

ORGANIZADORA DA COLEÇÃO

Josiane Pereira Fonseca Chináglio

ORGANIZADORES

Josiane Pereira Fonseca Chináglio

Narayana Browne de Deus Nogueira Casagrande

Samuel de Carvalho Lima

Luiz Eduardo Guedes Conceição

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA CONTEMPORANEIDADE



COLEÇÃO
LÍNGUAS E
TECNOLOGIAS

ORGANIZADORA DA COLEÇÃO

Josiane Pereira Fonseca Chináglio

ORGANIZADORES

Josiane Pereira Fonseca Chináglio

Narayana Browne de Deus Nogueira Casagrande

Samuel de Carvalho Lima

Luiz Eduardo Guedes Conceição

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA CONTEMPORANEIDADE



| São Paulo | 2026 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

T255

Tecnologias Digitais e Ensino da Língua Inglesa na Contemporaneidade / Organização Josiane Pereira Fonseca Chinágli... [et al.]. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Demais organizadores: Narayana Browne de Deus Nogueira Casagrande, Samuel de Carvalho Lima, Luiz Eduardo Guedes Conceição.

Coleção Línguas e Tecnologias / Organização: Josiane Pereira Fonseca Chinágli

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-567-1

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-567-1

1. Língua Inglesa. 2. Língua Estrangeira. 3. Tecnologias. 4. Ensino. 5. Aprendizagem. I. Chinágli, Josiane Pereira Fonseca (Org.). II. Casagrande, Narayana Browne de Deus Nogueira (Org.). III. Lima, Samuel de Carvalho (Org.). IV. Conceição, Luiz Eduardo Guedes (Org.). V. Título.

CDD 371.344420

Índice para catálogo sistemático:

I. Tecnologia Educacional

II. Língua Inglesa

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	rawpixel.com - Freepik.com, Pimenta Cultural
Tipografias	Acumin, Stymie Cond, Sofia Pro
Revisão	Os autores
Organizadores	Josiane Pereira Fonseca Chinágli Narayana Browne de Deus Nogueira Casagrande Samuel de Carvalho Lima Luiz Eduardo Guedes Conceição

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle, Brasil</i>	Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Adriana Flávia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Adriana Regina Vettorazzi Schmitt <i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Caio Cesar Portella Santos <i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>
Alaim Passos Bispo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	Carla Wanessa do Amaral Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alessandra Knoll <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Cassia Cordeiro Furtado <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Ana Rosangela Colares Lavand <i>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil</i>	Cecília Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Christiano Martino Otero Avila <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>
André Tanus Cesário de Souza <i>Faculdade Anhanguera, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Andressa Antunes <i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>	Cristiana Barcelos da Silva <i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade do Estado do Amapá, Brasil</i>	Dayse Centurion da Silva <i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>
Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>	Dayse Sampaio Lopes Borges <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i>	Deilson do Carmo Trindade <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Diego Pizarro <i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	Edilson de Araújo dos Santos <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlerth Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiane Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Josiane Pereira Fonseca Chinágli

Apresentação da coleção13

Josiane Pereira Fonseca Chinágli

Narayana Browne de Deus Nogueira Casagrande

Samuel de Carvalho Lima

Luiz Eduardo Guedes

Apresentação15

CAPÍTULO 1

Rose Anne Catão Córdula Ouriques Dias

Inteligência artificial

no ensino de inglês:

letramento, competência e práticas docentes20

CAPÍTULO 2

Adriana Barretta Almeida

Translinguismo, escrita literária

e tecnologias linguísticas

no ensino médio:

a L1 como espaço de liberdade criativa e subjetiva 47

CAPÍTULO 3

Ana Mércia Duarte da Silva Nuss

Padlet, Quizlet, Kahoot:

três aliados na prática docente

de inglês como língua estrangeira.....59

CAPÍTULO 4

Cássia Mara Amorim Marques

Fernanda Joyce de Almeida França

Leonardo Wepel Teixeira

**Programação, Línguas
e Matemática:**

uma trilha interdisciplinar com LOGO

no Ensino Fundamental 79

CAPÍTULO 5

Luiz Eduardo Guedes

Samuel de Carvalho Lima

**Tecnocentrismo, ensino
de inglês e tecnologias digitais:**

um estudo das relações dialógicas

no resumo de uma tese (auto)biográfica 102

CAPÍTULO 6

Josiane Pereira Fonseca Chinaglia

Luiz Fernando Pereira Lopes

**Diálogos entre dois professores,
duas pesquisas:**

como acercar processos na possível

interseccionalidade, refletir pelo conceito

de extensão o fazer analógico em contraste

com o digital, pensar como chegar

pela analogia com as novas técnicas digitais 113

CAPÍTULO 7

Cristiane de Brito Cruz

Adriana Assis de Aquino

Self-learning:

aprender inglês de forma autônoma 126

CAPÍTULO 8

Celina de Oliveira Barbosa Gomes

**O ensino e a aprendizagem
do inglês para o emprego crítico
com o uso da tecnologia:**

relato de experiências do IFPR – *Campus* Assis Chateaubriand 145

CAPÍTULO 9

Laura Borges Nogueira Moraes

Sheylla Chediak

Julie Paula Teixeira de Menezes

**Produção de material didático
com o uso de tecnologias digitais
para o ensino de língua inglesa
no ensino médio integrado (EMI)**

do *campus* Porto Velho Calama - IFRO 162

CAPÍTULO 10

Geovana Chiari Reis

**Tecnologias Educacionais
no Estado de São Paulo:**

uma análise dos materiais digitais

de inglês para o Ensino Médio 182

CAPÍTULO 11

Anna Flávia Lenz Freitas

**O lúdico em consonância com
o uso de tecnologias digitais
no ensino e aprendizagem
de língua inglesa para cursos técnicos**

integrados ao ensino médio do IFPR 199

CAPÍTULO 12

Gabriela Santos Teixeira

Short stories:

explorando a produção de textos

multimodais no ensino de língua inglesa 214

Sobre as organizadores e os organizadores..... 229

Sobre os autores e as autoras..... 231

Índice remissivo..... 236

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

É com grande satisfação que inicio esta apresentação agradecendo a cada colega docente que gentilmente dedicou parte do seu tempo para registrar experiências tão valiosas e contribuir para a concretização deste trabalho.

A proposta desta coleção nasceu da minha trajetória docente no IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho, onde atuo como professora de Língua Inglesa e Língua Espanhola desde 2010. Ao longo desses anos, tornou-se evidente a relevância da integração das tecnologias digitais ao ensino de línguas, elemento que considero essencial para qualificar e renovar nossa prática pedagógica.

Organizar livros que reúnem contribuições de docentes das duas áreas linguísticas reforça a valorização equitativa desses idiomas e evidencia o potencial de colaboração interdisciplinar. Os volumes que compõem esta coleção intitulados Tecnologias Digitais e Ensino de Língua Inglesa na Contemporaneidade e Tecnologias Digitais e Ensino de Língua Espanhola na Contemporaneidade representam não apenas uma publicação, mas um esforço conjunto de docentes-pesquisadores de diversos Institutos Federais e outras instituições de ensino, unidos pelo propósito de compartilhar investigações e experiências que envolvem o uso de tecnologias digitais no cotidiano do ensino de línguas.

Ao longo dos capítulos, o leitor encontrará tendências e perspectivas teóricas sobre o ensino mediado por tecnologias, práticas pedagógicas inovadoras e eficazes para o ensino de Língua Inglesa e Língua Espanhola, além de relatos de experiências e resultados de pesquisas que demonstram o impacto dos recursos digitais na aprendizagem. Serão apresentados, ainda, diversos instrumentos

tecnológicos, como plataformas online, jogos educacionais e aplicações móveis, que têm contribuído para transformar o ensino de línguas e ampliar as possibilidades de interação e aprendizagem.

Esta coletânea oferece aos autores um espaço para compartilhar conhecimentos, fomentar reflexões e promover discussões sobre os desafios e potencialidades do uso das tecnologias digitais no ensino de línguas. Espera-se que o material aqui reunido sirva de subsídio a professores e educadores que buscam inovar, aprimorar práticas pedagógicas e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem.

Construída a partir de múltiplas vivências docentes, esta coletânea certamente contribuirá para inspirar novas pesquisas, diálogos e propostas diferenciadas para o ensino de idiomas.

Desejo a todos uma excelente leitura.



Josiane Pereira Fonseca Chináglio

Organizadora da Coletânea

APRESENTAÇÃO

A obra intitulada ***Tecnologias Digitais e Ensino de Língua Inglesa na Contemporaneidade***, faz parte de uma coleção composta também pelo livro *Tecnologias Digitais e Ensino de Língua Espanhola na Contemporaneidade*. A obra ***Tecnologias Digitais e Ensino de Língua Inglesa na Contemporaneidade*** reúne 11 capítulos com 16 autores/as de diferentes partes do Brasil, filiados/as a instituições diversas de norte a sul do país, a saber: o Instituto Federal do Acre (IFAC), o Instituto Federal de Rondônia (IFRO), o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS) e o Instituto Federal do Paraná (IFPR), além de uma autoria independente.

Em seus capítulos, os/as autores/as discutem a relação entre as tecnologias digitais e o ensino da língua inglesa a partir de diferentes perspectivas e objetivos, tematizando, entre outros assuntos: I.) o uso de Inteligência Artificial (IA), II.) o translanguismo, III.) o uso de aplicativos, IV.) a interdisciplinaridade, V.) o tecnocentrismo, VI.) a interseccionalidade; VII.) a autonomia, VIII.) ensino crítico, IX.) a produção e a análise de material didático X.) letramento crítico, dos multiletramentos e da abordagem decolonial, XI.) a ludicidade. XII.) a produção de contos multimodais.

No **primeiro capítulo** do livro, Rose Anne Catão Córdula Ouriques Dias (IFRN) abre o debate com o assunto de maior polêmica na contemporaneidade: o uso da Inteligência Artificial (IA), particularmente, no ensino da língua inglesa. A autora descreve as principais características do que denomina letramento em IA

no contexto educacional e reflete sobre os múltiplos papéis que a IA generativa desempenha no ensino de inglês.

No **segundo capítulo** do livro, Adriana Barretta Almeida (IFPR) analisa uma prática pedagógica fundamentada no translanguismo e que se utilizou de tradutores e ferramentas digitais gratuitas (Google Translate, OpenAI, Grok, Matecat, entre outras). O estudo da autora revela aspectos positivos que sugerem uma ampliação nas investigações que articulem a perspectiva translingue, a escrita literária e o uso da tecnologia linguística como mediação.

No **terceiro capítulo**, Ana Mércia Duarte da Silva Nuss (IFRN) discute as plataformas digitais Padlet, o Quizlet e o Kahoot como recursos indispensáveis para a prática pedagógica do professor de língua inglesa na contemporaneidade. A autora deixa muito evidente o fato de que as potencialidades das plataformas não se relacionam exclusivamente ao caráter tecnológico e/ou lúdico, mas incluem também motivação, criatividade e memória, o que configura as plataformas como mediadoras eficazes no ensino-aprendizagem da língua inglesa.

No **quarto capítulo**, Cássia Mara Amorim Marques (CEFET-MG) apresenta um relato resultante de uma experiência pedagógica interdisciplinar com o uso da linguagem de programação LOGO – uma linguagem educacional que tem como característica central a manipulação de uma tartaruga que se desloca no plano cartesiano por meio de instruções simples no teclado. O estudo mostra de forma concreta a possibilidade de integração entre programação, línguas e matemática no contexto do ensino fundamental I até o sexto ano do ensino fundamental II.

No **quinto capítulo**, Luiz Eduardo Guedes (IFAC) e Samuel de Carvalho Lima (IFRN) discutem o tecnocentrismo no contexto da relação entre o ensino de inglês e o uso de tecnologias digitais a partir da análise das relações dialógicas no resumo de uma tese

de doutorado autobiográfica. A investigação apresentada é resultante do estágio de pós-doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Ensino (Posensino), no Rio Grande do Norte, pelo primeiro autor do texto, sob a supervisão do segundo.

No **sexto capítulo**, Josiane Pereira Fonseca Chinaglia (IFSULDEMINAS) e Luiz Fernando Pereira Lopes (Independente) apresentam um diálogo freiriano, a partir de duas experiências distintas, ilustrando a interseccionalidade. Os autores relacionam uma pesquisa na forma do (re)úso como material em artes e no ambiente virtual para a aprendizagem da língua inglesa, apontando, assim, possibilidades para elevar o potencial da educação diante das novas tecnologias.

No **sétimo capítulo**, Cristiane de Brito Cruz (IFRN) e Adriana Assis de Aquino (IFRN) discutem autonomia a partir da perspectiva autoaprendizagem (self-study), articulando essa perspectiva ao Mobile Learning - aprendizagem através do uso de dispositivos móveis, como celulares (smartphones) e tablets. As autoras mostram diversas estratégias para o trabalho do professor com aplicativos, gramáticas, websites, textos, áudios e cursos, vinculando isso às macrohabilidades de listening, speaking, reading e writing.

No **oitavo capítulo**, Celina de Oliveira Barbosa Gomes (IFPR) apresenta um relato de experiências de ensino de inglês para a promoção da equidade de gênero, a partir de uma perspectiva crítica e o uso de tecnologia para a revisão crítica da história de um dos territórios do oeste do Paraná. A autora argumenta pelo ensino crítico da língua inglesa na escola pública, como uma forma de significação da vida e da expressão da visão de mundo dos estudantes.

No **nono capítulo**, Laura Borges Nogueira Moraes (IFRO), Sheylla Chediak (IFRO) e Julie Paula Teixeira de Menezes (IFRO) relatam o processo de produção de material didático com o uso de tecnologias digitais. As autoras apresentam uma experiência de elaboração

para o contexto do curso técnico em informática integrado ao ensino médio, discutindo a necessidade de o material estar relacionado ao perfil do egresso, integrando os conteúdos presentes no Projeto Pedagógico de Curso, as especificidades pedagógicas e as diretrizes pedagógicas institucionais.

No **décimo capítulo**, Geovana Chiari Reis (UFSCar) analisa materiais didáticos desenvolvidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o ensino de inglês na primeira série do ensino médio. A análise da autora é realizada a partir da perspectiva do letramento crítico, dos multiletramentos e da abordagem decolonial, possibilitando flagrar se os materiais contribuem para a formação cidadã e crítica dos estudantes, o que demanda uma apropriação crítica dos professores para que os materiais desenvolvam seu potencial transformador.

No **décimo primeiro** e último capítulo, Anna Flávia Lenz Freitas (IFPR) apresenta uma discussão sobre a relação entre a ludicidade e o uso de tecnologias digitais no contexto do ensino da língua inglesa para cursos técnicos integrados. A autora exemplifica como 4 websites e 2 dicionários online podem contribuir para uma aprendizagem significativa no contexto investigado, ressaltando que nem todos os contextos de ensino de inglês possuem a infraestrutura necessária para o desenvolvimento de aulas com recursos tecnológicos digitais.

Por fim, no **décimo segundo** e último capítulo, Gabriela Santos Teixeira, Este capítulo investiga a produção de contos multimodais em língua inglesa, integrando IA generativa e Design Thinking no Ensino Médio. Utilizando uma aprendizagem baseada em projetos, analisa-se como a criação de narrativas digitais potencializa as habilidades linguísticas, a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes. A obra oferece, ainda, reflexões essenciais sobre novas formas de avaliação e colaboração em ambientes digitais.

Tendo em vista a diversidade das temáticas exploradas em cada capítulo e a potencialidade dessas discussões possibilitarem reflexões e ações em relação às práticas pedagógicas e a investigações futuras, nós, os/as organizadores/as, desejamos uma excelente leitura aos nossos pares, professores de inglês, de diferentes contextos, que possuem interesse no debate contemporâneo sobre a relação entre tecnologias digitais e ensino da língua. Tema a certeza de que sua leitura não será indiferente e, com isso, serão possíveis novas interações, discussões e construções de conhecimento.

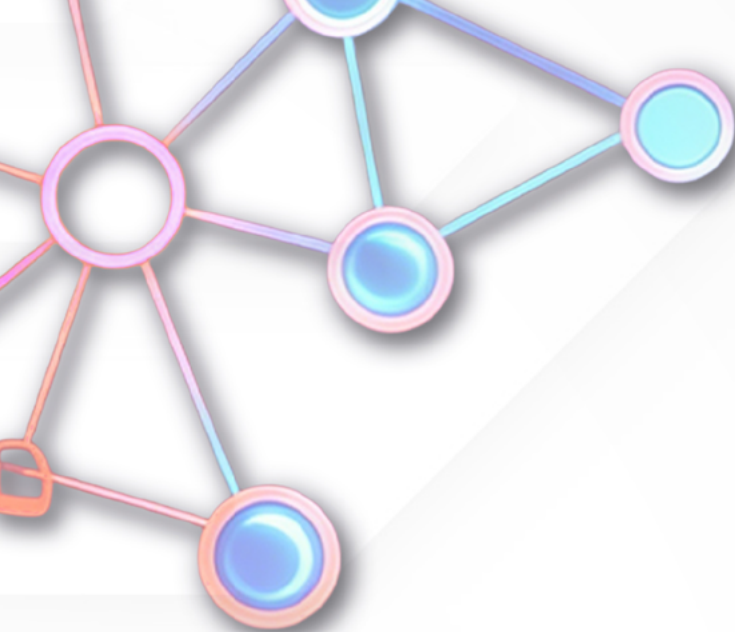
Josiane Pereira Fonseca Chinágli (IFSULDEMINAS)

Narayana Browne de Deus Nogueira Casagrande (IFSULDEMINAS)

Samuel de Carvalho Lima (IFRN)

Luiz Eduardo Guedes (IFAC)

Os/as organizadores/as



1

Rose Anne Catão Córdula Ouriques Dias

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE INGLÊS:

**LETRAMENTO, COMPETÊNCIA
E PRÁTICAS DOCENTES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-567-1.1

INTRODUÇÃO

A ampla inserção da Inteligência Artificial (IA) nos contextos educacionais tem promovido transformações significativas nos processos de ensino e de aprendizagem e na avaliação do saber. Modelos de linguagem generativa como o ChatGPT, Gemini, Deepseek, tradutores automáticos, como o Google Tradutor, ferramentas para reconhecimento de voz, como a Alexa e outras soluções de *machine learning* têm alterado de forma significativa a produção e a distribuição do conhecimento modificando, por conseguinte, as práticas pedagógicas e o papel do professor.

No ensino de inglês, a IA também tem sido utilizada e sua presença vem se intensificando. Diferentes estudos apontam os benefícios relacionados ao *feedback* automático e individualizado (Kazu & Kuvvetli, 2023; Amin, 2023), às práticas de habilidades orais mais autônomas, que tendem a reduzir a ansiedade (Chen *et al.*, 2022; Zhang *et al.*, 2024), o engajamento comportamental, emocional e cognitivo, além da autoconfiança na escrita (Nazari *et al.*, 2021; Dizon & Gayed, 2021). Paralelamente, surgem situações que precisam ser discutidas, como a possibilidade de enviesamento linguístico, o plágio, a ética, a privacidade de dados, os cuidados com os condicionamentos de uso, como a dependência, a regulamentação do uso nas escolas e a inclusão.

Apesar dos avanços das pesquisas, ainda persiste uma lacuna relevante: a compreensão de como o letramento¹ em IA, em especial a IA generativa (IAgen), influencia as práticas e decisões pedagógicas no ensino de inglês. Ainda que diferentes autores (Sumakul *et al.*, 2022, Koraishi, 2023; UNESCO, 2021) reconheçam a necessidade de formação docente, identifiquem riscos e benefícios da IA, faz-se necessário maior discussão sobre como o letramento

1

Definido no item 1.1 intitulado: "O letramento e a competência em IA

em IA pode orientar os professores de inglês a desenvolverem novas competências em IA para uma integração crítica, ética e intencional.

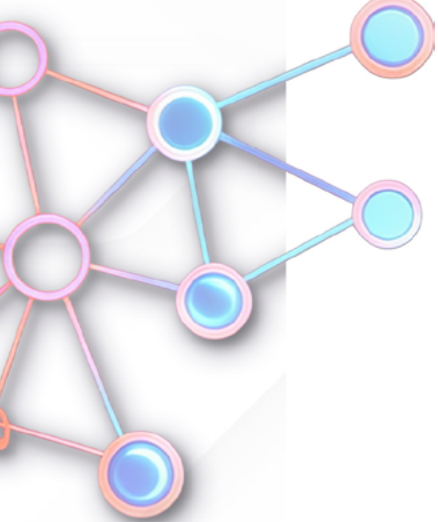
Percebendo uma oportunidade de contribuir na transformação deste cenário, o objetivo deste estudo é compreender as principais características e distinções do que vem a ser o letramento e competência em IA dentro do contexto educacional e refletir sobre os múltiplos papéis que a IA desempenha no ensino de inglês. O argumento é que o fortalecimento do letramento em IA pode funcionar como eixo estruturante de uma docência mais segura, ética, intencional e responsável, instigando o protagonismo do professor, numa perspectiva de integração da IA centrada no ser humano.

Neste sentido, a proposta deste trabalho é fazer uma retrospectiva teórica sobre o conceito de IA e IA generativa e sua relação com o letramento e competência em IA, delineando distinções fundamentais para os contextos de ensino, a partir da visão de Chiu *et al.* (2024). E, em seguida, abordam-se os diferentes papéis da IA generativa no ensino de inglês, refletindo sobre as implicações pedagógicas e como reconfiguram a formação docente no contexto de ensino de inglês.

Considera-se que este procedimento pode contribuir para reduzir incertezas no uso da IA generativa em sala de aula de língua inglesa, orientar usos responsáveis e consolidar práticas de ensino mais conscientes, críticas e pedagogicamente fundamentadas.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: DO CONCEITO AO LETRAMENTO

À luz das práticas mais recentes, da complexidade e do dinamismo do próprio campo, tem-se a IA como a “habilidade dos sistemas



digitais de realizar tarefas que normalmente requerem a inteligência humana e relaciona tecnologias que incluem análise de imagens, reconhecimento de voz, aprendizado de máquina e compreensão de linguagem.” (Chiu *et al.*, 2023). Essa definição faz referência ao elemento humano como parte essencial da interação com a máquina. Já no que se refere às tarefas que a IA é capaz de realizar a partir da interação humano-máquina, percebe-se a capacidade do sistema ao trabalhar na resolução de problemas, seja do dia a dia ou em contextos educacionais. Esta definição ressalta o funcionamento cocriador da IA e o que ela pode fazer cooperativamente com o humano.

A IA generativa (IAGen), uma das subáreas da IA, chama a atenção, por ser “[...]um tipo de IA que pode criar conteúdo original que aprende regularidades de linguagem, produz imagens, vídeos, áudios ou código de software, em resposta a um *prompt* ou solicitação do usuário, gerando produções inéditas” (IBM, 2024). É válido lembrar que, para tal, utiliza-se dos *Large Language Models (LLM)*², que são baseados em *Machine Learning (ML)*³, nas *Artificial Neural Networks (ANN)* avançadas, no *Deep Learning (DL)* e modelos estatísticos.

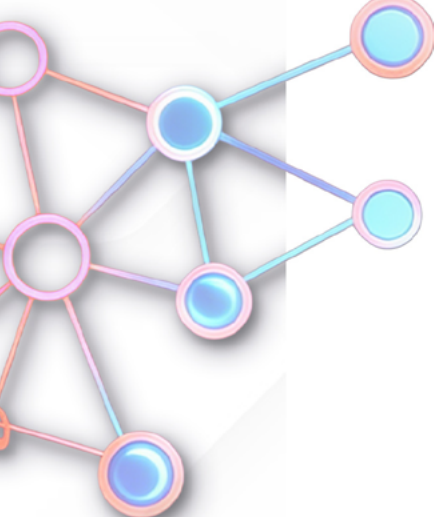
A IAGen está no epicentro das grandes transformações e há exemplos de diferentes modelos, tais como: de conversação e linguagem como o ChatGPT (OpenAI), Gemini (Google), Claude

- 2 *Large Language Model (LLM)* – - Crompton & Burke (2023) definem e caracterizam os LLMs como modelos de linguagem estatísticos, pré-treinados e de grande escala, baseados em redes neurais, tipicamente contendo dezenas ou centenas de bilhões de parâmetros. Eles utilizam a arquitetura *transformer* e o mecanismo de autoatenção para capturar dependências complexas de longo alcance no texto.
- 3 De acordo com a UNESCO (2021) o “*Machine Learning (ML)* - ou aprendizado de máquina, analisa grandes quantidades de dados para identificar padrões e construir um modelo. Este modelo é, então, usado para prever valores futuros. Já as *Artificial Neural Networking (ANN)* - redes neurais artificiais, têm inspiração nas redes neurais biológicas e compreendem três tipos de camadas de neurônios artificiais interconectados: uma camada de entrada (ou *input*); uma ou mais camadas intermediárias ocultas e uma camada de saída, que entrega o resultado (ou *output*). No que se refere ao *Deep Learning (DL)*, ou aprendizado profundo, traz a IA para outro nível, uma vez que as redes neurais são construídas para se auto treinarem, desenvolvendo algoritmos de aprendizagem (*machine learning*) nos quais o sistema aprende sozinho, a partir de um conjunto de dados.” (p. 8-9)

(Anthropic); de imagens como o Dall-E (OpenAI), Midjourney; de vídeos e música, tais como o Suno AI (geração de músicas, letras e áudios), Sora (OpenAI – vídeos), Synthesia (vídeos com avatares); de geração de voz e síntese de fala como o ElevenLabs (texto para fala e clonagem).

É essencial reconhecer que a IAgem tem características disruptivas diferentes de qualquer outra tecnologia conhecida. Isso implica considerar três aspectos distintos e únicos da IAgem ao se trabalhar a perspectiva do seu letramento: a natureza de funcionamento, a interação com o usuário e o tipo de resultado. Sobre o primeiro ponto, uma IAgem gera novas respostas com base em padrões aprendidos pelas interações realizadas com o usuário. Trata-se de um paradigma diferente da busca tradicional na internet, no qual o Google, por exemplo, indexa e organiza links da internet. No que se refere à interação com o usuário, a IAgem permite uma conversa contínua, refinando, adaptando, personalizando as respostas, tornando-se mais conversacional e de entendimento do contexto. Este aspecto difere da busca tradicional, na qual ocorre uma interação linear e baseada em perguntas e palavras-chave. Já sobre o tipo de resultado, este é personalizado e pode ser em formato de explicações, tabelas, resumos, planos, imagens, vídeos; enquanto na busca tradicional é fornecida uma lista de links, artigos, vídeos e páginas como respostas para o usuário consultar.

Tais características apontam também a necessidade de repensar seu uso na educação, pois mudam o paradigma de como o conhecimento é produzido e compartilhado. No que se refere ao ensino de inglês, a IAgem amplia as possibilidades de práticas comunicativas e a assistência ao ensino. Isso significa, também, novos letramentos e competências nesta tecnologia, de maneira que o docente não se limite só ao conhecimento técnico de determinada ferramenta selecionada para o contexto de sala de aula, mas também conheça as suas potencialidades, limitações, dimensões éticas e inclusivas.



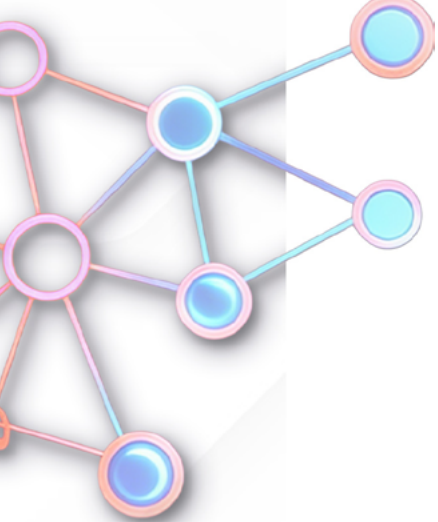
No ensino de inglês é possível verificar dois cenários: o primeiro relacionado às múltiplas oportunidades multimodais, uma vez que se trata de um sistema que gera novos conteúdos autonomamente a partir de uma base de dados, melhorando suas respostas à medida que a qualidade da interação aumenta com seu usuário. E o segundo cenário relaciona-se às implicações ao fazer docente, no sentido de que requer uma postura ainda mais ativa e atenta do professor na produção do conhecimento, de forma a contornar situações de enviesamento de respostas, limitações pedagógicas, falhas e orientar no uso ético e responsável desta tecnologia.

É, portanto, necessário repensar o ensino de inglês, a partir de uma perspectiva comprometida com a formação de professores e, consequentemente, de estudantes e usuários – uma vez que professores são agentes multiplicadores de boas práticas – capazes de dialogar, questionar e cocriar sentidos em interação com a IAgen, tendo como foco o desenvolvimento do letramento em IA e as competências necessárias para a integração responsável e ética dessa tecnologia no cenário educacional.

