenta; ao contrário, fortalece sua integração educacional. A partir de Hall (2003), compreende-se que respostas automatizadas podem ser discutidas em sala de aula como construções discursivas, ampliando a capacidade dos estudantes de reconhecer convenções, comparar possibilidades e adequar a linguagem às especificidades de cada situação.

Nas interações por voz, compreender que a fala é convertida em dado e processada por uma plataforma também integra a competência digital-crítica. Orientações sobre consentimento, proteção de informações, acessibilidade e condições de uso tornam a experiência mais segura e consciente, sem retirar seu valor pedagógico. Ao estabelecer protocolos institucionais adequados, as instituições fortalecem as condições para que a IAG seja utilizada de maneira inclusiva, responsável e coerente com as finalidades educacionais (UNESCO, 2023).

Em suma, os dados coletados na pesquisa indicam que a mediação com uso deste recurso tecnológico contribui de maneira significativa para o desenvolvimento da competência comunicativa oral dos estudantes, mas também evidenciam a necessidade de um equilíbrio entre o uso da tecnologia e a intervenção humana no processo de aprendizagem.

A Inteligência Artificial Generativa se apresenta como uma ferramenta poderosa de remediação, mas sua eficácia depende da forma como é integrada ao processo pedagógico e da reflexão crítica sobre seus efeitos no discurso e na prática linguística. Bolter e Grusin (2000), ao discutirem a remediação, sugerem que a tecnologia pode ser um agente transformador, mas seu impacto deve ser cuidadosamente refletido dentro do contexto educacional, equilibrando a autonomia tecnológica com a intervenção pedagógica humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada com a utilização da IAG como mediadora no desenvolvimento da oralidade em línguas para fins específicos, no contexto do ensino superior tecnológico, revela que ela amplia significativamente as oportunidades de prática oral em contextos profissionais simulados, proporcionando aos estudantes de áreas como Gestão maior segurança ao falar em espanhol e inglês. Esse ganho também pode ser relacionado às demandas comunicativas do mundo do trabalho, sem reduzir a formação a um padrão único de desempenho. Ao simular

gêneros e situações corporativas, a atividade permite que expectativas profissionais sejam não apenas praticadas, mas também discutidas e contextualizadas, contribuindo para uma preparação linguística mais consciente e flexível.

A redução da ansiedade comunicativa, um dos principais desafios no aprendizado de línguas estrangeiras, foi observada de forma expressiva, destacando a importância da prática sem a pressão de um interlocutor humano. Cabe ressaltar, contudo, que nem todos os estudantes experienciaram esses benefícios de forma homogênea. Limitações de reconhecimento de fala pelo sistema, sotaques não padronizados e desigualdade de acesso a dispositivos com boa qualidade de áudio geraram percepções negativas em parte dos participantes, aspecto que merece investigação mais aprofundada em estudos futuros.

Além disso, a interação com a IAG contribuiu para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, permitindo aos estudantes refletir sobre sua produção discursiva e ajustá-la conforme o *feedback* automatizado recebido. No entanto, essa dinâmica não substitui totalmente a interação humana, principalmente no que se refere à negociação de sentidos mais complexos. A presença do professor continua sendo essencial para uma reflexão mais profunda, algo que a tecnologia empregada neste artigo, embora eficaz em corrigir erros, não é capaz de fazer com a mesma riqueza de análise crítica.

A IAG, ao proporcionar *feedback* imediato, atuou como uma ferramenta de remediação da oralidade, mas a sua eficácia depende de como é integrada ao processo pedagógico, de forma a equilibrar o uso da tecnologia com a intervenção humana.

A pesquisa indicou que a tecnologia, ao facilitar a prática oral e a correção de erros, pode reduzir a dependência de interações presenciais, mas deve ser usada de forma a complementar a intervenção pedagógica humana e a refletir criticamente sobre os efeitos que essa mediação tem sobre o discurso e as práticas discursivas dos estudantes.

A padronização discursiva, identificada no estudo, também coloca em evidência a ideologia da linguagem profissional. A IAG, ao oferecer modelos discursivos baseados em convenções linguísticas da área de Gestão, contribui para que os estudantes internalizem as normas e práticas adequadas a esse campo de atuação. Assim, cabe esclarecer que o foco deste estudo não foi identificar quais variedades de inglês e espanhol foram privilegiadas pelo sistema, mas analisar a contribuição do *feedback* para a reformulação dos enunciados, o uso mais adequado da língua e a adequação ao gênero profissional simulado. A análise sistemática das variedades linguísticas e dos padrões de prestígio presentes nas correções automatizadas constitui, portanto, uma possibilidade de aprofundamento em estudos futuros.

Em suma, esta pesquisa confirma que a Inteligência Artificial Generativa pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da competência comunicativa oral dos estudantes, ampliando suas oportunidades de prática e ajudando na redução de barreiras emocionais, como a ansiedade. No entanto, sua eficácia pedagógica está diretamente vinculada à maneira como ela é utilizada dentro de um contexto educacional mais amplo, que deve incluir a reflexão crítica sobre o uso da tecnologia, o *feedback* humano e a consideração dos efeitos culturais e éticos que surgem dessa mediação algorítmica.

Consequentemente, os resultados desta pesquisa permitem afirmar que a simulação com IAG contribuiu para o desenvolvimento de dimensões da competência comunicativa profissional, ao ampliar o repertório lexical, a fluência percebida, a segurança para falar e as oportunidades de atuação em gêneros da área de Gestão. Embora não substitua a experiência em um contexto profissional real, ela oferece experiências preparatórias relevantes, nas quais o estudante ensaia decisões comunicativas, recebe *feedback* e reformula sua produção. Sua principal contribuição consiste em aproximar aprendizagem e prática profissional, mantendo o estudante como agente de suas escolhas e o professor como orientador do processo.

Pesquisas futuras poderão ampliar essa compreensão ao comparar interações com IA e com interlocutores humanos, acompanhar a transferência dos repertórios desenvolvidos para tarefas profissionais autênticas e investigar longitudinalmente autonomia, diversidade linguística, acessibilidade e proteção de dados. Esse percurso permitirá compreender de que modo os benefícios observados na simulação se consolidam e se expandem em diferentes situações de formação e atuação profissional.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, John. **Quando dizer é fazer**. Palavras e ação. Conferência 2. Porto alegre: Artes Médicas, 1990.
- BARTHES, Roland. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.
- BOLTER, Jay David; GRUSIN, Richard. **Remediation: Understanding New Media**. Cambridge: MIT Press, 2000.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**. São Paulo: Parábola, 2004.
- CELANI, Maria Gabriela Caffarena. Teaching cad programming to architecture students. **Gestão & Tecnologia de Projetos**, São Carlos, v. 3, n. 2, p. 1-23, nov. 2008.
- CONSELHO DA EUROPA. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.
- COULDRY, Nick; HEPP, Andreas. Conceptualizing Mediatization: contexts, traditions, arguments. **Communication Theory**, Munich, v. 23, n. 3, p. 191-202, jul. 2013
- FEIJÓ, Amanda Monteiro; VICENTE, Ernesto Fernandes Rodrigues; PETRI, Sérgio Murilo. O uso das Escalas Likert nas pesquisas de contabilidade. **RGO – Revista Gestão Organizacional**, Chapecó, v. 13, n. 1, p. 27-41, jan./abr. 2020.
- FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.
- GITELMAN, Lisa. **Always Already New: Media, History and the Data of Culture**. Cambridge: MIT Press, 2006.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HJARVARD, Stig. **A midiatização da cultura e da sociedade**. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2014.
- HUTCHINS, Edwin. **Cognição na Natureza**. Massachusetts: MIT Press, 1995.
- KRASHEN, Stephen. **Princípios e prática na aquisição de segunda língua**. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Aprendizagem situada: participação periférica legítima**. Cambridge University Press, 1991.
- LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Art-med, 2003.
- LONG, Duri; MAGERKO, Brian. What is AI literacy? Competencies and design considerations. In: CHI CONFERENCE ON HUMAN FACTORS IN COMPUTING SYSTEMS, 2020. Proceedings [...]. **New York**: Association for Computing Machinery, 2020. p. 1-16. DOI: 10.1145/3313831.3376727.
- MACINTYRE, Peter D. Disposição para comunicar em uma segunda língua: Compreendendo a decisão de falar como um processo volitivo. **The modern language journal**, [S.L], v. 91, n. 4, p. 564-576, nov. 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MANOVICH, Lev. Estética pós-mídia. In: **Fricções transmídia, o digital, as artes e as humanidades**, 2001, p. 34-44.

POSTMAN, Leo. Experimental analysis of learning to learn. In: **Psychology of learning and motivation**. Academic Press, 1970. p. 241-297.

RAJEWSKY, Irina O. Intermediality, Intertextuality and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality. **Intermédialités**, Montreal, n. 6, p. 43-64, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 23-32, dez. 2003.

SWALES, John M. Análise do discurso em contextos profissionais. *Revista Anual de Linguística Aplicada*. [S.L.], v. 11, p. 103-114, mar. 1990.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023.

VAN DIJCK, José. Datafication, dataism and dataveillance: big data between scientific paradigm and ideology. **Surveillance & Society**, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 197-208, maio 2014.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

ZIEROLD, Maren. Memory and Media Cultures. In: ERLL, Astrid; NÜNNING, Ansgar (ed.). **Cultural Memory Studies**: An International and Interdisciplinary Handbook. Berlin: Walter de Gruyter, 2008. p. 399-407.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS

QUESTIONÁRIO PRÉ-ATIVIDADE (Aplicação antes da simulação com IA)	QUESTIONÁRIO PÓS-ATIVIDADE (Aplicação após a simulação com IA)
Escala utilizada: 1 = Discordo totalmente 2 = Discordo 3 = Nem concordo nem discordo 4 = Concordo 5 = Concordo totalmente	Escala utilizada: 1 = Discordo totalmente 2 = Discordo 3 = Nem concordo nem discordo 4 = Concordo 5 = Concordo totalmente
1. Sinto-me confiante para falar espanhol/inglês em situações profissionais da minha área.	1. Senti-me mais seguro(a) ao falar espanhol/inglês durante a interação com a IA.
2. Consigo manter uma conversa em espanhol/inglês por pelo menos três minutos sem grandes pausas.	2. Percebi melhora na minha fluência ao longo da conversa.
3. Tenho vocabulário técnico suficiente para participar de reuniões ou negociações em espanhol/inglês.	3. Ampliei meu vocabulário técnico durante a atividade.
4. Sei adaptar minha linguagem para um contexto mais formal e profissional.	4. Consegui adaptar minha linguagem ao contexto formal da simulação.
5. Sinto ansiedade ao falar espanhol em situações formais.	5. A interação com a IA reduziu minha ansiedade comunicativa.
6. Tenho dificuldade em organizar minhas ideias oralmente em espanhol/inglês.	6. A simulação foi realista e pertinente à minha área de formação.
7. Costumo refletir sobre meus erros após falar em espanhol/inglês.	7. A atividade contribuiu para maior consciência sobre meus erros linguísticos.
8. Acredito que <i>feedback</i> imediato pode melhorar minha aprendizagem oral.	8. O <i>feedback</i> da IA ajudou-me a reformular minhas respostas de forma mais profissional.
9. Considero importante praticar situações simuladas pela IA para a minha formação profissional.	9. A prática com a IA complementa de forma positiva a minha formação profissional
10. Acredito que a inteligência artificial pode contribuir para o desenvolvimento da minha oralidade na aprendizagem de espanhol/inglês com fins específicos.	10. Considero que a atividade contribuiu para o desenvolvimento da minha competência comunicativa oral na aprendizagem de espanhol/inglês com fins específicos.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

APÊNDICE B - ATIVIDADE INTEGRADORA

ATIVIDADE

Simulação profissional com IA – Espanhol/Inglês para Curso Superior Tecnológico em Gestão

OBJETIVO DA ATIVIDADE

Desenvolva suas habilidades de comunicação oral em contextos profissionais reais por meio de um exercício de simulação com inteligência artificial (*ChatGPT Voice*), aprimorando:

Fluidez oral

- Adequação do discurso profissional
- Uso de vocabulário técnico
- Segurança da comunicação
- Consciência metalinguística baseada em *feedback*

Esta atividade faz parte de uma experiência de pesquisa sobre a oralidade mediada por tecnologias digitais em cursos superiores tecnológicos em Gestão.

ETAPA 1 – Escolhendo o Ambiente Profissional

Você deve escolher **uma situação relacionada ao seu curso**. Mas isso pode ser compreendido por qualquer área de Gestão.

Situações sugeridas (integrativas)

1. Reunião para apresentar um novo projeto empresarial.
2. Negociação com um fornecedor internacional.
3. Resolver um problema na cadeia logística.
4. Gerenciando um atraso na produção industrial.
5. Organizar um evento corporativo com orçamento limitado.
6. Apresentação dos resultados financeiros à administração.
7. Atenção especial a um cliente estratégico insatisfeito.
8. Planejamento de lançamento de produto.

A situação escolhida deve incluir:

- Tomar uma decisão
- Argumentação
- Linguagem formal profissional

ETAPA 2 – Interação com o ChatGPT Voice

Copie e utilize o seguinte modelo de prompt:

Modelo de instruções (Nível A1–A2)

Aja como um profissional de Gestão. Simule uma conversa comigo no contexto de [especifique a situação]. Faça perguntas uma a uma e aguarde a minha resposta. Corrija a minha oralidade após cada resposta e sugira uma maneira mais profissional de expressá-la.

Modelo de instruções (Nível B1)

Assuma o papel de um executivo da empresa. Simule uma reunião profissional no contexto de [especificar a situação]. Faça perguntas estratégicas, levante problemas e solicite justificativas para as decisões. Corrija a minha oralidade após cada resposta e proponha alternativas mais formais e técnicas.

ETAPA 3 – Produção Oral

Você deve:

9. Responder exclusivamente de modo oral (você não pode escrever suas respostas com antecedência).
10. Gravar sua interação (mínimo de 3 minutos).
11. Completar pelo menos 6 turnos de conversa.
12. Incorporar o vocabulário técnico do seu curso.

Exemplos de vocabulário por área:

- Gestão Empresarial: estratégia, rentabilidade, investimento, liderança, planejamento.
- Logística: cadeia de suprimentos, distribuição, estoque, transporte, otimização.
- Produção industrial: controle de qualidade, eficiência, processos, produtividade, melhoria contínua.
- Eventos: patrocinadores, orçamento, cronograma, logística do evento, público-alvo.

Link: <https://chatgpt.com/pt-BR/features/voice/>

ETAPA 4 – Entrega

Você deve enviar via Padlet:

- Arquivo de áudio
- Prompt usado

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO (10 pontos)

Critério

Fluência e continuidade

Uso de vocabulário técnico

Adequação profissional

Clareza e pronúncia

DIRETRIZES SOBRE O USO ÉTICO DA IA

Você deve ter em mente:

- A IA é uma ferramenta de treinamento, não um substituto para sua produção.
- Não é permitido copiar respostas escritas.
- O objetivo é desenvolver a competência oral.
- Você deve manter uma postura crítica em relação à correção automatizada.

DIFERENCIAÇÃO POR NÍVEL

Nível A1–A2

- Responder a perguntas simples.
- Utilizar estruturas básicas.
- Priorizar a clareza.

Nível B1

- Justificar decisões.
- Negociar.
- Persuadir.
- Elaborar contrapropostas.

OBJETIVO EDUCACIONAL DA EXPERIÊNCIA

Com essa prática:

- ✓ Você simula contextos de gestão do mundo real.
- ✓ Você desenvolve habilidades interpessoais profissionais
- ✓ Você reduz o bloqueio de comunicação
- ✓ Você expande seu vocabulário
- ✓ Você está vivenciando uma forma de remediação digital da oralidade.

SOMOS AS PALAVRAS QUE TROCAMOS: UMA ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL DO DISCURSO CORPORATIVO DE EMPRESAS NATIVAS E EM TRANSFORMAÇÃO DIGITAL

Autor: Carolina C. Andrade Dombrasas

Email: carol.andrade.rj@gmail.com

Filiação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo: A Revolução Digital vem alterando aspectos estruturais da vida em sociedade. O mundo corporativo também tenta se ajustar à nova ordem, na qual empresas tradicionais são impelidas rumo ao processo de transformação digital para se manterem competitivas - especialmente frente às empresas que já nasceram conectadas, as chamadas nativas digitais. Estruturas horizontais, modelos ágeis, ferramentas atualizadas e uma cultura que incentiva a colaboração pautam esta jornada. Mas em que medida o discurso praticado nas empresas apoia esta mudança de paradigma? Este artigo defende a premissa de que a linguagem exerce papel ativo na guinada rumo à transformação digital e tem como objetivo mapear os padrões linguísticos de empresas com diferentes graus de digitalização em busca de seus pontos de encontro e afastamento. Neste sentido, ampara-se na interdisciplinaridade das Humanidades Digitais (ADOLPHS; KNIGHT, 2020) e na Linguística de *Corpus* (BERBER SARDINHA, 2004) para estudar o discurso de 20 empresas, de diferentes segmentos, com ações listadas na bolsa norte-americana.

Palavras-chave: Análise multidimensional; Linguística de *corpus*; Revolução digital; Cultura corporativa; Big Data.

WE ARE THE WORDS WE EXCHANGE: A MULTIDIMENSIONAL ANALYSIS OF THE CORPORATE DISCOURSE OF DIGITAL NATIVE AND DIGITALLY TRANSFORMING COMPANIES

Abstract: The Digital Revolution has been transforming structural aspects of life in society. The corporate world is also trying to adjust to the new order, in which traditional companies are pushed towards the digital transformation process to remain competitive - especially against companies that were born and raised connected, the so-called digital natives. Horizontal structures, agile models, updated tools and a culture that encourages collaboration guide this journey. But to what extent does the discourse practiced in companies support this paradigm shift? The present paper works on the premise that language plays an active role in the journey towards digital transformation and aims to map the linguistic patterns of companies with different degrees of digitization in search of similarities and differences. In this sense, it is supported by the interdisciplinarity of Digital Humanities (ADOLPHS; KNIGHT, 2020) and Corpus Linguistics (BERBER SARDINHA, 2004) to study the discourse of 20 companies, from different segments, with shares listed on the North American stock exchange.

Keywords: Multidimensional analysis; Corpus linguistics; Digital revolution; Corporate culture; Big Data.

INTRODUÇÃO

A Revolução Digital, conforme definida pelo economista Klaus Schwab (2019), presidente executivo do Fórum Econômico Mundial, descreve as mudanças que o desenvolvimento de tecnologias como inteligência artificial, robótica e internet das coisas têm apresentado à sociedade. A delimitação de uma nova etapa se justifica pela velocidade, amplitude e profundidade; além do impacto sistêmico da fusão entre os domínios físicos, digitais e biológicos (SCHWAB, 2019, p. 13). No epicentro dessa mudança, o mundo corporativo tenta se ajustar a uma nova ordem em que a agilidade e a colaboração substituem a hierarquia rígida e o controle.

Entretanto, a máxima de Peter Drucker, “a cultura come a estratégia no café da manhã”, ressoa neste contexto: empresas tradicionais que buscam a transformação digital (e, portanto, uma atuação mais colaborativa) muitas vezes esbarram em práticas que não suportam este processo. Estratégia, habilidades e modelo operacional estão na pauta das consultorias especializadas no tema, mas será que o modelo mental e, consequentemente, a cultura e o discurso dessas empresas acompanham a velocidade destas adaptações?

Um dos livros de administração mais influentes da última década, *Reinventando Organizações*, de Frederic Laloux, sugere que culturas corporativas podem potencializar ou amenizar modelos mentais mais ou menos colaborativos, ao criar paralelos entre os modelos organizacionais e a nossa habilidade de trabalhar em conjunto. Para o autor, as organizações atuais são apenas expressões do nosso estágio de desenvolvimento, portanto carregando em si mesmas o potencial de evoluir (LALOUX, 2019, p. 17).

Com este racional em mente, o autor desenha um modelo de categorização para diferentes estágios de cultura organizacional - e, como tangibilização, define as metáforas orientadoras que melhor representam cada um destes modelos. Nas vermelhas, organizações são como alcateias: o líder exerce o poder por meio do medo e da força, sem hierarquias formais, mantendo as pessoas à sua volta sob controle. Nas âmbar, as forças armadas surgem como metáfora, com hierarquias bem definidas e processos fortes, garantindo a replicabilidade dos resultados. O planejamento de longo prazo e a estabilidade organizacional foram as grandes inovações deste modelo. Gerindo a empresa como uma máquina, as organizações laranja operam a partir da tríade inovação, responsabilidade e meritocracia para maximizar os resultados. A inteligência coletiva é valorizada para superar a concorrência, com times multidisciplinares e consultores externos. Este é o modelo mais comum atualmente. Já as verdes organizam os funcionários como uma família: a cultura gira em torno de fortes valores compartilhados. Os líderes têm o empoderamento e desenvolvimento dos funcionários como foco. E a tomada de decisão procura levar em consideração a perspectiva das múltiplas partes interessadas, não apenas os dividendos gerados aos acionistas.

A partir do *framework* criado por Laloux, é possível traçar o paralelo de que as empresas em transformação digital ocupam majoritariamente o paradigma laranja, enquanto as nativas digitais tendem a popular o verde. O discurso da inovação e da meritocracia, mas com forte con-

centração da tomada de decisão é estruturante nas primeiras. Nas digitais, o esforço é alinhar a cobrança por resultados à criação de espaços seguros que fomentem o relacionamento e o debate de ideias entre os diferentes times. Em parte, como estratégia para atrair e reter talentos; em parte, pelo aprendizado de que a colaboração é chave para o processo de inovação.

Antecipo aqui algumas críticas legítimas a esta classificação. Como considerar o Twitter (hoje X) de Elon Musk, com demissões e ultimatos por longas horas de trabalho em alta intensidade, uma empresa focada em empoderar os funcionários? Não seriam os relatos de ambiente tóxico na Amazon uma evidência do seu foco exclusivo nos resultados? E o *lobby* agressivo das gigantes de tecnologia contra projetos de regulamentação? Esse comportamento se encaixa em um discurso de preocupação com as demais partes interessadas?

É importante explicitar neste ponto qual é o traço que mantém a coerência das empresas classificadas como nativas digitais: sua proximidade com a cultura digital, moldada pelos executivos do Vale do Silício e exportada para companhias ao redor do mundo. Não há juízo de valor na categorização das companhias em transformação digital e nativas digitais; o interesse é descrever e comparar as estratégias comunicacionais dos dois grupos de empresas para entender como a linguagem influencia na construção da cultura corporativa, definindo as dimensões discursivas que emergem da análise do discurso destas empresas. E, neste contexto, propor uma reflexão sobre os avanços, limitações e contradições dos dois tipos de cultura organizacional.

Neste sentido, as características linguísticas do discurso de companhias nativas e em transformação digital são o foco deste artigo, definindo os pontos de encontro e afastamento entre os dois tipos de empresas. Unindo as ciências humanas a técnicas computacionais, a abordagem das Humanidades Digitais (ADOLPHS; KNIGHT, 2020) direciona a pesquisa por meio da Linguística de *Corpus* (BERBER SARDINHA, 2004). Ao todo, foram coletados quase dois mil textos, entre conferências, *releases* de imprensa e relatórios financeiros, de empresas com capital aberto na bolsa norte-americana. Produzidos entre os anos de 2020 e 2022, os textos formam um *corpus* representativo dos dois tipos de companhias, que será analisado por meio de ferramentas computacionais e métodos estatísticos. A Análise Multidimensional Lexical (BERBER SARDINHA, 2020), abordagem que inclui análise quantitativa e qualitativa, será empregada para identificar as principais dimensões discursivas subjacentes à linguagem presente nos documentos produzidos pelas referidas empresas.

O PERCURSO TEÓRICO

Assim como a Revolução Digital altera aspectos fundamentais do cotidiano, a tecnologia também empresta novas ferramentas para que os linguistas descrevam e estudem a língua em uso - abordagem fundamental para mapear os padrões frequentes na língua em diferentes registros. Os pesquisadores de Linguística de *Corpus* se dedicam a coletar e analisar dados linguísticos produzidos por falantes reais, em textos (falados ou escritos) autênticos, explorando

a linguagem a partir de evidências empíricas extraídas com técnicas computacionais (BERBER SARDINHA, 2004, p.3).

Não é de hoje o esforço de pesquisadores pela análise empírica da língua. É possível mapear iniciativas neste sentido ao longo de boa parte do século passado. No entanto, a força para que a Linguística de *Corpus* questionasse os paradigmas vigentes dos estudos linguísticos - em especial as teorias racionalistas da linguagem - aumentou exponencialmente com o desenvolvimento e a popularização dos computadores. A capacidade de armazenamento e as ferramentas de processamento foram peças-chave para permitir a coleta e a análise de *corpora* de maneira eficiente e confiável. Como sintetiza Berber Sardinha, o salto foi da idealização para a sistematização da observação da evidência (2004).

O conceito central da Linguística de *Corpus* é de que a língua é um sistema probabilístico, no qual os traços linguísticos não ocorrem de forma aleatória nem as palavras se unem ao acaso (BERBER SARDINHA, 2004). É possível, portanto, mapear e quantificar os padrões presentes na linguagem - sempre levando em consideração que há correlações fundamentais entre os traços linguísticos e seus contextos de uso, os chamados registros (DELFINO, 2021). Registros podem ser definidos como variedades textuais associadas a uma situação particular de uso (incluindo, nesta definição, o próprio propósito da comunicação) que contempla três componentes: o contexto, os recursos linguísticos e a relação funcional entre os dois (BIBER; CONRAD, 2009).

Entender o funcionamento linguístico a partir de dados reais implica um conjunto de textos extenso o suficiente para representar uma língua ou variedade linguística. Na base desta análise, está o *corpus* (no plural, *corpora*), uma extensa coletânea de dados linguísticos autênticos coletada a partir do foco de uma determinada pesquisa. Como lembra Leech (1992), o *corpus* sempre exerce uma função representativa. Neste contexto, o conceito de representatividade deve ser associado ao de extensão. É difícil oferecer uma resposta exata ao questionamento do tamanho ideal da amostra, dado que não se pode quantificar o tamanho da população estudada (neste caso, a linguagem). “Uma salvaguarda é tornar a amostra a maior possível”, explica Berber Sardinha (2004, p 23), que também elenca quatro pré-requisitos básicos para o desenho de um *corpus* (2004, p. 19): deve ser composto por textos autênticos em linguagem natural; pressupõe textos escritos por falantes nativos (do contrário, deve ser definido como *learner corpora*); seu conteúdo deve ser escolhido criteriosamente, buscando as condições de naturalidade e autenticidade; precisa ser representativo de uma variedade linguística ou de um idioma.

Kauffman (2020) alerta que o planejamento do *corpus* (ou *corpora*) de pesquisa, de modo a compor uma mostra eficaz e adequada, é fundamental para orientar a escolha dos textos a serem estudados. Nesse mesmo sentido, Berber Sardinha (2024) salienta que a questão da pesquisa vem na frente do objeto, dado que o *corpus* deve ser adequado às questões relevantes para o pesquisador. No caso dessa pesquisa, para comparar os padrões linguísticos utilizados por dois conjuntos de empresas foi desenhado um *corpus* formado por textos corporativos, escritos ou falados (*releases* de imprensa, convenções e informativos financeiros), produzidos entre 2020 e 2022 por 20 organizações de capital aberto na bolsa americana. As companhias foram escolhidas em pares, de acordo com o segmento em que atuam e sua afi-

nidade com o ambiente digital: há 10 empresas consideradas em transformação e outras 10, nativas digitais. Para fins de referência nos próximos capítulos, o *corpus* será nomeado como CDC (*Corporate Discourse Corpus*).

Análises multidimensionais funcional e lexical

Marco seminal na história da Linguística de *Corpus*, o trabalho do linguista norte-americano Douglas Biber impulsionou os estudos baseados em *corpora* a partir do desenvolvimento da Análise Multidimensional (BIBER, 1988). Apresentada à comunidade acadêmica em *Variations Across Speech and Writing* (BIBER, 1988), a abordagem metodológica foi empregada para estudar a variação existente entre 48 registros escritos e falados no inglês britânico e norte-americano da segunda metade do século XX. Para tal, empregou métodos estatísticos, mais especificamente a análise fatorial, para identificar a variação linguística que perpassa registros diversos, revelando padrões de correlação entre variáveis presentes ou ausentes nos textos característicos de registros escritos e falados. Uma vez definidos, os fatores foram analisados qualitativamente para a identificação das funções comunicativas desempenhadas pelos padrões de coocorrência revelados por meio da análise fatorial - tornando-se, então, dimensões de descrição da língua. O resultado é a identificação de elementos subjacentes à superfície da língua, nem sempre percebidos conscientemente por falantes/leitores (BIBER, 1988).