O LETRAMENTO E A COMPETÊNCIA EM IA

Embora o termo letramento tenha sido inicialmente associado ao texto escrito e à capacidade de compreender, empregar e se expressar por meio de formas de linguagem escrita (Sperling *et al.*, 2024), a expansão das tecnologias digitais nas últimas décadas tem ampliado o conceito sobre o que vem a ser letramento na sociedade atual.

A definição de letramento em IA de Long & Magerko (2020) compreende o termo como “um conjunto de competências que permite aos indivíduos avaliar criticamente as tecnologias de IA; comunicar e colaborar eficazmente com a IA; e usar a IA como

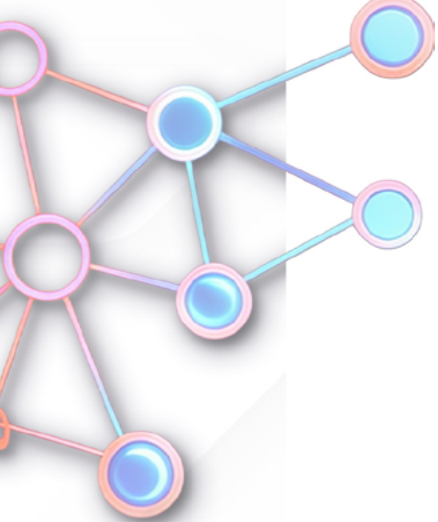


uma ferramenta online, em casa e no local de trabalho” (p. 2). Sob esta perspectiva, tem-se uma definição ampla voltada para o cidadão viver e trabalhar em uma sociedade permeada pela IA. Nesse sentido, defende-se o letramento em IA não apenas como tecnologia por si só, mas como um fenômeno socio-histórico-cultural, na qual os usuários não só usam essa tecnologia, mas engajam-se na sua compreensão e têm a habilidade de negociar significados, analisar impactos e exercer o julgamento crítico ao utilizá-la. Sob esta perspectiva letramento em IA é também a competência desenvolvida pelos usuários sobre os aspectos mencionados.

Frequentemente os termos letramento e competência em IA são usados de forma intercambiável, de acordo com Chiu *et al.* (2024). Porém, estes autores mencionam que “embora sejam termos relacionados, trata-se de conceitos distintos e operam em níveis diferentes de compreensão e habilidades” (p. 2). Para os autores, o letramento em IA refere-se à compreensão dos conceitos fundamentais da IA e foca no conhecimento, no pensamento crítico e na consciência ética, em vez de enfatizar habilidades. Já a competência em IA, por contraste, denota a proficiência prática em usar, engajar-se, interagir, desenvolver ou gerir sistemas de IA em contextos reais. Move-se além da compreensão e entendimento e vai para a capacidade de uso.

Ao fazer esta distinção, Chiu *et al.* (2024) delimitam também os conceitos em dimensões complementares aplicáveis à IAgem, enquanto subárea da IA, nas quais justificam a compreensão crítica e ética de seus princípios de funcionamento e o desenvolvimento de competências práticas para sua integração pedagógica intencional e responsável. Por esta razão, justifica-se referir-se ao letramento e competência em IA generativa (IAgen).

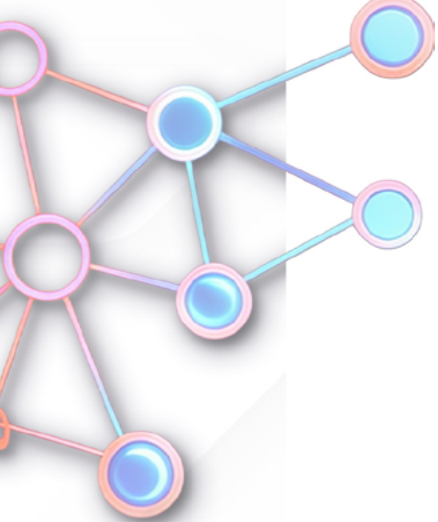
Para o ensino de inglês, importa porque não basta apenas usar essa tecnologia, mas implica entender suas limitações, seus



potenciais, estar atento aos vieses, implicações éticas e pedagógicas. A IAgem não é neutra.

Nesta perspectiva, significa conhecer mais sobre o próprio funcionamento dessa tecnologia, como afeta as interações de uso linguístico, até que ponto representa as variantes da língua inglesa, como representa a cultura da língua, o que (e quem) deixa de incluir e as perspectivas que reforça. Estes são apenas alguns aspectos do universo de “atenções” que se fazem necessárias ao professor, de maneira a evitar representações da língua inglesa como homogêneas. É, também, sobre o protagonismo do professor em definir a curadoria dos resultados da IAgem, refinando, ajustando e validando-os ou não e, neste processo, estimular os estudantes a se apropriarem do letramento e competências em IAgem necessários para o uso crítico e ético dessa tecnologia.

No que se refere à competência em IAgem, há a associação a desempenhos observáveis e ao domínio técnico de procedimentos. Reconhecer a diferença entre os termos significa não apenas saber o “como usar” mas, também, promover a compreensão sobre “o que” e “porque” usar (ou não) ferramentas de IAgem. Importa porque redefine aspectos centrais do ensino de línguas, visto que não é sobre o uso instrumental da IAgem, mas explorar, analisar e decidir embasadamente sua viabilidade ou não de adaptação aos contextos de ensino. É sobre o docente ter intencionalidade ao trabalhar com a IAgem, ou seja, a decisão de integrar ou não uma ferramenta de IAgem. Cada uma delas tem um propósito, e é importante que o professor saiba o que ele quer de cada ferramenta de IAgem que decide integrar. Neste processo, perguntas do tipo: “Esta IAgem realmente beneficia a autonomia do aluno? Ela “conversa” com os objetivos de aprendizagem? Adicionalmente, significa o professor verificar os riscos relacionados à segurança de uso e privacidade de dados, pois não é do interesse a integração de ferramentas de IAgem que possam causar danos, endossando preconceitos de gênero, étnico/racial, socioeconômico, de estereótipos e linguísticos, para mencionar alguns.

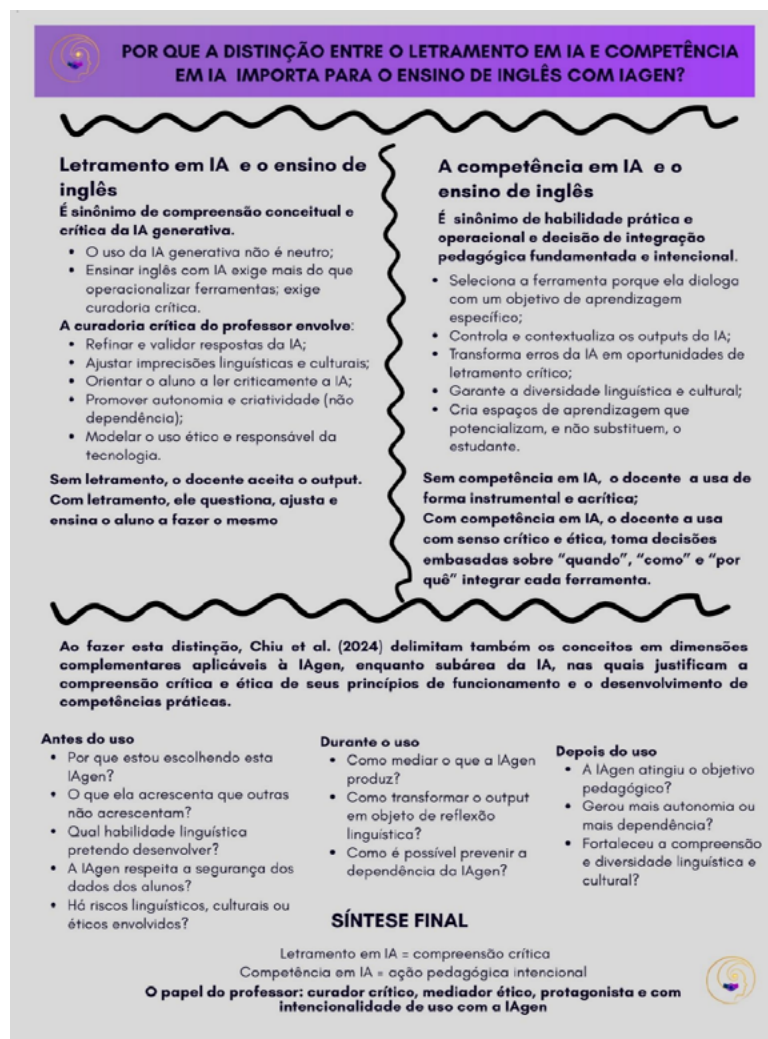


Embora o letramento em IA seja associado a “uma extensão do letramento digital⁴” (Sperling *et al.*, 2024, p. 2) ou “como parte de multiletramentos tecnológicos⁵” (Stolpe & Hallström, 2024, p. 7), entende-se que o letramento em IA, tem suas próprias características, relaciona-se a outros letramentos e, no contexto de formação docente e em qualquer nível de ensino, significa não apenas conhecer uma determinada ferramenta de IA, mas selecionar, explorar, considerar suas potencialidades e limitações. Por esta razão, coloca em foco a formação docente, especialmente pelo fato do(a) professor(a) ser um(a) multiplicador(a) e formador(a) do uso responsável, ético e das boas práticas com esta tecnologia. Pesquisas recentes sobre o tópico destacam que a maioria das experiências se limita ao uso instrumental de recursos da tecnologia de IA, negligenciando a dimensão ética, crítica e criativa (Sperling *et al.*, 2024; Selwyn, 2024; Bender *et al.*, 2021). É, portanto relevante o engajamento em discussões equilibradas e fundamentadas sobre a IAgem nos contextos de ensino, em especial de língua inglesa.

As características da IA generativa e as distinções entre letramento e competência em IA elaborados por Chiu *et al.* (2024) implicam a compreensão de que essa tecnologia ultrapassa o domínio terminológico ou instrumental. Trata-se de reconhecer que a IAgem não pode ser compreendida simplesmente como uma tecnologia em si, mas como recurso que reconfigura a prática pedagógica e exige uma compreensão crítica, ética e didática significativa. A seguir, a figura 1 resume a distinção entre letramento e competência em IA relacionando-a ao ensino de inglês com IAgem:

- 4 Letramento digital – ainda que não haja uma definição universalmente aceita, de acordo com Makhafole *et al.* (2025), o termo refere-se ao uso e compreensão de tecnologias digitais em meios digitais (Agina-Obu & Okwu, 2023; George *et al.*, 2022);
- 5 Multiletramento tecnológico, relacionado ao letramento tecnológico que compreende três dimensões: a primeira relacionada ao uso da tecnologia, a segunda ao conhecimento e compreensão da tecnologia e a terceira sobre consciência ou valorização das relações entre tecnologia, sociedade e meio ambiente e abriga muitos outros subletramentos conectados ao tecnológico, tais como: letramento digital, letramento midiático, letramento de design, de inteligência artificial e computacional, entre outros (Stolpe & Hallström, 2024, p. 3)

Figura 1 - Distinção entre letramento e competência em IA e o ensino de inglês com IAGEN⁶



6

A figura 1 foi feita com o ChatGPT e adaptado pela autora. *Prompt* utilizado: "considerando o texto a seguir, crie um quadro resumo explicativo para leitores não técnicos". Junto com o *prompt* foi inserida a seção 1.1 deste trabalho. Em seguida foi realizada a análise do resultado, correções, adaptações e transposição do conteúdo para o Canva. Criado em 10/12/2025.

Essa compreensão abre espaço para analisar como as características do letramento e da competência em IA se materializam no ensino de inglês, especialmente quando há a decisão do professor de ensinar sob esse paradigma tecnológico. Assim, a discussão conceitual apresentada constitui a base para compreender, no tópico seguinte, os múltiplos papéis que a IAgem assume ao mediar as práticas docentes e no desenvolvimento das habilidades comunicativas no ensino de inglês.

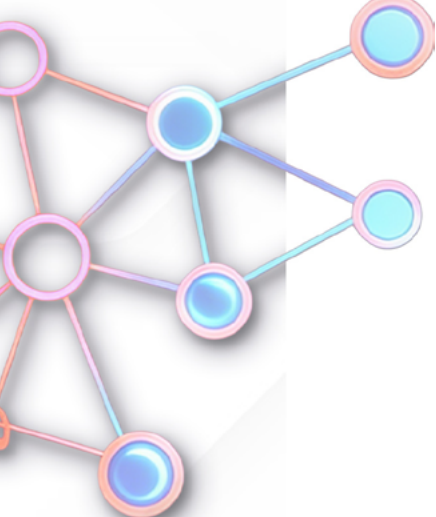
O PAPEL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE INGLÊS

A IAgem amplia as possibilidades de interação linguística e a forma de produção do conhecimento, já o letramento e o desenvolvimento de competências em IA redefinem as práticas pedagógicas e formas de mediação docente. Esta relação abre espaço para a compreensão de que o papel da IAgem no ensino de inglês é múltiplo. Sobre estes aspectos, o presente estudo identifica quatro grandes papéis: a) o de expandir as práticas linguísticas; b) o de gerar tensões; c) o de assistir pedagogicamente aos docentes; d) o de promover o desenvolvimento de competências em IAgem. Assim, esses papéis são analisados buscando compreender como a IA generativa reconfigura a formação docente ou o ensino de inglês neste contexto.

EXPANDIR AS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS

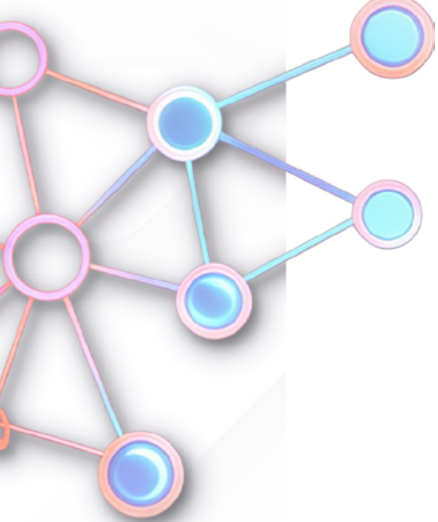
A IAgem pode expandir possibilidades de práticas comunicativas, relacionados ao aprimoramento da produção e recepção linguística.

No que se refere ao desenvolvimento do *speaking*, alguns estudos (Huang *et al.*, 2023; Kazu & Kuvvetli, 2023; Dizon & Tang, 2020)



destacam o *feedback* oral adaptado, personalizado e em tempo real, bem como o desenvolvimento da oralidade sem julgamento, referindo-se à redução da ansiedade através da prática com chatbots e de sistemas de reconhecimento de fala. Os assistentes de voz como a Alexa possibilita a prática autônoma da oralidade, especialmente em situações de pouca exposição à língua-alvo (Chen *et al.*, 2022; Zhang *et al.*, 2024). Contudo, os estudos de Edmett *et al.* (2024) apontam a ausência de algumas características conversacionais, tais como o gestual, as emoções, a gestão e a sobreposição de turnos de fala, além do humor. Os autores também chamam atenção para a qualidade do *feedback* nem sempre presente, as falhas técnicas e conectividade instável.

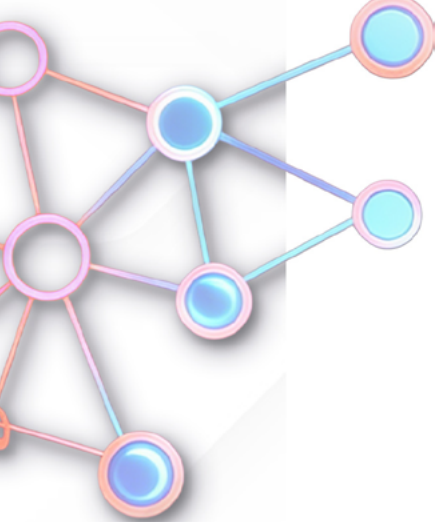
Já no *writing*, estudantes que utilizaram ferramentas como o Grammarly apresentaram menos erros gramaticais e maior variedade lexical em seus textos (Dizon & Gayed, 2024) e tradutores automáticos contribuíram para a ampliação do vocabulário, dando suporte ao desenvolvimento da escrita (Lo, 2025). Percebe-se que há uma convergência sobre os diferentes benefícios do uso da IAgem relacionados ao aprimoramento do *writing* (Zhao, 2025; Hastomo *et al.*, 2025; Asadi *et al.*, 2025). No entanto, a dependência excessiva do *feedback* das ferramentas de IAgem traz uma preocupação significativa (Asadi *et al.*, 2025), em conjunto com questões de plágio (Agrawal, 2024). Tais situações reforçam a relevância de professores que, além de familiarizados com as potencialidades da tecnologia no desenvolvimento do *writing*, considerem ainda o incentivo à originalidade e à criatividade linguística, estimulando os alunos a irem além da recepção passiva das respostas fornecidas pela IAgem, sempre com atenção às lacunas nos *feedbacks*, fornecendo *insights* mais significativos, como enfatizam Asadi *et al.* (2025). Se utilizadas de forma acrítica ou sem uma mediação adequada do professor, o uso da IAgem pode limitar o estudante na sua formação crítica, criativa e ativa no processo de desenvolvimento do *writing*, ou de qualquer outra habilidade.



Edmett *et al.* (2024) chamam atenção para a carência de estudos sobre o *reading* e *listening*. Dentre alguns exemplos de ferramentas mencionadas para o desenvolvimento da leitura está o *Reading Progress*. Jose (2025) enfatiza o benefício da leitura em voz alta, avanço na pronúncia, o aumento de vocabulário e a confiança dos estudantes ao investigar o impacto do *Microsoft Teams – Reading Progress*. Contudo, o autor sugere mais estudos que relacionem o desenvolvimento do *reading*, tais como o impacto da IAgem na compreensão e fluência, nas estratégias pedagógicas ideais para utilização da ferramenta, bem como sua aplicabilidade transcultural. Não se pode deixar de considerar uma formação docente atenta aos limites atuais da tecnologia no desenvolvimento desta habilidade, compreendendo a efetividade e otimização da IAgem como um campo em construção, que requer do professor uma prática formativa crítica e investigativa.

Nas práticas comunicativas receptivas e de produção linguística é possível a geração de vídeos, músicas, textos, histórias e conversas em inglês, ou seja, a mediação multimodal e interativa. É possível a personalização de ensino em diferentes vertentes, seja ao adaptar ao nível de proficiência dos estudantes, seja a própria IAgem analisando os padrões de resposta e automaticamente adaptando à necessidade do estudante, ou ainda proporcionando contextos específicos como simulação de *check-in*, simulação de compras, viagens, entrevista de emprego, entre outros, utilizando agentes personalizados no ChatGPT, por exemplo. Há a disposição para a automatização de *feedback*, ao corrigir redações, fornecer explicações e exemplos adicionais (Holmes *et al.*, 2023; Zawacki-Richter *et al.*, 2019).

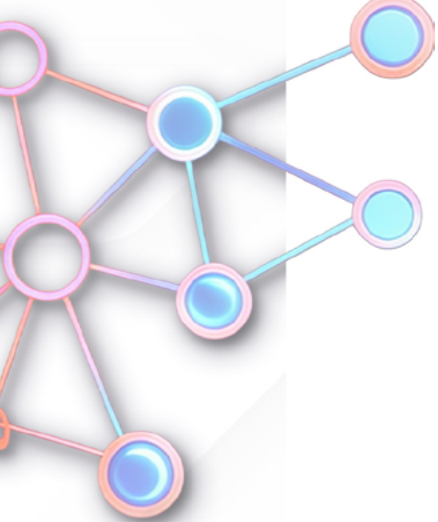
Apesar da expansão linguística na comunicação, importa mencionar aspectos como a dependência excessiva como uma preocupação significativa (Asadi *et al.*, 2025). Acrescenta-se ainda os altos custos das ferramentas, o que faz necessário refletir sobre a (não) equidade de acessos. À medida em que as práticas com



a IAgem ocorrem, verifica-se outro papel, o de geradora de tensões, e por isto mesmo faz o letramento e o desenvolvimento de competências em IAgem necessárias a uma utilização responsável desta tecnologia, conforme se verifica a seguir.

GERADORA DE TENSÕES

Este papel vem em decorrência da utilização da IAgem, que ao adentrar o ambiente educacional não se pode ignorar os riscos e, por isso, se faz necessária a conscientização não só do poder desta tecnologia, mas também de situações que ocorrem e requerem maior atenção, cuidado e caminhos para soluções, tais como: a) o enviesamento linguístico e cultural: para não reproduzir representações da língua inglesa como homogênea, tendo o cuidado de trazer variações fora aquelas incorporadas nos dados de treinamento de máquina; b) a imprecisão das respostas: a necessidade de revisar criticamente as respostas, avaliar o que pode ser aproveitado e o que deve ser descartado e decidir como a informação gerada acrescenta na construção do conhecimento. É válido lembrar ainda que a IAgem ainda não consegue replicar características complexas conversacionais da interação humana como os gestos, as emoções, a gestão e a sobreposição de turnos de fala, o humor e refletir como isso pode afetar as interações humanas presenciais; c) questões éticas e críticas: alertar sobre o uso consciente das ferramentas de IAgem, com indicação da devida autoria textual, evitando-se o plágio e cópia integral sem a menção da devida autoria; d) privacidade e segurança: importa a reflexão junto aos alunos sobre o uso gratuito de ferramentas em troca de dados, além do alerta sobre o uso excessivo e dependência nos *feedbacks* da tecnologia; e e) a exclusão digital, na forma de desigualdade de acessos às ferramentas de IAgem: considera-se que as ferramentas em suas melhores versões são disponibilizadas na versão paga.

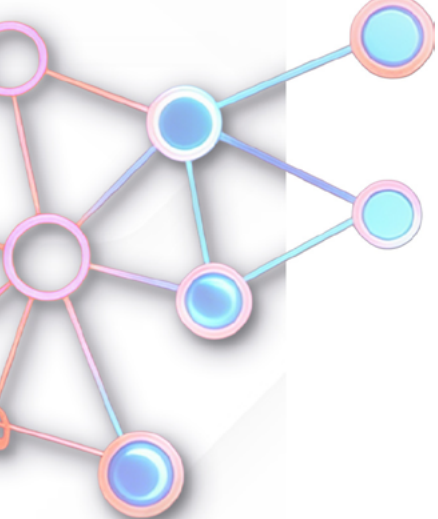


Sabe-se que a IAgem é uma tecnologia intrinsecamente “faminta” por dados, o que significa que depende de uma gigantesca quantidade de dados para identificar padrões e construir modelos capazes de gerar previsões. É neste sentido que se diz que os algoritmos estão “aprendendo.” Os dados são previamente coletados por humanos, que selecionam, limpam e rotulam esses dados; projetam e treinam os algoritmos da IAgem. Webb (2020) acrescenta que essa tecnologia é treinada para otimizar resultados específicos, porém, a IAgem pode produzir resultados factuais incorretos ou desconectados da realidade, as chamadas “alucinações”.

É importante a reflexão sobre as ideias, ideologias e a representatividade da complexidade humana nos dados que estão alimentando os sistemas de IAgem em todo o mundo, especialmente quando já se sabe que é impossível determinar como a IAgem está otimizando e tomando suas decisões: “[...]Não é possível interrogar uma rede neural profunda (Deep Neural Network - DNN) para determinar como ela chegou à sua solução, levando a uma tomada de decisão para a qual a lógica é desconhecida” (UNESCO, 2021, p. 8). Isso é especialmente significativo quando as redes neurais artificiais e outras técnicas de machine learning são usadas para tomar decisões que impactam significativamente os humanos.

Tais aspectos não podem ser ignorados quando a IAgem adentra o ambiente educacional, apresentando implicações na formação de professores de inglês, visto que ensinar uma língua é mais do que ensinar estruturas gramaticais e vocabulário. Ao considerar que o inglês é uma língua utilizada globalmente, a compreensão crítica docente sobre como os algoritmos de IAgem processam a otimização de seus resultados faz a diferença na luta contra o enviesamento de dados que levam à discriminação, estereótipos e ao preconceito linguístico.

Há ainda o que se chama de “opacidade de dados”, ou seja, muitas das informações coletadas pelas ferramentas de IAgem não



deixam claro “o que” é exatamente coletado, “como” estes dados são armazenados e “para que” serão utilizados. Tem-se uma assimetria de poder significativa e preocupante entre os usuários das ferramentas de IAgem e as empresas que detêm o controle desta tecnologia. Em contexto escolar esta opacidade se torna particularmente perigosa, uma vez que estudantes e professores não têm conhecimento e muito menos controle sobre suas próprias informações. Fica exposta a vulnerabilidade a uma vigilância invisível de dados que vão além dos muros da escola. A assimetria de poder estrutural entre escolas e empresas limita, também, que as instituições de educação avaliem riscos esclarecidamente e realizem escolhas informadas.

No que se refere à exclusão digital, importa considerar que os acessos à IAgem não partem do mesmo ponto. Para além da necessidade de formação docente para IAgem, já reconhecida em diferentes estudos (Sumakul *et al.*, 2022; Koraishi, 2023; Meniado, 2023; Ding *et al.*, 2019; Owen *et al.*, 2020), muitos professores ainda não dispõem de banda larga estável, dispositivos compatíveis, conhecimento básico de uso tecnológico ou mesmo letramento digital necessário para entrar nos “mares” mais profundos do letramento em IAgem e o desenvolvimento de suas competências. E mesmo aqueles que conseguem superar tais situações, surge uma camada adicional de desigualdades: muitas das ferramentas de IAgem, na maioria das vezes, disponibilizam seus melhores recursos na versão paga, criando um cenário de desigualdades de acessos ao que há de mais avançado. Tem-se um contexto que se resume a: quanto menos acessos à tecnologia de IAgem, mais são ampliadas as desigualdades. Contudo, aos que conseguem romper com as situações de base da exclusão, verifica-se outros dois papéis que essa tecnologia assume, tanto a de assistir pedagogicamente aos docentes quanto o de promover competências em IAgem.

ASSISTIR PEDAGOGICAMENTE AOS DOCENTES

Neste aspecto, a IAgem assume o papel de oferecer suporte, cocriando atividades didáticas que fazem parte do dia a dia docente. Neste sentido, a IAgem possibilita automatizar tarefas repetitivas que consomem tempo. Identifica-se o apoio da IAgem em três vertentes: em termos de planejamento, no desenvolvimento de materiais e correções. Considerando um cenário em que geralmente os professores dão aulas em muitas turmas, no eixo do planejamento, a IAgem pode ajudar na realização da organização macro do curso, do planejamento de aulas, na preparação e curadoria de materiais didáticos e no planejamento de avaliações, para mencionar alguns exemplos.

No que se refere ao desenvolvimento de materiais, a IAgem oferece recursos multimodais que podem se materializar em quizzes, vídeos, podcasts, exercícios *online*, traduções automáticas, construção de slides de apresentação, infográficos e correções de texto. A cocriação humano-IAgem pode ser como uma oficina criativa que se adapta às escolhas e necessidades do professor para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos, adequadas a diferentes níveis linguísticos, como A2, B1, B2, por exemplo, pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)⁷.

Nas correções, a IAgem pode auxiliar o professor com correções textuais, em especial quando há criação de rubrica para orientar critérios de avaliação, pois sabe-se que avaliar trabalhos subjetivos exige critérios claros. Sobre este aspecto, é possível a geração

7 Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (QECR), tradução para *Common European Framework of Reference for Languages - CEFR*) é uma orientação para os professores de Inglês dentro e fora da comunidade europeia. Atualmente é um padrão internacionalmente reconhecido com parâmetros pré-estabelecidos que indicam a proficiência em um idioma, sendo utilizado como referência tanto para o ensino como para a avaliação ao redor do mundo. O QECR não está vinculado a nenhum teste de idiomas específico. (Common European Framework of Reference for Languages [CEFR], 2024). É válido mencionar ainda que existem outras diretrizes com objetivos semelhantes, tais como o *American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines (ACTFL)*, o *Canadian Language Benchmarks (CLB)*, e a escala *Interagency Language Roundtable (ILR)*.

de *feedback* linguístico imediato, personalizado e acompanhamento de progresso com indicadores de desempenho.

Esta assistência pedagógica pode liberar o professor para gerenciar o tempo em *feedback* humano, algo que nenhuma IA generativa é capaz de fazer, ou dedicar-se ao desenvolvimento docente fazendo o que o professor faz de melhor, que é a mediação ética e crítica do conhecimento. Neste processo, é válido reiterar a atenção docente às possíveis armadilhas. Embora diferentes estudos apontem para as oportunidades e desafios de aprendizado oferecidas pelo ChatGPT no ensino da língua inglesa, sua efetividade depende da capacidade do professor de saber utilizá-lo em seu potencial (Koraishi, 2023; Asadi *et al.*, 2025; Jose & Blessy, 2024; Adeshola & Adepoju, 2023).

Assim, a efetividade da IAgem está mais diretamente relacionada à competência do docente na sua integração crítica, pertinência, seu potencial didático e suas limitações, do que à tecnologia em si. Neste sentido, verifica-se que o professor é, também, um curador crítico e mediador ético, um protagonista na produção do conhecimento e intencional na integração da tecnologia de IA generativa em sala de aula. Nesta dinâmica, percebe-se um outro papel da IAgem, o de promover o desenvolvimento de competências em IA generativa.

PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM IA GENERATIVA

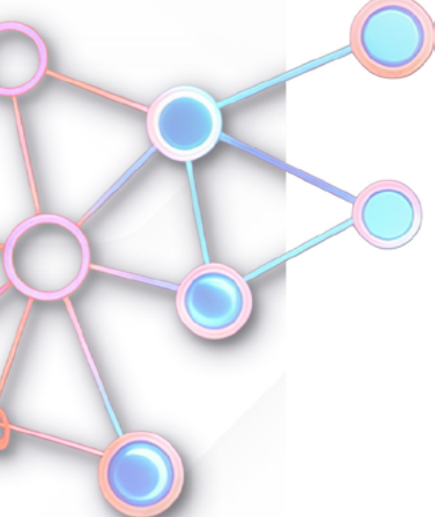
Sob esta perspectiva, a IAgem tem o papel de estimular o docente a usar as ferramentas dessa tecnologia de forma a desenvolver competências que, para a UNESCO (2024)⁸ envolvem cinco

8 O quadro de competência em IA para docentes da UNESCO (2024) é uma referência para governos e instituições do mundo na orientação de programas de letramento e desenvolvimento de competências em IA.

dimensões: a centralidade no ser humano, a pedagógica, a ética, os fundamentos da IA e o desenvolvimento profissional. E podem ocorrer nos níveis: de aquisição, intermediário e avançado de progressão. Considera-se para este estudo as características no nível de aquisição, por entender a necessidade de estabelecer as bases conceituais fundamentais, sem as quais os outros níveis de progressão não se sustentam, em especial para quem tem o interesse em integrar a IAgem, mas nem sempre tem a clareza de onde começar. É estratégico, pois fundamenta uma base comum estruturante para as progressões seguintes. Desde o início, enfatiza-se a relevância da ética, privacidade de dados, atenção ao enviesamento algorítmico, autoria textual e exclusão digital para passar progressivamente para patamares mais avançados. Tem-se, então, o desenvolvimento de competências para IAgem, a seguir:

- a. *A centralidade no ser humano* relaciona-se ao desenvolvimento do uso estratégico entre a IAgem e o desenvolvimento humano, ou seja, saber o uso operacional da ferramenta de IAgem escolhida, conhecendo suas limitações e potencialidades no ensino da língua para priorizar os direitos e as necessidades humanas. Refere-se ao “quando”, “como” e o “porquê” de selecionar e utilizar determinada ferramenta e sua compreensão crítica. Por exemplo: quando o docente ao decidir utilizar uma ferramenta como o Grammarly ou Quillbot, de *feedback* automático, é importante o conhecimento do “quando” o seu uso é apropriado (por exemplo: revisão individual); “como” o *feedback* automático é integrado dentro do processo pedagógico (estratégia didática para transformar a experiência com a IAgem em conhecimento) e o “porque” optar por essa ferramenta de IAgem e não correções tradicionais, por exemplo. Essa habilidade conecta-se à seguinte competência.

- b. *Pedagógicas*, que significa integrar a IAgem intencionalmente no planejamento didático, em práticas de ensino centradas no aluno, significativas, éticas e humanizadas. Por exemplo: não basta saber que o ChatGPT responde em inglês, mas como criar *prompts* que articulem a prática da língua em alinhamento com os objetivos de aula. Essa habilidade faz com que a integração da IAgem não seja um fim em si mesma, mas venha a promover uma autonomia, o desenvolvimento do raciocínio crítico no processo do desenvolvimento linguístico. Relaciona-se, também, ao desenvolvimento da habilidade criativa, que é o uso da IAgem em atividades que possibilitem a experimentação linguística e a criação multimodal de forma a fortalecer o protagonismo do aluno. Por exemplo: o professor pode exercitar um *storytelling* multimodal com imagens geradas pelo Dall-E, criando um painel visual de um texto em inglês outrora redigido pelos alunos sobre uma determinada temática, e/ou, transformar esse texto em vídeo pelo Sora.
- c. *Ética*, o que significa o docente mediar sobre os conteúdos gerados pela IAgem; ter a habilidade de interpretar, selecionar, adaptar e modificar os conteúdos criados por esta tecnologia. O que implica, também, em detectar as limitações no *feedback* automático, corrigir vieses linguísticos e culturais e garantir o alinhamento com os princípios do inglês enquanto língua utilizada globalmente. Por exemplo: se o aluno utiliza o Grammarly e recebe as correções na variante da norma padrão norte-americana, o professor pode ajudar o estudante a refletir criticamente sobre a legitimidade de outras variantes da língua.
- d. *Fundamentos da IA* refere-se ao compreender os conceitos, fundamentos e funcionamentos básicos da IAgem. Isto significa conhecer como os modelos são treinados, como os dados e algoritmos se materializam nos serviços educacionais



e, saber como utilizar a aquisição básica deste conhecimento para o contexto do dia a dia de trabalho em sala de aula. É sobre conhecer os conceitos sobre a IAgem e as habilidades de operação transferíveis das ferramentas para o contexto de ensino de inglês.

- e. *Desenvolvimento profissional* relaciona-se ao uso da IAgem para o próprio desenvolvimento profissional, associando-se diretamente ao *lifelong professional learning*, ou seja, o aprendizado profissional ao longo da vida. No nível de aquisição, é sobre o professor personalizar e aprimorar a utilização de ferramentas de IAgem e neste processo, também compreender a evolução dos direitos, condições de trabalho, competências e perspectivas do professor de inglês que decide integrar intencionalmente essa tecnologia como parte de sua prática.

Percebe-se que o papel multifacetado da IAgem no ensino de inglês amplia possibilidades pedagógicas de personalização do ensino, produção diversificada de *feedback* e multimodalidades textuais. Paralelamente, requer posicionamentos críticos a desvelar questões eticamente complexas e formativas ainda em aberto. Os papéis da IAgem aqui mencionados se entrelaçam e, de forma nenhuma ocorrem isoladamente, o que faz o professor ter um papel determinante de mediador crítico, ético e estrategista pedagógico, diante de possíveis *feedbacks* imprecisos e enviesamento de dados, nem sempre equitativos.

Evidencia-se ainda que a IA generativa ao adentrar a sala de aula, quando usada para expandir práticas de linguagem e otimizar o trabalho docente pode ser transformadora, contudo, está diretamente atrelada ao letramento e desenvolvimento de competências em IA generativa. O desenvolvimento de programas de formação docente é, portanto, urgente e estratégico, uma vez que não é suficiente instrumentalizar o ensino, mas afirmar a centralidade da dimensão humana no ato de educar com essa tecnologia.

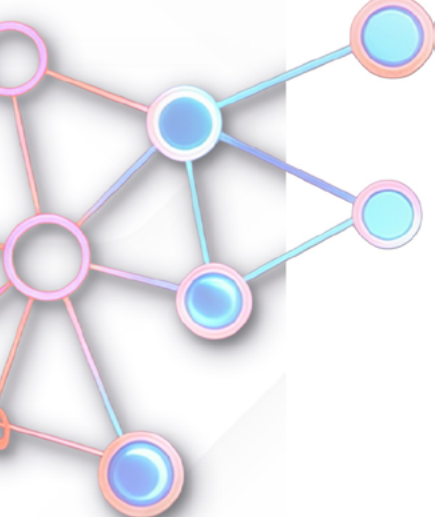
CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo concentrou-se em compreender as principais características do que vem a ser o letramento em IA dentro do contexto educacional e refletir sobre os múltiplos papéis que a IAgem desempenha no ensino de inglês. Sob esta diretriz orientadora, entende-se a IAgem como uma tecnologia que rompe com padrões na produção do conhecimento, sendo disruptiva, no sentido em que personaliza, multimodaliza e expande a forma como produz o conhecimento, processando gigantescos volumes de dados rapidamente.

Esta tecnologia chega aos espaços de educação e por isso mesmo reforça-se que a ausência de formação docente em IAgem configura um aprofundamento das tensões envolvendo a integração da IA generativa no contexto de ensino, uma vez que o não letramento em IA tende a transformar o professor apenas em usuário deslumbrado e vulnerável em vez de agente transformador e protagonista na decisão de integração desta tecnologia.

O ponto central é formar professores, mais especificamente professores de inglês, que sejam agentes na decisão de “o que”, “como” e “porque” ensinar com determinada ferramenta de IAgem (ou não). E para tal, faz-se necessário o letramento e o desenvolvimento de competências nessa tecnologia como eixo estruturante da docência, uma vez que assume diferentes papéis que impactam a prática docente.

Ao identificar e discutir os quatro papéis da IAgem no ensino de inglês – expandir práticas linguísticas, geradora de tensões, de assistir pedagogicamente aos docentes e o de promover competências em IAgem – verifica-se a complexidade e a ambivalência desta tecnologia. Transita-se entre a possibilidade de expansão e práticas linguísticas personalizadas passando pelo planejamento, desenvolvimento de materiais e correções até o enfrentamento de desafios



significativos como opacidade algorítmica, enviesamento de dados, dependência tecnológica, proteção à privacidade de dados e exclusão digital, para mencionar alguns dos principais desafios. Estes achados reiteram que a presença da IAgem não é neutra nem livre de impactos nos aspectos linguísticos e socioculturais que envolvem o ensino de inglês, exigindo do professor uma postura crítica, de protagonismo, integração intencional e embasamento ético desta tecnologia em sala de aula.

Conclui-se que formar professores de inglês para atuar com IAgem é, antes de tudo, formar docentes críticos capazes de decidir quando, como e por que integrar essa tecnologia, reafirmando que, mesmo em contextos mediados por sistemas inteligentes, o ato educativo permanece profundamente humano.

REFERÊNCIAS

- AZAMBUJA, A. J. G.; PLESKER, C.; SCHÜTZER, K.; ANDERL, R.; SCHLEICH, B.; ALMEIDA, V. R. Artificial Intelligence-Based Cyber Security in the Context of Industry 4.0: A Survey. **Electronics**, 12(8), 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/electronics12081920>
- ADESHOLA, I.; ADEPOJU, A. The opportunities and challenges of ChatGPT in education. **Interactive Learning Environments**, 32, p. 1-14, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2253858>
- AGINA-OBU, R.; OKWU, E. Impact of Digital Literacy on University Students' Use of Digital Resources in Nigeria. **Asian Journal of Information Science and Technology**, 13(2), p. 60-65, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51983/ajist-2023.13.2.3587>
- AGRAWAL, D. P. Role of Artificial Intelligence in Teaching and Learning English Language. **IJFMR - International Journal For Multidisciplinary Research**, 6(3), 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i03.22148>
- AMIN, M. Y. M. AI and Chat GPT in Language Teaching: Enhancing EFL Classroom Support and Transforming Assessment Techniques. **International Journal of Higher Education Pedagogies**, 4(4), Artigo 4, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.33422/ijhep.v4i4.554>

ASADI, M.; EBADI, S.; MOHAMMADI, L. The impact of integrating ChatGPT with teachers' feedback on EFL writing skills. **Thinking Skills and Creativity**, 56, 101766, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101766>

BENDER, E. M.; GEBRU, T.; MCMILLAN-MAJOR, A.; SHMITCHELL, S. On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? **Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency**, p. 610–623, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>

CHEN, C. H.; KOONG, C. S.; LIAO, C. Influences of Integrating Dynamic Assessment into a Speech Recognition Learning Design to Support Pupils' English Speaking Skills, Learning Anxiety and Cognitive Load. **Educational Technology & Society**, 25(1), p. 1–14, 2022.

CHIU, T. K. F.; AHMAD, Z.; ISMAILOV, M.; SANUSI, I. T. What are artificial intelligence literacy and competency? A comprehensive framework to support them. **Computers and Education Open**, 6, 100171, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100171>

CHIU, T. K. F.; XIA, Q.; ZHOU, X.; CHAI, C. S.; CHENG, M. Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. **Computers and Education: Artificial Intelligence**, 4, 100118, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118>

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES – CEFR. **Common European Framework of Reference for Languages**. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>. Recuperado em 04 de junho de 2024.

CROMPTON, H.; BURKE, D. Artificial intelligence in higher education: The state of the field. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, 20, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>

DING, A. C.; OTTENBREIT-LEFTWICH, A.; LU, Y. H.; GLAZEWSKI, K. EFL Teachers' Pedagogical Beliefs and Practices With Regard to Using Technology. **Journal of Digital Learning in Teacher Education**, 35, p. 1–20, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/21532974.2018.1537816>

DIZON, G.; GAYED, J. Examining the impact of Grammarly on the quality of mobile L2 writing. **The JALT CALL Journal**, 17, p. 74–92, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v17n2.336>

DIZON, G.; TANG, D. Intelligent personal assistants for autonomous second language learning: An investigation of Alexa. **The JALT CALL Journal**, 16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v16n2.273>

EDMETT, A.; ICHAPORIA, N.; CROMPTON, H.; CRICHTON, R. Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future (Versão Second edition) [Application/pdf]. **British Council**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.57884/78EA-3C69>

GEORGE, T.; OKWU, E.; OGUNBODEDE, K. **Digital Literacy and Job Performance of Librarians in Rivers State University Libraries**, Nigeria, 2022.

HASTOMO, T.; SARI, A. S.; WIDIATI, U.; IVONE, F. M.; ZEN, E. L.; ANDIANTO, A. Exploring EFL Teachers' Strategies in Employing AI Chatbots in Writing Instruction to Enhance Student Engagement. **World Journal of English Language**, 15(7), Artigo 7, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5430/wjel.v15n7p93>

HOCKLY, N. Artificial Intelligence in English Language Teaching—The Good, The Bad and The Ugly. **RELJ Journal**, 54(2), p. 445–451, 2023. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/660074854/Artificial-Intelligence-in-English-Language-Teaching-The-Good-the-Bad-and-the-Ugly>

HOLMES, W.; BIALIK, M.; FADEL, C. **Artificial intelligence in education**, p. 621–653, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.58863/20.500.12424/4276068>

HUANG, X.; ZOU, D.; CHENG, K. S.; CHEN, X.; XIE, H. Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education. **Educational Technology & Society**, 26(1), p. 112–131, 2023. Disponível em: <https://repository.eduhk.hk/en/publications/trends-research-issues-and-applications-of-artificial-intelligenc>

IBM. O que é IA generativa? **IBM**. Disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/think/topics/generative-ai>. Acesso em: 22 de março de 2024.

JOSE, J. The impact of integrating Microsoft Teams – Reading Progress as an Artificial Intelligence (AI) platform for promoting learners' reading aloud skills. **Education and Information Technologies**, 30(6), p. 7077–7115, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13074-3>

JOSE, J.; BLESSY, J. J. Educators' Academic Insights on Artificial Intelligence: Challenges and Opportunities. **Electronic Journal of e-Learning**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.34190/ejel.21.5.3272>

KAZU, I. Y.; KUVVETLI, M. The Influence of Pronunciation Education via Artificial Intelligence Technology on Vocabulary Acquisition in Learning English. **International Journal of Psychology and Educational Studies**, 10, p. 480–493, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.2.1044>

KORAISHI, O. Teaching English in the Age of AI: Embracing ChatGPT to Optimize EFL Materials and Assessment. **LET Linguistics Literature and English Teaching Journal**, 3, p. 55–72, 2023.

LO, S. Neural machine translation in EFL classrooms: Learners' vocabulary improvement, immediate vocabulary retention and delayed vocabulary retention. **Computer Assisted Language Learning**, 38(3), p. 592–611, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2207603>

LONG, D.; MAGERKO, B. What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. **Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems**, p. 1–16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>

MAKHAFOLA, L.; VAN DEVENTER, M. J.; HOLMNER, M. A.; VAN WYK, B. A scoping review of digital literacy, digital competence, digital fluency and digital dexterity in academic libraries' context. **The Journal of Academic Librarianship**, 51(3), 103053, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2025.103053>

MENIADO, C. The Impact of ChatGPT on English Language Teaching, Learning, and Assessment: A Rapid Review of Literature – AWEJ. **Arab World English Journal (AWEJ)**, 14, p. 3–18, 2023. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol14no4.1>

NAZARI, N.; SHABBIR, M. S.; SETIAWAN, R. Application of Artificial Intelligence powered digital writing assistant in higher education: Randomized controlled trial. **Heliyon**, 7(5), 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07014>

OWEN, S.; WHITE, G.; TALUDANGGA PALEKAHELU, D.; T SUMAKUL, D.; SEDIYONO, E. Integrating Online Learning in Schools: Issues and Ways Forward for Developing Countries. **Journal of Information Technology Education: Research**, 19, p. 571–614, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.28945/4625>

SELWYN, N. On the Limits of Artificial Intelligence (AI) in Education. **Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritik**, 10(1), 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.6062>

SPERLING, K.; STENBERG, C.-J.; MCGRATH, C.; ÅKERFELDT, A.; HEINTZ, F.; STENLIDEN, L. In search of artificial intelligence (AI) literacy in teacher education: A scoping review. **In Search of Artificial Intelligence (AI) Literacy in Teacher Education: A Scoping Review**, 6, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100169>

STOLPE, K.; HALLSTRÖM, J. Artificial Intelligence Literacy for Technology Education. **ResearchGate**, 6, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100159>

SUMAKUL, D. T. Y. G.; HAMIED, F. A.; SUKYADI, D. Artificial Intelligence in EFL Classrooms: Friend or Foe? **LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network**, 15(1), Artigo 1, 2022. Disponível em: <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/256723>

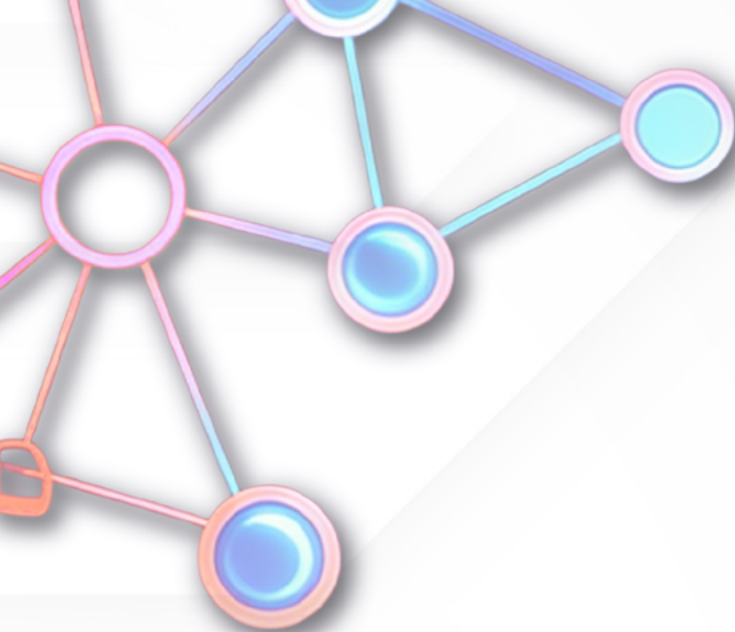
UNESCO. **AI and education**: Guidance for policy-makers—UNESCO Digital Library, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709?locale=en>

UNESCO. AI competency framework for teachers. **UNESCO**, 2024. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390241?posInSet=1&queryId=0b1bebd7-3d6d-430f-bbfa-4ce010f0e213>

ZAWACKI-RICHTER, O.; MARÍN, V.; BOND, M.; GOUVERNEUR, F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education -where are the educators? **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, 16, p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

ZHANG, C.; MENG, Y.; MA, X. Artificial intelligence in EFL speaking: Impact on enjoyment, anxiety, and willingness to communicate. **System**, 121, 103259, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103259>

ZHAO, D. The impact of AI-enhanced natural language processing tools on writing proficiency: An analysis of language precision, content summarization, and creative writing facilitation. **Education and Information Technologies**, 30(6), p. 8055-8086, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13145-5>

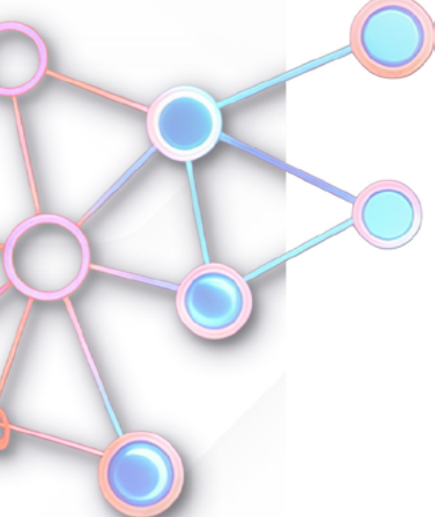


2

Adriana Barretta Almeida

TRANSLINGUISMO, ESCRITA LITERÁRIA E TECNOLOGIAS LINGÜÍSTICAS NO ENSINO MÉDIO:

**A L1 COMO ESPAÇO DE LIBERDADE
CRIATIVA E SUBJETIVA**



RESUMO

Este artigo analisa uma proposta de prática pedagógica fundamentada no translanguismo, desenvolvida com turmas do ensino médio em aulas de língua inglesa. A iniciativa buscou promover a escrita literária — mais especificamente, a criação de diários fictícios — por meio de um processo bilíngue que reconheceu a língua portuguesa como recurso legítimo de construção de sentido, elaboração estética e expressão subjetiva. Parte-se da premissa de que a utilização da L1 não apenas favorece a aprendizagem da L2, mas também potencializa o envolvimento afetivo e a autoria crítica dos estudantes. Com base em autores como García & Wei (2014), Canagarajah (2013), Rocha (2021), entre outros, defende-se que o translanguismo, ao ser incorporado de maneira ética e sensível, amplia os horizontes da educação linguística ao valorizar os repertórios plurilíngues dos alunos como ponto de partida legítimo para o ensino de línguas.

Palavras-chave: Translanguismo; Escrita literária; Subjetividade; Ensino de inglês; Língua materna; Educação decolonial.

INTRODUÇÃO

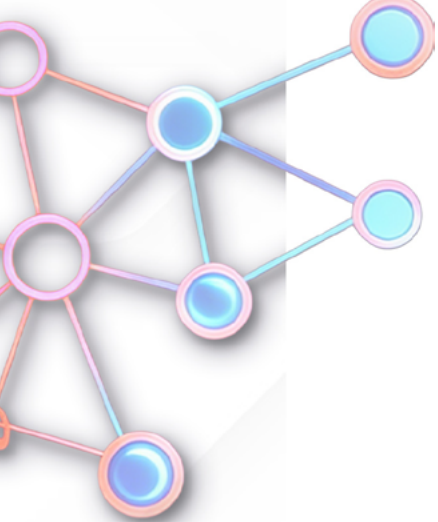
A escrita literária, entendida como gesto estético e exercício de subjetivação, constitui uma das mais potentes formas de expressão da experiência humana. Apesar disso, nas aulas de língua inglesa do ensino médio brasileiro, a prática literária muitas vezes ocupa lugar secundário frente à ênfase nas estruturas gramaticais e na aquisição funcional do idioma. Esse enfoque limitado revela-se ainda mais problemático quando se observa a persistência de ideologias monolíngues na educação linguística, que privilegiam o uso exclusivo da língua-alvo (L2) e deslegitimam o papel da língua materna (L1) como instrumento de aprendizagem.

Na contramão desse modelo excludente, a proposta aqui analisada buscou instaurar um espaço de criação em que os estudantes pudessem experimentar a escrita literária em inglês a partir de seus próprios repertórios linguísticos e culturais. A atividade foi concebida com base em princípios do translanguismo, reconhecendo a L1 não como interferência, mas como aliada no processo de construção da competência comunicativa em L2, da autoria e da expressão subjetiva. As tecnologias de tradução atuaram como aliadas no processo de mediação entre as línguas. Ao permitir a alternância linguística de forma consciente e contextualizada, criou-se um ambiente mais inclusivo, afetivo e intelectualmente estimulante.

DESENVOLVIMENTO

O TRANSLINGUISMO COMO PRÁTICA

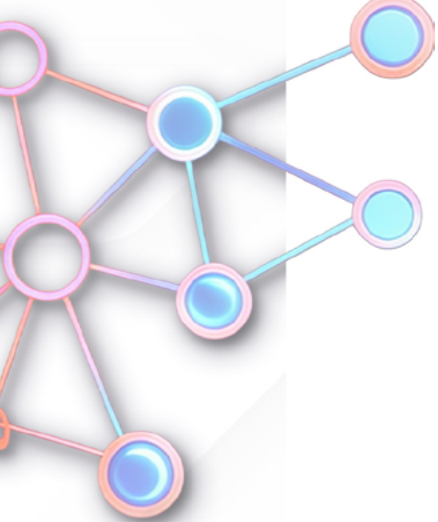
A imposição do monolingüismo em sala de aula foi uma diretriz comum das últimas décadas, que estiveram sob forte influência



das abordagens estruturalistas. Entretanto, tendências recentes nos estudos do multilinguismo trouxeram questionamentos sobre essa visão tradicional do ensino de línguas, na qual o uso absoluto e isolado da língua alvo seria indispensável no aprendizado pela língua original do estudante. Nesse cenário, o falante ideal seria o nativo daquela língua, e no caso do inglês, apenas os falantes dos países de maior prestígio econômico e geopolítico, já que uma variante do inglês indiano ou sul-africano não teria a mesma posição hierárquica que a variante do inglês americano ou britânico (Canagarajah, 2013).

Estudos sobre multilinguismo afirmam que os falantes multilíngues possuem trajetórias enriquecidas pela experiência de situações de contato entre duas línguas diferentes, e essa trajetória – pessoal e afetiva – influencia na forma como aprenderão um novo idioma. As emoções são parte dessa trajetória, e sentimentos de incapacidade, de limitação, de ansiedade estão muitas vezes presentes no processo de aprendizagem. Por sua vez, o entusiasmo, o envolvimento e o pertencimento contribuem positivamente. Entretanto, a imposição do monolinguismo apaga a individualidade e a riqueza cultural e linguística que o falante/estudante poderia trazer para a sala de aula, fatores que trazem em si essa afetividade positiva. Nesse horizonte, o translanguismo surge como um dos conceitos que confrontam a tradicional preponderância do monolinguismo ao levar em consideração toda a diversidade social inerente a práticas linguísticas. Segundo Canagarajah:

O paradigma translíngue confronta a ideologia monolíngue a partir de dois pressupostos básicos: 1) A comunicação não se conforma à imposição da estabilidade e de limites rígidos, transcendendo, portanto, línguas individuais; 2) A comunicação transcende o texto escrito ou verbal, envolvendo um conjunto multifacetado de recursos semióticos e ecológicos ou contextuais (Canagarajah, 2013 *apud* Rocha; Megale, 2021, p. 5).



Reconhecendo as inúmeras vertentes de pesquisa acerca do conceito, adotamos aqui translinguismo como uma prática discursiva que questiona a compartimentalização tradicional das línguas, propondo uma visão mais fluida, inter-relacional e situada do repertório linguístico dos falantes bilíngues e multilíngues. Como afirmam Rocha e Megale (2021), essas noções desafiam a ideologia monolíngue, que afirma que as línguas nomeadas, compreendidas como um conjunto autossuficiente, devem manter-se livres da contaminação pela mistura com outras línguas, a fim de que a homogeneidade linguística e cultural possa ser mantida.

Essa abordagem rompe com a lógica do *code switching*, que pressupõe alternância entre sistemas linguísticos separados e fixos. Em vez disso, considera que os sujeitos mobilizam, de maneira dinâmica e integrada, todos os recursos à sua disposição para significar o mundo. García (2009) defende que a sala de aula deve refletir essa complexidade, permitindo que os estudantes façam uso pleno de suas práticas comunicativas, “sem exigir que eles separem suas línguas” (p. 141).

Canagarajah (2013) amplia essa reflexão ao situar o translinguismo como um gesto político de resistência à hegemonia linguística. Para o autor, a exigência de conformidade ao inglês padrão — especialmente em suas variantes britânica e americana — não apenas silencia vozes periféricas, como reforça hierarquias coloniais que desvalorizam saberes locais e modos de expressão diversos. O translinguismo, portanto, constitui uma prática decolonial que questiona normas excludentes e reconfigura os espaços de legitimação da linguagem.

Nesse sentido, permitir que os estudantes pensem e escrevam também em português — língua de pertencimento, afeto e identidade — é reconhecer sua autonomia epistêmica e linguística. É criar um território seguro de criação onde a norma não precede a voz

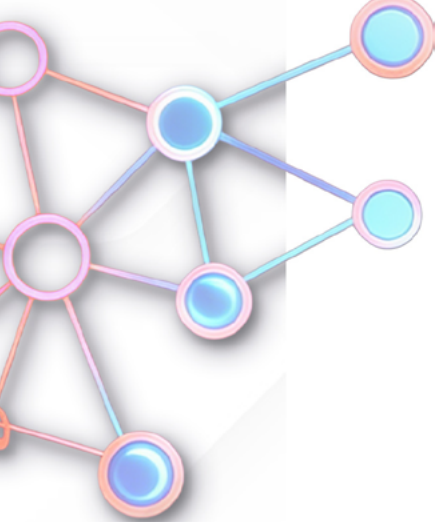
e onde o erro não impede a expressão. Como aponta Canagarajah (2013), “a escrita translingual é um local de negociação, onde os autores constroem sentido a partir de sua agência e de seus próprios mundos semióticos” (p. 42). Ao agir sobre a linguagem, o aluno transforma o processo de escrita em um gesto autoral, performativo e situado (Canagarajah, 2013, p. 54).