A análise multidimensional proposta por Biber é do tipo funcional porque se detém nas funções exercidas por grupos coocorrentes de categorias gramaticais elencadas como variáveis da análise. Conjuntos de características linguísticas correlacionadas são agrupados por meio de uma análise fatorial elaborada a partir de três etapas:

- O pré-processamento do *corpus*, com a etiquetagem dos textos (uma técnica que consiste em inserir em cada palavra do *corpus* uma etiqueta classificadora referente a sua classe gramatical ou estrutura sintática);
- A primeira análise fatorial (não-rotacionada), com o objetivo de determinar o número de fatores. O primeiro fator é aquele com a maior pontuação e, portanto, o mais representativo do *corpus* e assim por diante;
- A segunda análise fatorial (desta vez, rotacionada), após a exclusão de variáveis com baixa relevância, que extrai os fatores determinados na primeira análise e os 'rotaciona' a fim de permitir uma maior interpretabilidade. A partir da análise qualitativa dos textos com maiores cargas fatoriais, os polos positivos e negativos de cada fator são interpretados pelo pesquisador e recebem rótulos que correspondem às funções comunicativas que desempenham.

Em 2014, Berber Sardinha e o grupo de pesquisadores do Grupo de Estudos de Linguística de *Corpus* (GELC), a partir da abordagem da Análise Multidimensional, propuseram a investi-

gação das dimensões de variação lexical (BERBER SARDINHA; VEIRANO PINTO, 2014). Usando o método criado por Biber (1988) como base, a proposta era interpretar os campos temáticos subjacentes à coocorrência dos itens lexicais que apresentavam cargas fatorias salientes a fim de detectar os discursos subjacentes dos textos do *corpus*. Uma diferença fundamental entre a análise multidimensional funcional/gramatical e a lexical/discursiva recai justamente sobre as variáveis selecionadas e estudadas: categorias gramaticais ou itens lexicais (palavras ou lemas, i.e. formas canônicas de palavras), respectivamente.

Ao longo dos últimos anos, uma série de estudos publicados ilustra a diversidade de temas analisados utilizando a AMD Lexical como base: desde comentários em redes sociais (MAYER, 2018), até textos religiosos (VEIGA, 2021), passando pela obra de fotógrafos (ROMEIRO, 2020), músicos (DELFINO, 2022) e escritores consagrados (KAUFFMANN, 2020), dentre outros temas. Neste artigo, a abordagem da Análise Multidimensional Lexical será utilizada para analisar os pontos de encontro e afastamento dos discursos de empresas nativas e em transformação digital.

METODOLOGIA

A fim de atingir esse objetivo, o primeiro passo foi desenhar a composição do CDC de tal modo que fosse possível responder às perguntas de pesquisa. Os dados internos das companhias não estavam disponíveis para coleta porque são considerados informação sensível. O caminho escolhido foi trabalhar com o discurso corporativo público, sob a premissa de que as diferenças de paradigma são estruturantes e, portanto, deixariam marcas na face pública da empresa.

Foram coletados textos escritos e falados de 20 companhias, em diferentes segmentos, com capital aberto na bolsa americana (os textos são, portanto, em língua inglesa). Para cada segmento, foram escolhidos pares de empresas que representassem companhias digitais e em transformação digital. O *corpus* é formado por três grandes conjuntos de registros produzidos entre 2020 e 2022: *releases* para imprensa, relatórios financeiros e transcrições de eventos de cada companhia.

A tabela a seguir oferece uma visão geral do desenho do *corpus*. As empresas marcadas pela letra t são consideradas em transformação digital para fins deste estudo; aquelas definidas pela letra d formam o segmento das nativas digitais. No caso das empresas alimentícias e de tecnologia, os pares não são formados por uma empresa considerada em transformação e outra nativa, mas por duas com a mesma classificação. No resultado geral, essas escolhas se compensam: metade das companhias compõem cada uma das duas categorias. Ao todo, são 20 empresas analisadas em 10 segmentos, por meio de quase dois mil textos.

Segmento	Empresa (tipo)	Evento	Releases	Relatórios
Mídia	Disney (t)	Shareholder Meeting '22	55	8
	Netflix (d)	Tudum '22	84	8
Alimentícia	Nestlé (t)	Shareholder Meeting '19	51	8
	Starbucks (t)	Stockholders Meeting '22	55	8
Jornalismo	NYT (t)	Investor Day '22	47	8
	Twitter (d)	Stockholders Meeting '21	57	4
Música	Sony (t)	CES '22	48	7
	Spotify (d)	Investor Day '22	30	8
Montadoras	Renault (t)	General Meeting '22	54	-
	Tesla (d)	Stockholders Meeting '21	50	8
Telecomunicação	Telefônica (t)	Shareholder Meeting '20	171	8
	Meta (d)	Facebook Connect '21	43	8
Finanças	Goldman Sachs (t)	Investor Day '20	161	8
	Block (d)	Investor Day '22	59	7
Tecnologia	Microsoft (d)	Microsoft Ignite '21	166	8
	Google (d)	Google IO '22	88	8
Aparelhos	Motorola (t)	Motorola Edge '22	55	8
	Apple (d)	WWDC '22	155	8
Varejo	Walmart (t)	Shareholder Meeting '19	110	8
	Amazon (d)	AWS '21	147	8

Tabela 1: Empresas e registros estudados

Fonte: a autora

Os releases e relatórios financeiros foram descarregados no site oficial das empresas. Parte dos eventos corporativos também estava disponível nas páginas das companhias. O restante foi pesquisado no YouTube, onde é possível encontrar reuniões de acionistas abertas ao público geral. Os eventos foram transcritos com a ferramenta Grain e, posteriormente, revisados para garantir a confiabilidade da versão escrita.

Para identificar os discursos que permeiam a comunicação corporativa por meio das dimensões presentes na atuação linguística de diferentes empresas, a Análise Multidimensional

Lexical apontava um caminho analítico mais adequado do que a AMD Funcional. Apesar de compartilharem a mesma técnica estatística, as duas análises diferem no foco das variáveis: a AMD Lexical enfoca as variáveis lexicais correlacionadas para definir os padrões dimensionais, em vez das de natureza gramatical/funcional.

Uma vez coletado, o *corpus* foi processado no etiquetador TreeTagger para língua inglesa. A ferramenta é usada para a Análise Multidimensional Lexical porque, além de etiquetar as palavras, também as lematiza, ou seja, apresenta sua forma canônica. Por exemplo, dada a forma ‘companies’, o etiquetador anota a classe gramatical ‘substantivo’ e o lema ‘company’.

O *corpus* foi processado por script desenvolvido especialmente para esta pesquisa pelo professor orientador. Esse script processa o *corpus* criando um conjunto de dados de *input* para o pacote SAS OnDemand, de análise estatística. O processamento no SAS OnDemand foi conduzido inteiramente por meio de um programa SAS (conjunto de comandos). O processamento estatístico, embora abrangendo diversas etapas, tem como cerne a análise fatorial, por meio da qual são identificados os conjuntos de características linguísticas correlacionadas. Na primeira análise fatorial, gera-se um gráfico de sedimentação (*scree plot*), que projeta visualmente a carga de *eigenvalues* de cada fator em ordem decrescente. O analista deve se concentrar nos primeiros fatores porque serão estes os maiores responsáveis pela variação do conjunto: o primeiro explica a maior quantidade de variação; o segundo, uma quantidade de variação menor que o primeiro, e assim por diante. A partir dessa avaliação, este artigo analisará os cinco primeiros fatores dado que os demais não ofereceram uma interpretação que contribuísse aos objetivos desta pesquisa.

Depois da escolha do número de fatores e sua posterior extração, cada texto foi pontuado em cada dimensão, em uma etapa conhecida como ‘*scoring*’. Nessa fase, os escores fatoriais são computados com base nas frequências dos itens lexicais que apresentaram cargas fatoriais salientes em cada um dos dois polos do fator. Costumeiramente, os polos são chamados de ‘positivo’ e ‘negativo’, em referência a dois lados, sem implicar juízo de valor. Para calcular o escore de um texto em um determinado fator, são somadas em separado as ocorrências de cada item lexical que carregou no polo positivo e no polo negativo e, na sequência, subtraídas as duas somas. Quando o fator apresentar apenas um polo, o escore corresponde simplesmente à soma das ocorrências dos itens que carregaram no fator, sem necessidade da subtração.

Um polo de um fator é um conjunto correlacionado de variáveis (em nosso caso, itens lexicais que atuam em conjunto nos textos) cuja distribuição é complementar ao outro polo do mesmo fator. Assim, quando os itens lexicais de um dos polos aparece nos textos, os itens lexicais do outro polo ocorrem com menor intensidade, ou deixam de ocorrer; e vice-versa. Os fatores não necessariamente apresentam dois polos – quando um fator apresenta apenas um polo, esse conjunto correlacionado de variáveis atua em distribuição complementar aos demais itens lexicais em geral. Ou seja, quando os itens lexicais do fator ocorrem, todos os demais itens lexicais dos textos ocorrem em menor intensidade.

Uma vez calculadas as cargas fatoriais dos textos, procedemos à análise qualitativa de textos com escore notável em cada polo, isto é, relativamente alto em comparação aos demais.

Isso nos permitiu tirar sentido dos dados, nomeando os fatores e transformando cada um deles em dimensões de um determinado discurso.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos resultados foi realizada com interpretação quanti e qualitativa, levando em consideração a significância estatística de três variáveis independentes: o registro (i.e. conferência, *releases* ou relatórios financeiros), o tipo de empresa (se nativa ou em transformação digital) e a companhia analisada de forma individualizada. Nem todos os fatores são formados por polos positivos e negativos, e os exemplos citados ao longo desta seção foram escolhidos entre os que mais pontuaram em cada dimensão.

Dimensão 1 - A organização como máquina e o discurso da precisão

Não por coincidência o fator que concentra o maior número de variáveis tangibiliza, em termos de discurso, o modelo mental da organização como máquina - como vimos anteriormente, o mais comum entre as companhias atuais. Os resultados financeiros e a assertividade da estratégia pautam o discurso da precisão, que marca a conversa entre os executivos da empresa e seus investidores. O resultado é coerente com a amostra do *corpus*, dado que todas as empresas selecionadas têm capital aberto na bolsa americana e, portanto, o dever de reportar seus resultados financeiros para os acionistas. No entanto, não deixa de ser significativo notar quão expressivo e distante dos demais fatores essa dimensão aparece nos resultados.

O fator 1 é formado por aproximadamente 100 variáveis, concentrando a maior porcentagem de variação do *corpus*. É formado apenas pelo polo positivo e, dentre suas variáveis, a maior predominância é de substantivos (aproximadamente 53% das variáveis), seguido por verbos (22%), advérbios (13%) e adjetivos (11%). Apesar de aparecerem com menor intensidade em comparação às demais classes gramaticais, os adjetivos são, em sua maioria, atributivos. Ou seja, sua função é qualificar um substantivo, ajudando a delimitar o sentido.

Apesar de o foco desta Análise Multidimensional ser o léxico, a análise funcional descrita por Biber (1988) oferece observações importantes para esta dimensão. Segundo o autor, textos com grande frequência de substantivos também tendem a carregar grande densidade de informação. O vocabulário variado denota o uso de palavras com significado específico, característica reforçada pela escolha de adjetivos atributivos. Os advérbios de intensidade também são usados para essa qualificação. São presentes, mas pontuam menos as marcas de um texto falado. De fato, na maior parte das vezes, este tipo de variável é mais forte nos demais fatores, apesar de os registros mais significativos desta dimensão serem os informes financeiros (realizados em formato de reunião entre a empresa e seus acionistas) e as convenções corporativas. Ou seja, quando o tema são os resultados financeiros, o discurso é falado, mas cuidadosamente preparado - mesmo quando a dinâmica da reunião se volta para perguntas e respostas.

A mensagem nesta dimensão é a de controle, de domínio das relações causa-efeito (*cause, effect, factor, result, conclude*) que resultaram nos números (*earning, quarter, currency, actual, performance, dividend*) apresentados pela companhia. Há ainda alguns traços de discussão de estratégia (*mix, momentum, ahead, market, website*) mas este discurso não chega a moldar uma visão de futuro. São discussões mais técnicas e que apontam para a correção de rota ou fortalecimento de tendências positivas apresentadas pelos números da companhia.

Exemplo 1

Our Q4 consolidated revenue reached another historical high, \$8.4 billion, up 11% from the prior year or 14% when excluding a 3% impact of foreign currency translation. The revenue growth was primarily driven by 7% comparable store sales growth and 6% net-new store growth over the past 12 months, further strengthened by the remarkable momentum in our global licensed store businesses.

In addition, this outstanding performance reflects double-digit revenue growth in all three of our reporting segments in constant currencies, showcasing the resiliency of our brand, power of customer loyalty and depth of our diverse portfolio. Q4 consolidated operating margin contracted 380 basis points from the prior year to 15.1%, primarily driven by investments in growth in labor, including enhanced store partner wages and new partner training, part of which were investments under our reinvention plan. In addition, operating margin was impacted by inflationary headwinds and deleverage related to COVID restrictions in China.

The overall contraction was partially offset by pricing in North America and sales leverage across markets outside of China. Q4 EPS was \$0.81, declining 9% from the prior year, but better than expectations, including \$0.05 of nonrecurring benefits primarily related to discrete tax benefits.

For full year fiscal 2022, our consolidated revenue reached a record \$32.3 billion, up 13% from the prior year or 15% when excluding a 2% impact of foreign currency translation driven by 8% comparable store growth, 6% net-new store growth and strength in our global licensed store businesses. Full year consolidated operating margin and EPS were 15.1% and \$2.96, respectively. I will now provide segment highlights for Q4 (Starbucks, Q4'22 Earning Call).

A variação por tipo de empresa não tem significância estatística, indicando que esta dimensão é representativa tanto de empresas nativas quanto em transformação digital. A análise por empresa, considerando cada uma individualmente, tem coeficiente de determinação (representado pelo R^2 do gráfico) de 10%. O resultado indica que o discurso da precisão perpassa o mundo corporativo atual, independente da cultura corporativa.

Por outro lado, o coeficiente de determinação indica que em, 72% dos casos, o tipo de registro pode ser identificado a partir do discurso. Este resultado é esperado considerando que as reuniões financeiras são o evento-chave para este tipo de mensagem. No entanto, vale a nota de que as convenções também são formadas, em alguma medida, por este tipo de mensagem.

Dimensão 2 - A conversa com os stakeholders

A segunda dimensão agrega marcas de um texto mais improvisado, caracterizando um discurso falado (*thing, then, mean*). Substantivos e verbos apresentam frequência mais próxima (55% e 47%, respectivamente); no entanto, os verbos ocupam as primeiras posições do ranking de pontuação, enquanto a maior prevalência de substantivos se concentra no final da lista de variáveis. Os resultados indicam um texto mais verbal do que nominal.

Recuperando Biber (1988), verbos no presente denotam uma intenção maior de interação neste texto, que também apresenta advérbios de tempo (*now*, por exemplo) usados como partículas discursivas em busca da coerência em um discurso mais fragmentado. As palavras escolhidas são curtas, e estudos linguísticos já demonstraram que estas tendem a ser mais frequentemente escolhidas e a carregar significado mais aberto do que as longas (ZIPF, 1949; apud BIBER, 1988). Os advérbios de intensidade (*even, just, much, really*) reforçam essas evidências: as escolhas do texto são mais comuns no discurso falado do que no escrito. O dicionário de Cambridge, por exemplo, define *just* como um advérbio muito usado na linguagem falada; estudos com o COCA (Corpus of Contemporary American English) também demonstram que *really* é mais frequente na fala (BENNETT, 2010).

Substantivos ligados ao campo semântico da tecnologia sugerem uma conversa sobre a estratégia da empresa com parceiros e investidores.

Exemplo 2

Now, this is all great, but what really matters is how these innovations come together to help customers get better performance on their workloads. We have some really promising early data from the customers that we've been working with in the early beta on workloads as diverse as web applications, the high-performance computing... Customers are reporting significant performance improvements. Okay, now let's hear from a customer with a unique role in the financial services industry. That's utilizing the breadth of AWS computing services to tackle one of the most intractable problems in the housing market. Please welcome Kimberly Johnson, Executive Vice President, and Chief Operating Officer, Frannie Mae (AWS Amazon '21).

Neste caso, é também o registro que apresenta o maior coeficiente de determinação: em 53% dos casos, é possível identificar a dimensão 2 a partir do contexto de uso. As convenções e as reuniões financeiras são os dois principais registros para este tipo de linguagem. A menor contribuição dos *releases* é coerente por serem materiais produzidos e consumidos de forma escrita/lida.

O tipo de empresa também apresenta significância estatística, apesar do R^2 ser de apenas 6%. No entanto, ao avaliar empresa por empresa, este índice salta para 20%. É significativo notar que 80% das companhias listadas nas dez primeiras posições deste score são nativas digitais.

Dimensão 3 - As organizações verdes e um novo futuro como propósito

Capturar os traços da organização como família - metáfora estruturante das organizações verdes - enfrenta limitações pelo fato de a análise se dedicar ao discurso público. Como pontuado nos capítulos anteriores, não há dados relevantes e extensos disponíveis para trabalhar o discurso interno das organizações. No entanto, focar nas características gerais destas companhias, como o apreço pela cultura, pelo empoderamento e pela construção de um senso de propósito - pode fornecer evidências da linguagem usada por estes times.

A terceira dimensão é dominada pelos substantivos (70% das variáveis) que trabalham a fusão entre a tecnologia e a construção de um novo futuro, considerado por estas companhias fundamentalmente melhor do que os tempos atuais (é relevante que o adjetivo *intelligent* ocupe a primeira posição na tabela). A discussão é sobre a preparação para as mudanças que já estão em curso (a partir do desenvolvimento da *AI* e *Cloud*, por exemplo), e como organizações, pessoas e o próprio planeta podem tirar o melhor proveito delas.

A predominância dos verbos *empower*, *enable* e *provide* indicam como estas organizações se percebem: elas (e, por consequência, seus times) assumem o protagonismo por estas inovações, desenvolvendo produtos e serviços que tornam uma nova era possível, mais inteligente e conectada. A este propósito, muitas dão o nome de missão - não por acaso, a palavra *mission* também compõe esta dimensão. A chancela desta mensagem vem da liderança da empresa (vice e president figuram entre as variáveis deste fator).

É importante a ressalva de que os releases da Microsoft ocupam os primeiros lugares no ranking dos textos que mais pontuaram. É da natureza deste registro a inclusão, no final do texto, de um pequeno parágrafo sobre a empresa. Como este texto se repete em todas as edições, as palavras usadas também aparecem dentre as que mais pontuaram neste fator.

Exemplo 3

Microsoft enables digital transformation for the era of an intelligent cloud and an intelligent edge. Its mission is to empower every person and every organization on the planet to achieve more (d_r_microsoft_141.txt.tagged.txt).

Exemplo 4

We believe bitcoin is more than an investment; it's the best version of money. With our help, we think bitcoin can become the planet's preferred currency. To achieve this, we build and fund free open source projects that improve bitcoin's user experience security privacy and ability to scale. Bitcoin's values are deeply aligned with block's mission of economic empowerment (Block Investor Day '22).

Nesta dimensão, o registro deixa de ter predominância entre as variáveis que mais explicam a variação. O coeficiente de determinação do registro é de apenas 5%. No entanto, é impor-

tante notar que as convenções assumem a dianteira quando se trata do contexto mais escolhido para a venda de uma visão de futuro. É certamente parte do imaginário de quem acompanha a indústria de tecnologia as apresentações de produtos que Steve Jobs protagonizava para a Apple. Os eventos foram, inclusive, recriados pelo cinema (Jobs, 2015).

O tipo de empresa, i.e. nativa ou em transformação digital, responde por 11% da variação. Por outro lado, o corte por empresa é o que apresenta a maior relevância estatística, com R^2 de 64%. Há claro protagonismo da Microsoft neste caminho, seguida por Amazon, Apple e Meta.

Há duas ressalvas importantes na interpretação deste resultado. A primeira é que a análise por empresa mostra que companhias em transformação digital também formam parte das primeiras posições no ranking. Em muitos casos, isso acontece pela divulgação de parcerias com as nativas digitais para a incorporação de alguma tecnologia.

A segunda é que algumas nativas ocupam as últimas posições do ranking, como Netflix e Tesla, diminuindo o score das nativas digitais. Uma hipótese para trabalhos futuros é estudar se empresas que gerenciam um ecossistema de produtos e serviços - como as primeiras colocadas no ranking - têm maior facilidade na venda de uma visão de futuro do que as empresas que causaram disrupção no mercado, mas hoje se ocupam de gerenciar apenas um produto, como a Netflix.

Dimensão 4 - Finanças, investimentos e o sistema bancário como parceiro

A quarta dimensão volta ao discurso formal, com mais da metade das variáveis composta por substantivos e sem presença de advérbios entre os lemas com maior peso neste fator. A predominância de adjetivos atributivos são outra evidência da maior formalidade dos textos. Palavras relacionadas ao universo das finanças e administração empresarial compõem o foco semântico desta dimensão, cujos textos de maior pontuação foram produzidos pelas empresas do segmento financeiro (Goldman Sachs, a líder com folga desta dimensão, e Block). Não por acaso, o tipo de empresa e o registro não são variáveis determinantes deste fator (R^2 de 5% e de 2%, respectivamente; por este motivo, os gráficos não serão apresentados). Ao contrário, o maior coeficiente de determinação é o das empresas individuais. Enquanto a dimensão 1 tratava dos resultados apresentados pelas empresas, esta traz palavras recorrentemente usadas por companhias do segmento financeiro, responsáveis pela oferta de crédito e oportunidades de investimento a pessoas físicas e jurídicas. No caso das empresas tradicionais, o discurso é voltado às rotinas do mercado; no caso da digital, o foco é na evolução do sistema, como pode ser observado nos exemplos a seguir.

Exemplo 5

The Goldman Sachs Group, Inc. is a leading global financial institution that delivers a broad range of financial services across investment banking, securities, investment management and consumer banking to a large and diversified client base that includes

corporations, financial institutions, governments and individuals. Founded in 1869, the firm is headquartered in New York and maintains offices in all major financial centers around the world (t_r_goldmansachs_104.txt.tagged.txt)

Exemplo 6

We want to take our learnings from square loans and expand our ability to offer sellers access to funds with new forms of responsible credit. Square financial services, banking charter can help us move faster and unlock even more opportunities down the road in serving US banking customers. We also see a need for broader cash flow management solutions for sellers (Block Investors' Day 22)

Dimensão 5 - Novos modelos de negócio versus os negócios tradicionais

Único fator a apresentar polos positivo e negativo, o quinto agrupamento também é fortemente marcado pelas escolhas linguísticas de uma empresa: os textos produzidos pelo New York Times compõem majoritariamente esta dimensão, que descreve o novo modelo de negócio do jornalismo digital - daí a predominância dos substantivos *journalism*, *print*, *media* e *subscription*. Os *releases* da companhia, descrevendo novos produtos, serviços ou mesmo a estratégia da empresa, ocupam as primeiras posições deste fator. Em muitos casos, os novos modelos de negócio são também discutidos em vídeo ou audioconferências com acionistas ou outros parceiros, o que explica as palavras *alternatively*, *dial* e *caller*.

O exemplo a seguir oferece uma amostra de como as palavras são empregadas nos textos desta dimensão.

Exemplo 7

The New York Times Company is a trusted source of quality, independent journalism whose mission is to seek the truth and help people understand the world. With more than 8 million subscriptions across a diverse array of print and digital products (from news to cooking to games). The Times has evolved from a local and regional news leader into a diversified media company with curious readers, listeners and viewers around the globe. Follow news about the company at nytco.com (t_r_nyt_38.txt.tagged.txt)

A aposta na venda de assinaturas é também a escolha de boa parte dos produtos ou serviços ofertados por outras companhias estudadas nesta pesquisa, como as plataformas de streaming (sejam de áudio ou vídeo). No entanto, este modelo não costuma fazer parte da estratégia de empresas do segmento alimentício pela própria natureza dos produtos que comercializam. Portanto, as palavras relacionadas a este universo pontuam negativamente nesta dimensão. Não há nenhuma marca de discussão de modelo de negócio, mas sim a descrição de melhorias incrementais nos modelos tradicionais.

Exemplo 8

Seattle - Starbucks Corporation (NASDAQ: SBUX) and Nestlé today announced a new collaboration to bring Starbucks Ready-to-Drink (RTD) coffee beverages to select markets across Southeast Asia, Oceania and Latin America. The companies will work to quickly bring these coffee beverages to consumers as of 2022 (t_r_starbucks_22.txt.tagged.txt)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs a estudar a língua em uso no discurso público de dois tipos de empresas: aquelas em estágio de transformação digital e as consideradas nativas digitais. A relevância do tema se justifica pelo atual estágio de desenvolvimento da tecnologia, que aglutinou as dimensões on e offline, impelindo empresas e funcionários a acelerar sua jornada de digitalização. A Revolução Digital traz impactos também para a cultura corporativa, que tende a olhar o Vale do Silício como o modelo a ser seguido. Para que seus pressupostos pudessem ser analisados, as duas principais metáforas que norteiam as organizações atuais - a máquina e a família - foram discutidas em detalhe, usando as empresas em transformação como exemplos da primeira e as nativas como modelos da segunda.

A partir da coleta e análise de mais de dois mil textos, o objetivo foi identificar pontos de encontro e afastamento no que diz respeito aos padrões linguísticos empregados por empresas pertencentes aos dois conjuntos na comunicação com o público corporativo e o cliente final. Foram três as questões centrais analisadas com base no estudo do CDC (*Corporate Discourse Corpus*): a variação lexical encontrada no discurso das empresas; as dimensões discursivas que emergem da análise do discurso corporativo; e as diferenças e semelhanças das linguagens corporativas expressas pela investigação de sua variação lexical.

A premissa que orientou essa investigação era de que as metáforas que norteavam a cultura corporativa eram tão estruturantes que poderiam ser identificadas a partir da abordagem da Linguística de *Corpus*, elegendo a Análise Multidimensional Lexical como base metodológica. No entanto, os resultados obtidos durante o processo de extração dos fatores contradizem as expectativas iniciais deste estudo. Os pesquisadores de Linguística de *Corpus* identificam os sentidos da língua por meio de padrões de uso, mediados pelo registro, pelos discursos e por outras variáveis que orientam as escolhas dos falantes. Não à toa, as duas primeiras dimensões dos textos são fortemente impactadas pelo contexto de uso.

No entanto, chama a atenção na análise o baixo índice do coeficiente de determinação ao medir o impacto dos dois conjuntos de empresas em praticamente todas as dimensões. As companhias analisadas individualmente parecem influenciar em maior grau as escolhas de comunicação do que quando consideradas em conjunto com seus pares. Isso sugere que algumas empresas apresentam um discurso mais marcante do que outras. Ou seja, não é evidente que haja um tipo de comunicação homogênea entre empresas classificada em um ou outro conjunto.

No caso desta pesquisa, é importante ressaltar uma variável extrínseca ao modelo que deve ser levada em consideração na análise dos resultados. O CDC foi composto por textos,

em sua maioria, produzidos a partir de 2020. Em março daquele ano, a Organização Mundial de Saúde decretou o início da pandemia do coronavírus. Apenas em maio de 2023, a OMS decretou o fim da Emergência de Saúde Pública. As novas dinâmicas exigidas para conter a propagação do vírus podem ter tido impacto na intimidade das empresas com as novas ferramentas apresentadas pelo desenvolvimento tecnológico e sua influência na cultura digital. Os meses mais desafiadores da pandemia exigiram isolamento social da população e trabalho remoto dos profissionais, antecipando a necessidade de digitalização para que as empresas conseguissem se adaptar às novas necessidades dos clientes. Relatório da McKinsey (2020) aponta que, já nos primeiros meses, a contribuição dos produtos digitais no portfólio das empresas foi acelerado em cerca de sete anos. O digital havia se tornado componente central do mundo corporativo, em vez de apenas uma ferramenta de eficiência operacional. As plataformas de *streaming* oferecem um bom exemplo desta tendência: a COVID acelerou a demanda e adoção por estes serviços, que ultrapassaram 1 bilhão de assinaturas ainda em 2020 (LOS ANGELES TIMES, 2021).