A ESCRITA LITERÁRIA COMO ESPAÇO DE SUBJETIVAÇÃO

A literatura permite à linguagem ultrapassar os limites da funcionalidade e da norma. Pelo estudo de textos literários, entramos em contato com várias vozes: de um autor, de uma cultura, de personagens que passam a povoar nosso imaginário e construir nossa subjetividade. Como defende Petit (2009), “a literatura oferece um lugar onde o leitor pode demorar-se, onde pode refletir e imaginar-se outro — e, paradoxalmente, ser mais ele mesmo” (p. 38). A presença da literatura na escola – predominantemente restrita às aulas de L1 – encoraja a posição do estudante como leitor, que aprenderá a interpretar e contextualizar o texto literário, relacioná-lo a movimentos sociais e históricos, e idealmente, integrá-lo a suas próprias vivências. Entretanto, escrever literatura não é uma atividade familiar aos alunos e docentes.

No caso do ensino de L2, a literatura fica ainda mais distante. Pela complexidade da linguagem literária, muito raramente este tipo de texto faz parte da rotina da sala de aula, e quando presente, tem geralmente a função de introduzir algum tópico gramatical. Atividades de escrita literária, conseqüentemente, quando presentes, são concebidas mais como oportunidades de prática linguística e menos como uma atividade criativa (Hugueny-Léger, 2024).

Considerando esse espaço a ser investigado, durante a atividade aqui relatada os estudantes foram convidados a criar diários



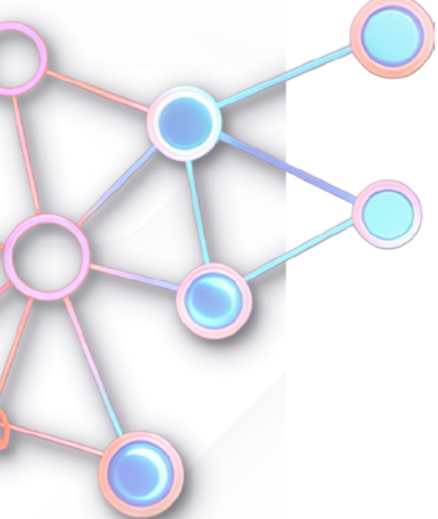
fictícios de personagens por eles inventados, utilizando tanto o português quanto o inglês em sua escrita inicial. Esse gesto metodológico reconheceu que a subjetividade não emerge sob censura, mas na liberdade. Muitos alunos expressaram dificuldade em “pensar em inglês”, o que é amplamente discutido na literatura sobre ansiedade linguística (Horwitz *et al.*, 1986; Arnold, 1999). Ao autorizar o uso da L1, a prática pedagógica acolheu esses receios e os transformou em ponto de partida para a criação.

A liberdade linguística funcionou como desbloqueio criativo. Como observam Rocha e Maciel (2015), a pedagogia translíngue “promove a escuta da voz do sujeito em formação, num processo em que o aprendiz mobiliza sentidos que circulam em sua história pessoal e social” (p. 4). Ao legitimar os recursos da L1, essa pedagogia valoriza a trajetória individual e cultural dos estudantes, reconhecendo que o aprendizado da L2 não precisa ocorrer à revelia da identidade linguística preexistente.

METODOLOGIA

A proposta integrou uma sequência didática composta por diversas etapas. Inicialmente, os estudantes assistiram ao filme *Escritores da Liberdade*, que inspirou reflexões sobre o papel da escrita como ferramenta de resistência e autoconhecimento. Em seguida, estudaram o gênero “diário” e leram fragmentos de obras como *Anne Frank’s Diary*, *Diary of a Wimpy Kid* e *Malala’s Diary*. Com base nesse repertório, os alunos criaram um personagem fictício e iniciaram a escrita de seu diário, com liberdade para alternar a elaboração do texto entre L1 e L2.

O uso de tradutores e ferramentas digitais gratuitas (Google Translate, OpenAI, Grok, Matecat, etc) foi incentivado para que os estudantes explorassem formas de construir sentido em inglês



a partir de suas ideias originalmente concebidas em português. As tecnologias disponíveis propiciaram um salto considerável na abordagem da construção do texto em L2. Na perspectiva monolíngue, a escrita seria concebida, planejada e executada quase que exclusivamente em L2, sendo o uso de dicionários permitido para uma eventual consulta lexical. Na atividade em questão, por sua vez, os estudantes puderam traduzir eletronicamente períodos inteiros de uma oração, consultar o léxico contextualizado, utilizar a busca de imagens, comparar soluções de diferentes ferramentas e aprender inclusive a questionar e revisar as traduções apresentadas pelas plataformas. Com o texto finalizado, realizaram atividades de retradução (leitura e reconhecimento de trechos do texto em inglês), reescrita e reutilização do vocabulário em novos contextos, o que contribuiu para a verificação do aprendizado da língua utilizada e para a ampliação de sua consciência linguística.

O processo de criação e construção dos textos ocorreu em sala de aula, no laboratório de informática do campus, ao longo de cinco aulas consecutivas. Os estudantes foram acompanhados e assessorados em todas as etapas pela docente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O uso da L1 gerou impactos significativos na aprendizagem e na produção textual dos estudantes. Entre os principais efeitos observados, destacam-se:

- Favorecimento da construção de sentido, com base em repertórios pessoais e culturais previamente consolidados;
- Aumento da autoconfiança na escrita em L2, ao transformar o processo em tradução e negociação, e não em julgamento;
- Emergência de vozes singulares, ao permitir formas expressivas diversas e evitar padronizações limitantes;

- Ressignificação da língua portuguesa, que passou de obstáculo a aliada no processo de aprendizagem do inglês;
- Maior engajamento dos estudantes, que demonstraram entusiasmo e envolvimento com os textos criados;
- Desenvolvimento da autonomia, a partir da busca ativa por soluções linguísticas adequadas ao próprio projeto;
- Aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais;
- Expansão da percepção linguística e metacognitiva, mediante a análise das diferenças e desafios entre as línguas.

Em resumo, podemos dizer que, como aponta Jordão (2014), “o respeito à língua do outro é também o respeito à sua subjetividade, à sua forma de habitar o mundo e de compreendê-lo” (p. 55). Ao considerar a L1 como ponto de partida legítimo, a proposta possibilitou que estudantes que se diziam “sem criatividade” desenvolvessem textos densos, sensíveis e autorais. A observação do percurso de tradução e recriação linguística favoreceu a apropriação crítica da língua inglesa e estimulou uma relação mais profunda com o próprio texto. Foram frequentes as manifestações de entusiasmo dos estudantes pela atividade, suas expressões de surpresa e descoberta ao pesquisar e se apropriar de vocabulário e estruturas da língua inglesa significativas para seus projetos.

Esses resultados dialogam com as análises de Canagarajah (2011), para quem o translinguismo constrói “espaços negociáveis nos quais os aprendizes se sentem mais donos de seu discurso e menos presos a normas externas” (p. 9). A aprendizagem, assim concebida, deixa de ser uma simples aquisição de códigos e torna-se um processo de reconfiguração do próprio repertório linguístico.

Ao recorrerem a recursos plurais, os estudantes não apenas aprenderam o idioma-alvo, mas também desenvolveram uma postura crítica e criativa diante da linguagem. Como argumenta García (2009),

essa prática favorece o surgimento de uma consciência metalinguística expandida (p. 149). O reconhecimento da autoria em contextos multilíngues depende, portanto, da legitimação das vozes híbridas e de suas formas alternativas de enunciação (Canagarajah, 2011, p. 23).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que uma estratégia metodológica, o translanguismo configura-se como uma ética do ensino de línguas: uma ética que reconhece os sujeitos como plurais, históricos e criativos. A proposta pedagógica aqui discutida buscou materializar esse princípio ao oferecer um espaço de liberdade e escuta para os estudantes, em que a escrita em inglês deixou de ser um exercício de mera reprodução para tornar-se um ato criativo, situado e autoral. Concordamos com Rocha e Megale quando dizem que:

A prática pedagógica translíngue mostra-se ocupada dos dramas humanos e, assim, nos leva a desenvolver projetos coletivos que possibilitem a intervenção e a transformação social (Rocha; Megale, 2023, p. 19).

Continuar ensinando línguas com base em ideais de pureza e exclusividade linguística significa, em alguma medida, reproduzir estruturas coloniais de pensamento. Nesse contexto, a educação linguística comprometida com a diversidade deve assumir uma postura crítica e transformadora, valorizando os saberes locais e os modos múltiplos de dizer (Canagarajah, 2013, p. 92).

O uso da L1, longe de representar um desvio, revelou-se uma via legítima de aprendizagem, construção de sentido e expressão subjetiva. Ao respeitar os repertórios linguísticos dos estudantes, essa proposta abriu caminho para uma relação mais significativa, autêntica e afetiva com o aprendizado da língua inglesa.

Diante dos resultados positivos da atividade, deixamos como sugestão que se ampliem as pesquisas sobre a articulação dos três eixos sobre os quais ela foi construída: a perspectiva translingue, a escrita literária e o uso da tecnologia linguística como mediação.

A experiência será retomada em nova edição, com as turmas do ano letivo de 2025. O projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, permitindo a análise sistemática dos textos dos alunos e dos efeitos pedagógicos gerados. Um questionário de autoavaliação também será aplicado para aprofundar a compreensão dos impactos subjetivos e linguísticos da proposta.

REFERÊNCIAS

ARNOLD, J. **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice**: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. New York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, S. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. **Applied Linguistics Review**, v. 1, p. 1–28, 2011.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century**: A Global Perspective. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging**: Language, Bilingualism and Education. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GODARD, A. "Habiter la langue: Dire 'je' / se dire dans la langue étrangère en atelier d'écriture créative." **Littérature et enseignement du FLE**: Démarches et dispositifs innovants, Letraria, 2022, p. 43–65

HUGUENY-LÉGER, E. 2024 **Translingual Creative Writing in, and Beyond, Modern Languages**. Modern Languages Open, 2024(1): 1 p. 1–16.

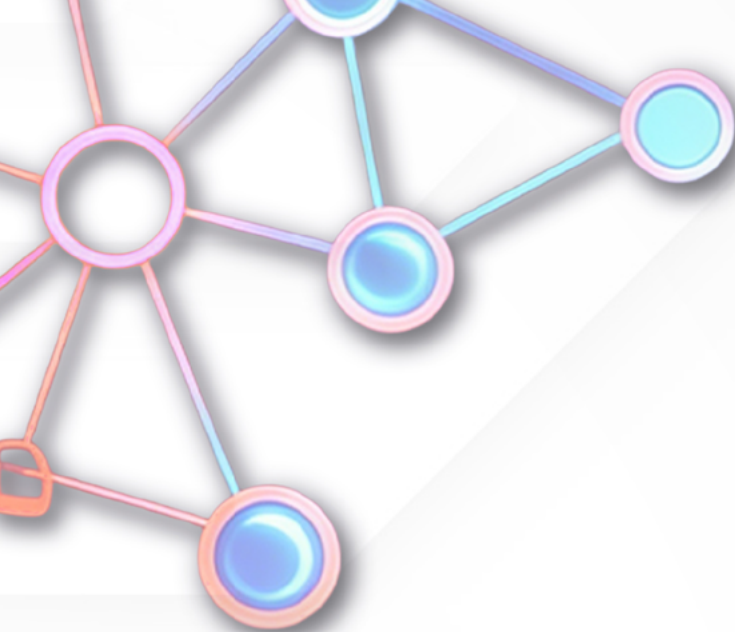
HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B., & COPE, J. Foreign Language Classroom Anxiety. **The Modern Language Journal**, v. 70, n. 2, p. 125–132, 1986.

JORDÃO, C. **Educação linguística na contemporaneidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. 2, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4450437081883001191>

ROCHA, C. H.; MEGALE, A. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. **D.E.L.T.A.**, v. 39, n. 2, p. 1-32, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202339251788>.



3

Ana Mércia Duarte da Silva Nuss

PADLET, QUIZLET, KAHOOT:

TRÊS ALIADOS NA PRÁTICA
DOCENTE DE INGLÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

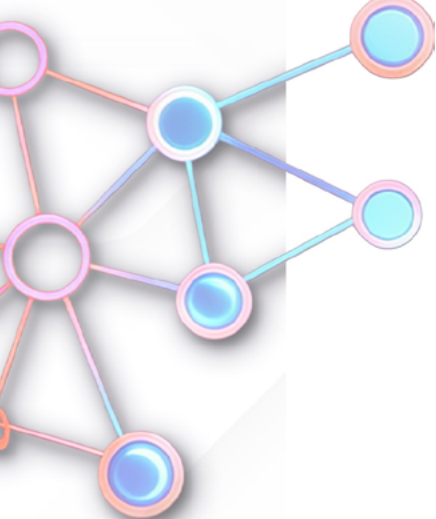
INTRODUÇÃO

Em tempos de hiperconexão e abundância de informações, o ensino de línguas estrangeiras passou a exigir de nós, professores, não apenas metodologias inovadoras, mas também ferramentas que dialoguem com o perfil neurocognitivo do estudante das novas gerações.

Com isso em mente, plataformas digitais como *Padlet*, *Quizlet* e *Kahoot* tornaram-se recursos indispensáveis na sala de aula, seja no formato remoto, híbrido ou presencial, por aliar organização, ludicidade, gamificação¹ e interatividade. Além disso, tendo em vista o público principal do IFRN - Campus Natal Central, da modalidade do Ensino Médio Integrado, formado em grande parte por adolescentes, tais plataformas e seus aplicativos conseguem responder às necessidades específicas de um cérebro ainda em desenvolvimento, promovendo estímulos múltiplos que favoreçam a atenção, a memória e a motivação, aspectos centrais no processo de aquisição da linguagem.

Em formato de relato de experiência, este trabalho surge das anotações realizadas em momentos pós-aulas, do fazer pedagógico ao preparar novos encontros, de conversas informais com os próprios alunos, e dos estudos teóricos, fruto do entrelaçamento de duas áreas de interesse: a Linguística (em sua amplitude, sem separações rígidas entre teoria e aplicação) e a Neurociência (afinal, é por meio do cérebro físico que todo e qualquer processo de aprendizagem se concretiza).

¹ O termo *gamificação* (*gamification*, em inglês) surgiu no início dos anos 2000 no campo do design digital e passou a ganhar notoriedade a partir de 2010, com maior difusão nas áreas de negócios e educação. Originalmente, refere-se ao uso de elementos característicos de jogos — como pontuação, rankings, desafios e recompensas — em contextos que não são jogos. No âmbito educacional, a *gamificação* consiste em aplicar tais elementos para promover engajamento, motivação e aprendizagem ativa, transformando atividades pedagógicas em experiências mais interativas e atrativas. Esse aspecto revelou-se especialmente relevante durante o ensino remoto na pandemia da Covid-19, quando professores enfrentaram desafios para manter o interesse e a participação dos alunos em aulas mediadas por plataformas digitais, como *Google Meet*, *Microsoft Teams* e *Zoom*.



Sabendo que o público-alvo é bastante envolvido com atividades lúdicas nas redes, o estudo partiu de alguns questionamentos: Presencialmente, as aulas com interatividade através de jogos diversos (com ou sem competição) serão um diferencial, tanto quanto ocorreu durante a pandemia, mantendo os(as) estudantes atentos e participativos, além disso, aprendendo? Onde entram os aspectos fisiológicos do aprender nisso tudo? Como trabalhar a atenção e os estímulos dos alunos e driblar o cansaço, tendo em vista o tempo de exposição à tela?

Para responder a essas indagações, temos um objetivo: observar a resposta dos estudantes aos estímulos das ferramentas *Padlet*, *Quizlet* e *Kahoot* no que tange à aquisição e/ou aprendizagem da língua inglesa, lembrando que nosso cérebro já está familiarizado com o caminho da aquisição do que seja língua, visto que ali já contém uma gramática internalizada (Chomsky, 1986; Pinker, 1994), fruto ainda da primeira língua (L1), a materna.

É certo que, nesse processo de aprendizagem, a dopamina – ativada pelo caráter lúdico nas práticas educativas – desempenha um papel importante na motivação para estudar, aprender e apreender algo para toda a vida, e não apenas para um momento. Como atrair o aluno do século XXI – tão amante de informações rápidas e, muitas vezes, rasas – para o estudo prazeroso, para as atividades que o façam verificar o aprendizado, mas, que não seja maçante aos novos cérebros entediados da atual geração?

Antes mesmo do período pandêmico, recursos digitais conectados à Internet já faziam parte das práticas pedagógicas. Contudo, foi no contexto emergencial do ensino remoto, durante a fase mais crítica da Pandemia de Covid-19, que houve um verdadeiro *boom* no uso de sites e aplicativos educacionais. Nesse cenário, buscou-se, de forma quase hercúlea, transferir o que fosse possível da sala de aula presencial para as telas de computadores, *tablets* e *smartphones*, o que impulsionou a adoção e adaptação de ferramentas como o *Padlet*, o *Quizlet* e o *Kahoot*.

Utilizados quase que sequencialmente nas aulas remotas, ministradas aos alunos do Ensino Médio Técnico Integrado do IFRN – Campus Natal-Central, de 2020 a 2022, esses três recursos tornaram-se aliados centrais na motivação e na interação entre alunos, além de facilitadores do processo ensino-aprendizagem. Em dias de ansiedade a pico e de salas de aulas virtuais com câmeras fechadas e avatares (fotos, desenhos animados ou memes) ao invés do rosto de nossos alunos como visualização do interlocutor, as atividades executadas através desse trio de recursos digitais ficavam mais leves e as aulas mais interessantes e engajadoras. Por exemplo, foi através do *Padlet* (e no *Jamboard*, uma lousa interativa digital muito usada na época e vinculada ao *Google*) que se pode conhecer os rostos deles, visto que, uma das primeiras aulas solicitava que fizessem sua autoapresentação através de fotos e/ou vídeos curtos juntamente aos seus textos em postagens no mural do *Padlet*.

O *Quizlet*, por inúmeras vezes, auxiliava nas aulas invertidas (*flipped classes*²), por meio do qual eram apresentados a temática e o conteúdo a serem dados em sequência - nos momentos síncronos e assíncronos seguintes -, entre outros usos. O *Kahoot*, mesmo passando por alguns ajustes com a questão conectividade e interação com apenas um aparelho, na grande maioria das vezes, trazia alunos "de volta" à aula – aqueles que deixavam o áudio e a câmera desligados, por exemplo. Sem falar de tantas outras aplicações e sites que, em poucas semanas de cursos e capacitações, precisamos aprender a manejar, a planejar e a ministrar aulas através deles, para nossos alunos. E com maestria.

Sob essa atmosfera, este relato compartilha um pouco do que se pode apreender de cada ferramenta até então, apresentando-as,

2 *Flipped Classes*, ou sala de aula invertida, é uma metodologia pedagógica em que a instrução direta, tradicionalmente feita em sala de aula, é transferida para o ambiente doméstico do aluno, enquanto o tempo de aula é dedicado a atividades práticas, resolução de problemas e interação com o professor. A abordagem busca transformar o professor em um guia ou facilitador, promovendo o aprendizado ativo e a autonomia do estudante (BERGMANN; SAMS, 2012)

destacando como foram e ainda são utilizadas nas aulas atuais, sugerindo aplicações em diferentes contextos na sala de aula presencial, nas aulas invertidas e em atividades autônomas de estudo pós-aula.

Assim, este capítulo apresenta reflexões teórico-práticas sobre o uso do *Padlet*, *Quizlet* e *Kahoot* no ensino de Inglês como Língua Estrangeira, articulando, em alguns momentos, fundamentos da Linguística, contribuições de metodologias ativas, costuradas com breves considerações advindas da Neurociência. A análise parte de experiências docentes reais, acrescidas de estudos, apontando caminhos para integrar esses recursos às práticas pedagógicas correntes, sempre passíveis de atualizações e adaptações.

Para tanto, o texto se organiza em três seções: (1) *Apresentação das ferramentas*, através da qual são destacadas as características e seus usos pedagógicos; (2) *Além do lúdico: fundamentos e potencial das ferramentas*, por meio da qual é exposto um olhar teórico linguístico-neurocientífico sobre como essas plataformas dialogam com a aprendizagem de línguas estrangeiras, motivando estudantes para o aprendizado, sob a ótica de autores basilares que proporcionam pontes compatíveis ao olhar aqui evidenciado; (3) *Considerações finais* que sintetizam os benefícios observados na prática educativa e apontam caminhos para sua aplicação em contextos presenciais pós-pandemia.

APRESENTAÇÃO DAS FERRAMENTAS

Antes de explorarmos as aplicações pedagógicas, é fundamental compreendermos o que são e como funcionam as três ferramentas destacadas. Para tanto, seguem suas apresentações.

PADLET

Desde 2020, uma das ferramentas mais versáteis levada para a sala, chama-se *Padlet*, uma plataforma digital que simula um mural interativo, similar às tradicionais exposições de cartolinas nas paredes das salas de aula. Tal analogia facilita compreender e visualizar sua principal função: ser um *espaço colaborativo* onde alunos e professores podem inserir textos, imagens, vídeos, áudios e links, organizando e compartilhando informações de maneira visual e intuitiva além de ser divertida e criativa.

Apesar de ter sua origem em 2008, sob o nome de *Wallwisher*, o *Padlet* se consolidou em 2012 e, desde então, tem se tornado um recurso indispensável. As possibilidades diversas de criação tornam sua interface amigável e, somadas ao apelo visual, fizeram com que a ferramenta seja facilmente aceita por estudantes de diferentes faixas etárias e níveis de letramento digital, facilitando a organização de conteúdos, discussões e a criação de mapas mentais coletivos. O *Padlet* se destaca, especialmente, por permitir que professores, junto aos alunos, construam o conhecimento de forma colaborativa e não linear, estimulando a criatividade e a participação.

Seu foco original foi o de proporcionar organização e colaboração em projetos através de murais virtuais. Até hoje, em cada *Padlet*, é possível postar textos, imagens, vídeos, links, documentos e até áudios. O professor pode utilizá-lo para organizar conteúdos, propor discussões colaborativas, criar mapas mentais coletivos, passear pelo mundo através dos murais com mapas (nas aulas de *Geografia*, *Cultura e Língua* e nas de *Variação Linguística* fazem sucesso) entre tantas outras possibilidades. Seu apelo visual e sua interface intuitiva fazem com que seja facilmente aceito por alunos de diferentes faixas etárias e com diversos níveis de proficiência/letramento em tecnologias digitais.

Além do aspecto pedagógico, pode-se utilizar esta ferramenta para interações virtuais festivas, como celebrações de aniversários pessoais, entre alunos e até entre colegas professores, como forma de permanecermos emocionalmente conectados, mesmo sob distanciamento social e geográfico.

Em virtude de sua diversidade, para exemplificar esta seção, foi necessário um recorte com usos mais representativos. A seguir, há um mural feito durante as aulas síncronas do período emergencial remoto (Figura 1); outro em forma de painel com os estagiários de Letras-Inglês (da UFRN) que participaram tanto na observação quanto em preparações de aulas durante um ano letivo, nas suas disciplinas de estágio supervisionado (Figura 2); e na Figura 3, um exemplo mais recente, com um mural das receitas utilizadas em um trabalho em vídeo.

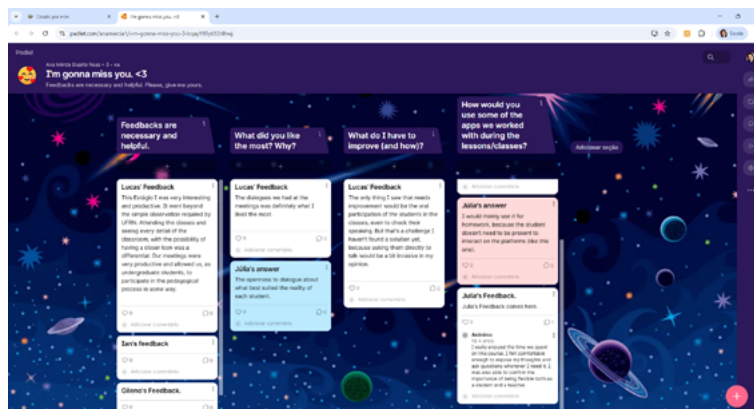
Figura 1 – Mural do Padlet para uso com mapas interativos



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

O exemplo da Figura 1 ilustra o Padlet em plena interação virtual. No print da tela, um aluno clica no mapa, "abrindo" a sua postagem de acordo com o que foi pedido pelo professor. Ao clicar nos balões de localização, a postagem torna-se visível.

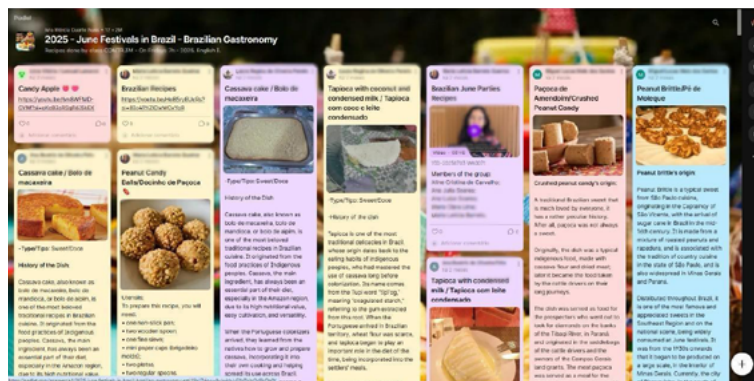
Figura 2 - Feedback dos estagiários de Letras Inglês no Padlet



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

Na Figura 2, é possível observar a participação dos estagiários, os quais acompanharam as aulas também remotamente, durante a pandemia.

Figura 3 - Mural de receitas do Padlet



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Na Figura 3, há um exemplo de uso do Padlet em sua versão mais recente no formato mural de receitas (parte escrita de um trabalho maior).

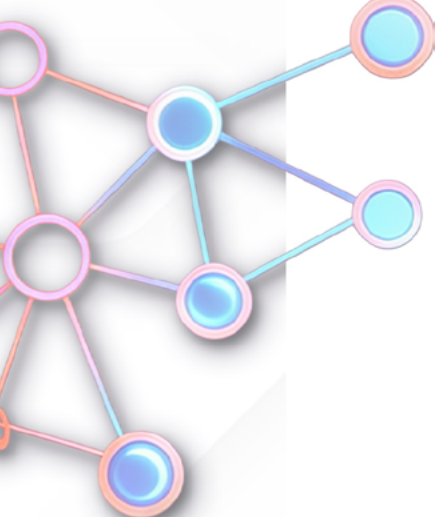
QUIZLET

Resumidamente, é um aplicativo de criação de cartões, ou fichas de estudo digitais (*flashcards*). É utilizado com frequência quando se precisa apresentar ou retomar o vocabulário das aulas, incluindo revisões diversas. Em situação de uso recente, a ferramenta proporcionou rever os pontos-chaves de um texto estudado em sala. O *Quizlet* permite que alunos estudem de forma autônoma e personalizada, não somente criando as fichas de estudo, mas também - no formato de testes e atividades de associação - colaborando na ampliação do repertório lexical, na revisão de estruturas linguísticas diversas e na memorização. Mas, como o *Quizlet* se tornou preferido entre os alunos? O que ele traz de interessante e motivador?

Os jogos de memória, em especial, aqueles realizados com cartas ou *flashcards*, podem ser encontrados em nossas vidas desde crianças, quando nossos pais, professores ou demais adultos nos apresentavam com exemplares bem coloridos – geralmente com imagens – na função básica de encontrarmos os *pares iguais*. Mais adiante, na idade escolar, nós os encontramos em atividades lúdicas, dispostas como ferramentas pedagógicas.

No âmbito da linguagem, ao envolver o estudante em uma atividade lúdica e repetitiva, instrumentos como o *Padlet* chegam auxiliando na aquisição e memorização de longo prazo das diversas estruturas e camadas da língua (nos níveis fonológico, lexical, sintático, textual etc.). No quesito vocabular, a prática regular com esses cartões de estudo exige que o aluno associe imagens a palavras e sons a grafias fortalecendo, assim, o reconhecimento automático e a recuperação rápida do vocabulário em estudo. Esse tipo de prática ativa não apenas a memória declarativa³, mas também estimula

3 A memória declarativa é a capacidade de recordar conscientemente factos e eventos. É um tipo de memória de longo prazo que pode ser expressa verbalmente e inclui as memórias semântica (conhecimento geral sobre o mundo) e a episódica (experiências pessoais e eventos específicos). O hipocampo desempenha um papel crucial na formação e no armazenamento inicial desta memória (Bird, 2017).



o processamento fonológico, auxiliando no desenvolvimento da consciência fonêmica e da segmentação silábica — habilidades fundamentais para a leitura (*reading*) e para a produção oral (*speaking*).

No caso do *Quizlet*, o “jogo de memória” se aprimora e passa a ter outros níveis de estímulos, propósitos e de dificuldades. Dependendo das necessidades do professor e/ou da turma, a ferramenta pode ser utilizada no modo **revisão em sala de aula**, no já citado formato de **cartões** (*flashcards*), no **aprender** e, no formato **avaliar**. Também pode ser usada de maneiras mais “independentes” – o modo **jogos** – a saber, (a) o **Blast**, um formato mais competitivo, cujo objetivo é que alunos destruam o maior número possível de respostas corretas antes que o tempo acabe; (b) o **Quizlet Live**, que muito se assemelha ao *Kahoot*, onde as informações dos cartões viram questões de múltipla escolha; (c) o **Combinar**, onde os *flashcards* de revisão viram novamente uma espécie de jogo da memória temporizado e; finalmente, (d) o **Blocos**, no qual os alunos precisam responder às perguntas adequadamente e, a partir das respostas corretas, ganham blocos e, com eles montam uma espécie de *Tetris*. Em resumo, é uma oportunidade de trabalhar memória e agilidade.

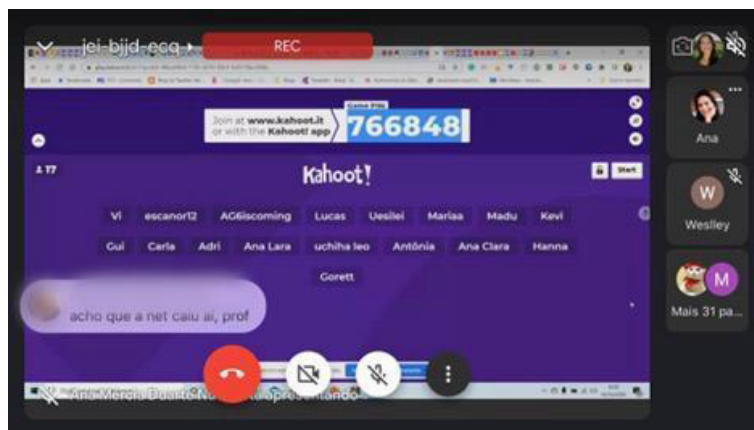
KAHOOT

Este é, de longe, o mais popular e, possivelmente, um dos sites e aplicações mais conhecidos (e escolhidos) por professores no mundo inteiro. Consta de uma ferramenta de *gamificação* voltada à criação de *quizzes* (questionários, digamos assim) interativos, com forte apelo competitivo e visual (além de uma musiquinha característica do jogo que ajuda na empolgação). O *Kahoot* surgiu antes da pandemia e veio para ficar. Com ele, os alunos podem participar usando seus próprios dispositivos, ou os de outrem (quando jogam no modo “time”), respondendo às perguntas em tempo real. Trata-se de uma ferramenta digital bastante eficiente para investigação prévia (predição) de conteúdos, revisões, dinâmicas de aquecimento,

encerramento de aula (com breve retomada de conhecimentos recém aprendidos) e momentos avaliativos mais “leves”.

Mesmo sendo um dos mais preferidos, durante as aulas remotas, o desafio era fazer o *Kahoot* ser prático e viável para aqueles alunos que somente tinham um aparelho celular (*smartphone*) e/ou *tablet*. O ideal é que se tenha uma tela onde os alunos possam ver as questões e as alternativas a serem marcadas⁴, enquanto, em outro dispositivo, possam acessar o jogo em si e marcarem suas respostas⁵. Outro problema frequente, durante a execução do *Kahoot* - na época do ensino remoto - eram as falhas na conexão (Figura 6). Caso esta caísse, o aluno saía do jogo e ficava impedido de continuar a jogar. Atualmente, já se consegue retornar à conexão na maioria das vezes. A Figura 06, abaixo, mostra o jogo sendo executado via *Google Meet*, durante o ensino remoto na pandemia.

Figura 6 – Jogo Kahoot via Google Meet



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

- 4 O professor acessa pelo link <https://create.kahoot.it/>, insere seus dados de acesso e abre o jogo escolhido, disponibilizando-o para seus alunos via *PIN* ou *QR-code*.
- 5 O aluno faz seu acesso via <https://kahoot.it/>, onde insere o *PIN* do jogo disponibilizado pelo professor, edita seus dados de jogador e participa do jogo assim que o professor liberar para as respostas. Outra forma de entrada é lendo o *QR-code* vinculado ao *PIN* do jogo.

Por fim, cada uma dessas ferramentas, com suas características específicas, continua a contribuir de forma distinta (e complementar) para o engajamento dos alunos e para a diversificação das estratégias didáticas no ensino de Inglês como Língua Estrangeira.

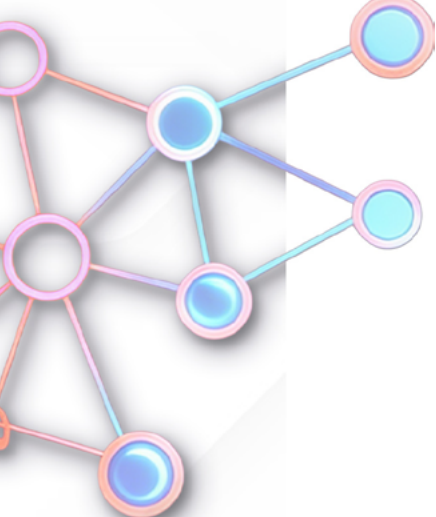
ALÉM DO LÚDICO: FUNDAMENTOS E POTENCIAL DAS FERRAMENTAS

Antes de começar a discorrer sobre o potencial das três ferramentas em questão, é importante realizar uma reflexão sobre o que se tem de neurocientífico implícito em jogos e atividades como o *Padlet*, o *Quizlet*, e o *Kahoot*.

Para tanto, faz-se necessário trazer alguns conceitos básicos norteadores desse fazer lúdico em sala de aula: a *motivação*, a *criatividade* e a *memória*.

De acordo com Houaiss (2010), a *motivação*, na Psicologia, é descrita como o *ato ou efeito de motivar; é o motivo, a causa*. Por sua vez, *motivar é prender a atenção de, é interessar; estimular; dar motivo a se fazer algo* (p. 533). Já a *criatividade* é tida como o *talento para criar, inventar, inovar; inventividade* (p. 209). E a *memória* (p. 514) é mencionada como sendo a *capacidade de lembrar; a recordação de algo passado e; tomando emprestada a definição de memória na área de Informática, o dispositivo que pode receber, conservar e restituir dados*. Afinal, é isso que a memória busca fazer: receber novos dados, manter os mais necessários, dispensar os temporários e restituir ao uso, quando possível e/ou necessário.

Tendo essas definições resumidamente dadas acima, partimos com algumas indagações: qual a motivação por aprender, por conhecer, por estudar conteúdos em nossas vidas? Como anda a nossa criatividade em um mundo onde as informações podem ser



dadas já mastigadas, com menos dificuldade, na palma da mão ou no alcance da voz? E a nossa memória, como anda? A memória de longo prazo e a de curto prazo, junto à motivação, à criatividade e à memória dos alunos – conscientemente – estimulam positivamente as áreas cerebrais do hipocampo e do córtex frontal?

Mirando as ferramentas *Padlet*, *Quizlet* e *Kahoot*, embora elas sejam amplamente reconhecidas tanto por suas interfaces lúdica quanto por proporcionar interação, sua eficácia vai muito além do entretenimento. Por trás da ludicidade dessas plataformas, estão fundamentos pedagógicos, princípios linguísticos e mecanismos neurocientíficos que explicam seu impacto no engajamento e na aprendizagem dos estudantes. Vamos a um passeio especial por entre elas?

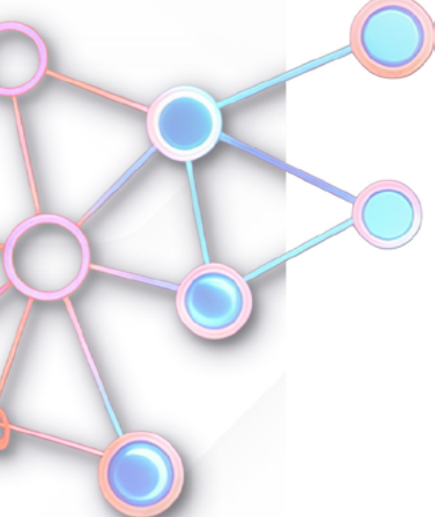
Começando pelo *Padlet*, o formato em murais (em painéis de apresentação) promove a ativação de diversas áreas cerebrais relacionadas à motivação, criatividade e memória. Quando se trata de *motivação*, precisamos citar um neurotransmissor muito comentado atualmente: a dopamina, liberada no sistema de recompensa do cérebro (incluindo o *núcleo accumbens* e a *Área Tegmental Ventral* – VTA)⁶ e responsável por impulsionar o nosso desejo de fazer algo.

Dito isso, a natureza colaborativa e visual da ferramenta *Padlet* – por meio da qual os alunos podem ver suas contribuições e as dos colegas – gera um senso de pertencimento e realização. A *criatividade* – estimulada no córtex pré-frontal⁷, especialmente a porção dorsolateral⁸ – encontra no *Padlet* sua oportunidade de organizar ideias de forma não linear, sendo expressa através de diferentes

6 Imagem disponível em https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/6/63/Nucleus_accumbens.jpg/330px-Nucleus_accumbens.jpg, acessado em 25.08.2025.

7 Informações sobre a anatomia do Córtex Pré-frontal (incluindo imagens) estão disponíveis em <https://www.kenhub.com/en/library/anatomy/prefrontal-cortex>, acessado em 26.08.2025.

8 O córtex pré-frontal *dorsolateral* é uma área superior do córtex responsável por funções como planejamento, organização motora, atenção e memória de trabalho.



mídias (textos, imagens, vídeos, áudios). Já a *memória*, por sua vez, é fortalecida por essa organização visual e pela interatividade proporcionadas pela ferramenta, junto ao hipocampo⁹ atuando na codificação das informações, e ao córtex pré-frontal, auxiliando na recuperação e na memória de trabalho. (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2017). Cientes desse funcionamento, vale acrescentar que o uso do *Padlet* se mostra eficaz tanto em aulas invertidas, para o compartilhamento de pesquisas e preparação de temas antes da aula, quanto em atividades presenciais, para *brainstorming*¹⁰ ou para a criação de resumos colaborativos em tempo real.

No referente às teorias linguísticas, é possível, também, ao integrar o *Padlet* em suas práticas pedagógicas, que os colegas professores de línguas possam fundamentar essa ferramenta em teorias e metodologias tanto da Linguística Geral quanto da Linguística Aplicada.

A exemplo disso, temos a teoria do signo linguístico de Saussure, que destaca a importância da relação entre significante e significado, o que pode ser explorado ao permitir que os alunos organizem e compartilhem suas interpretações de forma colaborativa (Saussure, 2018).

No que tange à Linguística Aplicada, é interessante destacar como a ferramenta se alinha a abordagens contemporâneas. Primeiramente, o *Padlet* se encaixa perfeitamente ao *Communicative Approach*, que busca desenvolver a competência comunicativa dos alunos através de interações e comunicação significativas (Richards & Rogers, 2001). As atividades de grupo e a produção de conteúdo

9 O *Hipocampo* é uma estrutura do lobo temporal medial, essencial para a formação de novas memórias de longo prazo, particularmente a memória declarativa (de fatos e eventos). O hipocampo atua como um «cérebro dentro do cérebro», processando informações sensoriais e emocionais para consolidá-las em memórias duradouras que podem ser recuperadas conscientemente. Ele é crucial para a aprendizagem e a navegação espacial.

10 Técnica de geração de ideias em grupo, onde os participantes contribuem livremente com sugestões e pensamentos sobre um determinado tema, sem críticas ou julgamentos imediatos, visando promover a criatividade e a inovação.

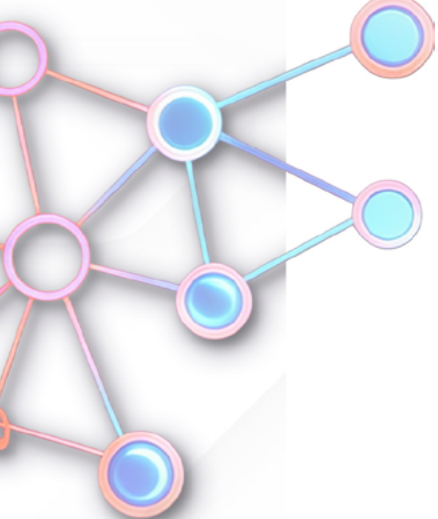
em tempo real no Padlet permitem que os alunos utilizem a língua de forma autêntica para atingir um objetivo, o que é um princípio central dessa abordagem. Além do *Communicative Approach*, a ferramenta ressoa com o *Lexical Approach* (Lewis, 1993), que enfatiza o papel dos *chunks* de linguagem (expressões, frases fixas e padrões lexicais) na fluência. Em outras palavras, ao criarem murais temáticos ou resumos – por exemplo – os alunos não apenas usam palavras ou frases isoladas, mas também constroem e compartilham essas unidades lexicais e frasais em contextos mais complexos.

Por fim, o *Padlet* exemplifica a flexibilidade e o foco no aluno do *Pós-Método* (Kumaravadivelu, 2003) que, na verdade, não se trata de uma metodologia rígida, porém, de uma ferramenta adaptável que pode ser integrada em diversas estratégias de ensino, permitindo que o professor adote uma abordagem mais consciente e contextualizada, baseada nas necessidades específicas de sua turma. Portanto, ao usar o *Padlet*, o professor não apenas aplica uma ferramenta tecnológica, mas também incorpora uma filosofia de ensino que valoriza a autonomia, a criatividade e a interação genuína.

Sigamos agora para o *Quizlet*, que, como já sabemos, tem sua convergência com jogos de memória pelo formato que se apresentam. No que tangem à cognição e à língua, os cartões tornam-se um dispositivo potente para a aquisição de vocabulário por múltiplas vias: (1) visual (forma/ortografia), (2) fonológica (som), (3) silábica (segmentação rítmico-prosódica) e (4) lexical (sentido/uso). Ao exigir pareamento rápido entre imagem, grafia e som, o *Quizlet* ativa a alça fonológica e o bloco visuoespacial da memória de trabalho¹¹ e promove a *recuperação ativa*¹² do léxico, condição essencial para a *consolidação mnemônica*. No cérebro, neuroanatomicamente falando,

11 A memória de trabalho é um sistema que "mantém e manipula temporariamente as informações durante a execução de tarefas cognitivas" (Baddeley & Hitch, 1974, p. 47).

12 A "recuperação" (*retrieval practice*) é o processo de "recordar uma memória aprendida anteriormente", o que fortalece sua retenção e a torna mais resistente ao esquecimento (Ebbinghaus, 1885/1913, p. 110).



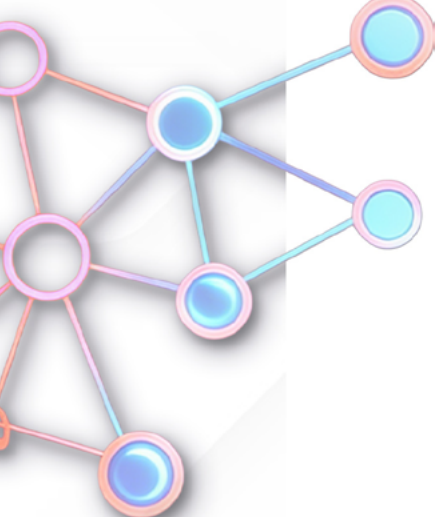
tem-se o engajamento do lobo occipital, do giro fusiforme e das áreas temporais - respectivamente responsáveis pelo processamento visual, pelo reconhecimento ortográfico e pelas representações fonológicas; e, também, pela participação do hipocampo que se responsabiliza pela consolidação em longo prazo; quando pareamos palavra-imagem-som em jogos como o *Quizlet* em si, criamos *traços múltiplos*¹³ que se reforçam mutuamente (Paivio, 1971), acelerando acesso e precisão lexical.

Linguisticamente falando, temos no *Quizlet* a oportunidade de mesclarmos novamente a linguística teórica com a aplicada, mescla esta que traz a *teoria do signo linguístico* de Ferdinand de Saussure, oferecendo uma base crucial: ela se manifesta quando o *Método Direto* associa a imagem (o referente) à palavra (oral e escrita), estabelecendo uma conexão direta entre o *significante* (a forma fônica ou gráfica da palavra; imagem acústica) e o *significado* (o conceito mental). Tal relação se aprofunda quando o *Lexical Approach* (Lewis, 1993) - que estende o pareamento do significante e significado para *chunks* inteiros - vincula a forma lexical a um conceito mais amplo, como uma situação ou ideia, ou seja, a teoria saussuriana está implícita no próprio mecanismo de aprendizagem, no qual a mente conecta uma representação (som/palavra) a um conceito ou imagem sem a mediação (necessariamente) de outra língua.

Finalmente, podemos nos aprofundar no *Kahoot* no que concerne às teorias linguísticas e aplicadas, assim como nos aspectos neurocientíficos. Como já vimos anteriormente, o *Kahoot* é uma ferramenta de gamificação amplamente utilizada por professores em geral, inclusive, no ensino de línguas - onde, assim como nas ferramentas anteriores (*Padlet* e *Quizlet*), encontramos o alinhamento entre o *Ensino Comunicativo de Línguas* (CLT ou *Communicative Approach*) e a Pedagogia Pós-Método (Kumaravadivelu, 2006).

13

No contexto da Teoria da Codificação Dupla (Paivio, 1971), refere-se às representações verbais e não verbais (visuais) que o cérebro cria para uma mesma informação. Ao parar palavra-imagem-som, o cérebro forma e interconecta esses traços de memória distintos, que se reforçam mutuamente, facilitando a recuperação e a consolidação do aprendizado.



O *Kahoot* estimula o engajamento por meio de jogos interativos, criando um ambiente dinâmico para a prática de estruturas linguísticas e vocabulário, com *feedback* imediato e *repetição significativa*¹⁴ (Dörnyei, 1994; Ushioda, 2011).

Sob a ótica neurocientífica, a ferramenta ativa o sistema de recompensa cerebral, especificamente a Área Tegmental Ventral (VTA) e o Núcleo Accumbens, promovendo a liberação de dopamina *a cada acerto*, o que reforça a *motivação* e a *retenção do conteúdo*. Essa estratégia, ao proporcionar *input* compreensível (Krashen, 1982) e *output* interativo (Swain, 1995), mostra-se eficaz mesmo para os alunos mais tímidos, promovendo um ambiente de alta participação e cooperação, e criando um aprendizado pela imersão, ou “flow” (Csikszentmihalyi, 1990). Acrescenta-se aqui, o quão é impressionante a participação que o *Kahoot* promove em sala, seja realizando sozinhos ou em grupos (times).

Em dias específicos, uma aula inteira foi dedicada somente para revisar conteúdos com a ferramenta e, mesmo com três *kahoots* sequenciados, os alunos não cansaram, ao contrário, seguiram motivados do início ao fim. Outra forma de utilização do *Kahoot* ocorreu em seminários interativos, nos quais os alunos, em grupos, montaram suas perguntas para aplicarem com a turma. A participação também foi muito positiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência evidenciou que as plataformas *Padlet*, *Quizlet* e *Kahoot* transcendem o caráter meramente

14

Resumidamente, a *repetição significativa* é aquela que não só reforça o conhecimento linguístico, mas também nutre a motivação do aluno, fortalecendo seu senso de competência e sua vontade de se comunicar. (Dörnyei, 1994; Dörnyei; Ushioda, 2011).

tecnológico e lúdico, configurando-se como mediadores eficazes no ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira.

Ao aliarem ludicidade, interatividade e fundamentos neurocognitivos, favoreceram a motivação, a memória e a criatividade dos estudantes, especialmente em contextos de ensino emergencial remoto (durante a pandemia).

Reconhecemos, no entanto, que a análise aqui apresentada condiz com a realidade docente com o público específico do Ensino Médio Integrado no IFRN. Ainda assim, os resultados apontam caminhos para outras práticas e pesquisas que integrem Neurociência, Linguística Teórica, Linguística Aplicada e Metodologias Ativas no ensino de línguas.

Como perspectiva futura, defendo que tais recursos continuem sendo explorados de forma crítica e criativa, considerando o perfil cognitivo das atuais e novas gerações, da mesma forma que a saúde mental e motivacional dos professores e alunos. Mais do que adotar tecnologias, trata-se de ressignificar práticas pedagógicas em prol de um aprendizado significativo, prazeroso e transformador.

Aproveitamos aqui para sugerir uma leitura especial que, acreditamos, todo professor deveria, pelo menos, vislumbrar alguns capítulos, senão, o livro inteiro: "Mente Sem Barreiras – As chaves para destravar seu potencial ilimitado de aprendizagem", de Jo Boaler¹⁵. Esperamos que a sugestão os inspire positivamente, de uma forma geral.

15 Neste livro, a professora Jo Boaler argumenta que a inteligência e o potencial de aprendizagem não são fixos, mas sim uma questão de "mentalidade de crescimento" (*growth mindset*). A obra explora princípios neurocientíficos para demonstrar como o cérebro se adapta e aprende, incentivando o uso de estratégias que valorizam os erros e o esforço como elementos cruciais para expandir o potencial cognitivo.

REFERÊNCIAS

BADDELEY, A. D.; HITCH, G. Working memory. In: BOWER, G. H. (org.). The psychology of learning and motivation: advances in research and theory. **New York: Academic Press**, 1974. v. 8, p. 47-89.

BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. **Neurociências**: desvendando o sistema nervoso. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **A sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizado. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BIRD, C. M. **The role of the hippocampus in recognition memory**. Cortex, Amsterdam, v. 93, p. 155-165, 2017.

BOALER, J. **Mente Sem Barreiras**: as chaves para destravar seu potencial ilimitado de aprendizagem. São Paulo: Cultrix, 2019.

CHOMSKY, N. **Knowledge of Language**: Its Elements and Origins. New York: Praeger, 1986.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow**: the psychology of optimal experience. New York: Harper & Row, 1990.

DÖRNYEI, Z. **Motivation in second language learning**. Language Teaching Research, v. 1, n. 1, p. 45-78, 1994.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, A. Motivation and the language learner: a motivational perspective on second language acquisition. *In*: **Motivation, language identity and the L2 self**. 2011. p. 9-30.

EBBINGHAUS, H. **Memory**: a contribution to experimental psychology. Tradução de Henry A. Ruger e Clara E. Bussenius. New York: Teachers College, Columbia University, 1913.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. Verbete: Motivação.

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

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

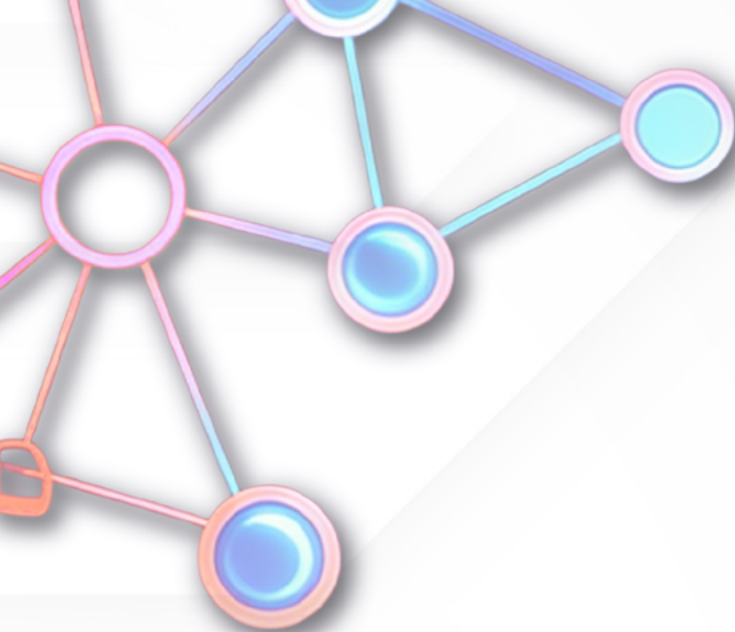
PAIVIO, A. **Imagery and verbal processes**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

PINKER, S. **The Language Instinct**: How the Mind Creates Language. New York: William Morrow, 1994.

RICHARDS, J. C.; ROGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 3. ed. São Paulo: Cultrix. 2018.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. *In*: **Sociocultural theory and the teaching of second languages**. 1995.



4

*Cássia Mara Amorim Marques
Fernanda Joyce de Almeida França
Leonardo Wepel Teixeira*

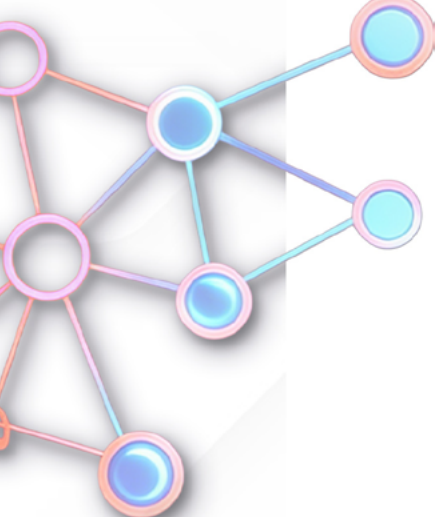
PROGRAMAÇÃO, LÍNGUAS E MATEMÁTICA:

**UMA TRILHA INTERDISCIPLINAR
COM LOGO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta o relato de uma experiência pedagógica interdisciplinar desenvolvida em uma escola privada de Belo Horizonte/MG, cuja carga horária estendida para o componente curricular de Língua Inglesa permite a implementação de projetos integrados sob a perspectiva da abordagem CLIL (Content and Language Integrated Learning). A descrição aqui apresentada acompanha o percurso de integração entre as áreas de Língua Inglesa e Matemática, desenvolvido de forma contínua desde o Ensino Fundamental I até o 6º ano do Ensino Fundamental II. Ao longo dessa trajetória, diversas metodologias ativas são mobilizadas para promover aprendizagens significativas, contextualizadas e engajadoras. No 6º ano, especificamente, a proposta foi estruturada com base na metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), o que favoreceu a articulação entre conteúdos curriculares, o desenvolvimento de competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o diálogo com legislações municipais voltadas à segurança escolar. Esse contexto formativo proporcionou um ambiente fértil para a investigação de processos complexos de ensino e aprendizagem, potencializando o desenvolvimento linguístico e matemático de forma integrada.

A relevância da interdisciplinaridade se acentua em um contexto globalizado e digitalmente mediado, no qual a capacidade de articular diferentes áreas do saber e mobilizar conhecimentos em situações complexas torna-se uma competência essencial para a formação cidadã (Novaes, 1999). A análise da experiência aqui relatada será orientada por alguns referenciais teóricos tais como: a Teoria da Carga Cognitiva, que oferece subsídios para compreender e gerenciar as demandas cognitivas do processo de aprendizagem; a abordagem CLIL (Content and Language Integrated Learning), que propõe a aprendizagem integrada de conteúdos e língua adicional



de forma significativa e contextualizada; e a Teoria da Complexidade, que concebe os processos educativos como fenômenos emergentes em sistemas dinâmicos e interdependentes.

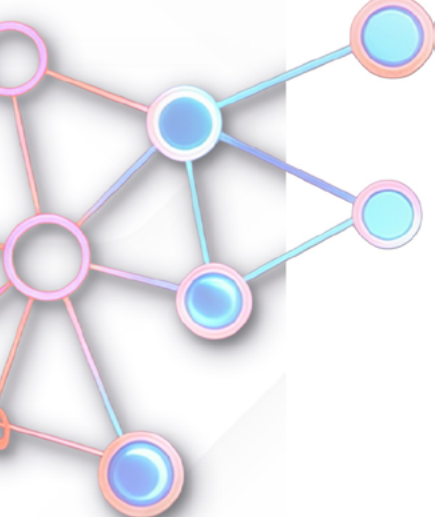
No campo da Complexidade, há autores como Edgar Morin que nos mostram como expandir a noção de interdisciplinaridade ao reconhecer a interconexão entre saberes e a natureza não linear dos fenômenos educacionais. Do ponto de vista da aprendizagem, estudos como os de Davis & Sumara e de pesquisadores da Escola Mineira de Complexidade em Linguística Aplicada (EMCLA) são fundamentais para compreender a sala de aula como um sistema adaptativo complexo, no qual múltiplas variáveis interagem e geram padrões de aprendizagem imprevisíveis, mas não aleatórios.