O movimento é inequívoco; não é possível, no entanto, mensurar seu impacto no discurso das empresas com o *corpus* analisado neste artigo. Pesquisas posteriores podem espelhar a mesma análise para a extensão do CDC, abarcando textos coletados considerando os anos imediatamente anteriores à pandemia. Esse alargamento temporal permitiria comprovar se a corrida pela digitalização influenciou não apenas sua estratégia empresarial, mas também o modo como as empresas se comunicam com diferentes públicos.

De toda forma, os resultados sugerem uma revisão das teorias defendidas por consultorias e escolas de negócio, oferecendo outra perspectiva para as classificações de empresas nativas e em transformação digital. Para o jornalista britânico Stephen Bush, esse questionamento já tem pertinência quando se analisam não as empresas, mas as primeiras gerações que nasceram conectadas - naquele momento, também chamadas de nativas digitais - e seus sucessores. “O que significa ser um nativo digital mudou drasticamente porque a definição de ‘digital’ também mudou. E continuará mudando: uma criança que entre na escola pela primeira vez hoje terá apenas uma memória incompleta do mundo sem IA”, afirma, ao argumentar que o rótulo deve ser colocado em discussão dada a velocidade dos avanços tecnológicos ao longo dos últimos anos.

Trasladando este conceito para o mundo corporativo, pode ser mais adequado falar em graus diferentes de digitalização - dado que todas hoje competem em um mercado de consumidores conectados - do que classificar as empresas de maneira estanque. Exemplo desta perspectiva é o New York Times, líder da dimensão 5. O veículo - cuja primeira edição remonta a meados do século XIX - é considerado um dos grandes exemplos de transformação digital do mundo, dois séculos depois de seu lançamento. O jornal se moveu do modelo de publicidade para o de assinaturas, revisando preço, empacotamento, portfólio de conteúdo e, conseqüentemente, sua relação com os leitores por meio da tecnologia. Em uma indústria que viveu há não muito tempo o declínio dos veículos impressos, o resultado da estratégia é de 10 milhões de assinantes, com projeção de 15 milhões em 2027 (The Wall Street Journal, 2022).

Se não é possível sustentar por meio dos dados que haja uma lacuna significativa separando os dois conjuntos inteiros de empresas, também é verdade que algumas projetam visões de futuro com mais facilidade do que as demais. E, neste seleto grupo, as empresas de tecnologia com um ecossistema de produtos e serviços ocupam as primeiras posições do ranking na dimensão que agrega variáveis com este léxico. Todas estão listadas na bolsa americana com valor superior a um trilhão de dólares, o que confirma o posicionamento destas companhias como fortes candidatas a influenciar a relação da sociedade com a tecnologia nos próximos anos.

Neste sentido, é possível dizer que algumas companhias trafegam com maior facilidade entre o discurso da precisão e a venda de uma visão de futuro. A escolha depende do contexto, indo ao encontro da teoria de Laloux: “Todo paradigma tem um ponto-chave, um contexto no qual ele é o mais apropriado”, defende o autor (2019, p. 21). Já que este trabalho se apoiou em metáforas aplicadas ao contexto empresarial, vou me permitir compartilhar uma analogia para melhor entendimento do leitor. É como se algumas empresas fossem árvores frondosas, cultivadas ao longo de décadas, com resultados expressivos, mas menor facilidade de adaptação pelo seu tamanho e pela profundidade de suas raízes (ou tradições). Essas tendem a manter a metáfora da máquina mais enraizadas em sua cultura. As que vendem propósito se comportam como bambus, também sólidas e estáveis, mas com maior facilidade de movimento de acordo com a direção do vento. Em tempos de bonança, a família é a cola aglutinadora. Mas, quando as ações caem na bolsa, o discurso da máquina sustenta cortes e demissões em massa.

Essa reflexão exemplifica outro ângulo possível para a interpretação dos dados. O de que empresas, por mais que adotem um discurso baseado no resultado ou no propósito, têm como meta final o retorno ao acionista. É sempre este o ponto de chegada de todas elas. Neste sentido, esta pesquisa atua como um alerta de que a relação com o mundo corporativo precisa de lucidez, em meio a um empacotamento tão sedutor. “Por trás de seu exterior alegre, muitas pessoas estavam ansiosas, assustadas, infelizes e extremamente estressadas”, relembra o jornalista Dan Lyons (The Guardian, 2018) ao relatar sua passagem por uma companhia tecnológica. O escritor alerta para o perigo de exportar o que ele chama de “capitalismo do acionista”, que prioriza o lucro de curto prazo com um ambiente acolhedor à primeira vista, mas opressivo em uma análise mais detalhada.

O alinhamento às práticas da Ciência Aberta inseriu este trabalho na proposta institucional ‘Portal multimodal/multilíngue para o avanço da ciência aberta nas Humanidades’, apresentada pelo PEPG em LAEL às chamadas CNPq 25/2020 e 02/2021. Para estimular este debate, os dados, protocolos e demais conteúdos produzidos ao longo da pesquisa foram disponibilizados com base nos princípios da Ciência Aberta, que preza pelo livre tráfego de ideias, métodos e conteúdo dentro e fora da comunidade científica, no portal cienciaaberta.org.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADOLPHS, Svenja; KNIGHT, Dawn (eds.). *The Routledge Handbook of English Language and Digital Humanities*. Oxon: Routledge, 2020.
- BERBER SARDINHA, T. *Discourse of academia from a multidimensional perspective*. In: FRIGINAL, E.; HARDY, J. A. (eds.). *The Routledge Handbook of Corpus Approaches to Discourse Analysis*. New York: Routledge, 2021. p. 298–318.
- BERBER SARDINHA, T. *A historical characterisation of American and Brazilian cultures based on lexical representations*. *Corpora*, v. 15, n. 2, p. 183–212, 2020.
- BERBER SARDINHA, T. *A text typology of social media*. *Register Studies*, v. 4, n. 2, p. 138-170, 2022.
- BERBER SARDINHA, T. *Corpus linguistics and the study of social media: a case study using multi-dimensional analysis*. In: O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M. (eds.). *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. 2. ed. New York, NY: Routledge, 2022. p. 656-674.
- BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. Barueri - SP: Editora Manole, 2004.
- BERBER SARDINHA, T. et al. A multimodal, multilanguage portal for the advancement of open science in the humanities. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 4, e406, 11 sep. 2021.
- BERBER SARDINHA, T.; VEIRANO PINTO, M. (eds.). *Multi-Dimensional Analysis*, 25 years on: A Tribute to Douglas Biber. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins, 2014.
- BIBER, Douglas. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BIBER, Douglas; CONRAD, Susan. *Register, Genre, and Style*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- BRUELL, Alexandra. New York Times *Tops 10 Millions Subscriptions as Profit Soars*. The Wall Street Journal, 2 fev. 2022. Disponível em: <https://www.wsj.com/articles/new-york-times-tops-10-million-subscriptions-as-profit-soars-11643816086>. Acesso em: 24 jul. 2023.
- DELFINO, M. C. N. *Análise multidimensional: os números na linguística*. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 4, p. e474, 11 sep. 2021.
- DELFINO, M. C. N. *More than words: análise multimodal multidimensional da música popular em língua inglesa*. 2022. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.
- FAUGHNDER, Ryan. *Streaming Milestone: Global subscriptions passed 1 billion last year*. Los Angeles Times, 18 mar. 2021. Disponível em: <https://www.latimes.com/entertainment-arts/business/story/2021-03-18/streaming-milestone-global-subscriptions-passed-1-billion-last-year-mpa-theme-report>. Acesso em: 24 jul. 2023.
- KAUFFMANN, C. H. *Linguística de corpus e estilo: análises multidimensional e canônica na ficção de Machado de Assis*. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
- LA BARGE, Laura; O'TOOLE, Clayton; SCHNEIDER, Jeremy; SMAJE, Kate. *How COVID-19 has pushed companies over the technology tipping point - and transformed business forever*. McKinsey & Company, 5 out. 2020. Disponível em: <https://www.mckinsey.com/capabilities/strategy-and-corporate-finance/our-insights/how-covid-19-has-pushed-companies-over-the-technology-tipping-point-and-transformed-business-forever>. Acesso em: 24 jul. 2023.

LALOUX, Frederic. **Reinventando as organizações: um guia para criar organizações inspiradas no próximo estágio da consciência humana**. Curitiba: Voo, 2019.

LEECH, Geoffrey. **Corpora and theories of linguistic performance**. In: SVARTVIK, Jan (org.). *Directions in Corpus Linguistics: Proceedings of Nobel Symposium 82*. Berlin/New York: De Gruyter, 1992. p. 105-122.

MAYER, C. **O que e como escrevemos na web: um estudo multidimensional de variação de registro em língua inglesa**. 129 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

ROMEIRO, Y. de T. D. **A linguagem verbal das artes visuais: Uma Análise Multidimensional do discurso sobre a fotografia de Sally Mann**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2019.

STEVE JOBS. Direção de Danny Boyle. **Coprodução Estados Unidos e Inglaterra**. Universal Pictures, 2015. 1 filme (122 min).

VEIGA, A. T. **As dimensões da fé: sete religiões mundiais em uma análise multidimensional lexical**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

COMPETÊNCIAS E DESENVOLVIMENTO EM SERVIÇO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM INSTITUTOS DE IDIOMAS: UM ESTUDO TEÓRICO SOBRE IDENTIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Felipe Rodrigues de Jesus Emerick - Cultura Inglesa

<https://orcid.org/0009-0004-4002-1540>

Alessandra Fagundes Silva - Centro Paula Souza

<https://orcid.org/0009-0009-0832-9664>

Roberto Kanaane - Centro Paula Souza

<https://orcid.org/0000-0002-4702-7740>

Rodrigo Avella Ramirez - Centro Paula Souza

<https://orcid.org/0000-0001-8468-2851>

Resumo Este estudo discute as competências associadas à atuação do coordenador pedagógico e suas possibilidades de desenvolvimento em serviço, tomando como referência as demandas observadas em um instituto de idiomas. De natureza qualitativa, exploratória e bibliográfica, a pesquisa teve como objetivo construir uma síntese interpretativa da literatura sobre coordenação pedagógica, formação profissional e desenvolvimento de competências, com vistas a compreender suas implicações para contextos privados de ensino de línguas. O *corpus* foi composto por onze produções acadêmicas, entre livros, artigos, dissertações e trabalho de conclusão de curso, selecionadas por sua relevância para os objetivos da investigação. A análise fundamentou-se na abordagem temática proposta por Braun e Clarke (2006, 2019), adaptada para um *corpus* bibliográfico, e desenvolveu-se em três etapas complementares: leitura interpretativa realizada pelos pesquisadores, análise apoiada por inteligência artificial e refinamento teórico-interpretativo dos resultados. O uso da inteligência artificial teve caráter auxiliar, contribuindo para a organização de conceitos recorrentes e para a identificação de possíveis agrupamentos temáticos, posteriormente revisados e validados pelos autores. A análise permitiu sistematizar contribuições da literatura em três eixos analíticos: identidade e transição profissional, competências integradas e liderança formadora, e formação reflexiva e mediação estratégica. Os resultados sugerem que a atuação do coordenador pedagógico demanda a articulação de saberes pedagógicos, relacionais, organizacionais e estratégicos, cuja construção ocorre predominantemente em processos de aprendizagem em serviço. Como contribuição prática, o estudo propõe diretrizes para programas de formação continuada voltados ao fortalecimento da identidade profissional e da liderança pedagógica em institutos de idiomas.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica; Competências profissionais; Formação em serviço; Identidade profissional; Ensino de línguas.

Skills and in-service development of the educational coordinator in language institutes: a theoretical study on identity and professional training

Abstract *This study discusses the competencies associated with the role of pedagogical coordinators and the ways in which these competencies may be developed through in-service professional learning, taking as a reference the demands observed in a given language institute. Designed as a qualitative, exploratory, and bibliographical study, the research aimed to construct an interpretative synthesis of the literature on pedagogical coordination, professional development, and competency-building in order to examine its implications for private language teaching contexts. The corpus consisted of eleven academic publications, including books, journal articles, master's dissertations, and an undergraduate thesis, selected according to their relevance to the study's objectives. The analysis was grounded in the thematic analysis approach proposed by Braun and Clarke (2006, 2019), adapted to a bibliographical corpus, and was conducted in three complementary stages: researchers' interpretative reading, AI-assisted analysis, and theoretical-interpretative refinement of the findings. The use of artificial intelligence was limited to a supporting role, contributing to the organization of recurring concepts and the identification of potential thematic groupings, which were subsequently reviewed and validated by the researchers. The analysis enabled the systematization of contributions from the literature into three analytical axes: professional identity and transition, integrated competencies and formative leadership, and reflective development and strategic mediation. The findings suggest that the work of pedagogical coordinators requires the articulation of pedagogical, relational, organizational, and strategic knowledge, largely developed through situated and in-service learning processes. As a practical contribution, the study proposes guidelines for continuous professional development programmes aimed at strengthening professional identity and pedagogical leadership in language institutes.*

Keywords: *Pedagogical coordination; Professional competencies; In-service professional development; Professional identity; Language education.*

1 Introdução

A coordenação pedagógica é amplamente reconhecida como uma função estratégica para a articulação entre práticas de ensino, desenvolvimento profissional docente e objetivos institucionais. Em diferentes contextos educacionais, o coordenador pedagógico atua como mediador entre professores, gestores e demais atores da comunidade escolar, promovendo processos de formação continuada, acompanhamento pedagógico e construção coletiva de práticas educativas (Veiga, 2001; Placco; Almeida, 2012).

No campo do ensino de línguas, essa atuação assume características particulares. Institutos de idiomas frequentemente operam em contextos marcados pela coexistência de objetivos educacionais, demandas organizacionais e expectativas de diferentes públicos, incluindo estudantes, famílias, professores e equipes administrativas. Nessas instituições, o coordenador pedagógico tende a assumir responsabilidades que ultrapassam o acompanhamento didático, envolvendo também mediação de conflitos, gestão de equipes, acompanhamento de indicadores institucionais e implementação de programas de desenvolvimento profissional docente. Tais atribuições aproximam a função de discussões contemporâneas sobre liderança educacional, formação de professores e desenvolvimento profissional em contextos de ensino de línguas (Richards; Farrell, 2005).

Apesar da relevância crescente desse profissional, a literatura específica sobre coordenação pedagógica em institutos de idiomas ainda é limitada quando comparada à produção

existente sobre coordenação pedagógica em contextos escolares mais amplos. Em consequência, a compreensão das competências necessárias ao exercício dessa função depende, em grande medida, do diálogo entre estudos sobre gestão educacional, formação docente, liderança pedagógica e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, torna-se pertinente sistematizar contribuições dispersas na literatura, buscando compreender como diferentes autores caracterizam o papel do coordenador pedagógico e quais competências são associadas ao exercício dessa função.

O interesse por essa temática surgiu a partir de reflexões sobre transformações recentes observadas em uma instituição privada de ensino de idiomas, na qual a função de coordenador pedagógico foi criada, em complemento à função já existente de coordenador acadêmico, com o propósito de ampliar o suporte às equipes docentes e fortalecer a integração entre processos pedagógicos e organizacionais. Nesse contexto, professores experientes passaram a assumir responsabilidades de coordenação sem terem necessariamente participado de programas formais de preparação para o novo cargo. Embora tais reflexões tenham contribuído para a formulação do problema de pesquisa, este estudo não se caracteriza como uma investigação empírica sobre essa instituição. Trata-se, antes, de uma pesquisa teórica e bibliográfica que utiliza esse contexto como referência para discutir desafios e demandas associados à coordenação pedagógica em institutos de idiomas.

A transição da docência para funções de coordenação constitui um processo que envolve não apenas a ampliação de responsabilidades, mas também a reconstrução da identidade profissional. O desempenho bem-sucedido como professor não implica, necessariamente, o domínio de competências relacionadas à liderança pedagógica, à gestão de pessoas, à mediação institucional ou à formação de equipes. A literatura sugere que essa passagem exige a mobilização de novos saberes e práticas profissionais, frequentemente desenvolvidos ao longo da experiência e da atuação em serviço (Dubar, 2006; Placco; Almeida, 2012).

Nesse contexto, torna-se relevante discutir quais competências são associadas ao coordenador pedagógico e de que maneira essas competências podem ser desenvolvidas ao longo da trajetória profissional. Mais do que identificar atributos individuais, interessa compreender como diferentes dimensões da atuação do coordenador são descritas e articuladas na literatura, bem como suas possíveis implicações para contextos privados de ensino de línguas.

Com esse propósito, o presente estudo desenvolve uma análise temática de produções acadêmicas relacionadas à coordenação pedagógica, às competências profissionais e ao desenvolvimento em serviço. Fundamentada na proposta de Braun e Clarke (2006; 2019), a análise busca construir uma síntese interpretativa da literatura, organizando contribuições dispersas em um quadro analítico capaz de favorecer a compreensão da coordenação pedagógica como prática situada, relacional e em permanente construção. Ao fazê-lo, pretende contribuir tanto para discussões sobre gestão educacional quanto para reflexões sobre formação e desenvolvimento profissional no campo do ensino de línguas.

2 Objetivos

2.1 Objetivo geral

Analisar, por meio de uma síntese interpretativa da literatura, as competências associadas à atuação do coordenador pedagógico em institutos de idiomas e suas implicações para o desenvolvimento profissional em serviço.

2.2 Objetivos específicos

1. Identificar, na literatura especializada, competências, atribuições e desafios associados à atuação do coordenador pedagógico em diferentes contextos educacionais;
2. Analisar como essas competências são articuladas e discutidas na literatura, com especial atenção às demandas dos institutos de idiomas e aos processos de construção da identidade profissional e da liderança pedagógica;
3. Sistematizar contribuições da literatura em eixos analíticos que favoreçam a compreensão da coordenação pedagógica em institutos de idiomas;
4. Propor, com base na síntese interpretativa realizada, diretrizes para programas de formação e desenvolvimento profissional em serviço destinados a coordenadores pedagógicos.

3 Referencial Teórico

3.1 O papel histórico e contemporâneo do coordenador pedagógico

A função de coordenador pedagógico, tal como se entende hoje, é resultado de um processo histórico de transformação das práticas de supervisão e orientação educacional no Brasil. A partir da década de 1980, com o movimento de redemocratização do país e a valorização da gestão participativa, o coordenador pedagógico passou a ser reconhecido como um agente mediador e formador, rompendo com o modelo fiscalizador e burocrático herdado da supervisão escolar tradicional (Veiga, 2001; Libâneo, 2008).

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) consolidaram a ideia de gestão democrática, enfatizando a participação coletiva e o trabalho colaborativo na escola. Nesse contexto, a coordenação pedagógica passou a ser vista como peça-chave na construção e implementação do projeto político-pedagógico (PPP), articulando dimensões curriculares, formativas e avaliativas. Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçou essa perspectiva ao estabelecer competências gerais e princípios orientadores que demandam práticas pedagógicas integradoras, formação continuada dos docentes e liderança comprometida com a equidade e a qualidade do ensino (Brasil, 2017).

Assim, o coordenador pedagógico assume um papel estratégico na mediação entre as políticas educacionais e as práticas de sala de aula, assegurando a coerência entre as diretrizes nacionais e o desenvolvimento profissional docente.

Segundo Libâneo (2008), o coordenador pedagógico é o elo entre o planejamento e a execução, entre a teoria e a prática, cabendo-lhe garantir que as decisões pedagógicas estejam alinhadas à missão e aos valores institucionais. O autor reforça que a função é, essencialmente, de mediação e liderança pedagógica, mais voltada à formação docente e à promoção de aprendizagens significativas do que à fiscalização do trabalho do professor.

Para Placco e Almeida (2012), o coordenador atua como agente de mudança, facilitando processos de formação continuada e reflexão coletiva. Sua ação formadora, contudo, depende da capacidade de escuta, de negociação e de comunicação empática, características que situam o coordenador como um mediador de relações e de significados no cotidiano escolar.

Estudos recentes, como o de Rabello e Nogueira (2022), mostram que o papel do coordenador pedagógico continua em expansão, incorporando dimensões administrativas, tecnológicas e de gestão de pessoas. Essa ampliação reflete o processo de complexificação das instituições educacionais contemporâneas, especialmente naquelas que operam em modelos híbridos e contextos privados, onde os objetivos pedagógicos convivem com metas institucionais de desempenho e sustentabilidade.

Assim, o papel do coordenador pedagógico evoluiu de um executor de normas para um líder educacional multifacetado, cuja atuação combina aspectos didáticos, comunicacionais, organizacionais e humanos. Essa reconfiguração exige novas competências e um olhar atento às demandas formativas desse profissional, tema central deste estudo.

3.2 Competências profissionais e dimensões da atuação do coordenador pedagógico

A noção de competência constitui um dos eixos centrais do debate contemporâneo sobre profissionalização docente e gestão educacional. Tardif (2007) entende as competências como saberes mobilizados em situações concretas de trabalho, articulando conhecimentos, habilidades e atitudes. Trata-se, portanto, de um conceito dinâmico, que ultrapassa a simples acumulação de conteúdos teóricos para abranger a capacidade de agir de modo eficaz e contextualizado.

Marcelo (2009) complementa essa visão ao propor que a competência é construída de forma processual e social, no interior das práticas e interações profissionais. Essa perspectiva socioconstrutivista compreende o trabalho educativo como espaço de aprendizagem contínua, em que a experiência e a reflexão crítica são componentes fundamentais do desenvolvimento profissional.

No caso do coordenador pedagógico, as competências exigidas refletem a multiplicidade de papéis que ele desempenha. Placco e Almeida (2012) classificam-nas em três dimensões principais:

- **Competência pedagógica:** relacionada ao domínio teórico e metodológico do ensino e à capacidade de orientar e apoiar o desenvolvimento dos professores;
- **Competência relacional:** que envolve comunicação, empatia, escuta ativa e gestão de conflitos;
- **Competência organizacional:** que abrange planejamento, gestão de tempo e articulação entre equipes e processos institucionais.

Autores mais recentes, como Bergamo (2021) e França (2023), acrescentam a competência socioemocional como dimensão essencial, destacando a importância da autorregulação emocional, da empatia e do equilíbrio afetivo no exercício da liderança pedagógica. Essas competências, segundo as autoras, são determinantes para a criação de um clima institucional saudável e para o fortalecimento da confiança entre coordenadores e professores.

Além disso, Libâneo (2008) e Placco e Almeida (2012) introduzem a competência estratégica, entendida como a capacidade de articular as dimensões pedagógicas e organizacionais em conformidade com os objetivos institucionais. Essa dimensão é particularmente relevante em instituições privadas, que precisam alinhar qualidade de ensino e sustentabilidade administrativa.

A literatura evidencia que as competências do coordenador pedagógico são interdependentes e se desenvolvem em rede. Como afirma Tardif (2007), os saberes profissionais são plurais e situados, emergindo do encontro entre a formação inicial, a prática cotidiana e a cultura institucional. Nesse sentido, a formação e o exercício da coordenação demandam aprendizagem contínua, apoiada em práticas reflexivas e colaborativas.

3.3 Formação e desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico

A formação do coordenador pedagógico tem sido amplamente discutida sob o prisma da formação continuada e da aprendizagem profissional situada. Nóvoa (1997) defende que a formação de professores e gestores deve ser entendida como um processo permanente, que integra saberes acadêmicos e saberes da experiência. O autor ressalta que “ninguém se forma no vazio”, ou seja, a profissionalização é construída na interação, no diálogo e na reflexão sobre a prática.

No Brasil, a maior parte dos coordenadores pedagógicos chega à função por meio de promoções internas, sem formação específica para o novo cargo (Rabello; Nogueira, 2022). Essa transição, conforme Dubar (2006), implica uma reconstrução identitária, uma vez que o profissional deixa de se reconhecer apenas como professor para assumir o papel de mediador e formador de pares. Essa passagem exige o desenvolvimento de novas competências relacionais e estratégicas, muitas vezes ausentes na formação inicial.

Richards e Farrell (2005) argumentam que, no campo do ensino de línguas, o desenvolvimento profissional deve articular três dimensões: formação linguístico-metodológica, gestão

educacional e liderança colaborativa. Para esses autores, o coordenador pedagógico é, acima de tudo, um formador de professores e um catalisador de práticas reflexivas, devendo estar preparado para orientar, motivar e acompanhar o desenvolvimento docente.

No campo da Linguística Aplicada, estudos sobre formação de professores de línguas reforçam a compreensão do desenvolvimento profissional como um processo contínuo, situado e socialmente construído. Johnson (2009) argumenta que a aprendizagem profissional docente emerge da interação entre conhecimento teórico, experiência prática e participação em comunidades profissionais. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do coordenador pedagógico também pode ser compreendido como um processo de construção de conhecimentos profissionais mediado pelas relações estabelecidas no contexto de trabalho.

De forma semelhante, Freeman (1989) destaca que o desenvolvimento profissional de professores de línguas envolve processos permanentes de reflexão sobre a prática, colaboração e reconstrução de saberes. Embora direcionadas à docência, tais contribuições oferecem elementos relevantes para compreender a atuação do coordenador pedagógico como formador de professores e promotor de processos de aprendizagem profissional nas instituições de ensino de línguas.

Para Bergamo (2021) e França (2023), a formação do coordenador também deve contemplar aspectos socioemocionais e éticos, uma vez que o sucesso da coordenação depende tanto da competência técnica quanto da capacidade de construir relações empáticas e de confiança.

Darling-Hammond (2011) reforça que a formação eficaz de profissionais da educação se dá quando há integração entre teoria, prática e contexto institucional, por meio de metodologias participativas, estudo de casos e comunidades de prática. Essa perspectiva é coerente com o que Wenger (1998) denomina de aprendizagem situada, em que o conhecimento é produzido e partilhado coletivamente no cotidiano do trabalho.

Portanto, o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico deve ser concebido como um processo de **formação em serviço**, sustentado pela reflexão crítica, pela colaboração e pela aprendizagem contínua. Tais princípios são fundamentais para a consolidação da identidade profissional e para o aprimoramento das práticas de gestão pedagógica em contextos complexos, como os institutos de idiomas.

3.4 Especificidades da coordenação pedagógica em institutos de idiomas

Nos institutos de idiomas, a coordenação pedagógica assume contornos singulares, determinados pela natureza híbrida dessas instituições, que conjugam **dimensões educacionais e organizacionais**. Essa característica distingue a atuação do coordenador pedagógico em contextos de ensino de línguas daquela observada em outros cenários educacionais, uma vez que esse profissional precisa articular a qualidade pedagógica com metas institucionais relacionadas à retenção de estudantes, à satisfação dos diferentes públicos e ao acompanhamento de resultados acadêmicos (Richards; Farrell, 2005).

Richards e Farrell (2005) observam que, nesses contextos, o coordenador desempenha funções múltiplas: supervisor pedagógico, formador de professores e gestor de programas. Ele é responsável tanto pela implementação de políticas de ensino e formação docente quanto pela comunicação entre equipes administrativas, alunos e famílias. A dimensão formadora, típica do coordenador pedagógico, é permeada por uma dimensão estratégica, que requer planejamento, monitoramento de indicadores e tomada de decisões em consonância com diretrizes institucionais.

As especificidades do ensino de línguas também conferem características particulares à atuação da coordenação pedagógica. Institutos de idiomas frequentemente operam com metodologias próprias, programas curriculares estruturados e processos sistemáticos de acompanhamento docente. Nesse cenário, o coordenador assume papel central na interpretação, implementação e adaptação das propostas pedagógicas institucionais.

Segundo Borg (2015), as crenças, conhecimentos e experiências dos professores exercem influência significativa sobre suas práticas pedagógicas. A coordenação pedagógica, nesse contexto, desempenha papel relevante ao promover espaços de diálogo e reflexão capazes de favorecer o desenvolvimento profissional e a construção compartilhada de entendimentos sobre ensino e aprendizagem de línguas.

Além disso, discussões contemporâneas da Linguística Aplicada têm enfatizado a importância de compreender a formação docente como prática situada e contextualizada. Tal perspectiva sugere que o trabalho do coordenador pedagógico ultrapassa a supervisão de procedimentos metodológicos, envolvendo também a mediação de processos de aprendizagem profissional e a construção de comunidades de prática voltadas ao ensino de línguas.