A perspectiva interdisciplinar adotada nesta proposta está alinhada ao CLIL, em que disciplinas não linguísticas, como a Matemática, funcionam como mediadoras do desenvolvimento linguístico. Ao operar como um “terreno neutro”, a Matemática permite que os alunos se engajem em interações autênticas em língua inglesa, reduzindo a ansiedade linguística e ampliando as oportunidades de uso significativo do idioma. Essa abordagem favorece a aprendizagem integrada, ao mesmo tempo em que respeita os princípios do desenvolvimento linguístico natural e contextualizado.

TEORIA DA CARGA COGNITIVA: PROGRESSÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

INTRODUÇÃO

A Teoria da Carga Cognitiva, proposta por John Sweller, oferece um modelo para entender como a mente humana processa

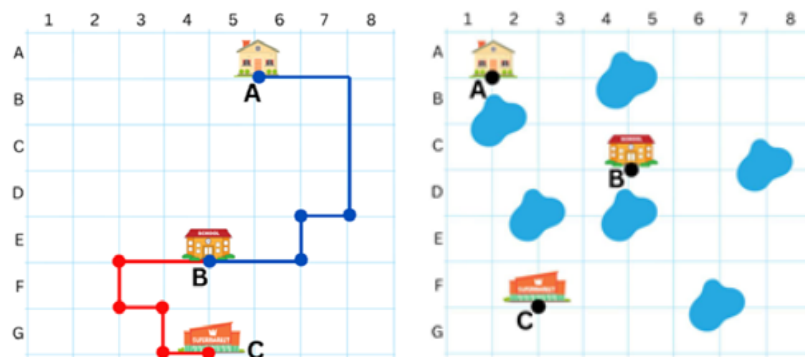


informações durante o aprendizado, distinguindo três tipos de carga cognitiva: intrínseca, extrínseca e germinativa (Schlichting & Heinzle, 2020). A carga intrínseca é inerente à complexidade do material a ser aprendido e depende da interação entre seus elementos. A Teoria da Carga Cognitiva, portanto, enfatiza a importância de um design instrucional cuidadoso que minimize a carga extrínseca e maximize a carga germinativa, promovendo a construção de esquemas mentais eficientes e a aprendizagem significativa. A carga extrínseca, por sua vez, é imposta pela forma como a informação é apresentada e pode ser minimizada por meio de estratégias de design instrucional adequadas. A carga germinativa, por fim, é aquela dedicada à construção de esquemas mentais e à internalização do conhecimento (Merriënboer & Ayres, 2005).

PROGRESSÃO NA TRILHA ALGÉBRICA: DO ESPAÇO À ROTAÇÃO COM PROPÓSITO COMUNICATIVO

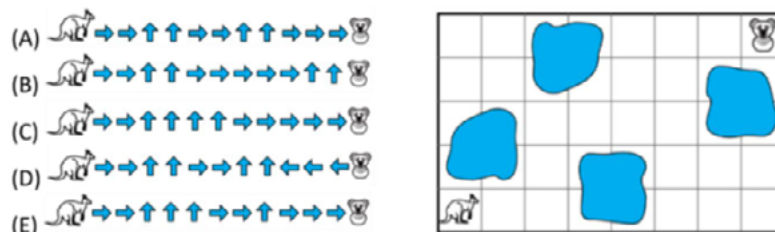
A trilha de construção do pensamento algébrico delineada neste capítulo tem suas fundamentações nas experiências pedagógicas desenvolvidas com alunos do 2º e 4º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Longe de restringir-se à manipulação simbólica, o pensamento algébrico foi progressivamente cultivado por meio de práticas interdisciplinares que integram linguagem, movimento, representação espacial e raciocínio lógico. O eixo transversal da proposta é a abordagem CLIL, que permite que os conceitos matemáticos sejam ensinados em inglês por meio de situações significativas e contextuais, promovendo simultaneamente o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas.

No 2º ano, o trabalho pedagógico concentrou-se na compreensão de deslocamentos em malhas quadriculadas, no uso de direções e nas noções básicas de plano cartesiano. Através de atividades em que os alunos precisavam descrever caminhos entre pontos em uma grade, emergiram os primeiros contatos com o imperativo usando em textos instrucionais comandos como go ahead, turn left, turn right e go back. Tais comandos, mobilizados em situações concretas da matéria de social studies (geografia/história) com o assunto lugares em uma comunidade de formas lúdicas, foram escritos em inglês em fichas de preenchimento ou roteiros descritivos, aproximando-se da estrutura de scripts computacionais.

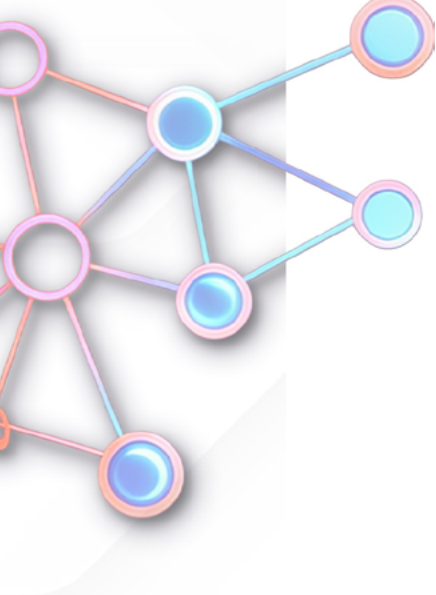


Fonte: Acervo pessoal.

01. THE KANGOROO WANTS TO MEET THE KOALA. THE KANGOROO CAN'T SWING, SO AVOID THE LAKES IN THE WAY. WHAT PATH CAN THE KANGOROO GO?



Fonte: Prova Canguru de matemática (2023).



Esse vocabulário direcional, embora simples, inaugurou uma forma de pensar em sequências de ações estruturadas, ou seja, proto-algoritmos, nos quais cada passo lógico é ordenado. O uso de imagens como mapas escolares, bairros e jogos de animais que “precisam desviar de lagos” ou “chegar à escola” gerava situações em que a língua inglesa era mobilizada com um propósito comunicativo autêntico, aspecto essencial do CLIL. Ao mesmo tempo, as estruturas linguísticas trabalhadas em sala representavam um primeiro contato com a linguagem de programação que seria formalizada futuramente no ambiente LOGO.

No 4º ano, a proposta evolui para a introdução de orientação geográfica e angularidade, consolidando a articulação entre geometria e álgebra. As atividades se concentraram na identificação dos pontos cardeais (*north, south, east, west*) e sua aplicação em contextos de navegação e localização. Os alunos eram convidados a traçar rotas em mapas fictícios como o “mapa do tesouro” utilizando vocabulário direcional em inglês. A compreensão da rotação da Terra em relação ao Sol foi mobilizada como recurso para deduzir direções, o que não apenas contextualizou o uso dos pontos cardeais como também reforçou o papel da observação e inferência na aprendizagem matemática.

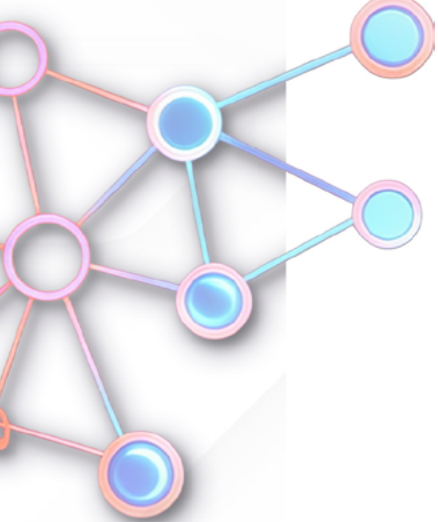
A progressão se intensificou com o trabalho com ângulos: agudos, retos, obtusos, rasos e giros completos. Por meio de materiais visuais em inglês, jogos com transferidor e desafios envolvendo rotação de personagens, os alunos passaram a entender os ângulos como instruções de movimento, uma ponte conceitual direta com os comandos de rotação da linguagem LOGO. Expressões como *turn 90 degrees right* ou *make a full turn (360°)* tornaram-se familiares no repertório dos estudantes, que passaram a verbalizar e registrar seus raciocínios em uma linguagem cada vez mais simbólica e abstrata.



Use the map to help Nico find his way his neighbourhood.



D) Nico's best friends live one block north of the mall. Draw two houses there.



Do ponto de vista da Teoria da Carga Cognitiva, a trajetória respeitou a progressão das cargas: no 2º ano, a carga extrínseca foi reduzida com o uso de mapas simples e modelos físicos. No 4º ano, a carga germinativa foi fortalecida com a introdução de múltiplas variáveis como rotas, direções, giros e linguagem, que exigiam uma organização ativa do conhecimento em esquemas cada vez mais sofisticados. A aprendizagem foi, portanto, planejada para favorecer a retenção significativa e o raciocínio flexível.

Sob a lente da Teoria da Complexidade, essa trajetória evidencia um sistema educativo não linear, emergente e auto-organizado. As competências matemáticas e linguísticas não se desenvolvem de forma isolada ou previsível, mas emergem da interação entre linguagem, movimento, imagem e resolução de problemas. A sala de aula é compreendida como um sistema adaptativo complexo (SAC) (Parreiras, 2020), em que os alunos constroem caminhos diversos, interdependentes e interativos em direção à formalização do pensamento algorítmico.

A observação empírica dos registros de sala, relatos orais dos alunos e produções escritas indica que a apropriação dos conceitos matemáticos era intensificada quando articulada a um propósito linguístico claro. Isso confirma os achados de Oliveira (2023), ao afirmar que a motivação, a autonomia e a interação são motores fundamentais da reorganização dos sistemas complexos de aprendizagem, especialmente quando mediados por design pedagógico interativo como a DIPAC.

Assim, o trabalho desenvolvido do 2º ao 4º ano atua como uma base fértil para a abstração que ocorre no 6º ano, quando os alunos finalmente acessam a linguagem LOGO. Mas, ao contrário de um ensino que introduz programação como um novo conteúdo desconectado, aqui a linguagem LOGO é percebida pelos estudantes como uma continuidade natural do percurso que já vinham trilhando — agora com maior simbolismo, precisão sintática e potência expressiva.

Aqui está uma introdução breve e articulada ao trabalho realizado no 6º ano, associando a trilha “Rota de Fuga” à relevância pedagógica do uso da linguagem de programação LOGO:

INTRODUÇÃO AO TRABALHO INTERDISCIPLINAR – 6º ANO

A trilha interdisciplinar intitulada “**Rota de Fuga**” foi desenvolvida com alunos do 6º ano a partir de uma situação-problema autêntica: planejar uma rota de evacuação da escola em caso de emergência. Essa proposta partiu da articulação entre Língua Inglesa e Matemática e teve como propósito integrar conceitos de geometria — como deslocamento no plano cartesiano e ângulos — ao uso funcional do inglês em comandos de movimento e direção.

Para a realização da atividade, foi utilizada a linguagem de programação **LOGO**, criada por Seymour Papert na década de 1960 com base no construcionismo. LOGO é uma linguagem educacional que tem como característica central a manipulação de uma “tartaruga” que se desloca no plano cartesiano por meio de instruções simples como **FORWARD**, **RIGHT**, **LEFT** e **BACK**. Esse recurso estimula o pensamento computacional, a visualização geométrica e a aprendizagem ativa, pois os alunos constroem conhecimento ao criar artefatos significativos (Papert, 1980; Papert & Harel, 1991).

No contexto da trilha, LOGO revelou-se especialmente pertinente por sua natureza **interdisciplinar**: ao mesmo tempo em que os estudantes aplicavam conhecimentos matemáticos para calcular trajetórias e ângulos, precisavam verbalizar instruções em inglês, fortalecendo sua competência comunicativa em um uso contextualizado da língua. Assim, a prática promoveu não apenas o domínio

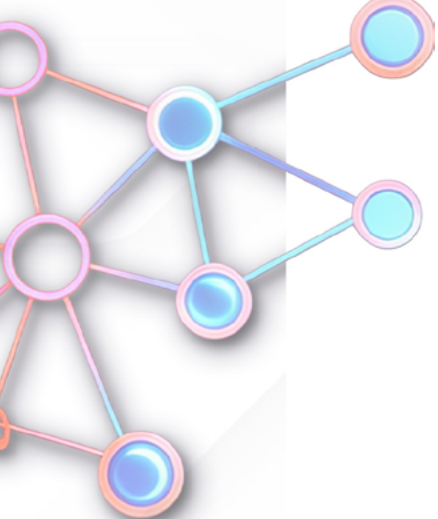
de conteúdos curriculares, mas também habilidades socioemocionais, como cooperação, persistência e resolução criativa de problemas (Resnick, 1996).

A proposta, fundamentada na metodologia de **Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL)**, transformou a sala de aula em um espaço investigativo, no qual os alunos assumiram papel ativo no planejamento, na experimentação e na apresentação de suas soluções. O resultado foi um percurso formativo que uniu matemática, língua estrangeira e pensamento computacional em uma experiência de aprendizagem significativa, colaborativa e conectada à realidade escolar.

A ABORDAGEM CLIL E A TEORIA DA COMPLEXIDADE: FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR INOVADORA

A crescente busca por práticas educacionais capazes de superar a fragmentação disciplinar e gerar aprendizagens realmente significativas tem ampliado o interesse por abordagens integradoras, como o Content and Language Integrated Learning (CLIL). Essa proposta pedagógica defende o ensino conjunto de conteúdos curriculares e de uma língua adicional, geralmente o inglês, favorecendo o desenvolvimento simultâneo de competências linguísticas, cognitivas e socioculturais de maneira integrada, contextualizada e autêntica (Coyle, Hood & Marsh, 2010).

Quando aplicada a contextos educacionais reais e dinâmicos, a abordagem CLIL estabelece um diálogo profundo com



os princípios da Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos (SACs) (Paiva & Nascimento, 2009; Morin, 2000), oferecendo uma perspectiva teórica poderosa para compreender a aprendizagem como um fenômeno emergente, interativo e auto-organizável. É justamente na confluência entre CLIL, Matemática e Programação, especialmente com o uso da linguagem LOGO, que se revelam cinco pilares fundamentais para sustentar uma proposta de educação interdisciplinar inovadora e alinhada à complexidade contemporânea.

1. NÃO LINEARIDADE

Nos sistemas adaptativos complexos, os processos de aprendizagem não evoluem de maneira previsível ou sequencial. Ao contrário, mudanças mínimas nas condições iniciais podem gerar consequências amplas e inesperadas. Esse princípio é ilustrado pelo chamado *efeito borboleta*, conceito popularizado por James Gleick (1987) em sua obra clássica *Chaos: Making a New Science*. Segundo Gleick, “o bater das asas de uma borboleta no Brasil pode desencadear um tornado no Texas”, indicando como pequenas variações locais podem desencadear grandes transformações em sistemas complexos.

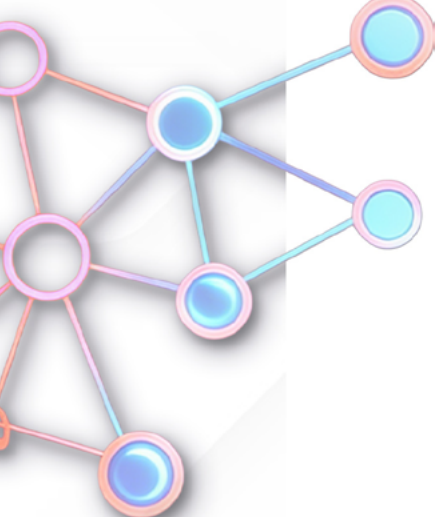
No contexto da abordagem CLIL aplicada à Matemática, essa não linearidade se manifesta nas trilhas de aprendizagem criadas pelos alunos, em que o progresso em uma disciplina, como o raciocínio geométrico, pode levar a descobertas inesperadas em outra, como a apropriação de vocabulário técnico em inglês. A aprendizagem, nesse cenário, ocorre em espiral: os estudantes retornam a conceitos anteriores com novas interpretações, reformulam estratégias e ampliam seu repertório cognitivo a partir de múltiplas associações. Esse movimento espelha o funcionamento do próprio cérebro humano, que aprende de forma dinâmica, interconectada e não linear.

2. EMERGÊNCIA

A emergência é uma das propriedades centrais dos sistemas adaptativos complexos. Ela se refere à capacidade do sistema de gerar padrões, comportamentos ou soluções a partir das interações entre seus elementos, sem que haja um controle centralizado ou uma sequência predeterminada. Em contextos de aprendizagem, isso significa que os saberes não emergem apenas da instrução direta, mas do entrelaçamento dinâmico entre experiências, interações e problemas vivenciados pelos alunos.

No ambiente interdisciplinar do CLIL, especialmente quando articulado à Matemática e à Programação, esse princípio se manifesta de maneira exemplar. Foi o que aconteceu quando propusemos aos estudantes que transpusessem para a realidade alguns dos conceitos explorados no ambiente LOGO. Os alunos foram convidados a criar um plano de evacuação de emergência a partir da planta da sala de aula, mas com uma condição: os deslocamentos e rotações deveriam respeitar apenas as angulações possíveis no ambiente da tartaruga do LOGO, como giros de 90° , 180° ou 360° . Essa limitação, em vez de restringir a atividade, ativou a criatividade dos grupos, que começaram a negociar comandos em inglês, estimar ângulos, testar trajetórias e verbalizar instruções de forma funcional e contextualizada.

Em meio a esse processo, surgiram momentos de *insight* nos quais os estudantes, ao tentar resolver um impasse matemático, encontravam-se utilizando estruturas linguísticas mais complexas ou fazendo inferências geométricas não previstas no planejamento inicial. Esse tipo de aprendizagem é típico de sistemas complexos: ela não é aleatória, mas tampouco é previsível. Como destacam Davis e Sumara (2006), a emergência “não pode ser imposta nem antecipada; ela resulta da interação genuína entre os participantes e as condições do ambiente de aprendizagem”.



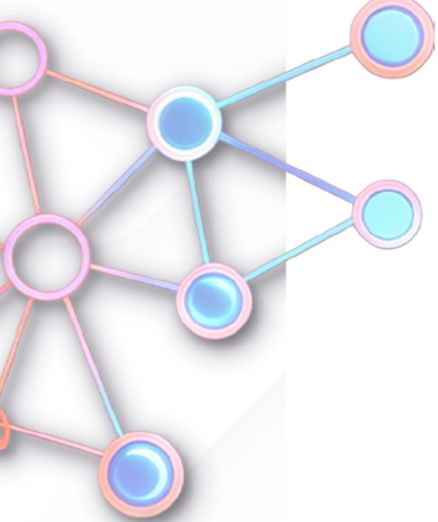
Essas descobertas espontâneas evidenciam como, em abordagens interdisciplinares baseadas na complexidade, o conhecimento não é simplesmente transmitido: ele emerge da ação, da comunicação, da tentativa, do erro e da reorganização contínua dos significados. O papel do professor, nesse contexto, é o de mediador sensível, capaz de reconhecer e potencializar essas ocorrências, abrindo espaço para que a aprendizagem aconteça de forma viva, contextualizada e significativa.

3. AUTO-ORGANIZAÇÃO

A auto-organização é um princípio fundamental dos sistemas adaptativos complexos. Ela descreve a capacidade de um sistema se reestruturar internamente em resposta às condições do ambiente, sem depender de um comando externo fixo. Em contextos educacionais, isso significa que os alunos desenvolvem suas próprias estratégias para compreender, interagir e resolver problemas, reorganizando o processo de aprendizagem de forma autônoma, colaborativa e responsiva.

Na prática pedagógica com CLIL, Matemática e Programação, a auto-organização se revela quando os estudantes começam a tomar decisões estratégicas e linguísticas sem instruções diretas do professor, ajustando seus percursos à medida que avançam na resolução de um desafio real. Foi exatamente o que ocorreu durante a proposta de construção de um plano de evacuação da escola. Ao aplicarem os comandos aprendidos no ambiente LOGO para simular deslocamentos em um mapa cartesiano da sala de aula, os alunos precisaram coordenar linguagem e lógica para definir trajetos seguros, respeitando ângulos e pontos de referência fixos.

A cada tentativa de desenhar a rota, os grupos reorganizavam sua comunicação: alguns passaram a usar gestos para reforçar o sentido dos comandos, outros criaram legendas ou representações



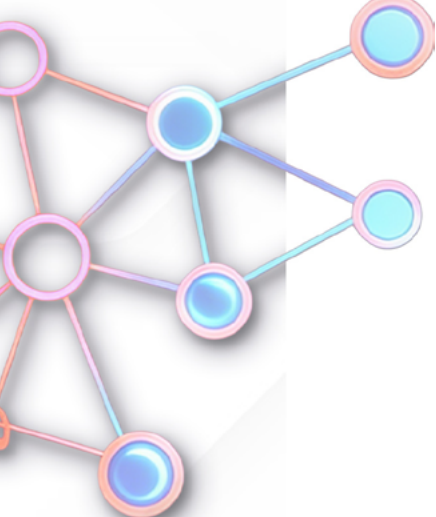
visuais próprias, enquanto alguns recorreram ao apoio mútuo para ajustar a pronúncia ou refinar os cálculos de distância. Essas estratégias não foram ensinadas previamente, mas surgiram da interação entre pares e da complexidade da tarefa proposta. A sala de aula, nesse momento, deixou de funcionar como um espaço de transmissão e passou a se comportar como um ecossistema de aprendizagem autorregulado.

Essa dinâmica de auto-organização foi favorecida pela natureza aberta da atividade, pelo desafio significativo e pelo papel do professor como mediador de interações — não como controlador de rotas, mas como alguém que estimula perguntas, observa percursos alternativos e valida soluções diversas. Como observam Paiva e Nascimento (2009), sistemas educacionais complexos “não evoluem de cima para baixo, mas a partir das conexões que se estabelecem entre os participantes”.

Além disso, a prática se alinha ao conceito de *coaprendizagem* (Lima, 2023), em que os alunos constroem significados em conjunto, ajustando-se mutuamente e criando soluções mais potentes do que aquelas que desenvolveriam isoladamente. No caso do plano de evacuação, cada grupo traçou rotas diferentes — umas mais diretas, outras mais seguras, algumas mais criativas — mas todas coerentes com os comandos aprendidos e com os princípios geométricos do desafio. A diversidade das soluções, longe de ser um problema, evidenciou a riqueza da auto-organização como motor da aprendizagem significativa.

4. MULTIESCALA

A multiescala é uma propriedade essencial dos sistemas adaptativos complexos, referindo-se à capacidade de um sistema funcionar de forma simultânea em diferentes níveis. No contexto educacional, isso significa que a aprendizagem ocorre em múltiplas



camadas, como a dimensão cognitiva, linguística, social, espacial e afetiva, todas interligadas em um mesmo processo formativo.

Essa característica tornou-se particularmente evidente na proposta interdisciplinar com CLIL, Matemática e Programação desenvolvida por meio do projeto da rota de evacuação. Ao traçar os caminhos no plano cartesiano, os alunos não apenas manipulavam coordenadas e ângulos, mas também precisavam comunicar suas decisões em inglês, cooperar com os colegas e raciocinar sobre a viabilidade espacial das rotas sugeridas. Cada comando emitido, como virar à esquerda noventa graus ou avançar três unidades, exigia uma ação coordenada entre o pensamento matemático, o vocabulário técnico da língua inglesa, a visualização do espaço físico e a organização coletiva do grupo.

Essas operações, embora diversas, não estavam separadas. A clareza linguística influenciava diretamente a precisão dos cálculos; a colaboração entre os pares favorecia a tomada de decisões estratégicas; a percepção visual estava em constante diálogo com a linguagem oral. Isso confirma a natureza multiescalar da aprendizagem, na qual diferentes sistemas operam em sinergia para construir soluções cada vez mais complexas e significativas.

A própria materialidade da tarefa reforçou esse princípio. O uso do mapa real da escola como base física para as simulações, combinado ao vocabulário e à estrutura lógica da linguagem LOGO, permitiu aos alunos integrarem o concreto e o simbólico em uma experiência única. Como afirma Edgar Morin (2000), compreender a complexidade requer reconhecer as articulações entre os diferentes níveis da realidade e favorecer o trânsito reflexivo entre eles. Foi exatamente o que a atividade promoveu: um percurso no qual os estudantes navegaram com fluidez entre diferentes dimensões do saber, articulando linguagem, lógica, espaço e colaboração em um mesmo gesto pedagógico.

5. FEEDBACK E REALIMENTAÇÃO CONTÍNUA

Nos sistemas adaptativos complexos, o feedback não é apenas uma etapa de verificação, mas um mecanismo constitutivo da própria dinâmica do sistema. Segundo Morin (2000), a retroalimentação é um processo de reorganização que permite ao sistema ajustar-se continuamente em função das interações internas e externas. Esse princípio se aplica com força no campo educacional: a aprendizagem é retroalimentada por ciclos constantes de avaliação formativa, de forma que cada erro, hipótese ou tentativa se converte em matéria-prima para novos avanços (Black & Wiliam, 1998).

No contexto do CLIL, o feedback assume múltiplas dimensões: linguística, cognitiva e social. Quando os estudantes interagem em inglês para resolver problemas matemáticos e programáticos, o retorno imediato, seja pela resposta da linguagem LOGO, pelo comentário de um colega ou pela mediação do professor, amplia sua consciência metalinguística e estratégica. Cada comando mal interpretado ou rota mal calculada no ambiente do LOGO torna-se um momento de reflexão ativa, em que o estudante reformula sua linguagem, ajusta seu raciocínio espacial ou negocia significados em colaboração.

A trilha desenvolvida com LOGO e o plano de evacuação ilustra bem esse mecanismo. Por exemplo, ao digitar o comando **FORWARD 10**, a tartaruga deveria avançar dez unidades. Quando o movimento resultava em uma colisão com um “obstáculo” no mapa da sala, o feedback visual imediato levava os estudantes a revisar sua instrução: *“We need to turn right”*. Assim, surgia a oportunidade de aplicar outro comando, como **RIGHT 90**, que girava a tartaruga noventa graus. Se o grupo confundia **LEFT** com **RIGHT**, o erro não apenas desorganizava a rota, mas também acionava uma discussão linguística e matemática: *“No, left is this way... ninety degrees here”*. Esse processo de tentativa, erro e correção fomentava tanto

o desenvolvimento de vocabulário técnico em inglês quanto a consolidação de conceitos geométricos, como ângulos retos e medidas de distância.

Outro exemplo ocorreu quando os estudantes precisaram construir trajetórias mais longas usando sequências de comandos encadeados, como:

- FORWARD 5
- RIGHT 90
- FORWARD 10
- LEFT 90
- FORWARD 5

Cada etapa do percurso fornecia um feedback visual imediato: se a tartaruga não seguia o caminho esperado, o grupo precisava reinterpretar as instruções e reestruturar a sequência. Essa prática ativava o que Davis e Sumara (2006) chamam de co-emergência do conhecimento, em que o feedback não é unidirecional, mas um fluxo contínuo entre professor, alunos, linguagem e tarefa.

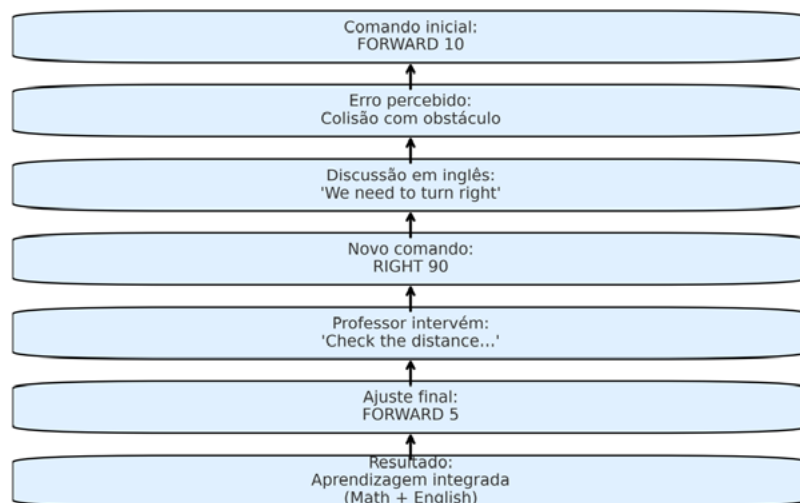
No plano pedagógico, o professor assumia o papel de mediador adaptativo, intervindo estrategicamente: *“Try again using left instead of right”*, ou ainda *“Check the distance... is it five or ten units?”*. Essa mediação não impunha respostas, mas oferecia pistas que reorientavam o ciclo de retroalimentação. Pequenos ajustes locais, como a troca de um comando ou a reformulação de uma frase em inglês, produziam reestruturações globais no raciocínio do grupo, evidenciando o caráter fractal da aprendizagem (Oliveira, 2023).

Integrado ao CLIL, esse processo fortalece o círculo virtuoso da aprendizagem (SCHYRA, 2024), no qual os estudantes desenvolvem simultaneamente:

- Competências linguísticas (listening e speaking para dar e compreender instruções, reading e writing para interpretar e registrar comandos),
- Competências cognitivas (resolução de problemas, raciocínio espacial, abstração geométrica),
- Competências socioemocionais (cooperação, negociação, persistência diante do erro).