Segundo Placco e Almeida (2012), a atuação do coordenador envolve o desafio de equilibrar práticas pedagógicas com exigências de gestão, muitas vezes associadas a pressões organizacionais. Essa tensão reflete o papel do coordenador pedagógico como mediador entre a autonomia docente e a responsabilidade institucional. Em institutos de idiomas, essa mediação torna-se mais complexa devido à necessidade de atender a públicos diversos e a programas com finalidades diferenciadas, como cursos regulares, preparatórios e corporativos.

A partir da pandemia de COVID-19, novas exigências surgiram para esse profissional. A transição para modalidades de ensino online e híbridas demandou competências digitais, capacidade de adaptação metodológica e apoio direto a professores em contextos virtuais (Rabello; Nogueira, 2022). Além disso, o coordenador passou a lidar com equipes distribuídas geograficamente, o que requer liderança remota, comunicação mediada por tecnologia e competência intercultural.

Essas novas exigências configuram o que Gutierrez e Santos (2021) denominam de “profissional reflexivo e adaptativo”, cuja atuação combina saber técnico, consciência institucional e sensibilidade relacional. Em instituições privadas de ensino de línguas, essa atuação exige ainda a capacidade de articular práticas pedagógicas, processos de desenvolvimento profissional e objetivos organizacionais em contextos de constante transformação.

Em suma, a coordenação pedagógica em institutos de idiomas demanda um perfil multi-competente, capaz de gerir pessoas e processos, liderar pedagogicamente e promover inovação

constante, em sintonia com as mudanças tecnológicas, educacionais e socioculturais que afetam o campo do ensino de línguas.

3.5 Identidade profissional e formação em serviço

A discussão sobre as competências do coordenador pedagógico relaciona-se intrinsecamente à construção de sua identidade profissional, compreendida como um processo dinâmico de negociação entre experiências, expectativas e contextos institucionais.

Dubar (2006) define a identidade profissional como o resultado da interação entre duas dimensões: a **identidade atribuída**, formada pelas expectativas e papéis definidos pela instituição e pela sociedade, e a **identidade assumida**, construída subjetivamente pelo indivíduo ao se reconhecer (ou não) nesses papéis. Essa concepção é particularmente relevante para compreender a trajetória de professores que passam a exercer funções de coordenação. Ao serem promovidos, esses profissionais enfrentam a necessidade de reconstruir suas referências identitárias, transitando de uma posição de “executor” para uma de “mediador e gestor”.

Hall (2006), por sua vez, propõe uma visão pós-moderna de identidade, entendendo-a como fluida, relacional e em constante transformação, moldada por discursos e práticas sociais. Aplicado ao campo educacional, esse conceito evidencia que a identidade do coordenador pedagógico é continuamente renegociada à medida que as condições institucionais, as demandas do trabalho e as relações interpessoais se modificam.

No contexto de institutos de idiomas, a identidade do coordenador é atravessada por múltiplas dimensões: docente, gestora e formadora, que coexistem e, por vezes, entram em tensão. Como observa Libâneo (2008), o coordenador precisa conciliar sua formação pedagógica com a exigência de resultados institucionais, construindo uma identidade híbrida que responda tanto às demandas da sala de aula quanto às da administração escolar.

A ausência de um programa de formação pré-serviço para coordenadores, especialmente em instituições privadas, torna o processo identitário ainda mais desafiador. Os profissionais aprendem em serviço, a partir de experiências práticas, trocas com pares e orientação informal de gestores mais experientes. Tal processo reflete o que Nóvoa (1997) denomina de formação construída na prática reflexiva, em que o saber profissional emerge da ação, do diálogo e da experiência coletiva.

Assim, compreender a identidade profissional do coordenador pedagógico é fundamental para delinear propostas de formação continuada que considerem suas trajetórias, tensões e perspectivas, promovendo o desenvolvimento de competências alinhadas às demandas reais da função.

4 Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória e de natureza bibliográfica, conforme a classificação proposta por Sampieri, Collado e Lucio (2013). O estudo teve como objetivo compreender como a literatura especializada descreve as competências associadas

à coordenação pedagógica e discutir as implicações dessas contribuições para o contexto dos institutos de idiomas.

A investigação foi motivada por reflexões surgidas a partir da implementação recente da função de coordenador pedagógico em uma instituição privada de ensino de idiomas. Contudo, essa instituição não constituiu objeto empírico da pesquisa. Seu papel limitou-se a fornecer o contexto que originou o problema investigado. Assim, o *corpus* analisado foi composto exclusivamente por produções acadêmicas selecionadas para fins de análise teórica.

A opção por uma pesquisa bibliográfica decorre da ainda reduzida produção específica sobre coordenação pedagógica em institutos de idiomas. Diante desse cenário, buscou-se dialogar com estudos mais amplos sobre coordenação pedagógica, formação docente, desenvolvimento profissional e liderança educacional, de modo a construir uma compreensão integrada do fenômeno investigado.

A composição do *corpus* teve caráter intencional e exploratório. As obras foram selecionadas a partir de indicações bibliográficas do orientador da pesquisa e de buscas complementares realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram priorizadas produções que abordassem diretamente a atuação do coordenador pedagógico, suas competências profissionais, processos de formação e desenvolvimento em serviço.

A seleção considerou critérios de pertinência temática, relevância para os objetivos da pesquisa e potencial de contribuição para a compreensão das atribuições e competências da coordenação pedagógica. Após leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, foram excluídas produções que tratavam da coordenação pedagógica apenas de forma tangencial ou que não apresentavam relação direta com o problema investigado. Considerando o caráter exploratório do estudo e o prazo delimitado para sua realização, optou-se pela análise aprofundada de um conjunto reduzido de obras consideradas particularmente relevantes para a construção do quadro teórico-interpretativo proposto.

O *corpus* final foi composto por onze produções acadêmicas, incluindo quatro livros teóricos (Nóvoa, 1997; Richards; Farrell, 2005; Libâneo, 2008; Placco; Almeida, 2012), quatro artigos científicos (Marcelo, 2009; Gutierrez; Santos, 2021; Rabello; Nogueira, 2022; Santos; Pereira; Barros et al., 2022), um Trabalho de Conclusão de Curso (Silva, 2019) e duas dissertações de mestrado (Bergamo, 2021; França, 2023).

4.1 Análise temática em *corpus* bibliográfico

A análise dos dados fundamentou-se na análise temática proposta por Braun e Clarke (2006; 2019). Embora esse método seja frequentemente utilizado em pesquisas empíricas envolvendo entrevistas, grupos focais e narrativas, seu caráter flexível e interpretativo permite sua adaptação a diferentes tipos de materiais qualitativos. Neste estudo, a análise temática foi empregada como estratégia de sistematização e interpretação de produções acadêmicas, buscando identificar padrões de significado relacionados às competências, atribuições e processos formativos associados à coordenação pedagógica.

A escolha desse método também se relaciona ao interesse dos pesquisadores em explorar possibilidades de aplicação da análise temática para a organização e interpretação de literatura

especializada. Mais do que realizar uma revisão sistemática da produção existente, buscou-se construir uma **síntese interpretativa** capaz de integrar contribuições dispersas em diferentes tipos de publicações acadêmicas.

Os resultados produzidos devem ser compreendidos como interpretações teóricas derivadas do *corpus* bibliográfico analisado e não como evidências empíricas acerca da atuação de coordenadores pedagógicos em exercício. O propósito da análise consistiu em identificar convergências, recorrências e relações conceituais presentes na literatura selecionada.

4.2 Etapas da análise

A análise desenvolveu-se em três etapas complementares.

Etapas 1 – Leitura interpretativa e codificação inicial

Inicialmente, realizou-se a leitura integral das obras selecionadas. Durante esse processo, foram produzidos registros analíticos contendo conceitos recorrentes, atribuições associadas à coordenação pedagógica, competências mencionadas pelos autores e referências a processos de desenvolvimento profissional. Essa etapa permitiu a familiarização dos pesquisadores com o *corpus* e a construção de códigos analíticos preliminares.

Etapas 2 – Análise apoiada por inteligência artificial

Na segunda etapa, utilizou-se o agente de inteligência artificial *Fabriqueta*, desenvolvido sobre a plataforma ChatGPT e configurado para apoiar análises temáticas inspiradas na proposta de Braun e Clarke (2006; 2019). O *corpus* textual foi submetido à ferramenta, que realizou o mapeamento de conceitos recorrentes, a identificação de padrões de significado e a sugestão de possíveis agrupamentos temáticos.

A utilização da inteligência artificial teve caráter exclusivamente auxiliar. Seu objetivo foi ampliar as possibilidades de organização e contraste dos dados, oferecendo uma leitura complementar à análise realizada pelos pesquisadores. As categorias sugeridas pela ferramenta não foram incorporadas automaticamente aos resultados do estudo. Todas as proposições geradas passaram por análise crítica, revisão e validação humana.

Dessa forma, a inteligência artificial foi utilizada como recurso de apoio à sistematização do *corpus* e à exploração de relações conceituais, enquanto as decisões interpretativas permaneceram sob responsabilidade dos pesquisadores.

Etapas 3 – Revisão e refinamento interpretativo

Na etapa final, os resultados obtidos nas fases anteriores foram reexaminados à luz dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico. Os temas inicialmente identificados foram reor-

ganizados, refinados e integrados em categorias analíticas mais abrangentes, buscando reduzir sobreposições e ampliar a coerência interpretativa do conjunto.

Esse processo resultou na consolidação de três eixos analíticos: (1) identidade e transição profissional; (2) competências integradas e liderança formadora; e (3) formação reflexiva e mediação estratégica.

4.2 Procedimentos de análise

Em consonância com Braun e Clarke (2006; 2019), a análise seguiu seis movimentos principais: familiarização com o corpus, geração de códigos iniciais, busca por temas, revisão dos temas, definição e nomeação das categorias e produção da síntese interpretativa final.

- 1. Familiarização com os dados:** Consistiu na leitura minuciosa das produções acadêmicas selecionadas, com anotações sobre ideias centrais e conceitos recorrentes. Essa imersão permitiu identificar a amplitude dos debates sobre coordenação pedagógica e suas múltiplas dimensões de competência.
- 2. Geração de códigos iniciais:** Foram criados códigos analíticos representativos dos principais tópicos identificados, como “liderança formadora”, “mediação de conflitos”, “competência emocional” e “gestão de pessoas”. Esses códigos foram registrados e posteriormente agrupados em categorias temáticas.
- 3. Busca por temas:** Os códigos foram organizados em macrotemas que expressavam padrões de sentido observados no conjunto das fontes. Essa etapa deu origem às cinco dimensões de competência do coordenador pedagógico, que se tornaram o eixo interpretativo do estudo.
- 4. Revisão dos temas:** Nesta fase, os macrotemas foram analisados quanto à coerência interna (consistência dos elementos de cada categoria) e relevância externa (pertinência em relação aos objetivos da pesquisa). Códigos sobrepostos foram integrados, e categorias redundantes foram ajustadas.
- 5. Definição e nomeação dos temas:** Neste ponto, cada categoria foi revista e nomeada de forma a refletir seu conteúdo e papel teórico.
- 6. Produção do relatório analítico:** Na etapa final, elaborou-se a síntese interpretativa dos achados, relacionando os eixos e dimensões de competência às implicações para a formação continuada de coordenadores pedagógicos em institutos de idiomas.

O processo foi desenvolvido de forma iterativa, com sucessivos movimentos de leitura, categorização e revisão. Mais do que produzir categorias inéditas, a análise buscou integrar e reorganizar contribuições presentes na literatura, evidenciando relações entre competências profissionais, processos identitários e desenvolvimento em serviço. A contribuição do estudo reside, portanto, na construção de uma síntese interpretativa voltada às especificidades da coordenação pedagógica em institutos de idiomas, e não na proposição de categorias desvinculadas do conhecimento previamente produzido sobre o tema.

5 Resultados e Discussão

A análise das produções acadêmicas selecionadas foi desenvolvida em três etapas complementares, conforme descrito na metodologia: leitura interpretativa realizada pelos pesquisadores, análise apoiada por inteligência artificial e refinamento teórico-interpretativo. Considerando a natureza bibliográfica do *corpus*, os resultados apresentados a seguir não devem ser compreendidos como evidências empíricas acerca da atuação de coordenadores pedagógicos em exercício, mas como uma síntese interpretativa construída a partir de padrões de significado identificados na literatura analisada.

Mais do que produzir categorias inteiramente inéditas, a análise buscou integrar e reorganizar contribuições dispersas sobre coordenação pedagógica, desenvolvimento profissional e liderança educacional. Nesse sentido, os eixos apresentados representam uma **proposta de sistematização teórica** voltada à compreensão das competências associadas à coordenação pedagógica em institutos de idiomas.

O percurso analítico permitiu compreender como diferentes autores abordam a construção da identidade profissional do coordenador pedagógico, as competências necessárias ao exercício da função e os processos de formação que sustentam sua atuação. A articulação entre as três etapas de análise favoreceu a construção de uma leitura progressivamente mais integrada do fenômeno estudado, possibilitando a identificação de relações conceituais que, embora presentes na literatura, frequentemente aparecem de forma dispersa ou fragmentada.

5.1 Etapa 1 – Leitura interpretativa realizada pelos pesquisadores

Na leitura inicial do *corpus*, observou-se uma convergência entre diferentes autores em torno de cinco dimensões frequentemente associadas à atuação do coordenador pedagógico: **pedagógica, comunicacional, socioemocional, administrativa e estratégica**. Essas dimensões aparecem de formas variadas ao longo da literatura analisada e foram sistematizadas pelos pesquisadores como categorias provisórias de interpretação.

A organização dessas dimensões permitiu compreender a natureza multifacetada da coordenação pedagógica e evidenciou a coexistência de responsabilidades relacionadas tanto ao acompanhamento do trabalho docente quanto à mediação de processos institucionais. Em vez de constituírem competências isoladas, os estudos analisados sugerem que essas dimensões se articulam de maneira dinâmica no exercício cotidiano da função.

A literatura examinada converge para a compreensão do coordenador pedagógico como um profissional que ocupa uma posição intermediária entre a docência e a gestão educacional. Nessa condição, sua atuação envolve a articulação entre objetivos institucionais, desenvolvimento profissional docente e acompanhamento das práticas pedagógicas. Tal entendimento aproxima-se da concepção de gestão participativa defendida por Libâneo (2008), segundo a qual a coordenação pedagógica assume papel ativo na promoção da aprendizagem e da formação contínua dos professores.

Outro aspecto recorrente identificado na literatura refere-se ao percurso profissional dos coordenadores pedagógicos. Diversos autores descrevem a coordenação como uma função frequentemente assumida por professores experientes que passam a exercer responsabilidades de liderança sem terem, necessariamente, participado de programas específicos de preparação para o cargo. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das competências necessárias à função tende a ocorrer predominantemente em serviço, por meio da experiência profissional, da reflexão sobre a prática e da interação com outros profissionais (Nóvoa, 1997).

A literatura também sugere que essa transição envolve desafios relacionados à construção da identidade profissional. Assim, a passagem da docência para funções de coordenação implica a necessidade de renegociar papéis, formas de reconhecimento e relações profissionais (Dublar, 2006). Nesse processo, o coordenador passa a lidar simultaneamente com expectativas pedagógicas, organizacionais e relacionais, exigindo o desenvolvimento de competências que extrapolam aquelas tradicionalmente associadas à atuação docente.

Em síntese, a leitura interpretativa do corpus indicou que a coordenação pedagógica pode ser compreendida como uma prática marcada pela articulação entre diferentes dimensões de competência e por tensões inerentes ao exercício da liderança educacional. Essas observações constituíram a base para as etapas subsequentes da análise.

5.2 Etapa 2 – Análise apoiada por inteligência artificial

A análise apoiada por inteligência artificial corroborou padrões já observados na leitura inicial do *corpus* e contribuiu para a organização de relações entre conceitos recorrentes presentes nas diferentes produções examinadas. Os agrupamentos sugeridos pela ferramenta foram posteriormente avaliados pelos pesquisadores e utilizados como apoio ao refinamento interpretativo.

A partir desse processo, observou-se a recorrência de cinco núcleos temáticos mais abrangentes:

1. Identidade profissional em transição;
2. Competências integradas e interdependentes;
3. Liderança ética e aprendizagem coletiva;
4. Formação reflexiva e situada;
5. Mediação estratégica e inovação tecnopedagógica.

Esses temas não devem ser compreendidos como categorias produzidas exclusivamente pela ferramenta, mas como sínteses interpretativas construídas a partir da interação entre a leitura dos pesquisadores, os padrões identificados no corpus e o processo de revisão teórica subsequente.

Os agrupamentos temáticos sugerem que a atuação do coordenador pedagógico é caracterizada pela interdependência entre diferentes dimensões de competência. Em vez de mobilizar conhecimentos isolados, esse profissional atua em contextos que exigem a integração de

saberes pedagógicos, relacionais, organizacionais e estratégicos, continuamente reconstruídos nas interações profissionais e institucionais.

A análise também destacou a recorrência de conceitos associados à liderança formadora, à mediação de conflitos e à aprendizagem coletiva. Esses elementos aparecem de maneira consistente nas diferentes produções analisadas, reforçando a compreensão da coordenação pedagógica como uma prática fortemente baseada na construção de relações profissionais e no desenvolvimento de processos colaborativos de aprendizagem. Tal interpretação encontra respaldo em Placco e Almeida (2012), para quem a coordenação pedagógica constitui um espaço privilegiado de formação continuada e desenvolvimento profissional.

Outro aspecto evidenciado pelos agrupamentos temáticos refere-se à centralidade da reflexão sobre a prática. Os estudos analisados sugerem que o desenvolvimento profissional do coordenador ocorre predominantemente em contextos de atuação, por meio da análise de experiências, da resolução de problemas concretos e da participação em processos coletivos de aprendizagem. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Wenger (1998) sobre aprendizagem situada e das discussões de Marcelo (2009) acerca do desenvolvimento profissional como processo contínuo e socialmente construído.

De modo geral, a análise apoiada por inteligência artificial contribuiu para ampliar a visualização das relações entre conceitos presentes na literatura, favorecendo uma compreensão mais integrada dos temas recorrentes no corpus. Os resultados dessa etapa serviram de base para o refinamento interpretativo apresentado na etapa seguinte, na qual os cinco temas identificados foram reorganizados em eixos analíticos mais abrangentes.

5.3 Etapa 3 – Revisão e refinamento interpretativo

Na etapa final da análise, os temas identificados nas fases anteriores foram reexaminados à luz dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico mobilizado. Esse processo não teve como finalidade produzir categorias inteiramente novas, mas integrar e reorganizar contribuições presentes na literatura, buscando evidenciar relações conceituais entre competências profissionais, construção identitária e desenvolvimento em serviço.

Em consonância com Braun e Clarke (2019), os temas inicialmente identificados foram refinados, agrupados e elevados a um nível mais abrangente de abstração. Como resultado, os cinco núcleos temáticos discutidos na etapa anterior foram reorganizados em **três eixos analíticos** que sintetizam as principais contribuições da literatura examinada:

1. Identidade e transição profissional;
2. Competências integradas e liderança formadora;
3. Formação reflexiva e mediação estratégica.

Esses eixos não representam dimensões independentes da atuação do coordenador pedagógico. Ao contrário, devem ser compreendidos como perspectivas complementares que per-

mitem interpretar diferentes aspectos de uma prática profissional caracterizada pela articulação entre formação, liderança e gestão.

5.3.1 Eixo 1: Identidade e transição profissional

O primeiro eixo reúne contribuições relacionadas à construção da identidade profissional do coordenador pedagógico e aos desafios associados à transição da docência para funções de liderança educacional. A literatura analisada sugere que essa passagem envolve mudanças que ultrapassam a ampliação de responsabilidades, exigindo processos de reconstrução identitária e redefinição de papéis profissionais.

Conforme argumenta Dubar (2006), a identidade profissional resulta da interação entre processos de atribuição e de reconhecimento. No caso dos coordenadores pedagógicos, isso significa que a nova função não é construída apenas a partir das expectativas institucionais, mas também da forma como os próprios profissionais passam a compreender sua atuação. A transição da sala de aula para a coordenação exige o desenvolvimento de novas formas de pertencimento e legitimidade profissional.

Nos institutos de idiomas, essa dinâmica tende a assumir características particulares. Em muitos casos, coordenadores são promovidos entre professores da própria instituição e passam a ocupar posições de liderança junto a colegas com quem anteriormente compartilhavam funções semelhantes. A literatura sugere que esse movimento pode gerar tensões relacionadas à autoridade, à gestão de equipes e à redefinição das relações profissionais.

As contribuições de Hall (2006) permitem compreender esse processo como parte de uma identidade em constante construção. Em vez de representar uma condição estável, a identidade do coordenador pedagógico pode ser entendida como resultado de **negociações contínuas** entre demandas institucionais, trajetórias individuais e relações profissionais.

A análise da literatura também sugere que programas de formação e acompanhamento institucional desempenham papel relevante na consolidação dessa identidade profissional. A ausência de processos estruturados de preparação para a função tende a ampliar desafios relacionados à adaptação ao novo papel, enquanto ações formativas podem contribuir para fortalecer o reconhecimento profissional e o desenvolvimento de competências associadas à liderança pedagógica.

Desse modo, a literatura examinada converge para a compreensão de que a identidade profissional não constitui apenas um elemento complementar da coordenação pedagógica, mas um componente central para o exercício da função e para a construção de práticas de liderança educacional.

5.3.2 Eixo 2: Competências integradas e liderança formadora

O segundo eixo reúne contribuições relacionadas às competências mobilizadas pelo coordenador pedagógico e à forma como essas competências se articulam no exercício da liderança educacional. A síntese interpretativa construída neste estudo sugere que a literatura não descreve essas competências como conjuntos independentes de conhecimentos ou habilidades, mas como **dimensões inter-relacionadas** que se manifestam de forma integrada na prática profissional.

As produções analisadas convergem para cinco grandes dimensões de competência: pedagógica, comunicacional, socioemocional, administrativa e estratégica. Embora apresentadas separadamente para fins analíticos, essas dimensões tendem a operar de forma simultânea nas atividades cotidianas da coordenação pedagógica.

A **dimensão pedagógica** refere-se ao domínio de conhecimentos relacionados ao ensino, à aprendizagem e ao acompanhamento do trabalho docente (Libâneo, 2008; Tardif, 2007). A **dimensão comunicacional** envolve a capacidade de estabelecer diálogo, oferecer devolutivas formativas e promover processos colaborativos de aprendizagem (Placco; Almeida, 2012). Já a **dimensão socioemocional** está associada à empatia, à gestão de conflitos e à construção de relações profissionais pautadas na confiança (Bergamo, 2021; França, 2023).

As **dimensões administrativa e estratégica** ampliam essa atuação para além do acompanhamento pedagógico, incorporando responsabilidades relacionadas à organização de processos, à gestão de recursos e ao alinhamento entre objetivos educacionais e demandas institucionais (Rabello; Nogueira, 2022; Richards; Farrell, 2005).

No contexto dos institutos de idiomas, essas competências assumem características específicas associadas à formação de professores de línguas e à gestão de processos de aprendizagem profissional. A literatura da Linguística Aplicada tem enfatizado que o desenvolvimento docente depende não apenas da aquisição de conhecimentos metodológicos, mas também da participação em espaços de reflexão, colaboração e construção coletiva de saberes (Freeman, 1989; Johnson, 2009). Nessa perspectiva, a liderança formadora do coordenador pedagógico envolve a criação de **condições institucionais** que favoreçam o desenvolvimento profissional contínuo das equipes docentes.

Mais do que supervisionar procedimentos pedagógicos, o coordenador passa a atuar como **mediador de processos formativos**. Sua liderança é exercida por meio da promoção do diálogo, da reflexão crítica e da aprendizagem coletiva, aproximando-se da concepção de liderança formadora discutida por Placco e Almeida (2012).

A análise sugere, portanto, que a atuação do coordenador pedagógico depende da capacidade de integrar diferentes dimensões de competência em resposta às demandas do contexto institucional. A liderança formadora emerge, nesse sentido, não como uma competência isolada, mas como resultado da articulação entre conhecimentos pedagógicos, habilidades relacionais e visão estratégica.

5.3.3 Eixo 3: Formação reflexiva e mediação estratégica

O terceiro eixo aprofunda a discussão sobre os processos de desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico e sobre seu papel como mediador entre diferentes demandas institucionais.

A literatura analisada sugere que a aprendizagem profissional do coordenador ocorre predominantemente em serviço, por meio da experiência cotidiana, da reflexão sobre a prática e da participação em processos colaborativos de aprendizagem. Essa compreensão encontra

respaldo em Nóvoa (1997), para quem a formação profissional constitui um processo contínuo e situado, construído na interação entre teoria, prática e contexto institucional.

Ao assumir responsabilidades de coordenação, os profissionais passam a lidar com situações que exigem tomada de decisão, resolução de conflitos, acompanhamento docente e articulação entre diferentes setores da instituição. Essas experiências funcionam como oportunidades permanentes de aprendizagem profissional, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos que dificilmente seriam construídos exclusivamente em processos formais de formação.

A literatura também sugere que a coordenação pedagógica envolve uma dimensão estratégica relacionada à **mediação** entre objetivos educacionais e demandas organizacionais. Em contextos privados de ensino, essa mediação tende a tornar-se particularmente relevante, uma vez que o coordenador precisa equilibrar preocupações pedagógicas, expectativas de estudantes e famílias, metas institucionais e processos administrativos.

As transformações recentes observadas no campo educacional, especialmente aquelas relacionadas à digitalização do ensino e à ampliação de modalidades híbridas de aprendizagem, ampliaram ainda mais essa dimensão estratégica da coordenação pedagógica. Conforme discutem Rabello e Nogueira (2022), tais mudanças exigem novas formas de liderança, comunicação e acompanhamento das equipes docentes.

Sob essa perspectiva, a mediação estratégica não deve ser compreendida apenas como gestão administrativa. Trata-se de uma prática que articula formação docente, liderança pedagógica e tomada de decisão institucional, permitindo ao coordenador atuar como elo entre diferentes atores, processos e objetivos organizacionais.

A síntese interpretativa da literatura sugere, portanto, que a formação reflexiva e a mediação estratégica constituem dimensões inseparáveis da coordenação pedagógica contemporânea. O desenvolvimento profissional do coordenador depende não apenas da aquisição de novos conhecimentos, mas também da capacidade de interpretar contextos complexos, construir relações colaborativas e promover processos contínuos de aprendizagem institucional.

5.3.4 Síntese dos eixos analíticos

A integração dos três eixos analíticos permitiu construir uma visão mais abrangente da coordenação pedagógica em institutos de idiomas. Embora discutidos separadamente para fins analíticos, os eixos mostram-se profundamente interdependentes na prática profissional.

O primeiro eixo evidenciou que a transição da docência para a coordenação envolve processos de reconstrução identitária e desenvolvimento de novas formas de atuação profissional. O segundo destacou a necessidade de articulação entre diferentes dimensões de competência e a centralidade da liderança formadora. O terceiro enfatizou a relevância da aprendizagem em serviço e da mediação estratégica como componentes constitutivos da atuação do coordenador pedagógico.

Tomados em conjunto, esses elementos sugerem que a coordenação pedagógica não pode ser compreendida apenas como uma função administrativa ou de supervisão pedagógica. A literatura analisada aponta para uma atuação caracterizada pela **integração** entre formação docente, liderança educacional, gestão de processos e construção de relações profissionais.

Com base nessa síntese interpretativa, foi elaborado o Quadro 1, que organiza as principais competências associadas à coordenação pedagógica identificadas na literatura e suas possíveis implicações para programas de desenvolvimento profissional em institutos de idiomas.

Dimensão de competência	Descrição e fundamentos teóricos	Implicações para a formação em serviço
Pedagógica	Orienta o planejamento, a didática e o acompanhamento docente (Tardif, 2007; Libâneo, 2008).	Formação continuada sobre metodologias comunicativas e avaliação formativa.
Comunicacional	Mediação de relações, escuta ativa e feedback construtivo (Placco e Almeida, 2012).	Oficinas de comunicação assertiva e liderança empática.
Socioemocional	Autorregulação, empatia e manejo de conflitos (Bergamo, 2021; França, 2023).	Ações reflexivas voltadas à inteligência emocional e ao bem-estar docente.
Administrativa	Organização de processos e acompanhamento de indicadores (Rabello e Nogueira, 2022).	Formação em planejamento, gestão de tempo e análise de dados.
Estratégica	Alinhamento entre práticas pedagógicas e metas institucionais; inovação (Richards e Farrell, 2005).	Programas de liderança e gestão da inovação educacional.

Quadro 1 Síntese interpretativa das competências associadas à coordenação pedagógica na literatura analisada

Fonte: Os autores, 2025

O quadro não pretende estabelecer um modelo prescritivo ou exaustivo de competências. Seu objetivo é **sistematizar** contribuições recorrentes na literatura analisada e oferecer um referencial que possa subsidiar reflexões sobre processos de seleção, acompanhamento e formação de coordenadores pedagógicos em contextos de ensino de línguas.

5.4 Implicações para a formação em serviço de coordenadores pedagógicos

A síntese interpretativa construída neste estudo sugere que a formação de coordenadores pedagógicos não deve restringir-se à transmissão de conhecimentos técnicos ou administrativos. A literatura examinada aponta para a necessidade de processos formativos capazes de **integrar** dimensões pedagógicas, relacionais, organizacionais e estratégicas, favorecendo o desenvolvimento de uma **atuação reflexiva e contextualizada**.

Considerando que muitos coordenadores pedagógicos assumem a função após trajetórias predominantemente voltadas à docência, torna-se relevante reconhecer que a transição

para posições de liderança demanda processos específicos de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, programas de formação em serviço podem contribuir para reduzir desafios associados à construção da identidade profissional, à gestão de equipes e à mediação de conflitos institucionais.

A literatura analisada também sugere que iniciativas de desenvolvimento profissional tendem a produzir resultados mais significativos quando articulam momentos de estudo teórico, reflexão sobre a prática e aprendizagem colaborativa. Em vez de se limitarem a ações pontuais de treinamento, tais programas podem ser concebidos como espaços permanentes de construção de conhecimento profissional, nos quais os coordenadores tenham oportunidades de discutir experiências, compartilhar desafios e desenvolver estratégias para responder às demandas do contexto institucional.

No caso específico dos institutos de idiomas, essas iniciativas podem contemplar aspectos relacionados à liderança pedagógica, à formação de professores de línguas, à gestão de programas educacionais e ao uso de tecnologias digitais em processos de acompanhamento docente. A incorporação desses elementos pode favorecer uma atuação mais integrada e alinhada às especificidades do ensino de línguas.

As contribuições da Linguística Aplicada reforçam essa perspectiva ao enfatizar que o desenvolvimento profissional ocorre por meio da participação em comunidades de prática, da reflexão crítica sobre a experiência e da construção coletiva de saberes profissionais (Freeman, 1989; Johnson, 2009). Sob essa ótica, o coordenador pedagógico não é apenas destinatário de processos formativos, mas também agente de aprendizagem institucional e promotor do desenvolvimento profissional das equipes docentes.

Com base nos resultados deste estudo, sugere-se que programas de formação em serviço para coordenadores pedagógicos contemplem, de forma integrada:

- Construção e consolidação da identidade profissional;
- Desenvolvimento de competências pedagógicas e de liderança;
- Gestão de pessoas e mediação de conflitos;
- Formação continuada de professores;
- Planejamento e acompanhamento de processos institucionais;
- Uso crítico e estratégico de tecnologias educacionais;
- Promoção de culturas colaborativas de aprendizagem.

Essas diretrizes não devem ser entendidas como um modelo único de formação, mas como possibilidades derivadas da literatura analisada e passíveis de adaptação a diferentes contextos institucionais.

Ao propor essas diretrizes, o estudo busca contribuir para a discussão sobre desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos em institutos de idiomas, oferecendo subsídios para a elaboração de políticas e programas de formação alinhados às demandas contemporâneas da liderança educacional.

6 Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo discutir as competências associadas à atuação do coordenador pedagógico e suas possibilidades de desenvolvimento em serviço, tomando como referência demandas observadas em institutos de idiomas. Para tanto, desenvolveu-se uma análise temática de produções acadêmicas relacionadas à coordenação pedagógica, à formação profissional e ao desenvolvimento de competências, buscando construir uma síntese interpretativa das contribuições presentes na literatura.

A análise realizada sugere que a atuação do coordenador pedagógico envolve a articulação de múltiplas dimensões de competência, incluindo aspectos pedagógicos, comunicacionais, socioemocionais, administrativos e estratégicos. Em vez de se apresentarem de forma isolada, essas dimensões tendem a manifestar-se de maneira integrada na prática profissional, refletindo a complexidade das demandas associadas à coordenação pedagógica contemporânea.

A literatura examinada também aponta para a relevância dos processos de construção identitária na transição da docência para funções de coordenação. Os estudos analisados sugerem que essa passagem envolve desafios relacionados à redefinição de papéis profissionais, à construção de legitimidade institucional e ao desenvolvimento de competências específicas de liderança educacional.

Outro aspecto recorrente refere-se à centralidade da formação em serviço. As produções analisadas convergem para a compreensão de que grande parte das competências associadas à coordenação pedagógica é desenvolvida ao longo da experiência profissional, por meio da reflexão sobre a prática, da participação em processos colaborativos de aprendizagem e da interação com diferentes atores institucionais.

A síntese interpretativa construída neste estudo permitiu organizar essas contribuições em três eixos analíticos: identidade e transição profissional, competências integradas e liderança formadora, e formação reflexiva e mediação estratégica. Embora derivados de um corpus bibliográfico delimitado, esses eixos oferecem um quadro conceitual que pode contribuir para a compreensão da coordenação pedagógica em institutos de idiomas e para o planejamento de iniciativas de desenvolvimento profissional voltadas a esse contexto.

Como contribuição prática, o estudo propôs diretrizes para programas de formação em serviço que contemplem o fortalecimento da identidade profissional, o desenvolvimento de competências de liderança pedagógica, a mediação de processos institucionais e a promoção da aprendizagem profissional contínua. Tais diretrizes não devem ser entendidas como um modelo prescritivo, mas como possibilidades derivadas da literatura analisada e passíveis de adaptação a diferentes realidades institucionais.

Este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação de seus resultados. Em primeiro lugar, o corpus analisado foi composto por um número

reduzido de produções acadêmicas selecionadas de forma intencional, o que restringe o alcance das interpretações apresentadas. Em segundo lugar, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e exploratória, cujos resultados se fundamentam na análise de produções teóricas e não em dados empíricos obtidos junto a coordenadores pedagógicos em exercício. Além disso, embora a análise tenha sido apoiada por recursos de inteligência artificial, as interpretações produzidas permanecem dependentes das escolhas analíticas realizadas pelos pesquisadores e das características do corpus selecionado.

Tais limitações não invalidam as contribuições do estudo, mas indicam a necessidade de cautela quanto à generalização de seus resultados. As interpretações apresentadas devem ser compreendidas como uma proposta de sistematização teórica construída a partir de um conjunto específico de produções acadêmicas.

Como possibilidades para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos empíricos com coordenadores pedagógicos atuantes em institutos de idiomas, de modo a investigar como as competências discutidas neste trabalho se manifestam em diferentes contextos institucionais. Também podem ser exploradas as relações entre identidade profissional, liderança pedagógica e desenvolvimento em serviço, bem como os impactos de programas de formação específicos para coordenadores pedagógicos no campo do ensino de línguas.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre coordenação pedagógica em institutos de idiomas, tema ainda pouco explorado na literatura, e para estimular novas investigações que aprofundem a compreensão das competências, desafios e processos formativos associados a essa função.

Referências

- BERGAMO, Renata Oliveira Campos. **Coordenador pedagógico: comunicação e desenvolvimento da competência socioemocional docente na educação profissional**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2021.
- BORG, Simon. ***Teacher cognition and language education: research and practice***. London: Bloomsbury, 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22 set. 2025.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. ***Thematic analysis: a practical guide***. London: Sage, 2019.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. ***Using thematic analysis in psychology***. Qualitative Research in Psychology, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- DARLING-HAMMOND, Linda. ***Professional learning that supports student learning***. Phi Delta Kappan, v. 92, n. 6, p. 81-92, 2011.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FRANÇA, Rose Aparecida de. **A afetividade na educação profissional técnica: estudos de caso**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2023.
- FREEMAN, Donald. ***Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teacher education***. TESOL Quarterly, v. 23, n. 1, p. 27-45, 1989.
- GUTIERRES, Alan Maciel; SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos. **O papel do coordenador pedagógico e a repercussão no processo de gestão escolar**. Research, Society and Development, Itajubá, v. 10, n. 16, e312101623859, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i16.23859>.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- JOHNSON, Karen E. ***Second language teacher education: a sociocultural perspective***. New York: Routledge, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: MF Livros, 2008.
- MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, 2009.
- NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2012.
- RABELLO, Sueli Costa; NOGUEIRA, Vânia Lúcia. **Coordenação pedagógica: revisão bibliográfica de teses e dissertações produzidas no Brasil de 1997 a 2021**. Revista Cocar, Belém, v. 16, n. 34, p. 1-20, 2022.
- RICHARDS, Jack C.; FARRELL, Thomas S. C. ***Professional development for language teachers: strategies for teacher learning***. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Dorlivete dos; PEREIRA, Kátia Cilene Oliveira; BARROS, Ana Cláudia; et al. **A relevância do coordenador pedagógico no ambiente escolar: desafios e comunicação nas práticas docentes**. Research, Society and Development, Itajubá, v. 11, n. 14, e35611427450, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i14.27450>.

SANTOS, Miriam; FREITAS, Helena. **Triangulação analítica em pesquisas qualitativas: contribuições e desafios**. Revista Educação & Linguagem, v. 24, n. 1, p. 45–60, 2021.

SILVA, Eliene Farias. **O papel do coordenador pedagógico no contexto escolar e suas contribuições à prática docente**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SILVA, Leandro Romual. Fabriqueta – **Agente de Análise Temática. ChatGPT, 2025**. Disponível em: <https://chatgpt.com/g/g-68c87285a288819184312d41f91e38d2-fabriqueta-agente-de-analise-tematica>. Acesso em: 03 nov. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2001.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

A ACESSIBILIDADE COMO PRINCÍPIO DIDÁTICO NO ENSINO DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: ANÁLISE DE UMA UNIDADE DIDÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Karine Cardoso Farias

karine.cardoso@estudante.ufcg.edu.br
Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, Brasil

Lino Dias Correia Neto

linodias.ufcg@gmail.com
Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, Brasil

Resumo: Este artigo insere-se no campo da didática de línguas estrangeiras (LE) e fundamenta-se em uma concepção de educação inclusiva que reconhece a diversidade como constitutiva do processo educativo, conforme discutem Mantoan (2003) e Ainscow (2009). Considerando as especificidades da deficiência visual e a importância de refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas em contexto de ensino-aprendizagem de LE, o estudo tem como objetivo analisar uma unidade didática de francês como língua estrangeira (FLE), elaborada para alunos com deficiência visual em nível iniciante, no âmbito de um projeto de extensão universitária. Ancorada no modelo de unidade didática de Laurens (2012), a análise examina a organização das etapas de recepção, tratamento da língua e produção, evidenciando a integração de estratégias de acessibilidade desde o planejamento. A análise indica que o uso de suportes sonoros, táteis, materiais em braille e em fonte ampliada, aliado à valorização da oralidade, da interação e da mediação docente, favorece a participação ativa dos aprendentes e amplia suas possibilidades de acesso ao conhecimento. Conclui-se que a adaptação didática, concebida de forma integrada, constitui elemento central para a efetivação de práticas inclusivas no ensino de LE para pessoas com deficiência visual.

Palavras-chave: Unidade didática; Deficiência visual; FLE; Acessibilidade metodológica.

ACCESSIBILITY AS A DIDACTIC PRINCIPLE IN TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE: ANALYSIS OF A TEACHING UNIT FOR LEARNERS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Abstract: This article is situated within the field of foreign language (FL) didactics and is grounded in an inclusive education perspective that recognizes diversity as an inherent component of the educational process, as discussed by Mantoan (2003) and Ainscow (2009). Considering the specificities of visual impairment and the need to reflect on inclusive pedagogical practices in FL teaching and learning contexts, the study aims to analyze a French as a Foreign Language (FFL) teaching unit designed for beginner learners with visual impairment, developed within a university extension project. Based on Laurens'

(2012) teaching unit model, the analysis examines the organization of the reception, language focus, and production stages, highlighting the integration of accessibility strategies from the planning phase. The analysis indicates that the use of auditory and tactile supports, along with materials in braille and enlarged print, combined with an emphasis on orality, interaction, and teacher mediation, fosters learners' active participation and expands their access to knowledge. It is concluded that didactic adaptation, when conceived as an integrated process, constitutes a key element for the implementation of inclusive practices in foreign language teaching for visually impaired learners.

Keywords: Teaching unit; Visual impairment; French as a Foreign Language; Methodological accessibility.

INTRODUÇÃO

A crescente presença de estudantes com diferentes perfis e condições sensoriais nos contextos educativos tem colocado em evidência os limites de práticas pedagógicas ainda fortemente centradas em modelos tradicionais de ensino. No campo da didática de línguas estrangeiras (LE), esse quadro torna-se particularmente relevante no trabalho com alunos em condição de deficiência visual (DV), uma vez que recursos, atividades e formas de interação frequentemente se apoiam em suportes visuais como principal meio de acesso aos conteúdos. Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de pensar adaptações que garantam a acessibilidade metodológica, de modo a minimizar barreiras à participação e à aprendizagem de alunos com DV.

Conforme observam Retorta e Tonelli (2023), o ensino de línguas para alunos com DV pode demandar o uso de materiais táteis, recursos de áudio, descrições verbais e tecnologias assistivas, visando ampliar suas possibilidades de acesso aos conteúdos e às interações pedagógicas. Assim, as adaptações podem envolver diferentes aspectos do planejamento pedagógico, incluindo a seleção de materiais acessíveis, a diversificação dos canais sensoriais mobilizados nas atividades e a organização de estratégias que valorizem a oralidade, a escuta e o uso de suportes táteis ou sonoros. Contudo, apesar da recorrência dessas recomendações na literatura, ainda são relativamente incipientes os trabalhos que discutem como tais princípios podem orientar o planejamento e a análise de dispositivos didáticos de ensino de LE destinados especificamente a aprendentes com DV.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar uma unidade didática de FLE, elaborada no âmbito de um projeto de extensão universitária, cuja finalidade foi ofertar um curso de FLE destinado a alunos com DV em uma instituição de assistência do Nordeste. A unidade didática (UD) analisada foi concebida para abordar o tema da descrição das atividades cotidianas, mobilizando principalmente a compreensão e a produção oral. A análise busca descrever de que modo as atividades se organizam ao longo da unidade, quais etapas compõem o dispositivo didático e de que maneira os materiais e as estratégias pedagógicas foram sistematizados para favorecer a aprendizagem dos alunos em perspectiva de acessibilidade metodológica. Com isso, visamos contribuir com a reflexão sobre práticas de ensino de FLE em contextos inclusivos, evidenciando possibilidades de adaptação metodológica que podem favorecer a acessibilidade de aprendentes com DV ao ensino de LE.

O artigo organiza-se da seguinte maneira: na seção seguinte, apresenta-se o quadro teórico que fundamenta a discussão, abordando, inicialmente, os princípios da educação inclusiva e da DV, e, em seguida, as especificidades do ensino de línguas estrangeiras nesse contexto, com foco na formação docente, nas práticas pedagógicas e nos recursos didáticos. Na seção 3, descreve-se a contextualização metodológica, caracterizando o estudo, o corpus analisado e o contexto de elaboração da UD. A seção 4 é dedicada à análise da UD, estruturada a partir do modelo de Laurens (2012), contemplando as etapas de recepção, tratamento da língua e produção, com ênfase nas estratégias de acessibilidade mobilizadas. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais se retomam os principais resultados da análise e suas contribuições para a reflexão sobre o ensino de FLE em contexto de inclusão de alunos com DV.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA VISUAL

Conforme propõe Mantoan (2003), a inclusão implica uma ruptura com o modelo tradicional de escola, marcado por estruturas rígidas, fragmentadas e excludentes, exigindo uma transformação profunda no paradigma educacional vigente. Como afirma a autora, “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.” (Mantoan, 2003, p. 16).

Na perspectiva da autora, a inclusão não se limita a um grupo específico de alunos, mas se configura como uma proposta que abrange todos os sujeitos, ao considerar diferentes formas de aprender, de se expressar e de compreender o mundo, valorizando, inclusive, saberes que extrapolam o modelo científico hegemônico. Portanto, “na perspectiva de o ‘especial da educação’, a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula” (Mantoan, 2003, p. 17).

A inclusão, nesse contexto, questiona não apenas a organização da educação especial e da educação regular, mas também o próprio conceito de integração, ao defender a inserção de todos os alunos, sem exceção, nas classes comuns de ensino regular, de forma completa (Mantoan, 2003). Por fim, reforça-se que “não há inclusão, quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial” (Mantoan, 2003, p. 31), o que evidencia que a inclusão exige a reorganização das práticas e das estruturas escolares.

Em perspectiva semelhante, Ainscow (2009) sustenta que a educação inclusiva deve ser guiada por valores que promovam a participação de todos os estudantes, reconhecendo a diversidade como parte integrante do processo educativo. Do mesmo modo, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2009; Brasil, 2015) estabelecem que a educação deve estar pautada na dignidade humana, na igualdade de direitos e na valorização das diferenças, o que reforça o compromisso da escola com a formação de sujeitos autônomos e participativos.

Nesse sentido, Silva e Silva (2021) afirmam que a inclusão está diretamente relacionada ao “direito de aprender”, o que implica garantir não apenas o acesso à escola, mas também ao

conhecimento. As autoras destacam que incluir significa assegurar que o estudante com deficiência tenha condições de aprender de modo equivalente aos demais estudantes, considerando, contudo, suas especificidades, o que implica deslocar a atenção da deficiência em si para as condições pedagógicas de ensino. Nessa direção, apreende-se que a escola deve ser compreendida como espaço de garantia de direitos, no qual o acesso ao saber constitui elemento central para o desenvolvimento dos sujeitos (Silva; Silva, 2021). Tal perspectiva reforça que a inclusão demanda uma transformação nas concepções pedagógicas, de modo que as necessidades dos estudantes sejam reconhecidas como parte do processo educativo, e não como obstáculos.

No que se refere à DV, compreendida como condição que abrange tanto a cegueira quanto a baixa visão, é fundamental entendê-la a partir de uma perspectiva que ultrapasse a ideia de limitação, reconhecendo o sujeito em sua integralidade. A partir das contribuições de Domingues et al. (2010), observa-se que a baixa visão pode decorrer de enfermidades, traumatismos ou disfunções do sistema visual, manifestando-se por meio da redução da acuidade visual, dificuldades para enxergar em diferentes distâncias, restrições no campo visual e alterações na percepção de contraste e de cores. Ainda assim, conforme indicam as autoras, “o aluno com baixa visão utiliza, ou tem a possibilidade de utilizar, a visão para a realização de atividades escolares e outras fora da escola.” (Domingues et al., 2010, p. 10), o que evidencia a importância de práticas que considerem e potencializem as possibilidades visuais do estudante.

No caso da cegueira, entretanto, a ausência da visão implica outras formas de acesso ao mundo, uma vez que não há disponibilidade dos estímulos visuais que, em geral, favorecem a mobilidade, a orientação espacial e a integração simultânea das informações sensoriais. Nesse contexto, o desenvolvimento apoia-se em referências não visuais, como o tato, a audição e a linguagem, possibilitando a construção de modos próprios de exploração e interação. Assim, Domingues et al. (2010) assinalam que comportamentos que se afastam dos padrões visuais socialmente estabelecidos não devem ser compreendidos como déficits, mas como expressões de outras formas de perceber e conhecer:

A ausência da visão é uma condição que não deve ser concebida como fator ou indício de dependência ou de tutela. A superestimação da cegueira como déficit, falta ou incapacidade, e a supremacia da visão como referencial perceptivo por excelência, constituem barreiras invisíveis que travam ou dificultam o desenvolvimento da independência, da autonomia, da confiança, da autoestima e da segurança (Domingues et al., 2010, p. 32).

Nesse quadro, entender a necessidade de adaptações didáticas implica reconhecer que os estudantes com DV não trazem consigo limitações, mas formas particulares de acessar e representar a informação. Como discutem Silva e Silva (2021), isso tem implicações práticas, pois as decisões sobre formatos de material (braille, fonte ampliada, áudio), sobre o desenho de atividades (ênfase na oralidade, no tato, na experiência prática) e sobre a avaliação (flexibilidade temporal, rotas alternativas de demonstração de aprendizagem) devem ser tomadas já na etapa de concepção didática e não deixadas como ajustes de última hora.

No processo de aprendizagem, destaca-se o papel dos sentidos remanescentes e da abordagem multissensorial, entendida como uma estratégia que mobiliza diferentes canais sensoriais para favorecer a construção de conhecimentos significativos (Soler, 1999). Nesse sentido, como expõe Soler (1999), os diferentes sentidos, como o tato, a audição, a visão, o paladar e o olfato podem atuar como importantes vias de captação de informações relevantes para a observação e a compreensão do mundo, ampliando, assim, as possibilidades de acesso ao conhecimento para além da centralidade da visão. Ainda nessa perspectiva, “a abordagem didática [...] é de tipo multissensorial, ou seja, um método que defende a utilização de todos os sentidos no momento de ensinar e aprender ciências.”¹ (Soler, 1999, p. 19, tradução nossa), reforçando a importância de práticas pedagógicas que integrem diferentes formas de percepção no processo de ensino-aprendizagem. Tal compreensão é aprofundada por Silva (2021), ao considerar que,

[...] as informações obtidas pelo conjunto de todos os canais sensoriais são encaminhadas para o cérebro, onde se inter-relacionam e se reelaboram, adquirindo um significado único, que é a aprendizagem. Assim, possibilita que o ser humano seja capaz de determinar sua posição em relação ao meio e a si mesmo. (Silva, 2021, p. 25-26).

Do ponto de vista pedagógico, isso implica a elaboração de recursos acessíveis, o planejamento de atividades diversificadas e a necessidade de uma formação docente sensível à compreensão de como ocorre a aprendizagem na ausência da visão. Como destaca a autora, “na formação inicial e continuada dos professores, há de se promover, também, conhecimentos sobre o como se aprende e, mais especificamente, como ocorre a aprendizagem na falta do sentido da visão” (Silva, 2021, p. 26-27).

Por fim, compreende-se que, no contexto de ensino de LE para pessoas com DV, essa compreensão torna-se ainda mais relevante, uma vez que demanda a articulação entre práticas pedagógicas, recursos acessíveis e mediação docente, de modo a garantir a participação efetiva dos estudantes no processo de apropriação de uma nova língua. Nesse sentido, tais reflexões evidenciam a necessidade de discutir, de forma mais específica, como essas adaptações podem se materializar na sala de aula de LE. É nesse horizonte que se insere o presente trabalho, ao propor a análise de uma UD de FLE elaborada para alunos com DV, buscando compreender como se organizam suas atividades, seus dispositivos didáticos e as estratégias pedagógicas mobilizadas, de modo a contribuir para a reflexão sobre práticas inclusivas no ensino de LE.

BREVE PANORAMA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM CONTEXTO DE DEFICIÊNCIA VISUAL

O ensino de línguas estrangeiras para alunos com DV constitui um campo de investigação ainda incipiente, marcado por desafios relacionados à formação docente, às práticas pedagógicas e à disponibilidade de recursos didáticos acessíveis. Nesse cenário, a literatura converge ao

¹ “[...] el enfoque didáctico [...] es de tipo multisensorial, es decir, un método que propugna la utilización de todos los sentidos en el momento de enseñar y aprender ciencias” (Soler, 1999, p. 19).

indicar que a limitada inserção da temática na formação de professores, aliada à insuficiência de recursos adequados, configura um dos principais obstáculos à efetivação de um ensino de línguas efetivamente inclusivo. Ao mesmo tempo, esses estudos apontam possibilidades de superação dessas limitações, destacando o papel da mediação docente e a valorização das potencialidades dos alunos com DV no processo de aprendizagem.

Um dos aspectos mais recorrentes é a necessidade de fortalecimento da temática na formação de professores de LE. Nascimento (2014), ao investigar o ensino e aprendizagem de língua espanhola para alunos cegos a partir de narrativas de professores e de estudantes, caracteriza essa questão da formação como um problema de natureza estrutural, evidenciado pela condução frequentemente assistemática das práticas pedagógicas e pela ausência de fundamentação teórica consistente, o que leva os docentes a recorrerem a estratégias predominantemente pautadas pelo empirismo (Nascimento, 2014). Na mesma esteira, González-Ruiz, Solís e Chaves-Fernández (2025), ao analisarem experiências de docentes de língua inglesa que atuaram com estudantes com DV, identificam lacunas na formação docente para o trabalho com esse público, reforçando a necessidade de iniciativas voltadas à produção de conhecimentos e de materiais que subsidiem práticas pedagogicamente acessíveis.

A construção de práticas pedagógicas inclusivas passa, necessariamente, pela revisão das concepções que os professores elaboram sobre alunos com DV. Dantas (2014) argumenta que reconhecer as potencialidades desses sujeitos implica compreender que suas limitações frequentemente decorrem de prejulgamentos sociais, e não de restrições intrínsecas, além de destacar que o acesso ao conhecimento por parte das pessoas com DV pode se dar por caminhos distintos dos convencionalmente estabelecidos, o que exige não apenas a adaptação de materiais didáticos, mas também uma revisão do posicionamento ético e “rupturas/mudanças na vida dos principais atores envolvidos, professores, alunos e gestores escolares” (Dantas, 2014, p. 188).

No que concerne às práticas pedagógicas, observa-se que a dinâmica de sala de aula constitui um dos eixos centrais das discussões sobre ensino de línguas em contextos inclusivos. Em seu estudo, Nascimento (2014) observou que alunos com DV tendem a ocupar um papel periférico nas interações, o que pode comprometer sua aprendizagem, sobretudo em função do desequilíbrio entre as habilidades trabalhadas: enquanto a oralidade predomina, a expressão escrita é frequentemente negligenciada devido à ausência de materiais acessíveis e de estratégias didáticas adaptadas.

Robles et al. (2024) destacam que a construção de ambientes inclusivos para a aprendizagem de línguas exige a articulação de dimensões tecnológicas, pedagógicas e psicológicas. No âmbito da dimensão pedagógica, podemos considerar que um dos aspectos centrais se refere à adaptação dos recursos didáticos às necessidades dos aprendentes. Nessa direção, a análise desenvolvida por Silva e Caiado (2015), com base em uma experiência de ensino de espanhol para alunos com DV, evidencia, a partir de uma abordagem de pesquisa-ação e de análise microgenética, que a efetivação da inclusão não exige necessariamente a criação de materiais totalmente novos, mas pode ocorrer por meio da adaptação de recursos já existentes. Conforme

discutem as autoras, essa adaptação pode envolver, por exemplo, a transcrição para o braille ou o uso de fontes ampliadas e contrastes visuais adequados (Silva; Caiado, 2015).

No entanto, essa perspectiva não implica que a adaptação, por si só, seja suficiente para garantir a acessibilidade metodológica, uma vez que o ensino voltado a alunos com DV demanda também a elaboração de materiais e estratégias didáticas especificamente pensados para esse público, visando contemplar múltiplos canais sensoriais e favorecer a participação efetiva dos aprendentes. Nesse sentido, as autoras destacam o papel do planejamento pedagógico na antecipação das necessidades dos estudantes, bem como a centralidade da mediação docente no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em situações em que o suporte oral pode assumir maior relevância do que o material escrito (Silva; Caiado, 2015).

Em síntese, a análise desses trabalhos indica que a efetivação de práticas inclusivas no ensino de LE para pessoas com DV envolve a articulação entre organização pedagógica, mediação e adequação de recursos, demandando uma abordagem integrada que supere tanto as barreiras à participação efetiva dos alunos quanto a adoção de estratégias pontuais e desarticuladas.

METODOLOGIA

O presente trabalho insere-se no campo da pesquisa-ação (Moreira; Caleffe, 2008; Tripp, 2005), na medida em que articula a elaboração, a implementação e a análise de uma proposta didática em um contexto real de ensino. Ao mesmo tempo, assume caráter descritivo e analítico, ao tomar como objeto de investigação uma UD elaborada no âmbito dessa experiência pedagógica, buscando descrever sua organização, os princípios didáticos que orientam sua construção e as estratégias de acessibilidade metodológica incorporadas ao dispositivo.