Figura 1 – Ciclo de feedback no LOGO em contexto CLIL

Ciclo de Feedback no LOGO (CLIL em ação)



Fonte: elaborado pelos autores (2025).

O diagrama representa o processo de retroalimentação contínua no ambiente LOGO, integrando comandos de programação, raciocínio matemático e uso da língua inglesa em uma abordagem CLIL. O fluxo ilustra como o feedback imediato — seja pela resposta visual da tartaruga, pela interação entre pares ou pela mediação docente — reorganiza a aprendizagem em múltiplas dimensões

(linguística, cognitiva e socioemocional), favorecendo a emergência de conhecimento de forma situada e complexa.

A sala de aula se converte, assim, em um ecossistema autor-regulado, no qual o feedback contínuo não apenas orienta, mas gera aprendizagem significativa, autêntica e criativa — preparando os estudantes para agir em contextos complexos e imprevisíveis do século XXI.

AVALIAÇÃO POR MEIO DE RUBRICAS

A avaliação é uma dimensão essencial da prática docente, pois permite verificar em que medida os objetivos estabelecidos no processo de ensino-aprendizagem estão sendo efetivamente alcançados. Nesse contexto, as rubricas pedagógicas destacam-se como instrumentos eficazes de avaliação formativa e continuada. Elas auxiliam na elaboração de critérios avaliativos claros, objetivos e alinhados aos propósitos previamente definidos no processo de ensino-aprendizagem, promovendo maior coerência entre o que se ensina, o que se aprende e o que se avalia. As rubricas não apenas favorecem o planejamento pedagógico, mas também tornam mais acessível aos alunos a compreensão dos critérios de avaliação, incentivando práticas reflexivas, como a autoavaliação e a autorregulação da aprendizagem. De acordo Biagiotti (2005, p. 5)

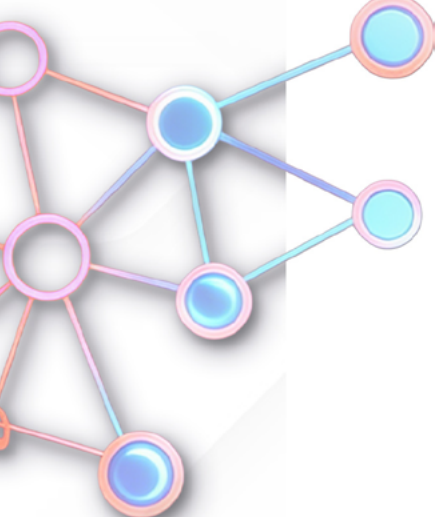
Com as rubricas, os alunos tornam-se capazes de avaliar seus trabalhos antes da entrega ao professor. Se as rubricas forem bem feitas e detalhadas, os alunos sentem facilidade para verificar se os requisitos e as expectativas dos professores foram alcançadas. Quanto mais detalhadas forem as rubricas, menos espaço para a subjetividade existirá nesse processo.

Segundo Porto (2005 *apud* Biagiotti, 2005, p. 2), a elaboração de uma rubrica pedagógica deve considerar quatro aspectos fundamentais: ela deve estar fundamentada na tarefa que se pretende avaliar; descrever níveis de desempenho e competências na execução da tarefa, seguindo uma escala de evolução; contemplar todos os possíveis resultados do desempenho dos alunos; e estabelecer claramente as expectativas de desempenho.

Dessa forma, a adoção das rubricas como instrumento avaliativo, para além de um recurso técnico, configura-se como uma prática pedagógica que promove a transparência, a equidade e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Ao explicitar expectativas, descrever níveis de desempenho e favorecer a autorreflexão, as rubricas contribuem para transformar a avaliação em um espaço de diálogo e de construção coletiva de sentido, coerente com os princípios da interdisciplinaridade, da complexidade e da aprendizagem significativa que orientam esta proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência interdisciplinar relatada neste capítulo evidencia que a integração entre Programação, Línguas e Matemática, mediada pela abordagem CLIL e sustentada por referenciais da Teoria da Carga Cognitiva e da Teoria da Complexidade, não apenas amplia os horizontes formativos dos alunos, mas também redefine a sala de aula como um espaço de investigação, colaboração e criação. Ao longo da trajetória, da exploração de mapas quadriculados no 2º ano até a construção de rotas de evacuação no 6º ano com LOGO, observou-se que o desenvolvimento de competências linguísticas e matemáticas ocorreu em paralelo, de forma emergente e situada, confirmando a natureza não linear da aprendizagem em sistemas complexos.



A aplicação dos princípios da Teoria da Carga Cognitiva mostrou-se fundamental para garantir a progressão significativa das aprendizagens: a redução da carga extrínseca nos anos iniciais, a introdução gradual de variáveis no 4º ano e o fortalecimento da carga germinativa no 6º ano favoreceram a construção de esquemas mentais robustos e a consolidação do pensamento algorítmico. Da mesma forma, a lente da Complexidade revelou a potência dos fenômenos emergentes e da auto-organização, evidentes quando os estudantes criaram estratégias próprias para resolver problemas, negociar sentidos em inglês ou reinterpretar comandos de programação em contextos autênticos.

Nesse percurso, LOGO não se apresentou como uma linguagem artificialmente imposta, mas como uma continuidade natural do caminho percorrido, ampliando o repertório simbólico dos alunos e conectando a lógica da Matemática ao uso funcional do inglês. A interdisciplinaridade, assim, não se configurou como soma de conteúdos, mas como uma ecologia de saberes em que cada área potencializa a outra.

Do ponto de vista avaliativo, o uso de rubricas fortaleceu o caráter formativo do processo, assegurando transparência nos critérios, estímulo à autorregulação e coerência entre objetivos, práticas e resultados. Mais do que instrumentos de verificação, elas se mostraram catalisadores de uma aprendizagem reflexiva e participativa.

Em síntese, a proposta aqui descrita aponta para a urgência de práticas educacionais que reconheçam a complexidade dos processos de aprendizagem e preparem os alunos para agir em cenários imprevisíveis, colaborativos e mediados pela tecnologia. Ao conjugar Matemática, Língua Inglesa e Programação em experiências de base construcionista, este projeto reafirma que a escola pode — e deve — ser um espaço de inovação pedagógica, onde a criatividade, o raciocínio crítico e a cooperação se entrelaçam na formação de sujeitos autônomos e preparados para os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

BIAGIOTTI, L. C. M. Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 12, 2005, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: ABED, 2005. Disponível em: https://cursos.atp.usp.br/pluginfile.php/2032/mod_resource/content/1/sobre%20rubricas.pdf. Acesso em: 01 de julho de 2025.

THOMAS, J. W. **A Review of Research on Project-Based Learning**. The Autodesk Foundation, 2000.

VALENTE, J. A. O computador na sociedade do conhecimento. **Educar**, (14), p. 7-20, 1999.

LEI Ordinária nº 11.617/2023. Institui o Selo Escolas Mais Seguras. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

GINNS, P.; LEPPINK, J. Special Issue on Cognitive Load Theory: Editorial. **Educational Psychology Review**, v. 31, n. 2, p. 255, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09474-4>. Acesso em: ago. 2025.

GUERRERO, M.C.M. de; VILLAMIL, O.S. Activating the ZPD: Mutual Scaffolding in L2 Peer Revision. **Modern Language Journal**, v. 84, n. 1, p. 51, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00052>. Acesso em: ago. 2025.

OLIVEIRA, Mateus Esteves de. **Fractal de aprendizagem: motivação, autonomia e interação no ensino e na aprendizagem sob o paradigma da complexidade**. 2023. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

MARCEHETI, Rodolfo; BELHOT, Renato V. Aprendizagem baseada em projetos: teoria e prática. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 29, n. 1, p. 55–65, 2010. Acesso em: ago. 2025

MERRIËNBOER, J.J.G. van; AYRES, P. Research on cognitive load theory and its design implications for e-learning. **Educational Technology Research and Development**, v. 53, n. 3, p. 5, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/bf02504793>. Acesso em: ago. 2025.

NOVAES, M. H. Caminhos para a construção de um futuro com esperança. **Psicologia Escolar e Educacional**, 3(1), 71, 1999. <https://doi.org/10.1590/s1413-85571999000100008>. jun. 2025.

PAPERT, S. **Mindstorms**: Children, Computers, and Powerful Ideas. Basic Books, 1980.

PAPERT, S., & Harel, I. **Constructionism**. Ablex Publishing, 1991.

RESNICK, M. Beyond the Centralized Mindset. **Journal of the Learning Sciences**, 5(1), 1996.

SCHLICHTING, Thais de Souza; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Superior: aspectos históricos, princípios e propostas de implementação. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 10-39, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762020000100010&lng=pt&nrm=iso. acessos em 24 ago. 2025. Epub 30-Set-2020. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p10-39>

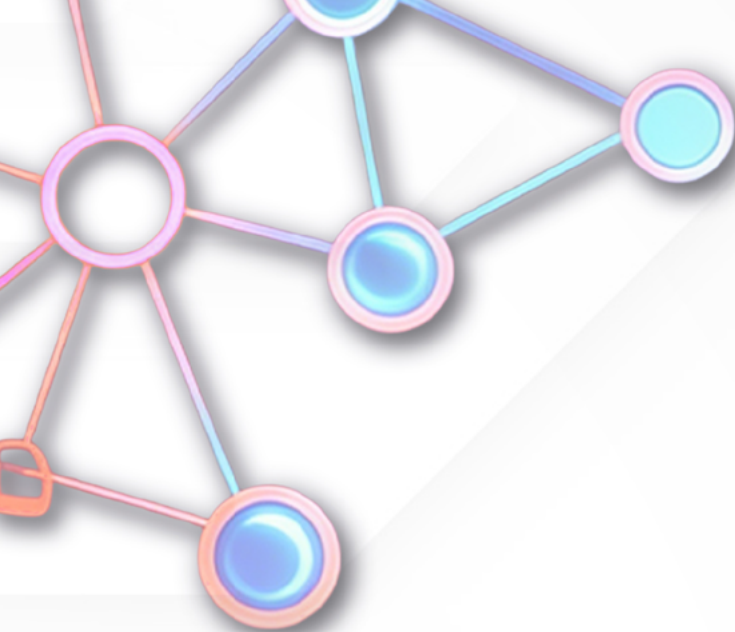
SCHYRA, Geralda Aparecida do Carmo. **Protagonismo do estudante em contexto de uso de metodologias ativas via DIPAC na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. 2024. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

SWELLER, J.; AYRES, P.; KALYUGA, S. **Cognitive Load Theory**. Springer eBooks. Springer Nature, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4>. Acesso em: ago. 2025.

SWELLER, John. Cognitive Load Theory and Educational Technology. **Educational Technology Research and Development**, v. 67, p. 1–16, 2019.

ZEITLHOFFER, I.; ZUMBACH, J.; SCHWEPPE, J. Complexity affects performance, cognitive load, and awareness. **Learning and Instruction**, v. 94, p. 102001, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102001>. Acesso em: abr. 2025.

ZHENG, R.Z.; GUPTA, U. Cognitive Load in Solving Mathematics Problems: Validating the Role of Motivation and the Interaction Among Prior Knowledge, Worked Examples, and Task Difficulty. **European Journal of STEM Education**, v. 5, n. 1, p. 5, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20897/ejsteme/9252>. Acesso em: abr. 2025.



5

*Luiz Eduardo Guedes
Samuel de Carvalho Lima*

TECNOCENTRISMO, ENSINO DE INGLÊS E TECNOLOGIAS DIGITAIS:

**UM ESTUDO DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS
NO RESUMO DE UMA TESE (AUTO)BIOGRÁFICA**

INTRODUÇÃO

A questão-central deste capítulo é: como o professor de língua inglesa se posiciona em relação às tecnologias digitais no campo científico? Nas últimas décadas, o avanço acelerado do desenvolvimento das tecnologias digitais tem provocado transformações profundas nos modos como os sujeitos consomem, circulam e produzem informação nos diversos campos da atividade humana. A educação/escola não fica indiferente a isso. Levando em consideração essa realidade social, neste capítulo, discutimos a relação entre o ensino de inglês e as tecnologias digitais, enfocando o *tecnocentrismo*¹.

Compreendemos o tecnocentrismo como uma perspectiva que coloca a tecnologia como o elemento central para se pensar a sociedade, o seu desenvolvimento e as relações humanas, considerando-a a força principal para mudanças transformadoras. Assim, o discurso tecnocêntrico no contexto do ensino de inglês pode ser percebido por meio da “valorização mais centrada na tecnologia digital, avaliada como imprescindível para garantir o ensino da língua inglesa na contemporaneidade” (Lima, 2025, p. 9).

Para dar conta da discussão sobre a relação entre o ensino de inglês e as tecnologias digitais, enfocando o tecnocentrismo, a teoria de base que fundamenta este estudo é a metalinguística de Bakhtin (2010 [1963]). Metodologicamente, selecionamos como *corpus* da investigação o resumo de uma tese (auto)biográfica: a tese de doutorado do primeiro autor do capítulo, publicada em 2024, que abordou a relação entre sujeitos e tecnologias digitais, considerando desde o seu acesso aos seus múltiplos usos em diversos contextos, inclusive o da prática de ensino da língua inglesa (Guedes, 2024).

O capítulo está dividido em 4 seções: introdução, escolhas teórico-metodológicas, análise do *corpus*, considerações finais.

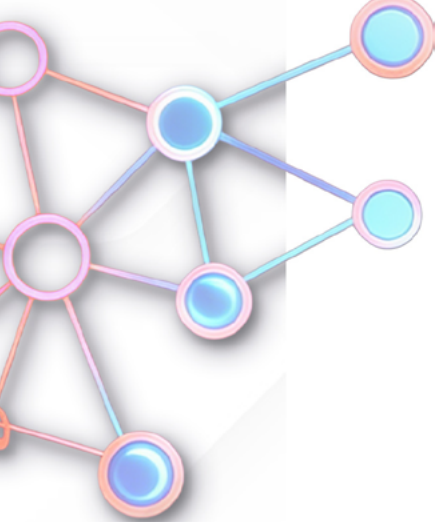
1 Este estudo é um dos produtos resultantes do estágio de pós-doutorado do primeiro autor sob a supervisão do segundo.

ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A teoria de base que fundamenta nosso estudo é a metalinguística de Bakhtin (2010 [1963]). Para o autor, o objeto da metalinguística são as relações dialógicas (inclusive as relações dialógicas do falante com sua própria fala). Nessa teoria, as relações dialógicas são compreendidas como um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, logo, um fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas do diálogo expresso composicionalmente. Nas palavras do autor, “as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (Bakhtin, p. 216, 2010 [1963]). Partindo desses pressupostos, o discurso bivocal se torna o objeto principal da investigação na metalinguística bakhtiniana, pois ele surge inevitavelmente sob as condições da comunicação dialógica.

No Brasil, a recepção da metalinguística bakhtiniana ficou conhecida como Análise Dialógica do Discurso (ADD), isto é, a realização de estudos que se utilizam dos conceitos advindos dos textos de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev para realizar a investigação de um *corpus* discursivo (Brait, 2012 [2006]). Assim, tal análise não enxerga a língua como um sistema fechado, estático, mas como um fenômeno vivo, histórico e socialmente constituído por meio de interações discursivas, isto é, o discurso emerge na relação entre sujeitos situados em contextos ideológicos.

Entre os conceitos centrais que integram a ADD, além das relações dialógicas, merecem destaque: i.) a interação discursiva, a língua viva, a língua em ato (Volóchinov, 2018 [1929]); ii.) o enunciado, como a unidade concreta do discurso, elo na interação discursiva socioideológica; iii.) os gêneros do discurso, como as formas relativamente estáveis de enunciados (Bakhtin, 2016 [1952-1953]).



Na metalinguística bakhtiniana, a língua refrata a realidade social é compreendida como interação discursiva, realizada por meio de enunciados, que são os elos na comunicação. Para Bakhtin (2016 [1952-1953]), cada indivíduo produz uma variedade de enunciados, sejam orais ou escritos, em diversos campos da atividade humana. Esses tipos de enunciados, relativamente estáveis, são os gêneros do discurso, com repertório infinito, devido às inesgotáveis formas da atividade humana.

O autor explica que os gêneros do discurso podem ser classificados como primários (simples), isto é, os que são constituídos no contexto da vida cotidiana, e que mantêm uma relação imediata com as situações nas quais são produzidos, e secundários (complexos), isto é, os que perdem a relação mais imediata do contexto de produção, dos quais podemos citar o romance, a pesquisa científica, entre outros, além do resumo de tese, que constitui o corpus *discursivo* para análise deste capítulo. Além disso, todo enunciado possui uma natureza responsiva: enquanto elo na comunicação discursiva, quem interage com ele está apto a respondê-lo, seja para concordar, ou discordar, seja para complementá-lo, usá-lo, presumi-lo como conhecido, etc. Todo enunciado se relaciona, responsivamente, a outros enunciados passados e, ao serem endereçados a outros sujeitos, prospectivamente a enunciados futuros.

Considerando essas escolhas teóricas, os procedimentos metodológicos que realizamos para nosso estudo são os organizados por Lima (2025) nessa forma: i.) análise das formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; ii.) análise das formas dos enunciados ou discursos singulares em relação estreita com a interação da qual são parte; iii.) análise dos elementos da língua em sua concepção linguística habitual; iv.) identificação do objeto do discurso e da relação valorativa do sujeito com o elemento semântico-objetual do enunciado; v.) identificação dos elos precedentes (resposta) e subsequentes (endereçamento) do enunciado; vi.) identificação do debate ideológico.

Quanto ao *corpus* discursivo, selecionamos o resumo da tese de doutorado do primeiro autor do capítulo, publicada em 2024, que abordou a relação entre professores de inglês e tecnologias digitais em uma perspectiva (auto)biográfica. O título da tese é *O letramento digital de um professor de língua inglesa: um estudo (auto)biográfico* (Guedes, 2024). O resumo da tese é compreendido não apenas como parte do trabalho completo, da tese em si, mas como um gênero discursivo independente, considerando as condições de produção e recepção desse enunciado, podendo ser tratado à luz da metalinguística bakhtiniana, a exemplo dos estudos realizados por Lima (2021; 2023a; 2023b; 2025) e Lima et al. (2023). Na Figura 1, o resumo é apresentado na íntegra a partir de uma figura resultante de um *print screen* realizado diretamente na Plataforma Sucupira.

Figura 1 - Corpus da pesquisa: resumo da tese

Título:	O letramento digital de um professor de língua inglesa: um estudo (auto)biográfico
Autor:	LUIZ EDUARDO GUEDES CONCEICAO
Tipo de Trabalho de Conclusão:	TESE
Data Defesa:	25/04/2024
Resumo:	Jamais esquecerei a primeira vez que dei vida a um computador com o simples pressionar de um botão. Durante toda minha formação pessoal e profissional, tive a oportunidade de ter acesso às tecnologias digitais. Logo, enquanto professor, continuei as investidas no uso dessas ferramentas na minha prática pedagógica. No entanto, era perceptível para mim que nem todos os professores, mesmo aqueles com a mesma idade, tinham a facilidade no uso das digitalidades e isso me trouxe à pergunta: como ocorreu a construção do meu Letramento Digital enquanto professor de língua inglesa? Assim, essa pesquisa objetiva problematizar a construção do meu próprio Letramento Digital como professor de língua inglesa, de modo a investigar as interações entre minha formação, experiências pessoais e profissionais, e o desenvolvimento do Letramento Digital nesse contexto específico. Optei pelo método da Pesquisa (Auto)biográfica com base na abordagem de formação discutidos por Miller (2013), Nêvoa (1992, 2008, 2010), Abranção (2003) e Passey, Souza e Vicente (2011). O corpus foi composto pelas minhas narrativas (auto)biográficas que construídas em torno de objetos ou momentos marcantes, traçando um panorama da minha experiência desde a infância, com o primeiro contato com um computador, até a fase adulta, na qual me encontrei ensinando em um contexto de pandemia. Para as análises, fiz uso das categorias Alfabetização Digital (Frade, 2005), Letramento Digital (Gilster, 1997; Bawden, 2008; Selfe, 1999; Buzato, 2009; e Xavier, 2006), e Digitalidades e Professores (Koehler e Mishra, 2006; Puenteadura, 2011; e Ribeiro, 2019). Para analisar essas categorias, decidi empregar a abordagem metodológica da Análise Interpretativista (Ribeiro et al., 2023). Concluí que a minha predisposição para o uso das tecnologias não surgiu de repente, seja pelas participações em cursos de formação continuada ou disciplinas específicas durante a graduação. O processo foi longo e abrangente, passando todas as áreas da minha formação, exigindo um desenvolvimento do Letramento Digital pessoal para sua transposição para o profissional, compreendendo que esse processo, ao contrário do que propunha Prensky (2001), não é uma característica inata dos "nativos digitais". Na verdade, o Letramento Digital é uma construção social complexa, influenciada por uma série de fatores internos e externos, o que inclui as oportunidades que o indivíduo tem de acesso às tecnologias, bem como sua motivação, tempo disponível e empenho para aprender e expandir constantemente seu conhecimento nessa área.
Palavras-Chave:	Letramento Digital; Professor de Língua Inglesa; Pesquisa (Auto)biográfica

Fonte: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15166735. Acesso em: 19 de dez. 2025.

Posteriormente, na discussão do *corpus*, palavras e trechos do resumo são repetidos, por meio do uso de aspas e entre parênteses, para ilustrar a discussão realizada de modo a evidenciar a relação entre o linguístico e o discursivo.

DISCUSSÃO DO *CORPUS*

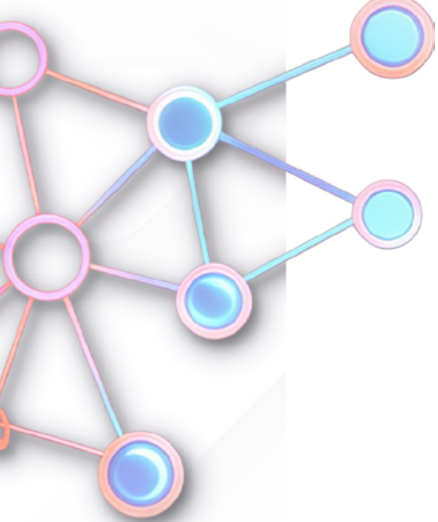
A análise do resumo da tese intitulada *O letramento digital de um professor de língua inglesa: um estudo (auto)biográfico* (Guedes, 2024) revela que o discurso acadêmico entra em relação dialógica, predominantemente, com o discurso (auto)biográfico e o discurso poético, distanciando-se de um discurso tecnocêntrico a favor de um discurso em que as experiências humanas são mais relevantes para mudanças e o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

O trecho inaugural do resumo introduz o discurso (auto)biográfico marcado pelo uso do verbo na primeira pessoa do singular e constituído em relação ao passado (pretérito perfeito) por meio da memória (jamais esquecerei / durante toda minha formação). Além disso, é percebida uma relação dialógica entre o discurso acadêmico e um discurso poético, estabelecendo a principal relação da nossa discussão: entre sujeito e tecnologia digital (dei vida a um computador). Percebemos que é por meio da introdução do discurso poético que, inicialmente, o autor do resumo revela seu posicionamento em relação às tecnologias digitais: o sujeito não é passivo em relação a elas; o sujeito é agente e é responsável pela existência delas; sem o sujeito, as tecnologias não existem.

De toda forma, o enunciado flerta com o discurso tecnocêntrico (tive a oportunidade de ter acesso às tecnologias digitais / continuei as investidas no uso dessas ferramentas na minha prática pedagógica):

1. a dualidade *ter / não ter* evidencia que o autor se estabelece em uma relação de privilégio frente a outras pessoas - o autor tem uma "oportunidade" ; outras pessoas não; logo ter acesso às tecnologias é melhor do que não ter acesso a elas; esse acesso tem implicações na "prática pedagógica"

Neste caso, fica (re)velado que o acesso e o uso das tecnologias digitais, por si só, é algo positivo, é algo bom, independentemente



do uso que é feito delas. O autor do resumo afirma ter “facilidade no uso das digitalidades”, enquanto outros professores não. No entanto, a omissão de como esse uso é feito aproxima o discurso acadêmico do autor do resumo do discurso tecnocêntrico. Em outras palavras, para o autor do resumo, uma prática pedagógica com o uso das tecnologias digitais pode ser melhor do que uma sem o uso delas; para nós, analistas, sem explicitar que uso é esse, no discurso acadêmico, a tecnologia, por si só, ganha uma centralidade que se sobrepõe à própria experiência humana.

Na relação com o discurso (auto)biográfico), vale salientar ainda que essa polarização *eu-outros* serve para legitimar a singularidade da trajetória narrada (minha facilidade) frente a um cenário coletivo de variação e limitação. Sugere, portanto, que aqueles com “facilidade” serão mais bem-sucedidos no uso digital, o que reforça uma hierarquia tecnológica: quem domina a técnica é *melhor*, enquanto outros estariam em desvantagem. Por outro lado, a observação de que “nem todos os professores [...] tinham a facilidade no uso das digitalidades” aponta para um discurso que reconhece, também, a diversidade de condições e trajetórias alheias, contestando um discurso homogêneo de acesso tecnológico democrático e universal, alertando para a desigualdade de letramento digital entre, inclusive, pares.

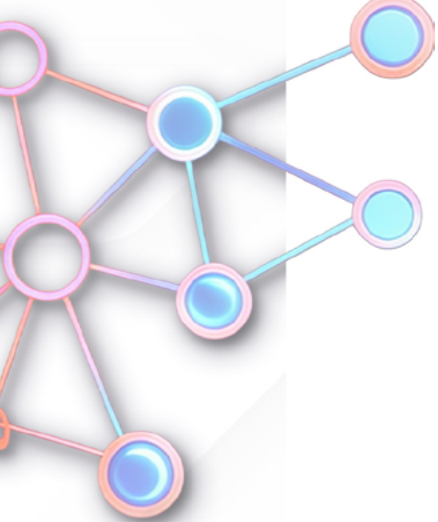
Em movimento mais crítico, ao mencionar que a trajetória tecnológica ocorreu ao longo da formação pessoal e profissional, o autor do resumo sugere que o letramento digital não brota espontaneamente, mas é mediado por experiências acumuladas. Ao problematizar isso, reafirma que o processo de apropriação digital envolve mediações individuais, contextuais e históricas, um recuo em relação ao tecnocentrismo puro. O autor ainda contrasta sua própria trajetória de formação com a ideia de que “nativos digitais” possuiriam competências digitais automáticas. Essa crítica é um discurso que se opõe ao tecnocentrismo, ao sugerir que o letramento digital não é natural, mas construído social e historicamente.

Assim como estudos anteriores (Lima, 2025), ao tornar-se um palco de encontro de opiniões, a análise do resumo revelou a tensão entre uma valorização mais centrada na tecnologia digital e uma valorização mais centrada na experiência humana (ou na prática pedagógica). Em síntese, portanto, o resumo analisado revela que o discurso acadêmico entra em relação dialógica, predominantemente, com o discurso (auto)biográfico e o discurso poético, característicos do tipo de investigação escolhido pelo autor do resumo, e isso faz com que haja um distanciamento do discurso tecnocêntrico, pois, ao falar de si mesmo, das experiências e o desenvolvimento de si, mesmo em relação as outros, o discurso acadêmico acaba por valorizar mais as experiências humanas, que são vistas como mais relevantes para mudanças e o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o fio condutor deste estudo, partimos da inquietação de compreender como o professor de língua inglesa se posiciona em relação às tecnologias digitais no campo científico. Entre os resultados mais salientes, emergem padrões discursivos que, em nosso entendimento, respondem à pergunta de pesquisa: por meio da relação dialógica entre o discurso acadêmico, o discurso tecnocêntrico, o discurso (auto)biográfico e o discurso poético, o professor de língua inglesa se posiciona de forma ativa frente às tecnologias digitais, colocando-se na centralidade dos processos de que participa, como responsável, inclusive, por “dar vida” às tecnologias digitais (computador). Sem a experiência humana, não há desenvolvimento tecnológico digital.

No entanto, é claro que essa relação não é pacífica. É tensa, contraditória, conforme é estabelecido nas próprias premissas da metalinguística bakhtiniana. O discurso tecnocêntrico se faz presente, mas o discurso (auto)biográfico é capaz de revelar criticidade,



percebida por meio do reconhecimento de diferenças entre professores e do distanciamento da noção de “nativos digitais”, como sujeitos com capacidades inatos, e situa o letramento como uma construção social mediada por tempo, motivação, oportunidades e contexto institucional.

Em termos sociais, teóricos e práticos, esses achados apontam para tensões persistentes no campo educativo: o discurso hegemônico de que a tecnologia melhora a prática docente por si só (discursos tecnocêntricos) é confrontado por discursos que reconhecem desigualdades de acesso, diferenças de trajetória e a necessidade de mediações pedagógicas reflexivas. Teoricamente, a pesquisa reafirma a utilidade da metalinguística bakhtiniana para revelar os posicionamentos que se entrecruzam no discurso acadêmico do professor de inglês. Em termos práticos, a investigação sugere que qualquer intervenção no campo da formação docente tecnológica precisa trabalhar não apenas com capacitação técnica, mas com espaços de reflexão narrativa, problematização discursiva e escuta plural.