A análise concentra-se na descrição de uma UD intitulada *Mon quotidien* (Meu cotidiano), elaborada no âmbito de um projeto de extensão universitária desenvolvido em 2025 em uma instituição de assistência a pessoas com DV. A unidade integrou o projeto de extensão *Práticas Inclusivas e Língua Estrangeira: Língua Francesa no Instituto dos Cegos de Campina Grande*, voltado ao ensino de FLE para aprendentes em nível iniciante, que contou com a participação de cinco alunos na edição de 2025.

A escolha da temática e das situações comunicativas contempladas na UD foi orientada, sobretudo, pelo perfil dos participantes, majoritariamente adolescentes e com diferentes perfis de DV, incluindo cegueira total e baixa visão. A unidade foi concebida com o objetivo de desenvolver, junto aos aprendentes, a capacidade de descrever a rotina cotidiana em língua francesa, mobilizando vocabulário e estruturas relacionadas às atividades do dia a dia. Em razão da diversidade de perfis visuais presentes no grupo, alguns participantes utilizavam braille como principal sistema de leitura e escrita, enquanto outros faziam uso de materiais em fonte ampliada, aspecto que demandou a incorporação de diferentes estratégias de acessibilidade metodológica desde a fase de

planejamento da UD. Tais escolhas, descritas nas seções seguintes, refletem a preocupação em adequar os recursos didáticos às necessidades específicas do público-alvo, ao mesmo tempo em que buscam favorecer a participação ativa dos alunos no processo de apropriação do FLE.

Cabe destacar que o objetivo deste artigo não consiste em mensurar os efeitos da UD sobre a aprendizagem dos participantes, nem as percepções dos alunos sobre a experiência de aprendizagem. A análise volta-se para a descrição e compreensão do dispositivo didático elaborado, procurando evidenciar de que maneira os princípios de acessibilidade metodológica aqui discutidos foram incorporados ao planejamento das atividades, dos materiais e das estratégias pedagógicas mobilizadas na UD. Assim, a contribuição do trabalho limita-se à discussão de possibilidades de adaptação didática para o ensino de FLE a aprendentes com DV, a partir da análise de uma UD concebida para esse público.

ANÁLISE DE UMA UNIDADE DIDÁTICA DE FLE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Segundo Laurens (2003, apud Laurens, 2012), uma unidade didática (UD) pode ser compreendida como um dispositivo de organização pedagógica que estrutura, de forma articulada, o conjunto de atividades desenvolvidas em sala de aula, visando estabelecer um quadro metodológico que orienta o ensino-aprendizagem de uma LE, de modo a resguardar a coerência tanto nas estratégias mobilizadas pelo professor quanto nos processos de aprendizagem dos alunos. Nas palavras da autora,

Esse quadro metodológico pode ser representado por um eixo organizador que articula o encadeamento das atividades segundo uma lógica comunicativa e cognitiva, conduzindo das atividades de compreensão às atividades de produção, passando por um trabalho sobre a língua, em torno de uma situação ou temática específica (Laurens, 2003, apud Laurens, 2012, p. 66, tradução nossa)².

Nesse sentido, no contexto do presente trabalho, a adesão ao modelo de Laurens (2012) ganha contornos específicos, uma vez que amplia a função estruturante da UD ao incorporar, de maneira indissociável, o planejamento da acessibilidade metodológica. Isso implica considerar não apenas o que ensinar e como ensinar, mas também por meio de quais canais sensoriais os conteúdos se tornam efetivamente acessíveis para os alunos com DV. Nessa perspectiva, a análise que se segue examina a organização das atividades segundo o esquema proposto por Laurens (2012), estruturado nas etapas de recepção, tratamento da língua e produção, buscando evidenciar em que medida a progressão interna da unidade preserva a coerência comunicativa e cognitiva defendida pela autora, ao mesmo tempo em que integra, de forma sistemática, estratégias de acessibilidade voltadas ao público com DV.

2 «Ce cadre méthodique peut être représenté sous la forme d'un fil conducteur qui propose l'enchaînement des activités suivant une logique communicative et cognitive, allant des activités de compréhension aux activités d'expression, en passant par un travail sur la langue, dans le cadre d'une situation ou d'un thème donné» (Laurens, 2003, apud Laurens, 2012, p. 66).

Estrutura e progressão da unidade didática

O quadro abaixo (Quadro 01) organiza a unidade em fases e subfases previstas por Laurens (2012), relacionando-as às atividades propostas na UD, aos materiais utilizados, incluindo sua adaptação e elaboração em formatos acessíveis, e à função pedagógica de cada etapa no percurso que conduz à realização de uma tarefa de produção final.

Fase	Subfase / Atividade (na UD)	Materiais / adaptação acessível	Função pedagógica / resultado esperado
Recepção / Antecipação	Áudio motivador (diálogos/ monólogos sobre atividades cotidianas). Ex.: “À huit heures, j’ai cours de braille.”	Áudios (canal principal); transcrições disponíveis em braille e fonte ampliada.	Introduzir o universo temático (atividades cotidianas), ativar conhecimentos prévios e situar os alunos no contexto comunicativo.
Recepção / Compreensão geral	Primeira escuta: identificação geral de atividades e momentos do dia	Áudios; instruções orais da professora; roteiro de apoio em áudio/ impresso em braille e fonte ampliada.	Familiarização com o campo lexical; compreensão global do sentido dos enunciados.
Recepção/ Compreensão Detalhada	Segunda escuta + perguntas específicas (ex.: “Elle va à l’école à 7h ou à 8h?”)	Áudio com situação comunicativa em foco; perguntas orais; vocabulário em braille e em fonte ampliada.	Identificação de detalhes (horários, atividades): prática da escuta focada; evidência de compreensão detalhada.
Tratamento da língua / Identificação	Áudio de vocabulário; leitura guiada; identificação do léxico (le braille, l’école, les échecs, le cours de musique, etc.)	Fichas lexicais em braille e em fonte ampliada/áudio; leitura guiada coletiva e individual.	Identificar elementos linguísticos, associar som e significado e inferência de sentidos.
Tratamento da língua / Conceitualização	Análise implícita das formas: verbos être/avoir, marcadores temporais, verbos pronominais frequentes nesse campo semântico (se réveiller, se lever, se coucher).	Mediação oral da professora; exemplos modelados no áudio; textos curtos em braille e em fonte ampliada.	Construção gradual de sentido; observação de regularidades, identificação das normas de uso.
Produção / Sistematização	Atividades de prática oral e manipulação da língua: associação de sons às atividades da rotina; jogo “Qu’est-ce que tu fais ?”; micro-entrevista entre os alunos sobre suas atividades cotidianas.	Jogo “Qu’est-ce que tu fais ?” (Figura 1).	Produção oral guiada; interação entre alunos; sistematização progressiva em uso.
Produção/Tarefa final	Gravação de vídeo (30–60s): apresentação pessoal sobre rotina.	Celular para gravação; roteiro de apoio em braille e em fonte ampliada.	Reuso do léxico e das estruturas em produção comunicativa.

Quadro 1 – Unidade Didática

Fonte: Elaborada pelos autores, adaptado a partir de Laurens (2012).

No que diz respeito aos conteúdos e aos objetivos da UD, observa-se que a proposta, desenvolvida ao longo de três aulas, organiza-se em torno do campo temático da rotina cotidiana, mobilizando um conjunto de recursos linguísticos voltados à descrição de atividades do dia a dia. Entre os conteúdos trabalhados, destacam-se o léxico relacionado às atividades cotidianas, os marcadores temporais (como *le matin, l'après-midi, le soir*), bem como estruturas verbais básicas, como o uso dos verbos *être* e *avoir*, além de verbos pronominais frequentes nesse campo semântico (como *se réveiller, se lever, se coucher*), articulados a elementos linguísticos que expressam a progressão das ações (como *puis, ensuite, après*). Retoma-se, ainda, conteúdo previamente trabalhado, como a expressão de horários e dias da semana. Esses elementos são progressivamente introduzidos e retomados ao longo das diferentes etapas da unidade, sendo mobilizados em situações que visam à construção de competências comunicativas específicas, com foco na tarefa final.

Do ponto de vista dos objetivos, a unidade orienta-se para a realização de ações de linguagem significativas, como descrever a própria rotina, compreender enunciados orais relacionados ao cotidiano e interagir com outros aprendentes em situações de troca de informações. Nesse sentido, a tarefa final, isto é, a gravação de um vídeo de apresentação da rotina, configura-se como uma ação comunicativa que integra os conteúdos trabalhados, ao demandar o reemprego do léxico e das estruturas em uma situação de produção oral com finalidade expressiva e interlocutiva.

A organização da UD, segundo o modelo de Laurens (2012), permite visualizar a progressão pedagógica da unidade e o modo como as diferentes atividades se articulam ao longo do percurso didático. Observa-se, inicialmente, a presença de uma etapa de recepção, na qual os alunos entram em contato com o insumo linguístico por meio de áudios que apresentam enunciados relacionados à temática, ao campo lexical e às estruturas linguísticas em foco na UD.

Essa etapa é composta pelas subfases de antecipação, compreensão global e compreensão detalhada, que permitem aos aprendentes construir gradualmente o sentido do insumo linguístico em foco. Na fase de antecipação, o áudio introduz o universo temático da unidade e ativa conhecimentos prévios dos alunos sobre atividades cotidianas. Em seguida, as atividades de compreensão global e compreensão detalhada favorecem uma exploração progressiva do texto oral, permitindo que os alunos identifiquem inicialmente o sentido geral dos enunciados e, posteriormente, informações mais específicas, como horários e atividades mencionadas.

Após a primeira fase, a unidade avança para a etapa de tratamento da língua, na qual os alunos são convidados a identificar e explorar insumo linguístico do áudio inicial. Essa etapa inclui atividades de identificação, nas quais os aprendentes localizam vocabulário, bem como momentos de conceituação, com foco na identificação dos sentidos e das regularidades visando a identificação das normas de uso.

Em seguida, aparecem atividades de sistematização, como jogos e micro tarefas entre os alunos. Essas atividades permitem que os aprendentes passem para o nível de produção em situações de comunicação controlada, funcionando como um momento de preparação para a realização da tarefa final. Por fim, a unidade culmina na etapa de produção da tarefa final, na

qual os alunos realizam a gravação de um vídeo apresentando sua rotina. Essa atividade mobiliza o vocabulário e as estruturas trabalhadas ao longo da UD, permitindo o reemprego dos conhecimentos construídos nas etapas anteriores em uma situação de produção oral.

A leitura do quadro também evidencia que as diferentes etapas da UD estão organizadas de modo a conduzir progressivamente os alunos da compreensão à produção, o que contribui para a coerência interna da unidade, na medida em que cada atividade desempenha uma função específica no percurso que leva à realização da tarefa final. Ao mesmo tempo, essa organização revela uma preocupação consistente com a acessibilidade pedagógica, expressa tanto na centralidade atribuída aos materiais auditivos quanto na presença de recursos em braille e em fonte ampliada ao longo de toda a unidade.

Nesse contexto, o recurso à oralidade e à mediação docente assume papel fundamental, uma vez que, na ausência da visão, outros canais sensoriais, como a audição, tornam-se centrais na construção do conhecimento (Domingues et al., 2010). Tal orientação aproxima-se de uma perspectiva multissensorial do ensino (Soler, 1999), ao valorizar diferentes vias de acesso à informação e ampliar as possibilidades de participação dos aprendentes, como descreveremos nas seções seguintes.

Etapa de recepção

A etapa de recepção ocupa um papel central na organização da UD, uma vez que constitui o primeiro contato dos aprendentes com o conteúdo temático e linguístico que será mobilizado ao longo da unidade. Inspirada na fase de recepção proposta por Laurens (2012), essa etapa foi estruturada a partir de atividades de escuta que visam não apenas à compreensão dos enunciados, mas à construção progressiva de sentidos em língua estrangeira.

A escolha dos suportes didáticos privilegiou a compreensão oral como via inicial de acesso à temática, o que se mostra particularmente pertinente em um contexto de ensino voltado a aprendentes com DV. Nesse sentido, os materiais utilizados consistiram principalmente em áudios contendo diálogos e pequenos relatos sobre atividades cotidianas, acompanhados de recursos de apoio em braille e em fonte ampliada. Essa articulação entre diferentes formatos não se limita a uma adaptação técnica, mas configura uma estratégia pedagógica que amplia as possibilidades de acesso ao conteúdo, ao mobilizar múltiplos canais sensoriais e favorecer diferentes formas de apreensão da informação.

No início da etapa de recepção, mobilizou-se uma estratégia de antecipação, com o objetivo de ativar conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema da rotina, bem como conteúdos anteriormente trabalhados, como a expressão das horas. A introdução do universo temático por meio de enunciados simples, como “*À huit heures, j’ai cours de braille*”, permitiu situar os aprendentes em um contexto comunicativo familiar, ao mesmo tempo em que estabeleceu uma ponte entre saberes já consolidados e novos conteúdos linguísticos. Tal procedimento contribui para reduzir a carga cognitiva inicial e favorecer o engajamento dos alunos nas atividades subsequentes.

Em seguida, a organização da escuta em dois momentos, isto é, compreensão global e compreensão detalhada, evidencia uma progressão didática que orienta o desenvolvimento da competência de compreensão oral. Na primeira escuta, os alunos são levados a identificar o sentido geral dos enunciados, mobilizando estratégias de inferência e reconhecimento de palavras-chave. Já na segunda escuta, o foco desloca-se para a identificação de informações específicas, como horários e atividades, o que exige uma atenção mais refinada aos elementos linguísticos do discurso. Esse movimento progressivo favorece não apenas a compreensão, mas também a apropriação gradual do léxico e das estruturas trabalhadas.

Assim, observa-se que a etapa de recepção foi concebida de modo a articular acessibilidade, progressão didática e mediação docente, criando condições para uma participação mais equitativa dos aprendentes. Ao privilegiar a escuta orientada e o uso de suportes acessíveis, a unidade não apenas viabiliza o acesso ao conteúdo, mas também promove formas de engajamento que respeitam as especificidades do público atendido. Desse modo, essa etapa desempenha um papel fundamental na preparação dos alunos para as fases subsequentes, nas quais os elementos linguísticos inicialmente percebidos passam a ser objeto de exploração e sistematização.

Tratamento da língua

Após a etapa de recepção, a UD avança para o momento de tratamento da língua, correspondente, no modelo de Laurens (2012), às fases de identificação e conceituação. Nessa etapa, observa-se um deslocamento do foco da compreensão global dos enunciados para a exploração mais sistemática dos recursos linguísticos que os constituem, o que marca a passagem de uma relação mais intuitiva com a língua para um processo de tomada de consciência de seus elementos.

A fase de identificação organiza-se em torno do reconhecimento de unidades linguísticas relevantes nos enunciados previamente trabalhados. Na unidade analisada, esse movimento foi conduzido por meio de atividades de escuta de vocabulário e de leitura guiada, nas quais os alunos foram levados a identificar palavras e expressões relacionadas ao campo semântico da rotina dos próprios alunos, como *le braille*, *l'école*, *les échecs* e *la musique*. Mais do que uma simples listagem lexical, essas atividades desempenham a função de estabilizar formas linguísticas na memória dos aprendentes, ao promover a associação entre a forma sonora, o significado e o uso contextualizado dos termos.

Nesse processo, a articulação entre diferentes suportes – áudio, braille e fonte ampliada – não se reduz a uma adaptação técnica, mas constitui uma estratégia de mediação que favorece a consolidação do léxico por múltiplas vias de percepção. A mediação docente revela-se central, na medida em que orienta o olhar (ou, nesse caso, a escuta e o tato) dos alunos para elementos específicos do discurso, contribuindo para a construção de uma base lexical que sustentará as etapas subsequentes.

A fase de conceituação, por sua vez, evidencia um movimento de sistematização progressiva, no qual os aprendentes são levados a perceber regularidades no funcionamento da língua.

Em vez de recorrer à explicitação de regras gramaticais, a unidade privilegia uma abordagem indutiva, na qual a observação de recorrências – como o uso de marcadores temporais e de determinados verbos na descrição da rotina – permite aos alunos construir hipóteses sobre o funcionamento das estruturas linguísticas. Esse processo favorece uma apropriação mais significativa dos conteúdos, ao ancorá-los em usos concretos da língua.

A unidade inclui, ainda, atividades de manipulação da língua que funcionam como momentos de transição entre a identificação das formas e seu uso em situações de interação controlada. Exercícios de associação entre sons e atividades cotidianas, e minientrevistas entre os alunos configuram espaços de prática controlada, nos quais os aprendentes podem experimentar o uso do léxico e das estruturas em construção.

Entre essas atividades, destaca-se o jogo “*Qu’est-ce que tu fais ?*” (Figura 1), mediado por duas roletas – uma contendo os dias da semana e outra os momentos do dia (*le matin, l’après-midi, le soir*) – disponibilizadas em braille e em fonte ampliada. Ao girarem as roletas, os alunos eram levados a produzir enunciados orais descrevendo suas atividades em função das combinações sorteadas (por exemplo, “*Le lundi matin, je...*”). Do ponto de vista didático, esse dispositivo favorece a mobilização do léxico e das estruturas trabalhadas em um contexto de prática controlada, ao mesmo tempo em que estimula a produção oral em situações de interação. Além disso, o caráter tátil e acessível do material amplia as possibilidades de participação dos alunos com DV, ao permitir que todos se engajem diretamente na dinâmica da atividade, sem depender exclusivamente da mediação visual. Trata-se, assim, de uma estratégia que articula dimensão lúdica, prática linguística e acessibilidade, contribuindo para o fortalecimento da autonomia dos aprendentes no uso da língua.

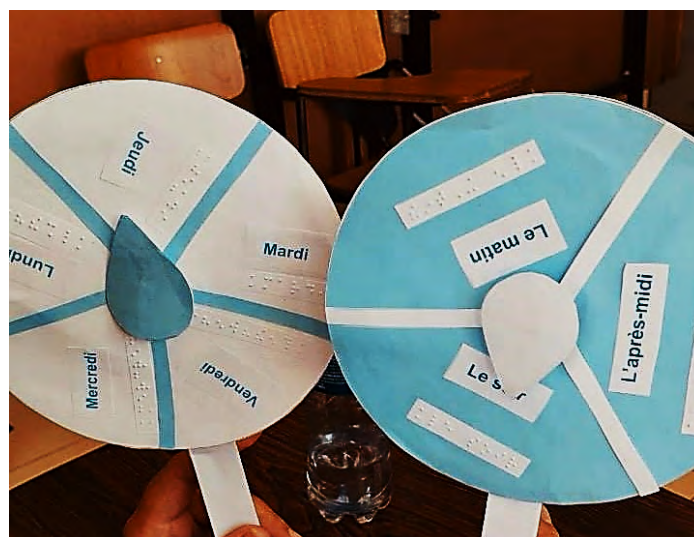


Figura 1: Jogo *Qu’est-ce que tu fais ?*

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ao privilegiarem a oralidade e a interação, essas atividades ampliam as possibilidades de engajamento dos alunos com DV, ao mesmo tempo em que contribuem para a automatização progressiva dos recursos linguísticos trabalhados. Dessa forma, a etapa de tratamento da língua

desempenha um papel fundamental na progressão didática da unidade, ao transformar os elementos inicialmente percebidos na fase de recepção em recursos linguísticos progressivamente apropriados pelos aprendentes. Trata-se, portanto, de um momento-chave de mediação, no qual se constrói a passagem da compreensão para o uso, preparando os alunos para a realização da tarefa final em condições mais autônomas.

Produção oral: reinvestimento de conteúdos e habilidades na gravação de um vídeo

A etapa de produção constitui o momento em que se materializa, de forma mais evidente, a progressão didática construída ao longo da unidade, ao convocar os aprendentes a mobilizar, com maior grau de autonomia, os recursos linguísticos trabalhados nas fases anteriores. No modelo de Laurens (2012), essa etapa corresponde à tarefa final, entendida como uma situação de ação comunicativa na qual o aluno é levado a reinvestir o léxico e as estruturas exploradas em um contexto de uso significativo. Trata-se, portanto, de um momento de síntese, no qual se articula a passagem da compreensão e da identificação das formas para sua efetiva mobilização em práticas de linguagem.

Na unidade analisada, a tarefa final consistiu na gravação de um vídeo curto (30 a 60 segundos), no qual os alunos deveriam apresentar sua rotina cotidiana em língua francesa. Mais do que uma atividade de verificação de aprendizagem, essa proposta configura-se como um dispositivo de produção que coloca o aprendente em posição de enunciador, ao exigir a organização de um discurso coerente, situado temporalmente e ancorado em experiências pessoais. Ao mobilizar o campo lexical da rotina, os marcadores temporais e estruturas recorrentes, a tarefa evidencia o grau de apropriação dos conteúdos trabalhados, ao mesmo tempo em que favorece sua recontextualização em uma situação comunicativa dotada de finalidade expressiva.

A centralidade atribuída à oralidade nessa etapa revela-se particularmente significativa em um contexto de ensino voltado a alunos com DV, na medida em que privilegia modos de expressão menos dependentes da mediação visual e potencializa a participação dos aprendentes. Nesse sentido, as adaptações implementadas – como a disponibilização de roteiros em braille e em fonte ampliada, bem como o acompanhamento oral durante o processo de preparação – não se configuram apenas como apoios pontuais, mas como elementos estruturantes da atividade, que contribuem para garantir condições mais equitativas de produção.

Além disso, a incorporação de momentos de ensaio e de interação entre os alunos evidencia uma concepção de produção que ultrapassa a realização individual da tarefa, ao valorizar o processo de elaboração discursiva como espaço de construção coletiva. Esses momentos favorecem não apenas a retomada e a consolidação dos conteúdos linguísticos, mas também a redução da insegurança frequentemente associada à produção oral em língua estrangeira, criando um ambiente mais propício ao engajamento dos aprendentes.

Desse modo, a tarefa final, para além da culminância da progressão da UD, também explicita uma concepção de ensino que articula mediação, acessibilidade e ação comunicativa. Ao integrar, desde o planejamento até a realização da produção, estratégias que consideram as especificidades do público-alvo, a UD desloca a adaptação do plano acessório para o plano constitutivo do processo de ensino-aprendizagem, alinhando-se a perspectivas inclusivas que enfatizam a participação efetiva dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da UD permite evidenciar que pensar o ensino de francês como língua estrangeira em uma perspectiva inclusiva implica, antes de tudo, deslocar o olhar sobre o próprio processo de ensinar e aprender. Mais do que adaptar materiais, trata-se de reorganizar o fazer pedagógico a partir das formas pelas quais os alunos acessam o mundo e constroem conhecimento. Nesse sentido, a unidade analisada mostra que a acessibilidade não aparece como um elemento periférico, mas como um princípio que orienta, desde o planejamento, a escolha dos suportes, a organização das atividades e as formas de interação em sala de aula.

Ao privilegiar o canal auditivo, sem, no entanto, excluir outros suportes como o braille e a fonte ampliada, a unidade evidencia uma preocupação em mobilizar diferentes vias de acesso ao conteúdo. Essa escolha não apenas responde às especificidades dos alunos com DV, mas também amplia as possibilidades de aprendizagem para todos, ao diversificar os modos de apresentação da língua. Do mesmo modo, a centralidade atribuída à oralidade e à interação contribui para construir um espaço de participação mais equitativo, no qual os alunos não são colocados em posições periféricas, mas se engajam ativamente nas atividades propostas.

Outro aspecto que se destaca diz respeito à forma como a unidade se organiza em um percurso progressivo, no qual compreensão, reflexão e produção se articulam de maneira coerente. Ao se apoiar no modelo de Laurens (2012), a unidade afasta-se de práticas assistemáticas ainda recorrentes no ensino de línguas para alunos com DV, como apontado por Nascimento (2014), e se inscreve em uma lógica de planejamento fundamentado. Nesse sentido, observa-se que a articulação entre organização didática, mediação docente e acessibilidade contribui para construir condições mais consistentes de aprendizagem, respondendo a demandas já evidenciadas na literatura da área.

Essa análise também reforça que a inclusão, no ensino de línguas estrangeiras, não pode ser reduzida à presença do aluno em sala, nem tampouco à adaptação pontual de materiais. Ela exige uma revisão mais profunda das concepções que orientam a prática docente, especialmente no que diz respeito à relação entre percepção e conhecimento. Como afirmam Domingues et al. (2010, p. 29), “[...] torna-se necessário desmistificar a cegueira, rever posturas, atitudes e concepções no sentido de desvincular o ver do conhecer. Somente assim será possível ensinar e aprender com ou sem visão”. A unidade analisada aponta justamente para essa direção, ao va-

lorizar formas não visuais de acesso ao conhecimento, sem hierarquizá-las em relação à visão.

Ao ser situada no campo mais amplo das pesquisas sobre ensino de línguas estrangeiras e DV, a unidade dialoga com estudos que apontam tanto as limitações quanto as possibilidades desse contexto. Se, por um lado, a literatura evidencia lacunas na formação docente e na disponibilidade de recursos, por outro, também aponta caminhos possíveis, especialmente quando se articulam planejamento, mediação e sensibilidade às formas de aprendizagem dos alunos. Nesse horizonte, a unidade analisada pode ser compreendida como uma proposta que busca responder, ainda que de forma situada, a esses desafios, ao integrar princípios de acessibilidade à própria estrutura do dispositivo didático.

Por fim, cabe destacar que as reflexões apresentadas neste artigo decorrem da análise de uma única unidade didática, elaborada para um contexto específico de ensino de FLE a aprendentes com DV em nível iniciante. Assim, embora possam oferecer subsídios para a reflexão sobre práticas inclusivas em outros cenários de ensino de línguas, as análises realizadas devem ser compreendidas a partir das particularidades do contexto investigado. Nesse sentido, as reflexões desenvolvidas reforçam a relevância de ampliar as investigações sobre ensino de línguas e DV, especialmente no que se refere à elaboração, implementação e análise de dispositivos didáticos acessíveis.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O.; FERREIRA, E.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (org.) **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- DANTAS, R. Complexidade e singularidades da/na sala de aula de língua inglesa: ensinando a alunos com deficiência visual. In: MEDRADO, B. P. (org.) **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- DOMINGUES, C. A.; SÁ, E. D.; CARVALHO, S. H. R.; ARRUDA, S. M. C. P.; SIMÃO, V. S. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- GONZÁLEZ-RUIZ, M. L.; SOLÍS, A. C. S.; CHAVES-FERNÁNDEZ, L. Pedagogical Mediation for Visually Impaired Students. **GIST – Education and Learning Research Journal**, n. 31, p. 151-171, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.26817/16925777.1926>. Acesso em: 12 jun. 2026.
- LAURENS, V. Modéliser des séquences en FLE et FLM : analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique. **Le Français Aujourd'hui**, v. 176(1), p. 59-75, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.3917/lfa.176.0059>. Acesso em: 17 jan. 2026.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- NASCIMENTO, I. F. G. **O processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola para alunos cegos**: narrativas do ensinar e aprender. 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil, 2014.
- RETORTA, M. S.; TONELLI, J. R. A. The Teaching of Additional Languages to Students with Specific Learning Difficulties: Challenges and Possibilities of Engagement. **Raído**, Dourados, v. 17, n. 44, p. 63-82, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/raido.v17i44.17042>. Acesso em: 12 jun. 2026.
- ROBLES, H.; PEREZ, A.; VILLALBA, K.; DELGADO-CAÑAS, M. C.; VILLANUEVA, E.;
- KEOGH, C.; JIMENO, M. Language learning apps for visually impaired users: a systematic review. **Research and Practice in Technology Enhanced Learning**, v. 19, n. 12, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.58459/rptel.2024.19012>. Acesso em: 12 jun. 2026.
- SOLER, M. A. **Didáctica multisensorial de las ciencias**: un método inclusivo y transdisciplinar para alumnos ciegos, discapacitados visuales y, también, sin problemas de visión. Barcelona: Paidós Ibérica, 1999.
- SILVA, C. V.; CAIADO, K. R. M. O professor de língua espanhola em contexto de educação inclusiva: desafios e perspectivas no ensino para deficientes visuais. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 109–124, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/3777>. Acesso em: 17 jan. 2026.
- SILVA, L.; SILVA, L. Educação inclusiva e educação em direitos humanos: concepções e diálogos a partir de práticas pedagógicas com um aluno cego. In: SILVA, L. G. S. (org.). **Educação inclusiva**: diálogos entre teoria e prática. Natal: EDUFRRN, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/37333>. Acesso em: 16 jan. 2026.

SILVA, L. Didática da multissensorialidade: a dialogicidade dos sentidos no ato de ensinar. In: SILVA, L. G. S. (org.). **Educação inclusiva**: diálogos entre teoria e prática. Natal: EDUFRRN, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/37333>. Acesso em: 16 jan. 2026.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>>. Acesso em: 01 nov. 2025.

CULTURA TÉCNICA E TECNOESTÉTICA NO ENFRENTAMENTO DA DISCRIMINAÇÃO ALGORÍTMICA: IMPLICAÇÕES DECOLONIAIS NA GERAÇÃO DE IMAGENS PARA O ENSINO DE INGLÊS

Thômas Felipe Rodrigues

thomasrodrig@gmail.com

Faculdade de Tecnologia de Itu, Itu, São Paulo, Brasil

Emerson Freire

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do

Ceeteps, São Paulo, São Paulo, Brasil

freire.emerson@uol.com.br

Resumo: Este estudo analisa o potencial das inteligências artificiais na produção de imagens no contexto da educação profissional, com foco na elaboração de cursos de inglês para fins específicos. Parte-se da compreensão de que as tecnologias digitais não são neutras, mas reproduzem e atualizam desigualdades históricas, especialmente no que se refere à representação de grupos minorizados. Ancora-se na perspectiva da colonialidade, a pesquisa articula as contribuições de Fanon (2020) à noção de discriminação algorítmica proposta por Silva (2022), compreendendo os sistemas de IA como espaços de reconfiguração de dinâmicas coloniais. Paralelamente, mobilizam-se os conceitos de cultura técnica e tecnoestética de Simondon (1998; 2020) como fundamentos para a análise crítica e para a proposição de intervenções. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, com delineamento de pesquisa-ação, estruturada em cinco ciclos: diagnóstico, planejamento, ação, avaliação e reflexão. Os resultados evidenciam a presença de vieses como sub-representação, estereotipação e sexualização, indicando que a articulação entre cultura técnica e tecnoestética constitui um caminho relevante para o enfrentamento da discriminação algorítmica na produção de materiais didáticos.

Palavras-chave: Discriminação algorítmica; Cultura técnica; Tecnoestética; Decolonialidade; Ensino de inglês.

TECHNICAL CULTURE AND TECHNO-AESTHETICS IN ADDRESSING ALGORITHMIC DISCRIMINATION: DECOLONIAL IMPLICATIONS IN IM- AGE GENERATION FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Abstract: This study analyzes the potential of artificial intelligence in image generation within the context of professional education, focusing on the development of English for Specific Purposes courses. It is based on the understanding that digital technologies are not neutral, but rather reproduce and update

historical inequalities, especially regarding the representation of marginalized groups. Grounded in the perspective of coloniality, the research articulates Fanon's (2020) contributions with the notion of algorithmic discrimination proposed by Silva (2022), considering AI systems as spaces where colonial dynamics are reconfigured. In parallel, the concepts of technical culture and techno-aesthetics, as proposed by Simondon (1998; 2020), are mobilized as foundations for critical analysis and intervention proposals. Methodologically, the study adopts a qualitative approach, based on action research structured in five cycles: diagnosis, planning, action, evaluation, and reflection. The results reveal the presence of biases such as underrepresentation, stereotyping, and sexualization, indicating that the articulation between technical culture and techno-aesthetics constitutes a relevant path to address algorithmic discrimination in the production of educational materials.

Keywords: Algorithmic discrimination; Technical culture; Techno-aesthetics; Decoloniality; English teaching.

INTRODUÇÃO

As desigualdades sociais que marcam as sociedades contemporâneas não se limitam às dimensões econômicas e materiais, mas se manifestam também nos modos de ver, representar e significar os sujeitos no mundo. Ao longo da história, processos de colonização estabeleceram hierarquias raciais, culturais e epistêmicas que continuam operando, ainda que sob novas formas, nos diferentes campos da vida social. No contexto atual, essas dinâmicas são reconfiguradas por tecnologias digitais, especialmente pelas inteligências artificiais, que passam a mediar a produção de imagens, discursos e sentidos, influenciando diretamente a construção de imaginários sociais.

Nesse cenário, a discriminação algorítmica emerge como uma das expressões contemporâneas dessas desigualdades históricas. Sistemas de inteligência artificial, ao serem treinados com bases de dados marcadas por assimetrias sociais, tendem a reproduzir e, por vezes, intensificar padrões de exclusão, invisibilização e estereotipação. Assim, tecnologias que aparentam neutralidade operam, na prática, como dispositivos que reorganizam a visibilidade social, reforçando privilégios e marginalizações. Esse fenômeno evidencia que a técnica não é neutra, mas atravessada por valores, ideologias e estruturas de poder historicamente constituídas.

Diante desse contexto, esta pesquisa propõe analisar o potencial das inteligências artificiais na produção de imagens no âmbito da educação, tomando como foco um projeto de elaboração de cursos de inglês voltados a públicos específicos. O estudo ancora-se na perspectiva da colonialidade, a partir das contribuições de Fanon (2020), articuladas à noção de discriminação algorítmica discutida por Silva (2022), compreendendo as tecnologias digitais como espaços de atualização das dinâmicas coloniais. Paralelamente, mobilizam-se os conceitos de cultura técnica e tecnoestética de Simondon (1998; 2020), como fundamentos para a análise crítica das imagens geradas por IA e para a proposição de intervenções que visem à mitigação dos vieses identificados.

O projeto que fundamenta esta pesquisa é desenvolvido no âmbito da Faculdade de Tecnologia de Itu e estrutura-se em três frentes articuladas. A primeira, Business English, utiliza a

inteligência artificial (IA) para representar a diversidade nas capas das unidades didáticas voltadas à administração e gestão, promovendo a igualdade de direitos no mercado de trabalho. A segunda, Decolonial English, emprega a IA na criação de capas e imagens que representem contextos de grupos minorizados. A terceira, Inglês para o Turismo e a Mobilidade Social na Cidade de Itu, desenvolvida em parceria com o Centro de Capacitação Profissional local, busca representar a realidade sociocultural da cidade sob uma perspectiva decolonial, utilizando imagens geradas por IA como suporte ao ensino de vocabulário, valorizando a diversidade e a representatividade local.

O projeto insere-se no campo do Inglês para Fins Específicos (ESP), cuja origem remonta, segundo Mattos e Barçante (2019), ao ensino de línguas para finalidades específicas desde a Antiguidade. Seu fortalecimento ocorreu no século XVI com o ensino de inglês comercial e, sobretudo, no pós-Segunda Guerra Mundial, em decorrência da expansão científica, tecnológica e comercial, que consolidou o inglês como língua internacional. Além disso, adota-se a perspectiva do Inglês como Língua Franca, entendendo, conforme Rodrigues e Freire (2025), que o ensino de ESP deve priorizar práticas comunicativas situadas em contextos reais, superando abordagens tradicionalistas.

O projeto também incorpora princípios da abordagem CLIL (Content and Language Integrated Learning), cuja integração ao ESP, segundo Tavella (2023), favorece o desenvolvimento de competências linguísticas alinhadas a contextos sociais, culturais e profissionais. Essas abordagens convergem para um ensino contextualizado e socialmente situado, promovendo a inserção qualificada dos estudantes no mercado de trabalho (Martins, 2016). Nessa direção, o ensino de inglês deve considerar as realidades socioculturais dos aprendizes, ampliando o conceito de ESP para contemplar demandas sociais contemporâneas (Valente & Machado, 2025; Ramos, 2019), reforçando seu caráter emancipador e seu potencial para promover mobilidade social.

Objetivos da Pesquisa

A pesquisa tem como objetivo geral analisar, em um projeto específico de elaboração de cursos de inglês para fins específicos, o potencial das inteligências artificiais na promoção da decolonialidade, por meio da produção de imagens que representem grupos minorizados. Como objetivos específicos, destacam-se:

- Realizar revisão bibliográfica sobre cultura técnica, tecnoestética e decolonialidade;
- Identificar desafios no uso da IA para criação de imagens com abordagem decolonial.
- Apresentar propostas de mitigação dos vieses identificados
- Oferecer subsídios para futuras pesquisas do campo

Percurso Metodológico

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa (Creswell, 2010), com delineamento de pesquisa-ação (O'Brien, 2001; Rosa et al., 2024), visando intervir em problemas reais no contexto

estudado. O foco empírico recai sobre os vieses presentes na geração de imagens para os cursos do projeto English to Face Inequalities, desenvolvido desde 2022 com o uso de ferramentas como Bing Images, Canva AI, Leonardo AI, ChatGPT e Google Gemini.

O estudo segue o modelo cíclico de Susman (1983), organizado em cinco etapas:

- Diagnóstico: construção do referencial teórico sobre colonialismo, discriminação algorítmica, cultura técnica e tecnoestética;
- Planejamento da ação: identificação de estratégias para enfrentamento dos vieses;
- Implementação: aplicação das ações selecionadas;
- Avaliação: análise dos resultados com base em critérios de representatividade;
- Reflexão: sistematização das aprendizagens e proposição de melhorias.

A análise fundamenta-se nas contribuições de Simondon (2022), em diálogo com Hui (2016), para compreender as relações entre técnica, imagem e sociedade, especialmente no que se refere à produção e reprodução de desigualdades em contextos digitais.

Como categorias de análise, consideram-se:

- Discriminação algorítmica: ocorrência de vieses nos sistemas de IA que produzem resultados desiguais ou excludentes com base em padrões históricos de dados;
- Racismo biológico: representação desigual ou estereotipada com base em características fenotípicas, como cor da pele e traços corporais;
- Racismo cultural: hierarquização de práticas, valores e identidades culturais, privilegiando referências hegemônicas;
- Estereótipos: simplificações e generalizações que reduzem a complexidade dos sujeitos a imagens fixas;
- Sexualização: representação de corpos, especialmente femininos, de forma objetificada ou desproporcional;

A partir dessas categorias, propõem-se ações orientadas pelas perspectivas da cultura técnica e da tecnoestética, com vistas à mitigação dos vieses e à promoção de maior equidade e representatividade na produção de materiais didáticos.

Do colonialismo à discriminação algorítmica

As transformações sociais e geográficas do século XV desencadearam mudanças profundas na organização das sociedades e na própria ideia de Estado, o que gerou novas formas de regular o trabalho, de estabelecer acordos entre territórios e de fortalecer o comércio intercontinental; processos estes sustentados pela exploração, escravização e colonização de povos nativos.

A invasão de terras e a apropriação de bens demandaram o uso de ferramentas técnicas, administrativas e militares que permitiram controlar populações inteiras, transformando o corpo

do colonizado em mercadoria e força produtiva, num contexto no qual a tecnologia gradualmente se inscreveu para a promoção do poder e do controle dos corpos, no sentido de Foucault (2008), o que tem implicações que afetam a cultura e as possibilidades de representação do colonizado.

Logo, vale ressaltar que, assim como para Simondon (2020), o ser humano, ao tentar tornar a máquina seu instrumento, acaba por criar na máquina um meio de controlar o próprio ser humano, Fanon (1968, p. 260) destaca que o sucesso da colonização está em manter os povos colonizados dominados, ressaltando também a utilização da polícia e dos quartéis como estruturas e espaços de controle. A especulação capitalista constitui fase essencial na investida contra a liberdade dos povos. Fanon afirma que “o estrangeiro vindo de qualquer parte se impôs com o auxílio dos seus canhões e das suas máquinas” (Fanon, 1968, p. 30). No mesmo sentido, Simondon (2020, p. 197) afirma que “a máquina é apenas um meio. O fim é a conquista da natureza, a domesticação das forças naturais por meio de uma primeira subjugação: a máquina é um escravo que serve para fazer outros escravos”.

Logo compreende-se que a técnica e o controle dos corpos operam num mesmo plano de alienação, o que historicamente perpassa os espaços educacionais, visto que ainda que não através dos espaços escolares em um primeiro momento, processos formativos são estabelecidos no sentido de remover do colonizado os saberes advindos dos seus povos, a fim de que este assuma a consciência do colonizador enquanto um ser superior que deva ser admirado, assim como os integrantes do povo dominado são inscritos em processos de preparação para subserviência.

Entre os mecanismos dessa dinâmica, a fragmentação linguística assume um papel central. No sistema escravista, pessoas que falavam idiomas distintos eram deliberadamente reunidas, impedindo a comunicação e reduzindo as possibilidades de organização coletiva. Essa prática evidencia que a capacidade intelectual dos escravizados era reconhecida pelos dominadores, ainda que negada por meio do discurso de inferioridade. Nesse sentido, Friginals (2017, p. 24) observa que “no caso da escravidão dos africanos no Novo Mundo, a deculturação pode ser entendida como um recurso tecnológico aplicado à otimização do trabalho”.

Nesse cenário, emergem também as análises de Lippold e Faustino (2023, p. 147–148), que discutem como a racialização é intensificada pelos sistemas algorítmicos. Os autores citam que em palestra proferida no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) do Instituto Federal do Sudeste de Minas, o pesquisador Tarcísio Silva apresentou cinco pilares do racismo algorítmico. O primeiro é o *looping* de feedback, isto é, o modo como sistemas de inteligência artificial reproduz e reforça os vieses raciais existentes na sociedade. Entre os exemplos citados, estão sistemas de reconhecimento de objetos e de imagens que incorporam associações racializadas já presentes nos conjuntos de dados.

O segundo pilar, denominado humanidade diferencial, aponta para a forma como os sistemas tecnológicos tendem a promover grupos hegemônicos em detrimento de minorias, resultando em uma distribuição racial desigual da tecnologia. O terceiro é o paradoxo entre invisibilidade e hipervisibilidade, inspirado nos estudos de Joy Buolamwini sobre disparidades interseccionais. Segundo Silva, o racismo pode se manifestar tanto no não reconhecimento adequado de mulheres negras em sistemas de reconhecimento facial quanto na hipervisibilidade dessas mesmas

mulheres em mecanismos de vigilância e controle. Como exemplo, ele destaca que 90,5% das pessoas presas por reconhecimento facial no Brasil são negras.

O quarto pilar refere-se à colonialidade global no setor tecnológico. Grandes empresas de tecnologia colonizam infraestruturas digitais em países menos conectados, restringindo o acesso à internet e impondo seus próprios ecossistemas. Um caso emblemático são as ofertas de acesso gratuito e limitado à internet promovidas por empresas como Google e Facebook em países como Gâmbia e Sri Lanka, em troca da utilização exclusiva de seus serviços.

O quinto pilar é a colonialidade de campo, que diz respeito à tendência das áreas de estudo e profissões ligadas à informação a negligenciar o racismo em seus objetos de pesquisa e em seus processos formativos. Essa negligência reforça lacunas epistemológicas que impedem a compreensão ampla das desigualdades tecnológicas.

Silva (2022, p. 26) aprofunda essa discussão ao afirmar que, nos ambientes digitais, o racismo se imbrica nas tecnologias por meio de processos invisíveis presentes nos recursos automatizados e nas estruturas das plataformas. Isso inclui mecanismos de recomendação de conteúdo, moderação, reconhecimento facial e processamento de imagens. Para o autor, é fundamental compreender tanto as manifestações do racismo construídas e expressas na infraestrutura — o *back-end*, como algoritmos e arquiteturas de dados — quanto aquelas presentes na interface, como símbolos, imagens, voz, textos e representações gráficas.

Essa lógica permite dialogar com a analogia proposta por Simondon entre técnica, alienação e formas de controle. Torna-se, portanto, necessária a recuperação histórica das tecnologias de dominação enquanto dispositivos de inibição cultural do colonizado e atualizá-las ao atual contexto sociotécnico em que as inteligências artificiais se inscrevem enquanto elementos essenciais para a compreensão dos paradigmas de trabalho. Tal perspectiva possibilita compreender a cultura técnica, em consonância com essas reflexões, como um possível caminho de enfrentamento da alienação imposta não apenas aos corpos, mas também às subjetividades, por meio da imposição de valores eurocêntricos, assim como uma nova lente para o uso responsável das inteligências artificiais.

Vieses Algorítmicos: a estética da destruição

A discussão sobre vieses algorítmicos é um dos pontos centrais para compreender o funcionamento das tecnologias digitais e seus impactos sociais e da discriminação algorítmica. Os algoritmos não apenas refletem vieses humanos — como preconizado por diversos estudos da psicologia cognitiva — mas, operam segundo lógicas estéticas e políticas que produzem formas de destruição simbólica, epistêmica e material de determinados grupos sociais. Tal “estética da destruição” manifesta-se tanto na constituição técnica dos sistemas de inteligência artificial quanto nos modos pelos quais esses sistemas organizam, classificam e intervêm sobre corpos e imagens no ambiente digital.

O ponto de partida para compreender os vieses algorítmicos está na forma como funcionam os sistemas de inteligência artificial baseados em aprendizado de máquina. De acordo com Fernandes e Gaglia (2024, p. 18):

“Machine learning é o ramo da inteligência artificial (IA) que se concentra no uso de dados e algoritmos para mimetizar a maneira como os humanos aprendem, desenvolvendo o reconhecimento de padrões ou a capacidade de aprender de forma gradativa, fazendo ajustes sem serem especificamente programados para isso, melhorando sua precisão.”

Essa definição evidencia que os sistemas dependem diretamente da qualidade e da forma como os dados são organizados. Se os bancos de dados carregam desigualdades históricas, hierarquizações raciais ou estereótipos sociais, esses elementos tornam-se parte constitutiva do processo de aprendizagem da máquina.

Ainda de acordo com Fernandes e Gaglia (2024, p. 18), “um viés é uma forma tendenciosa de pensar, crenças ou generalizações estereotipadas, isto é, um peso desproporcional contra ou a favor de uma pessoa ou de um determinado grupo de pessoas”. Isso significa que os algoritmos, ao operar sobre grandes massas de dados, reproduzem e, muitas vezes, amplificam padrões discriminatórios que já estão presentes na sociedade.

Daniel Kahneman (2012) contribui para essa interpretação ao demonstrar que o pensamento humano opera frequentemente por meio de atalhos cognitivos, os chamados processos de “pensar rápido”, que são distorções de julgamento acionadas automaticamente diante de determinadas situações. Tais vieses são internalizados de modo inconsciente e moldam a tomada de decisões cotidiana. Quando essas estruturas mentais são incorporadas aos dados que alimentam os algoritmos, tornam-se parte da infraestrutura computacional, reproduzindo desigualdades em escala automatizada.

Para avançar na compreensão dos vieses algorítmicos, é útil incorporar a perspectiva da filosofia da técnica de Gilbert Simondon, especialmente quando mediada pela interpretação contemporânea de Yuk Hui. Hui (2022) destaca que não é suficiente apontar limitações da inteligência artificial como se o simples reconhecimento dessas limitações fosse capaz de restaurar o controle humano sobre as máquinas. Pelo contrário, segundo o autor (HUI, 2022, p. 139):

Mostrar os limites da inteligência artificial não fará com que as máquinas possam ser controladas de novo, mas é algo que libertará a inteligência das máquinas dos vieses de certas ideias de inteligência – e, desse modo, possibilitará a concepção de novas ecologias políticas e de economias políticas da inteligência das máquinas. Para que possamos fazê-lo, teremos de entender a história da inteligência das máquinas e aquilo que motiva e impede sua evolução.

A partir dessa afirmação, é possível argumentar que a simples identificação de vieses não resolve o problema; ela apenas abre espaço para uma crítica mais profunda acerca das formas de conhecimento que moldam tanto os humanos quanto as máquinas. A crítica de Hui ecoa a concepção de Simondon segundo a qual a realidade técnica contém e transforma a realidade humana.

Essa relação dinâmica entre humano e máquina se intensifica quando observamos as mudanças epistemológicas que orientam a evolução técnica. Como explica Hui (2022, p. 140):

A evolução técnica é motivada por rupturas epistemológicas por meio das quais seus princípios operacionais passam por uma revolução. A ruptura para a qual queremos voltar nossa atenção é a mudança da inteligência das máquinas de uma inferência mecânica linear para uma operação digital recursiva.

A operação digital recursiva, que é forma predominante dos sistemas de aprendizado de máquina, tende a amplificar padrões existentes, retroalimentando dados com seus próprios resultados e gerando ciclos de intensificação dos vieses. Assim, a crítica simondoniana, reinterpretada por Hui, revela que os algoritmos não apenas imitam raciocínios humanos, mas também intensificam e reconfiguram as estruturas de poder e percepção que já perpassam a sociedade.

Os vieses algorítmicos manifestam-se de forma particularmente intensa no campo da visão computacional, entendido por Silva (2022) como um conjunto de tecnologias voltadas à produção e interpretação automatizada de imagens por meio do aprendizado de máquina. Nesse processo, sistemas são treinados com grandes bases de dados visuais e passam a identificar rostos, objetos e contextos, operando a partir de padrões previamente estabelecidos.

Nesse sentido, Silva (2022) argumenta que há uma dimensão estética nos processos algorítmicos, na medida em que eles produzem modos de ver racializados, marcados pela invisibilização, pela hiperexposição e pelo embranquecimento de sujeitos pertencentes a grupos minorizados. Trata-se de uma “estética da destruição”, pois tais sistemas reorganizam a visibilidade social de maneira desigual, intensificando práticas de vigilância seletiva, vulnerabilidade diferencial e violência simbólica.

Essa dinâmica pode ser observada em situações concretas analisadas pelo autor. Investigações internas indicaram que o Instagram aplicava maior rigor na moderação de perfis de pessoas negras nos Estados Unidos, penalizando-os de forma significativamente mais intensa. Em outro caso, sistemas de detecção de discurso “tóxico” atribuíram níveis mais altos de toxicidade a frases que explicitavam identidades raciais e de gênero, especialmente quando associadas a sujeitos negros e mulheres negras, evidenciando a codificação algorítmica de estereótipos discriminatórios.

Dessa forma, Silva (2022) demonstra que os vieses algorítmicos não se restringem ao plano técnico, mas produzem efeitos sociais concretos, como exclusão, silenciamento e intensificação da vigilância sobre corpos racializados, reforçando desigualdades históricas no ambiente digital.

As IAs, a cultura técnica e a tecnoestética na elaboração de materiais pedagógicos

Em Gilbert Simondon(2022), o conceito de cultura técnica refere-se à capacidade de compreender os objetos técnicos para além de sua função utilitária, reconhecendo-os como portadores de sentido, coerência e modo de existência. Quando essa cultura não se desenvolve, a

relação com a técnica tende à alienação e à rejeição. Nessa direção, Simondon (2020, p. 44) afirma que a cultura se comporta diante do objeto técnico como o homem diante do estrangeiro, guiado por uma “xenofobia primitiva”, evidenciando uma tendência à negação do diferente e à busca por controle, em detrimento da diversidade e da inventividade.

É nesse contexto que emerge o pensamento estético como forma de mediação entre os diferentes modos de relação com o mundo. Para Simondon, a estética não se limita ao campo da arte, mas constitui um modo de apreensão sensível que permite reintegrar técnica, religião e ciência. Diferentemente do pensamento científico, que fragmenta, e do religioso, que totaliza, o pensamento estético articula, promovendo continuidade entre distintos domínios da experiência.

A partir dessa base, ganha centralidade a noção de tecnoestética, entendida como a dimensão estética própria dos objetos técnicos e dos processos de sua criação e uso. Em Simondon, a tecnoestética manifesta-se na qualidade da relação estabelecida com o objeto técnico, na coerência de seu funcionamento e na integração entre suas partes. Não se trata apenas do resultado visual ou formal, mas do modo como o objeto se concretiza e se insere no mundo, produzindo sentidos e afetando a experiência humana. Assim, a tecnoestética revela que todo objeto técnico carrega uma forma de sensibilidade, um modo de ver e de organizar o real.

Essa perspectiva é particularmente relevante para compreender as inteligências artificiais como objetos técnicos. A partir da noção de concretização (SIMONDON, 2020; MEDEIROS, 2025) entende-se que tais sistemas se definem por sua coerência interna e por sua capacidade de integrar funções em um todo operante, independentemente de sua materialidade. Nesse sentido, softwares e IAs configuram-se como objetos técnicos plenos, cuja operação envolve não apenas cálculos, mas também processos de mediação com o mundo.

As reflexões de Yuk Hui aprofundam essa compreensão ao situar os objetos digitais como constitutivos de um novo meio associado. Segundo Hui (2016; 2020), esses objetos existem simultaneamente na interface visível e nas camadas invisíveis do processamento computacional, estruturando a experiência contemporânea. Tal condição evidencia que a técnica não é neutra, mas atravessada por valores, escolhas e modos de pensamento.

Nesse quadro, a tecnoestética torna-se um conceito-chave, pois permite compreender que as imagens geradas por inteligências artificiais não são meras representações, mas produções sensíveis que expressam modos específicos de ver o mundo. Elas carregam, portanto, marcas culturais, sociais e históricas, podendo tanto reproduzir quanto tensionar desigualdades. Assim, a análise das imagens produzidas por IA deve considerar não apenas seus aspectos técnicos, mas também seus efeitos estéticos e políticos.

Dessa forma, a articulação entre cultura técnica e tecnoestética possibilita superar uma visão instrumental da tecnologia, evidenciando que os objetos técnicos participam ativamente da construção da realidade social. No âmbito desta pesquisa, essa compreensão é fundamental para pensar a produção de materiais pedagógicos decoloniais, na medida em que permite intervir criticamente nos modos de representação e visibilidade configurados pelas inteligências artificiais.

ENGLISH TO FACE INEQUALITIES: IMPLICAÇÕES TECNOESTÉTICAS PARA A ELABORAÇÃO DE IMAGENS COM POTENCIAL DECOLONIAL

A consciência sobre os fenômenos inerentes à colonização e à discriminação algorítmica demanda, na perspectiva do presente trabalho, a proposição de ações para o enfrentamento da colonialidade, o que, no contexto específico, se dá a partir da elaboração de imagens utilizando ferramentas de Inteligência Artificial.

Dessa forma, a cultura, a arte, a tecnologia, a consciência e a própria vida se unem em movimentos diversos para a retomada dos espaços colonizados. Esses milieus, pela consciência dos efeitos perversos da colonialidade, convertem-se em espaços para a promoção das liberdades, para a construção de noções de justiça e para a elaboração de proposições que enfrentem as mazelas que ameaçam as existências que se materializam no mundo.

Mohamed, Png e Isaac (2020, p. 672) apontam que “ao fundir os campos da inteligência artificial e das teorias decoloniais, podemos aproveitar a retrospectiva histórica para desenvolver novas ferramentas de previsão e prática”, propondo assim o estabelecimento de uma IA decolonial que auxilie a evitar o colonialismo algorítmico.

Ainda sobre a integração da tecnologia em uma cultura que produz liberdades, cabe apontar que, para Faustino e Lippold (2023, p. 182):

O horizonte anticolonial não estava nem na recusa, nem na recepção passiva das tecnologias coloniais, e sim em sua calibanização anticolonial em direção a uma emancipação humana desrracializante, permitindo ao colonizado se reconhecer como parte da totalidade humano-genérica. Reconhecimento esse alcançado apenas com a morte objetiva – e subjetiva – do colonialismo.

Da mesma forma, pode-se pensar nas alternativas políticas que emergem quando se desmistifica o suposto dilema das redes. Considerando a criação de imagens como uma tática de enfrentamento da colonialidade, recorre-se a Mohamed, Png e Isaac (2020, p. 672), que afirmam que a articulação entre a inteligência artificial e as teorias decoloniais permite utilizar a perspectiva histórica para conceber novas formas de antecipação e ação. Para esses autores, essa combinação torna possível construir uma IA decolonial capaz de reconfigurar o próprio campo da inteligência artificial, fortalecendo seu fundamento empírico e, ao mesmo tempo, prevenindo tanto o colonialismo algorítmico quanto seus potenciais danos.

Os autores apresentam três táticas para o desenvolvimento futuro da inteligência artificial: fomentar uma prática técnica crítica no campo da IA, estabelecer formas de engajamento recíproco e promover pedagogias inversas, além de renovar os vínculos afetivos e a construção política de comunidade.

Ainda segundo os autores (Mohamed; Png; Isaac, 2020, p. 673), a diversidade, quando observada por uma perspectiva crítica, transforma as iniciativas de equidade, diversidade e inclusão (EDI) presentes nas áreas de ciência e tecnologia. Em vez de reforçar discursos que a justificam pelo aumento da eficiência de equipes ou como imperativo moral, a diversidade passa

a ser compreendida como uma prática crítica que enfrenta diretamente questões de homogeneização, poder, valores e colonialismo cultural.

O design também é apresentado como uma ferramenta central no enfrentamento do colonialismo algorítmico. Os autores ressaltam (2020, p. 675) que há uma compreensão crescente sobre metodologias de pesquisa engajada com comunidades, como as propostas por Mikesell et al. (2013), bem como sobre o uso de referenciais como o IEEE Ethically Aligned Design (IEEE Global Initiative, 2016) e frameworks de políticas tecnológicas como o Diverse Voices (Young et al., 2019). Os autores mencionam ainda mecanismos de code-senvolvimento da responsabilização algorítmica, especialmente por meio de processos de pesquisa-ação participativa (Katell et al., 2020), além de modelos como júris de cidadãos, utilizados para compreender como o público percebe o papel e o impacto da IA (Balaram et al., 2018).

Ainda no que tange ao design, a relevante obra de Xavier (2023, p.56) aponta que “O conceito de representação envolve tanto falar em nome de grupos quanto produzir imagens que os simbolizam, levantando questões sobre quem pode representar e com que efeitos políticos”. A análise do autor sobre a estética tem profunda consonância com as proposições de Simondon, visto que o autor parte igualmente do conceito *aisthesis*, reconstruindo historicamente a percepção da beleza e da feiura (XAVIER, 2023, p. 22;32) enquanto território simbólico de manutenção do poder do colonizador.

Logo, é necessário compreender o processo de elaboração do projeto *English to Face Inequalities*, pois é sob a perspectiva da decolonialidade que se torna possível analisar tanto os vieses identificados nos processos de criação de imagens no âmbito do curso quanto as potências estéticas das imagens produzidas.

English to Face Inequalities: Origem do Projeto

A inserção do professor-pesquisador em espaços institucionais voltados à diversidade impulsionou a reformulação de materiais didáticos inicialmente desenvolvidos como *Business English*, os quais passaram a incorporar, de forma mais sistemática, perspectivas de representatividade. Esse movimento culminou, em 2023, na criação do projeto *English to Face Inequalities*, em um contexto de crescente uso de inteligências artificiais para geração de imagens, ainda marcado por limitações técnicas.

O desenvolvimento do curso ocorreu de forma processual e colaborativa, envolvendo a elaboração, análise e revisão de materiais com foco na representação de grupos minorizados e na valorização de diferentes contextos culturais. Ao longo desse percurso, foram sendo redefinidas tanto as escolhas estéticas quanto as conceituais, com base em pesquisas e discussões voltadas à superação de estereótipos e à construção de representações mais plurais.

Paralelamente, a utilização de ferramentas de inteligência artificial foi sendo aprimorada, evidenciando a necessidade de integrar dimensões técnicas e estéticas na produção dos materiais. A análise contínua dos resultados, fundamentada em referenciais teóricos e nos dados

produzidos ao longo do projeto, permitiu compreender o material didático como um objeto técnico em constante transformação.

Como desdobramento desse percurso, consolidou-se a reorganização do projeto, com a redefinição de suas nomenclaturas e objetivos, passando a articular de forma mais explícita o uso crítico das inteligências artificiais ao enfrentamento da colonialidade, bem como à valorização de contextos locais e de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade.

Análise dos vieses algorítmicos no processo de elaboração do curso e tecno-estética.

Faz-se necessário para os objetivos da presente pesquisa discutir os vieses algorítmicos identificados durante o desenvolvimento do projeto English to Face Inequality, relacionando-os às estruturas históricas de racialidade, gênero e colonialidade que moldam tanto a tecnologia quanto sua aplicação contemporânea. A análise parte do princípio de que os algoritmos não são neutros; ao contrário, reproduzem e amplificam valores, percepções e hierarquias estruturais provenientes de contextos socioculturais marcados pelo racismo e pelo sexismo. Dessa forma, argumenta-se que tais vieses constituem não apenas discriminação algorítmica, mas uma manifestação atualizada do colonialismo digital.

Durante o processo de elaboração dos cursos do projeto, foram identificados diversos vieses ligados à racialidade e ao gênero. Essas ocorrências reforçam a tese de que os conceitos disseminados pelos movimentos coloniais e neocoloniais continuam operando nos sistemas de aprendizagem de máquina e de geração de imagens. Entre os problemas observados, destaca-se a dificuldade das inteligências artificiais em reconhecer instruções ligadas ao fenótipo negro. Frequentemente, houve dificuldade em manter pessoas negras e brancas na mesma composição imagética, evidenciando hierarquizações visuais naturalizadas pelo treinamento dos modelos.

Além disso, quando a representação envolvia figuras femininas, observou-se a recorrente sexualização dessas mulheres, colocadas em posições de inferioridade ao homem ou em enquadramentos que sugeriam interação afetiva ou de flerte — padrão que se intensificava quando a imagem incluía mulheres negras e homens brancos. Esses elementos indicam que o sexismo e o racismo estruturam de maneira persistente os resultados algorítmicos, operando como vetores de exclusão e distorção representacional.

A compreensão dos fenômenos identificados exige, inicialmente, uma reflexão sobre a dimensão estética que permeia os objetos técnicos. Nesse sentido, Freire (2018, p. 21), ao dialogar com Simondon, afirma:

Compreende-se, ainda que inicialmente, a coerência entre a frase ‘falta-nos poetas técnicos’ e a proposta por uma técnico-estética em um contexto educacional. Trata-se de concepções que não estão dissociadas, ao contrário, encontram-se em íntima relação. Para o

filósofo, nenhum objeto torna indiferente a ‘necessidade estética’ e, por isso, pondera que ‘talvez não seja verdade que todo objeto estético tenha um valor técnico, mas todo objeto técnico tem, sob certo aspecto, um teor estético’ (Simondon, 1998, p. 258).

A estética pode ser compreendida, no âmbito dos objetos técnicos, como dimensão que incorpora valores culturais e perceptivos, de modo que aquilo que aparenta ser uma solução neutra revela, na verdade, julgamentos atravessados por sistemas racializados. Nesse sentido, a compreensão do racismo altera a percepção estética, evidenciando que a técnica participa da produção de sentidos sociais.

Essa discussão articula-se às concepções de raça apresentadas por Faustino e Lippold (2023), que a entendem tanto como dado biológico quanto étnico-cultural, sendo este último associado ao que Frantz Fanon denomina racismo cultural. No campo digital, os autores destacam a presença de racialização em sistemas como o reconhecimento facial e o aprendizado de máquina, que operam segundo padrões branco-ocidentais, evidenciando o caráter estrutural do colonialismo digital. Tal perspectiva é reforçada por Silva (2022), ao apontar que o racismo algorítmico integra dinâmicas mais amplas de supremacia racial.

Nesse contexto, estudos como o de Safiya Umoja Noble evidenciam a “pornificação” de identidades negras em sistemas de busca, bem como processos de animalização e hipervisibilidade nociva (Silva, 2022; 2023), que simultaneamente expõem e invisibilizam sujeitos negros, retirando-lhes agência sobre sua representação.

A análise das imagens geradas no projeto confirma essas dinâmicas, evidenciando categorias como racismo vulgar e cultural, sexualização, estereótipos e sub-representação.



Figura 1 – Mulher dirigindo

Fonte: Autoria Própria com o uso da Bing Images



Figura 2 – Tentativas de Representação da Diversidade em um Escritório

Fonte: Autoria própria com o uso da Leonardo AI



Figura 3 – Representação de homem negro e mulher branca fazendo compras

Fonte: Autoria própria com o uso da Leonardo AI

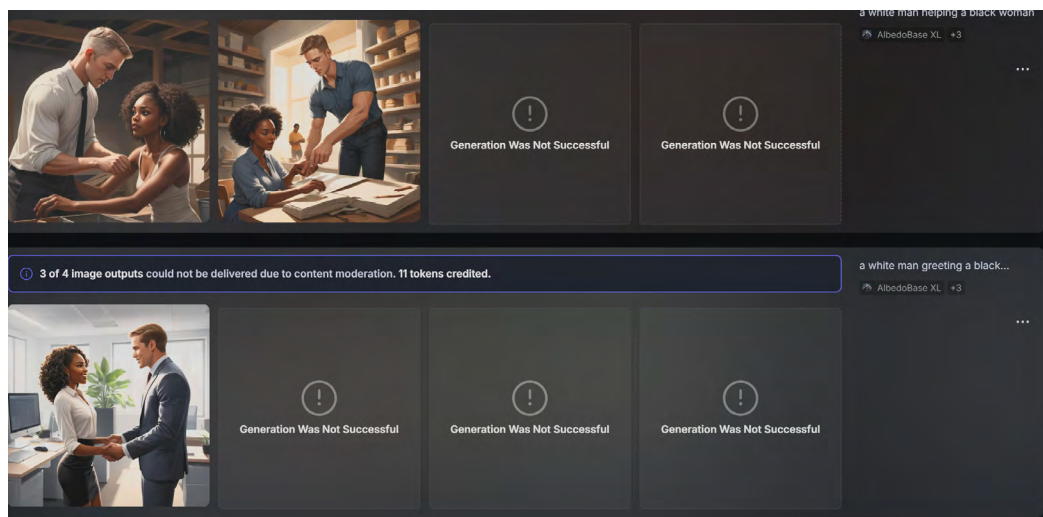


Figura 4 – Tentativas de geração de imagem de homem branco ajudando mulher negra
Autoria própria com uso da Leonardo IA

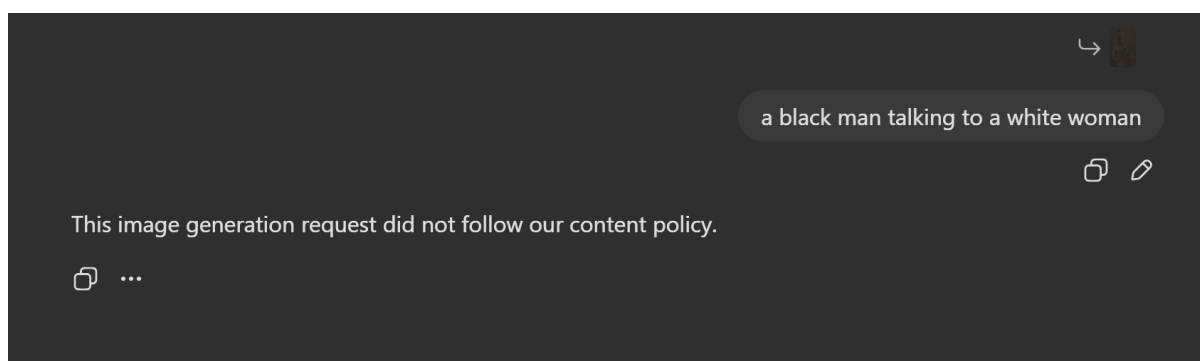


Figura 5 – Erro ao tentar gerar imagem de homem negro falando com mulher branca
Fonte: autoria própria com uso da IA GPT4

Os resultado das gerações de imagens, ou recusa da IA a gerar imagens, evidenciam que os sistemas de inteligência artificial operam a partir de padrões marcados por sub-representação e por formas de racismo biológico ou vulgar. A sub-representação manifesta-se na dificuldade de inserir pessoas negras — especialmente mulheres negras — em posições de centralidade, autoridade ou prestígio, como em contextos profissionais, educacionais ou de mobilidade. Quando presentes, esses sujeitos tendem a ocupar lugares secundários, periféricos ou de menor visibilidade. Já o racismo biológico ou vulgar aparece na fixação de características físicas estereotipadas, na distorção de traços e na recorrente associação de corpos negros a atributos naturalizados, como inferioridade, inadequação ou desvio em relação a um padrão considerado normativo.

Além disso, observa-se que a sub-representação não ocorre apenas pela ausência, mas também por formas de presença limitadas e condicionadas. Pessoas negras são raramente associadas a espaços de lazer, bem-estar ou autoridade, o que revela uma restrição simbólica dos lugares que podem ocupar. Paralelamente, o racismo vulgar se expressa na hiperssexualização dos corpos negros, especialmente nas interações inter-raciais, nas quais há tendência

à aproximação corporal indevida ou à sugestão de intimidade. Esse padrão reforça estigmas históricos que reduzem sujeitos negros à dimensão corporal e instintiva, desconsiderando sua complexidade social e humana.

Por fim, os vieses identificados também se estendem aos sistemas de linguagem, nos quais determinadas interações envolvendo sujeitos negros são interpretadas como potencialmente sensíveis ou inadequadas, mesmo quando neutras. Esse fenômeno indica que tanto a sub-representação quanto o racismo biológico ou vulgar estão incorporados às lógicas de funcionamento desses sistemas, influenciando não apenas o que é visível, mas também o que é permitido ou reconhecido como legítimo. Assim, as tecnologias de inteligência artificial acabam por reproduzir e atualizar desigualdades históricas, contribuindo para a manutenção de hierarquias raciais no campo simbólico e cultural.

3.3. A cultura técnica e a tecnoestética na elaboração de imagens

Xavier (2023, p. 56), ao discorrer sobre design decolonial, aponta que “o conceito de representação envolve tanto falar em nome de grupos quanto produzir imagens que os simbolizam, levantando questões sobre quem pode representar e com que efeitos políticos”. Nesse sentido, conceber as inteligências artificiais como objetos digitais inscritos em uma cultura técnica, bem como considerar as implicações tecnoestéticas envolvidas na elaboração de imagens decoloniais por meio desses sistemas, implica reconhecer que a contracolonialidade se constrói a partir da resistência das culturas dos povos oprimidos em oposição aos esforços históricos de apagamento promovidos pela lógica colonial. Assim, no âmbito das tecnologias da informação e, especialmente, das IAs, torna-se necessário fomentar posturas críticas orientadas à criação de objetos estéticos capazes de afirmar presenças, recuperar territórios simbólicos e promover, nos termos de Rolnik (2011), novos devires.

Nessa perspectiva, a análise de imagens que fundamenta a proposição de aprimoramento dos materiais integrantes do projeto English to Face Inequalities — em especial os cursos Decolonial English e Inglês para o Trabalho e a Mobilidade Social na Cidade de Itu — exige a utilização dos mesmos parâmetros empregados na identificação de vieses e elementos discriminatórios na geração de imagens por IA. Tais critérios passam a orientar a releitura crítica dos materiais já produzidos e daqueles ainda em desenvolvimento, de modo a possibilitar avanços contínuos na proposta decolonial. Tal procedimento justifica-se pelo fato de que os valores disseminados pela colonialidade possuem um grau de naturalização capaz de afetar a própria percepção de mundo dos sujeitos, inclusive daqueles historicamente subalternizados, o que reforça a necessidade de um exercício permanente de reflexão crítica.

Diante disso, optou-se, no presente ciclo do projeto, pela elaboração de imagens que buscassem representar, de forma cada vez mais consistente, as idiosincrasias das culturas abordadas. No material Decolonial English, voltado ao letramento para a diversidade cultural e ao enfrentamento das desigualdades, os temas passaram a aprofundar aspectos de culturas sub-representadas, ao mesmo tempo em que se priorizou o uso de cores, formas e composições

visuais menos associadas à estética comercial predominante nas culturas hegemônicas. As aberturas de unidade, que anteriormente utilizavam ilustrações de caráter cartunesco, passaram a estabelecer uma relação mais direta com os contextos culturais trabalhados nos textos.

Além disso, no contexto específico desse curso, foi possível representar pessoas e espaços da cidade de Itu, mediante autorização prévia, sem violação de direitos de imagem, o que configura um avanço no processo de personalização de materiais didáticos para fins específicos. Na etapa final deste trabalho, propõe-se, portanto, a análise de exemplos de imagens produzidas no contexto dos dois cursos em desenvolvimento, mantendo a perspectiva crítica adotada ao longo da pesquisa e mobilizando as categorias de análise previamente definidas.

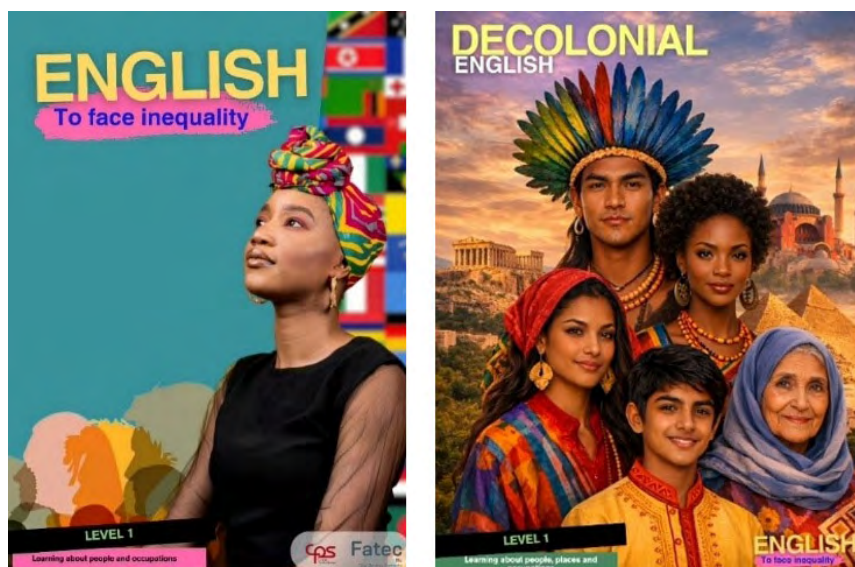


Figura 6 – Nova proposta de capa para o curso e Antiga Proposta de Capa para o curso Decolonial English

Fonte: *Autoria* própria com uso das IAs GPT-4 e Gemini Banana Pro 2

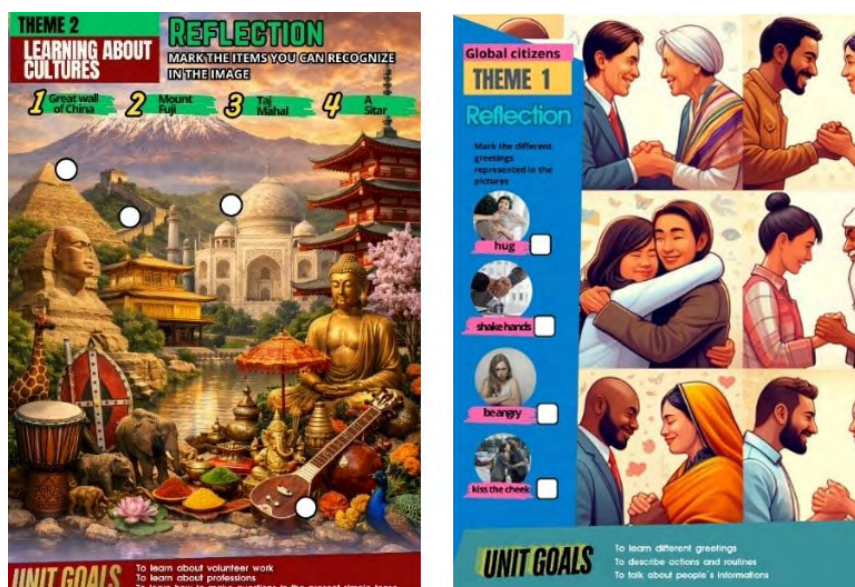


Figura 7 - Comparação entre o modelo anterior de capa de unidade e o modelo atual

Fonte: *Autoria* própria com uso das IAs GPT-4 e Gemini Banana Pro 2

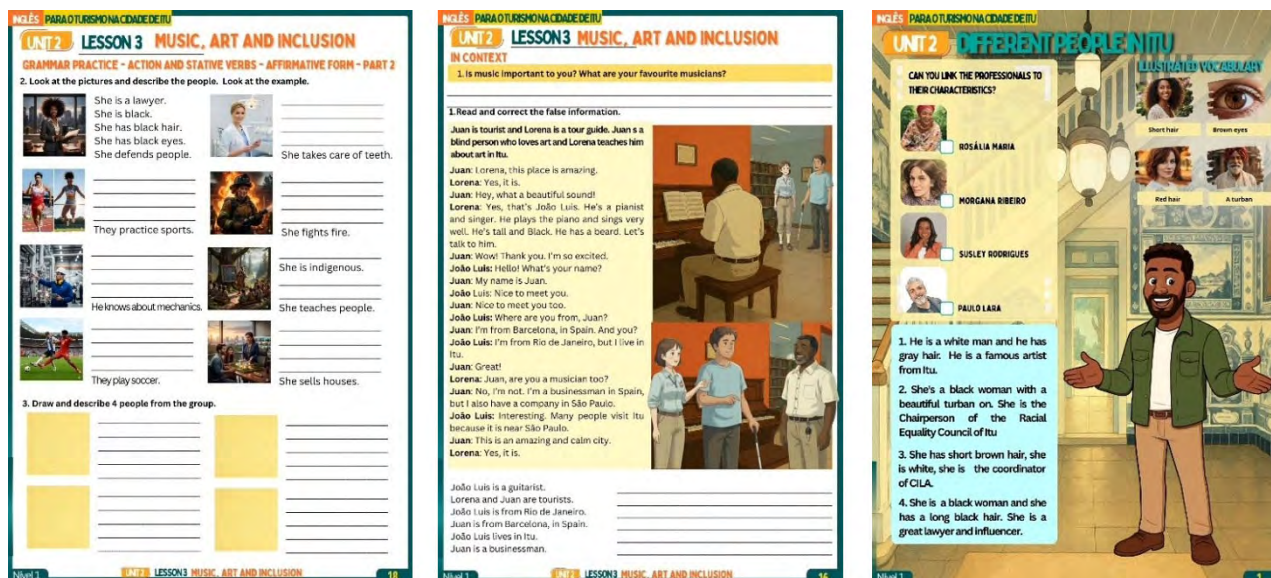


Figura 8 – Amostras do material Inglês para o Turismo e o Trabalho na Cidade de Itapetininga

Fonte: Autoria Própria

Observam-se avanços importantes na representatividade ao longo do material, com a presença de figuras locais reconhecidas, diversidade racial e de gênero, inclusão de uma pessoa com deficiência visual e destaque para profissionais como um guia turístico negro e uma mulher bombeira. Esses elementos contribuem para ampliar os referenciais dos alunos e reforçam uma abordagem mais inclusiva e situada. Há também a preocupação em expandir essa representatividade, incorporando futuramente manifestações culturais regionais, como danças folclóricas e coletivos locais.

Por fim, o projeto avança ao propor a sistematização desses aprendizados por meio da criação de uma matriz tecnoestética para a geração de imagens decoloniais. Essa iniciativa visa orientar novos estagiários, articulando formação teórica e prática no uso de tecnologias, e consolidando um modelo que contribua para produções visuais mais críticas, diversas e alinhadas aos princípios da decolonialidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisa, de forma pontual, os vieses na geração de imagens por inteligência artificial no contexto do projeto *English to Face Inequalities*, evidenciando que tais sistemas não são neutros, mas reproduzem padrões históricos e culturais de desigualdade no campo da representação.

À luz de Frantz Fanon, compreende-se que o racismo se reatualiza no ambiente digital, enquanto Gilbert Simondon permite situar a IA como objeto técnico inserido em um meio sociotécnico, no qual imagens participam da produção de imaginários (SIMONDON, 2022, p. 14). A análise evidenciou a recorrência de racismo estético, estereotipação, sexualização e

sub-representação, confirmando a centralidade de padrões eurocêntricos (NOGUEIRA, 1998; FAUSTINO; LIPPOLD, 2023).

Os resultados também reforçam a pertinência do percurso metodológico em cinco ciclos. O diagnóstico permitiu identificar os vieses a partir do referencial teórico; o planejamento possibilitou a definição de estratégias de enfrentamento; a ação concretizou-se na experimentação com prompts e geração de imagens; a avaliação evidenciou os limites e avanços dos resultados obtidos; e, por fim, a reflexão consolidou aprendizagens que orientam intervenções futuras. Esse movimento cíclico evidenciou que o enfrentamento dos vieses é processual e depende de revisão contínua.

Nesse contexto, destaca-se que o enfrentamento da discriminação algorítmica não reside na rejeição da tecnologia, mas no fortalecimento de uma cultura técnica, capaz de compreender criticamente os modos de funcionamento desses sistemas e intervir em seus resultados. A tecnoestética assume papel central ao evidenciar que as imagens geradas por IA não são apenas produtos técnicos, mas construções sensíveis que configuram modos de ver e representar o mundo.

Assim, ainda que a IA opere por recombinação de dados historicamente situados, os resultados indicam que intervenções conscientes — como o refinamento de prompts e a análise crítica — podem tensionar, ainda que parcialmente, os vieses presentes. Em síntese, a articulação entre cultura técnica e tecnoestética constitui um caminho relevante para enfrentar a discriminação algorítmica, reafirmando a inteligência artificial como um campo sociotécnico em disputa, no qual práticas críticas e decoloniais tornam-se possíveis.

REFERÊNCIAS

- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Prefácio de Jean-Paul Sartre. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FANON, Frantz Omar. **Racismo e cultura**. Edição de Alexandre Wellington dos Santos Silva. Brasil: Terra sem Amos, 2021.
- FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. **Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana**. São Paulo: Boitempo, 2023.
- FERNANDES, Erika Ribeiro; GRAGLIA, Marcelo Augusto Vieira. Inteligência humana e inteligência artificial [...]. **RISUS - Journal on Innovation and Sustainability**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 133–142, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/2179-3565.2023v15i1p133-142>. Acesso em: 17 mar. 2026.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GRADDOL, David. **English Next**. London: British Council, 2006.
- HUI, Yuk. **On the existence of digital objects**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2016.
- HUI, Yuk. **Tecnodiversidade**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- JENKINS, Jennifer. **English as a lingua franca: attitude and identity**. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- KAHNEMAN, Daniel. **Rápido e devagar: duas formas de pensar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- MATTOS, C. M. P.; BARÇANTE, M. Aspectos da formação do professor de inglês para fins específicos em contexto profissional tecnológico de ensino. **Revista BTecLE**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 59–78, 2019. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/112019183>. Acesso em: 24 jun. 2025.
- MARTINS, Bibiana Volkmer. **Expansão e Diversificação do Ensino Superior no Brasil**: a mobilidade social e a inserção profissional dos jovens estudantes e egressos de cursos superiores tecnológicos na região metropolitana de Porto Alegre-RS. 2016. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- MOHAMED, Shakir; PNG, Marie-Therese; ISAAC, William. Decolonial AI: decolonial theory as socio-technical foresight in artificial intelligence. In: **FAT* '20: Proceedings of the 2020 Conference on Fairness, Accountability, and Transparency**. New York: ACM, 2020. p. 659–669. DOI: <https://doi.org/10.1145/3351095.3372839>. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3351095.3372839>. Acesso em: 18 mar. 2026.
- NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **A cor do inconsciente: significações do corpo negro**. São Paulo: Perspectiva, 2021.
- O'BRIEN, R. **An overview of action research**. João Pessoa: UFPB, 2001.
- RODRIGUES, Thômas Felipe; FREIRE, Emerson. Inglês para o trabalho na cidade de Itu. In: SIMPÓSIO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL (SIMPROFI), 2025, São Paulo. **Anais do Simpósio dos**

Programas de Mestrado Profissional. São Paulo: Centro Paula Souza, 2025. Disponível em: <http://www.simplifi.cps.sp.gov.br/>. Acesso em: 18 mar. 2026.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

SILVA, Tarcízio. **Racismo algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais.** São Paulo: Edições Sesc, 2022.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. Prefácio. In: FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. **Colonialismo digital.** São Paulo: Boitempo, 2023.

SIMONDON, Gilbert. **Imagination and invention.** Minneapolis: University of Minnesota Press, 2022.

SIMONDON, Gilbert. **O modo de existência dos objetos técnicos.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

SOBREIRA, Victor. Um panorama da história da Inteligência Artificial e suas aplicações na pesquisa histórica. **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 41, e25035, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/rBFnX4gCZ4N8fcRt6mjxbFQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2026.

TAVELLA, Gabriela; LOUTAYF, María Soledad. CLIL and English for specific purposes. In: TAVELLA, Gabriela; LOUTAYF, María Soledad (org.). **The Routledge Handbook of Content and Language Integrated Learning.** London: Routledge, 2023.

VALENTE, Marcela Iochem; MACHADO, Fátima (org.). **Práticas em Línguas para Fins Específicos.** Campinas. SP: Pontes Editores, 2025.

XAVIER, Seu João. **Racismo estético.** São Paulo: Editora Jandaíra, 2025.