No âmbito do campo de pesquisa em educação, a contribuição deste estudo reside em dois pontos principais: primeiro, a discussão comparativa sobre discursos (auto)biográficos e tecnocêntricos em resumos de tese, um recorte ainda pouco explorado. Além disso, a discussão acaba por possuir o potencial para informar, de algum modo, políticas educacionais, programas de formação de professores e práticas pedagógicas.

Entretanto, a pesquisa não está isenta de limites. Em termos metodológicos, o corpus é limitado (apenas um resumo), o que impede ampliações estatísticas ou generalizações amplas. Em termos de escopo, usar apenas um resumo de tese pode não captar nuances mais profundas que surgem em trabalhos completos. Para investigações futuras, sugerimos algumas possibilidades: ampliar o *corpus* para incluir não apenas resumos, mas trabalhos completos, dissertações e capítulos que adotem a mesma abordagem

(auto)biográfica; ou ainda realizar uma triangulação com entrevistas ou narrativas orais de professores para contrastar o que aparece no resumo com aquilo que é dito em contexto menos controlado.

Por fim, cabe enfatizar o caráter social e institucional dessa temática: viver em uma era de digitalização educacional impõe desafios e demandas que vão além da mera adoção técnica de tecnologias. As narrativas docentes, as escolhas discursivas e o modo como professores (re)constróem sua identidade frente à tecnologia têm implicações políticas, de inclusão ou exclusão, e simbólicas, de reconhecimento ou silenciamento. Assim, este estudo reforça que tecnologia na educação não é “fato neutro”, mas zona de disputa de sentidos, e que promover uma educação digital mais justa exige atenção não só ao “fazer tecnológico”, mas ao fazer discursivo, reflexivo e ético de cada agente escolar.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. [1952-1953]. p. 11-70.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. revista. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. [1963]
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. [2006]. p. 9-31.
- GUEDES, L. E. **O letramento digital de um professor de língua inglesa: um estudo (auto)biográfico**. 154f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Acre. Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade, Doutor em Letras. Rio Branco, 2024.
- LIMA, S. C. Ensino de inglês na escola pública em perspectiva INdisciplinar e dialógica. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 52, n. 2, p. 138–156, 2021. DOI: 10.18309/ranpoll.v52i2.1556. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1556>. Acesso em: 19 dez. 2025.

LIMA, S. C. O discurso acadêmico de professores de inglês sobre a internacionalização no contexto do Seminário Internacional da ABRALITEC. Bakhtiniana: **Revista de Estudos do Discurso**, v. 18, n. 3, p. e59977, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/YKj5z9zhnJngYkCMsYzQPTD/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 2 dec. 2025.

LIMA, S. C. O discurso acadêmico do professor de inglês em perspectiva dialógica. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 39, n. 4, p. 202339455200, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/SmbcJnyXdfcJD7LkgyNYbZt/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 2 dec. 2025.

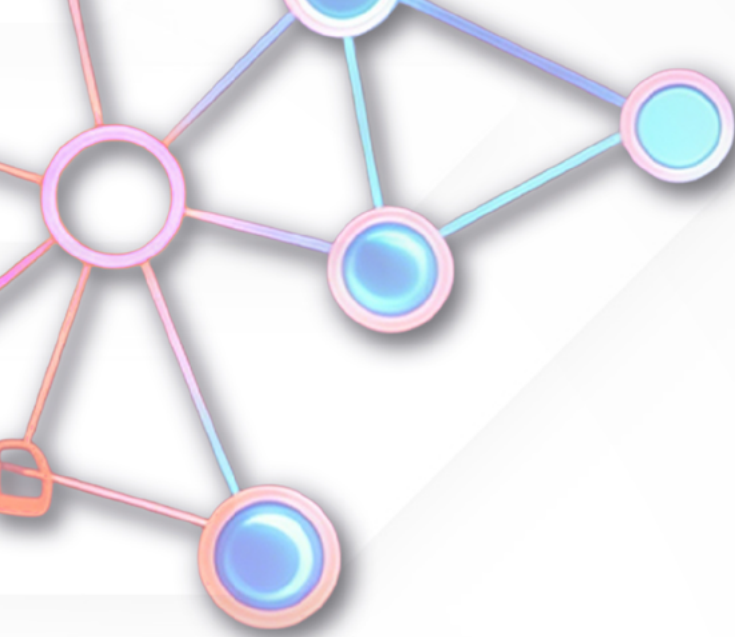
LIMA, S. C. Tecnologias digitais e ensino de língua inglesa pós-pandemia de 2020-2021: uma análise das relações dialógicas em um resumo acadêmico. **Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)**, v. 69, p. e19510, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/TD3Q34NMyMLjpDNM93bmPTG/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 2 dec. 2025.

LIMA, Samuel de Carvalho; DE OLIVEIRA SILVA, Myrna Cibelly; ALMEIDA MAIA, Clairton; FARIAS PASCOAL, Germano; MEDEIROS DE MACÊDO SALDANHA, Ramilson. O livro didático de língua inglesa na Linguística Aplicada: uma análise dialógica do discurso acadêmico. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 54, p. e1863, 2023. DOI: 10.18309/ranpoll.v54i1.1863. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1863>. Acesso em: 19 dez. 2025.

LIMA, Samuel de Carvalho. Contando historias: la interpretación libre de textos o la ausencia del método de análisis de datos en la investigación cualitativa. *Discimus*. **Revista Digital De Educación**, 4(2), 5-11. Disponível em: <https://doi.org/10.61447/20250630/edit>. Acesso em 30 set. 2025.

LIMA, Samuel de Carvalho. Contando historias: la interpretación libre de textos o la ausencia del método de análisis de datos en la investigación cualitativa. *Discimus*. **Revista Digital de Educación**, Bogotá, Colombia, v. 4, n. 2, p. 5-11, 2025. DOI: 10.61447/20250630/edit. Disponível em: <https://revistadiscimus.com/index.php/01/article/view/166>. Acesso em: 2 dec. 2025.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018. [1929]



6

*Josiane Pereira Fonseca Chinaglia
Luiz Fernando Pereira Lopes*

DIÁLOGOS ENTRE DOIS PROFESSORES, DUAS PESQUISAS:

COMO ACERCAR PROCESSOS NA POSSÍVEL
INTERSECCIONALIDADE, REFLETIR PELO CONCEITO
DE EXTENSÃO O FAZER ANALÓGICO EM CONTRASTE
COM O DIGITAL, PENSAR COMO CHEGAR PELA
ANALOGIA COM AS NOVAS TÉCNICAS DIGITAIS

INTRODUÇÃO

Aproximar por meio de um diálogo do conceito de extensão na educação discutido por Freire (2013), refletir no modo de aproximação semântica a este termo, no que ele pode estender, algo a, assim visar o lado humano que estende suas relações em nada abstrato, mas no que aproxima ao concreto e científico.

Por um lado uma pesquisa na forma do (re)uso como material em artes, Lopes (2021), e por outro no ambiente virtual para o aprendizado de uma língua inglesa, Chinaglia (2025), ambas pesquisas tocam nas artes e procurar aqui em nossas reflexões uma parte do que se pode aproveitar como praticas no ensino\aprendizado, no conjugar delas, buscar apontar algumas para elevar seu potencial diante das novas tecnologias, em uma questão base que difere o fazer analógico, ao que remete diretamente a natureza das coisas em sua forma essencial e por outra no mundo digital com seus possíveis e tentadores usos, em um lugar cada vez mais envolvidos por tais modos operacionais.

Mantermos uma proximidade em nossas descobertas de pesquisa, para além de nosso fazer na educação, nossas formações e nossas raízes, ambos nascidos em Minas Gerais, na então pequena cidade de Muzambinho e de forma simples, fomos criados livres, em tempos distintos, mas que brincar era poder estar soltos, nas ruas e com os amigos explorando, dialogando e descobrindo novos lugares e possibilidades nas aventuras. Importante frisarmos o quanto tal ambiente, como a cidade inspirava, como uma grande família, o conectar no comum facilitou nas práticas educacionais, que nos inspiram nossas relações em nossas intersubjetividades.

Coloca Freire (2013), na introdução de seu e-book Extensão ou Comunicação, uma publicação virtual de um livro escrito em 1968, quando nosso autor ainda vivia seu exílio no Chile:

“Hoje, provavelmente mais do que ontem, parece ao autor inadiável que se discuta, interdisciplinarmente, a assistência técnica, tomando o homem a quem serve como o centro da discussão. Não, contudo, um homem abstrato, mas o homem concreto, que não existe senão na realidade também concreta, que o condiciona.”

Pensar neste homem diante de tal dicotomia tecnológica entre o analógico e o virtual que é nosso foco na educação, a vigia diante das facilidades do mundo atual não há como desconsiderar o uso de tecnologias digitais como facilitadoras do ensino aprendizagem de qualquer conteúdo, desde que usados de forma adequada e com a devida parcimônia e acrescentar muitos cuidados.

Nas duas pesquisas nos deparamos com o uso de tal tecnologia, tanto na construção da tese sobre o (re)uso de materiais em artes na qual, por motivos do isolamento obrigatório durante a pandemia do coronavírus, da covid 19, a exposição RE\, Lopes (2021) que faz parte dos dados de pesquisa teve de ser reformulada para o ambiente virtual e neste mesmo ambiente, onde coincidem as duas teses, nasce também a pesquisa no ensino da língua estrangeira, aqui traremos para a inglesa, na oportunidade de refletirmos questões que envolve esta forma de ensino.

No Brasil quando refletimos em algumas formas de poder, em sua multiplicidade tomamos como fundamental o diálogo crítico e o trazer a luz algumas práticas que levamos em nossa história desde a colonização pelos europeus e nas recentes pesquisas que buscamos abrir para estas ‘novas histórias’ algo perpassado pelo *decolonial* refletido em Maldonado (2015), um entender nossos caminhos que formaram nossas primeiras colônias, os primeiros habitantes e suas relações com a natureza local que fazem parte do que ficou por contar. Importante libertar-nos das práticas eurocêntricas, branca, machista, misógina e cheia de fobias, para então adotarmos a devida potência de nossa cultura brasileira na mistura dos povos originais em nossa terra, mais os europeus, africanos e outras culturas que se

fazem presentes, uma mistura heterogênea e diversa que nos faz a complexa constituição do ser brasileiro.

Quando tratamos do ensino de uma Língua Estrangeira, especificamente a Língua Inglesa, as tecnologias digitais contribuem como facilitadoras desse processo hodiernamente. Sabemos, esta língua, está na maior proporção do mercado, grande parte das empresas gestoras de tal espaço virtual, incluídos o da própria academia, que se faz em sua maioria utilizar tal idioma, oferece cada dia mais recursos para romper tais barreiras na comunicação. Pensar assim na forma de extensão refletida por Freire (2013): como “Invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem)”. Nos relatos do indígena Krenak (2019, 2020, 2021) pensar a cultura indígena sobrevivente e sua resiliência diante do poder colonizador, que conjuntamente com os negros souberam misturar as culturas para manter viva as suas tradições.

Aqui em nossos relatos de forma objetiva concentraremos o olhar na forma onde se operam os modos de transmitir tais saberes como em nosso caso o que reafirmar como um alerta diante de tais usos pela tecnologia digital e será pelos sentidos que tornam a base para tais usos como no caso da língua na sua aprendizagem como a Inglesa sendo um segundo idioma, que perpassa, assim como qualquer outra aprendizagem de uma segunda fala, pela mesma estrutura da língua materna em sua compreensão auditiva, oral, leitura e escrita. Está, portanto, no uso dos sentidos a sua transmissão, será de grande importância nossa atenção do ‘campo associativo’ com a extensão coloca Freire (2013):

“[...] uma relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc. E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa”, o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar,

como veremos, a formação e a constituição do conhecimento autênticos. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações."

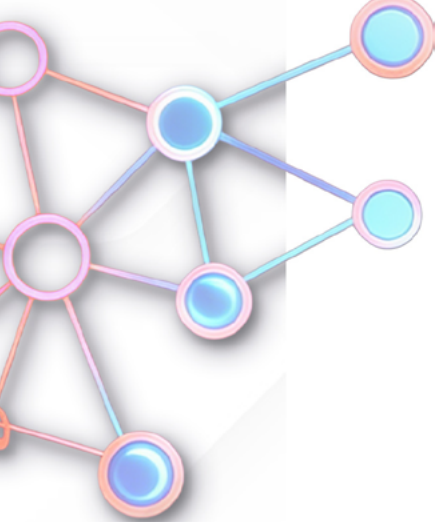
A extensão defendida toma como forma a base do conhecimento e transmissão entre seres humanos e não na sua forma ingênua aponta Freire (2013): "que se reflete nas situações educativas em que o conhecimento do mundo é tomado como algo que deve ser transferido e depositado nos educandos". Se pensar de forma oposta a esta primeira onde o ser envolvido pelo lugar que ocupa, diante de condições favoráveis e liberdade de estímulos, a criança, representante do espírito base, onde receberá o aprendizado, e fundamental mantê-la viva, mesmo com o passar dos anos, para que se desenvolva harmonicamente com seu entorno, cabendo o educar pelos limites a ser descobertos diante de todo mistério na natureza. Nas condições atuais diante do uso do virtual, se utilizar como uma simples ferramenta de veículo e em sua utilização a necessária pesquisa das fontes e temas de interesse, a utilização de filtros, fato como ela mesma promove, na qual filtra as imagens para que saiam de forma mais 'agradável' aqui cabem muitas perguntas como: agradável a quem? Por que outras formas não são também agradáveis? Da parte de quem existem tais filtros agradáveis? Estaria aí uma forma de poder manipulador? Sabemos que os algoritmos trabalham em universo mecanicista, no qual os dados são compilados, calculados e nesta operação colhidas pelos *Big Techs*, surge a resposta dentro de tais limites, e como estes limites são diretamente controlados pelas empresas com o capital direcionado a tais atividades, ao que coloca Silveira (2025, vídeo no 50:40min) a importância em tal diferenciação e o cuidado com o termo Inteligência Artificial (IA) por se tratar de operação de mecanismo e não de organismo através da qual estão recentemente em controle e desvios da atenção e até na economia de atenção, onde ela a I.A. aparece até no controle da geopolítica mundial e produzindo guerras sobrepondo o poder pela violência e retirando o diálogo. O que nos lembra Freire (2013):

“O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, media-
tizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam,
e, transformando-o, o humanizam para a humanização de
todos. [...] Não há nem pode haver invasão cultural dia-
lógica; não há manipulação nem conquista dialógicas:
esses são termos que se excluem.”

Formatos analógicos e digital, como podem dialogar-se?

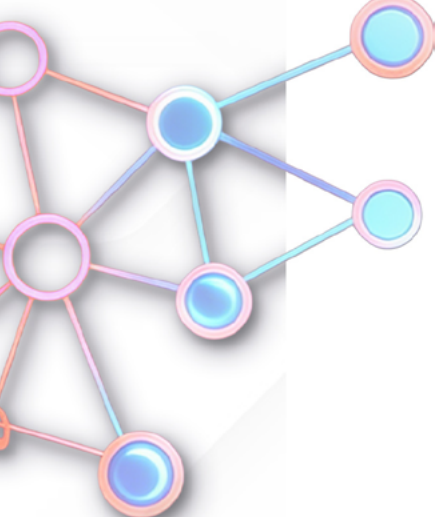
“Do mesmo modo, um pensador que reduz toda a obje-
tividade ao homem e à sua consciência, inclusive à exis-
tência dos demais homens, não pode, enquanto pensar
assim, falar da dialeticidade subjetividade-objetividade.
Não pode admitir a existência de um mundo concreto,
objetivo, com o qual o homem se acha em relação per-
manente.” (Freire, 2013).

Refletimos o que considerar como analógico, o que nos traz
para um estado de analogia e busca por esclarecer dos fatos natu-
rais, portanto pertencentes as fontes que em nossos dias reclamam
mais atenção pela crise climática a qual vivemos, a crise do humano
em que se vendo a si mesmo e seu reflexo no outro, está fazendo
com que nosso olhar diante da pesquisa volte a se abrir para este
estado de natureza enquanto mistérios ainda por serem desvelados,
lembramos também o grande salto dado pela ciência que já conse-
gue registrar uma nova micropartícula na matéria que denominam
quarks: “palavra tirada de uma passagem do livro *Finnegans Wake*,
de James Joyce, embora em alemão a palavra quark tenha também
o significado coloquial de nada” (Bosi *apud* Novaes, 1988, p. 69), um
estado de energia e antimatéria registrado com a explosão do átomo,
estaremos portanto tocando na parte que nos trouxe o moderno que
foi o espírito das coisas, diante de tal dimensão percebemos que
teremos de adotar o salto em nossos sentidos encontrar caminhos
que a própria ciência pode apontar e utilizar recursos virtuais para
atingirmos este estado do nada diante da matéria que nos pode
facilitar os equipamentos digitais portadores de tais recursos, mas
que uma vez mais estamos diante de desafios que devemos por
nosso alerta total para chegar a nossa liberdade na criação.



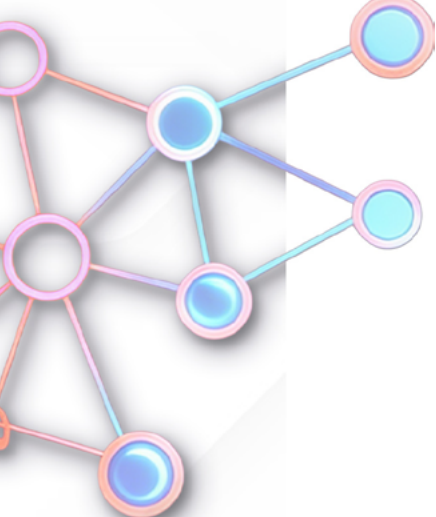
Durante os estudos na pesquisa sobre O (Re)uso de Materiais em Artes, Lopes (2021), encontrar reflexões dentro de tamanha dimensão, foi adotada a metodologia da complexidade em sua grande maioria refletida por MORIN (2005), e com muitos contrapontos da teoria de Paulo Freire, abrimos a um campo de muita liberdade no qual fizeram parte da construção sonhos, textos herméticos, antigas ciências como astrologia, uso de consultas no Tarot, estruturadas ao final pelos nossos cinco sentidos, apresentados na seguinte ordem: audição, paladar, visão, tato e olfato aos quais relacionamos um elemento, dentre os cinco que temos registrado: ao ouvido o éter, a boca a água, ao olho a terra, a mão o fogo e ao nariz o ar, o cuidar sempre apoiado por teóricos que nos auxiliaram a formatar a tese e seguir em tal pesquisa nos parece fundamental para chegar ao uso do virtual como ferramenta de contraponto e saber que dentro de tal lugar se não saltar e retomar nossos sentidos o refletir como este texto para buscar caminhos dentro do virtual proposto, acionar por meio da crítica, a consciência diante do uso pelos sentidos de ser humano ético, equilibrado e reconhecer o que consumir no embate diante de hábitos e fetiches em lugar ainda a ser explorado para chegar e retomar soluções para um maior estar e seguir na humanidade. Na pesquisa foram lançadas questões para um grupo de pessoas que frequentavam raves nos anos 90, na Europa, festas em que pude participar ativamente criando ambientes e performances, diante da dúvida de qual era o comum que nos unia em tais eventos e retirar uma base de depoimentos em torno dos mesmos sentidos e usos diante de tais eventos nos quais pude verificar o quão o abrandar o sentido das realidades que se faz durante uma festa pode causar e perpetrar transformações individuais após anos passados. E as distancias se fizeram curtas com o uso da tecnologia, foi possível em pouco tempo retomar um diálogo que o tempo deixou suas marcas.

Em contraponto na imersão adotada na tese construída sobre os ambientes virtuais para iniciar nossa abordagem sobre



a utilização das tecnologias digitais na aprendizagem da língua inglesa no desenvolvimento das quatro habilidades estruturais que contemplam um idioma, iniciando pela habilidade de compreensão auditiva, assim como uma das formas em nossa utilização da língua materna, essa habilidade se faz relevante e imprescindível na compreensão da língua inglesa ou qualquer outro idioma. Durante tal aproximação pelo sentido materno se torna fundamental criar tal laço de aproximação que se tem com o contato direto do lugar, das pessoas e as situações envolvidas, na qual o ambiente da ação com os cheiros, gestos, relações de empatia se tornam formadores de nosso aprendizado libertador diante do outro, o estrangeiro. Relatamos que em nossas experiências com outros países no qual podemos viver treze anos o fato do domínio de um idioma se dava quando por exemplo iniciar os sonhos, as discussões e pelejas se fizeram fluidas dentro de tal novo idioma, fato da importância de buscarmos o mais além dos textos, e escutas sonoras ou escritas rápidas e corretas com a posse de vocabulário amplo.

Ao ouvirmos um outro idioma, podemos ser despertados pelo desejo de compreensão de uma língua estrangeira em sua modalidade oral, que se inicia pela incompreensão do que se ouve, então, ao incentivarmos essa prática de compreensão auditiva nos estudantes, através de músicas, chats, podcasts, filmes, jogos, programas curtos e temáticos de rádio e com a utilização de tecnologia em sala de aula, poderemos, de certa forma, auxiliar para o desejo dessa compreensão da língua estrangeira estudada, contribuir e facilitar esse desenvolvimento. A importância ao trazermos pessoas com vivência plena na utilização do idioma que estamos trabalhando se faz fundamental pelo necessário e rico contato presencial, pois sabemos que a comunicação se faz por diversos recursos e usos de sentidos em uma relação de intersubjetividade. Esta neste lugar do real que se faz por analogias que o nosso virtual não conseguira se desenvolver em sua plenitude de conhecimento para torna-lo sabedoria, naquilo que se sabe, se saboreia, se sente no amargor,



azedume e doçura de uma experiência plena, devemos estar atentos diante de tais definições como vivências e experiências, quando Mattos (2010) refletindo com Walter Benjamin, e no que aportar em Dewey (2010) que tais experiências somente nascem dentro do estado de arte, não somente ela como exprimir cultura, mas diante da vida em sua forma mais simples para atingirmos a 'boniteza' das nossas ações. Para se chegar a tal estado aquele que busca por conhecimento estará em uma postura inquieta, impaciente, indócil como coloca Freire (2013): "uma busca que, por ser busca, não pode conciliar-se com a atitude estática de quem simplesmente se comporta como depositário do saber."

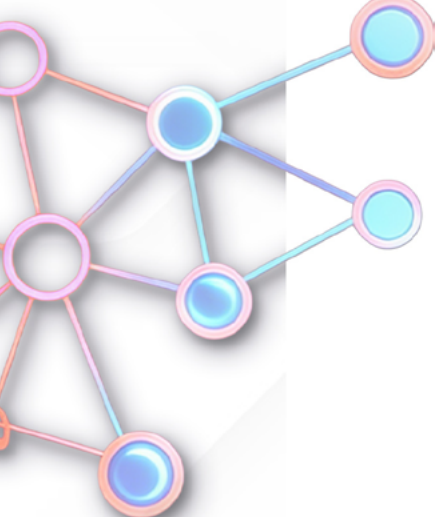
Ao utilizarmos em sala de aula recursos tecnológicos já utilizados comumente pelos estudantes na realização de atividades em língua inglesa que promovam o desenvolvimento da compreensão auditiva, poderão ser acionados dispositivos cognitivos para o desenvolvimento de outras habilidades necessárias na compreensão de um idioma. Nessas atividades de prática de compreensão auditiva para os estudantes dos cursos técnicos integrados, poderão ser utilizados temas da área técnica de cada um dos cursos na utilização dos diversos recursos apresentados para o desenvolvimento da habilidade apresentada. Independentemente do uso de tecnologias digitais nos estudos de uma Língua Estrangeira, se faz importante ressaltar que as quatro habilidades se relacionam entre si, e o desenvolvimento de uma pode alavancar o desempenho de outra e assim sucessivamente. Aqui frisamos o importante encontro entre os dois formatos o analógico e o virtual, ou seja, o real e o virtual e assim deixar claro que o virtual se tomado como mais uma ferramenta de apoio nas pesquisas que estamos direcionando nossos parceiros de diálogo, pois será no dialogismo que construiremos caminhos para buscar novos recursos e universos de expressão e transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] as línguas não podem ser entendidas senão como sistema, e é como e porque são sistema que se desenvolve nelas uma solidariedade indiscutível entre seus termos, em cada unidade linguística. Isso significa, por outro lado, que a “compreensão” da significação destes termos só é possível enquanto se acham “dinamicamente presentes na estrutura” (Saussure, 1972).

Importante frisarmos que toda esta aproximação feita aos conceitos de extensão apontados por Freire (2013) nos trouxe como bases para melhor compreender as relações que podemos traçar entre conteúdos multidisciplinares aportados na educação como em nosso caso de duas pesquisas desenvolvidas uma com parâmetros firmados ao princípio em bases de analogias como se apresentou a tese Rever o (re)úso de materiais em artes, Lopes (2021) que emerge em um labirinto de múltiplas disciplinas e capas amalgamadas em interseccionalidade para então lançar mão da ferramenta virtual que nos fez possível pelas condições de afastamento vividas durante a pandemia; pesquisa que foi desenvolvida durante os anos de 2020 e 2021, que na prática nos fez uma grande ferramenta pois conseguimos unir várias opiniões e obter relatos de participações com o trabalho em questão em diversos lugares do globo terrestre, pelas experiências vividas pelo pesquisador durante os anos em que esteve na Europa e teve contato com diversos outros lugares. Ela foi de grande utilidade e conseguiu abrir um painel bem diverso de participações e culturas e diante de tanta diversidade ela se matem ainda atualmente aberta à visitação, com menos usuários, mas segue um registro para exatos estudos de seu impacto e usos possíveis até o contemporâneo nas artes.

Já na pesquisa com o título: Ambiente virtual no ensino e aprendizagem da língua espanhola em cursos técnicos integrados ao ensino médio, Chinaglia (2023), voltada estritamente a tal ambiente



verificou-se o potencial que tal ferramenta pode ampliar o interesse e de forma parcimoniosamente e cuidando dos detalhes de aplicabilidade ela pode galgar com desempenho de forma positiva em suas utilizações e sabendo diante de tais recursos apresentados e dificuldades encontradas a importância em manter a dicotomia entre as formas analógicas e virtuais. Optou-se pela língua inglesa por ser uma das pesquisas que se segue em curso e pela sua proximidade de grande influência dentro de tal ambiente que vem ocupar a cada dia mais espaços em nossas vidas.

Do recurso que adotamos em nossas experiências educacionais, para aproximar ao conceito de extensão tanto para uma língua estrangeira como aos estudos em artes que ainda em nosso país apresenta-se ausente na educação como um todo. Não lhe cabe, portanto, de uma perspectiva realmente humanista, estender suas técnicas, entregá-las, prescrevê-las; não lhe cabe persuadir nem fazer dos que dela se utilizam como fazer educacional o papel em branco para sua propaganda e sim o atuar e comunicar.

Como nos alerta Freire (2013): "Como educador, se recusa a "domesticação" dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de *comunicação*, não ao de *extensão*." Mas ao trabalharmos tal conceito de forma a usá-lo como uma técnica abstrata assumirmos o compromisso de com ela adotar de forma seria, com devidos cuidados e manter sempre a primeira opção dos verdadeiros sentidos acima de qualquer atração enganosa, a forma crítica como construção de saberes para manter o foco cada vez mais cuidar a transformação de nosso ser humano em equilíbrio com seu entorno, a natureza, e suas relações com o outro como nos aponta Krenak (2020) em alerta sobre a cultura do bem viver o que nos faz ser sustentáveis que em nossas ações devem partir dentro de cada um para então manter toda rede em equilíbrio. Esta portanto nas mãos da educação os diálogos cada vez mais críticos para evitarmos uma tendência que se apresenta na atualidade do uso excessivo da IA e a perda do aluno crítico racional para o aluno reprodutor mecanicista.

REFERÊNCIAS

CHINAGLIA, J. P. F. **Ambiente virtual no ensino aprendizagem da língua espanhola em cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade presencial. (2024).** Tese (Doutorado em Educação Conhecimento e Sociedade) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2024.

DEWEY, John. **Arte como experiência**; organizado por Jo Ann Boydston; editora de texto Harriet Furt Simon; introdução Abraham Kaplan; tradução Vera Ribeiro – São Paulo: Martins Fontes, 2010 – (Coleção todas as Artes) p. 646.

KRENAK, Ailton. **Caminhos Para A Cultura do Bem Viver.** Publicação digital, 2020. Disponível em: www.culturadobemviver.org . Acesso dia 15 de julho de 2025.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**, São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2019, p. 57.

KRENAK, Ailton. **O Amanhã Não Está a Venda.** São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2020, p. 18.

LOPES, L. F. P. L. **Rever o (re)úso de materiais em artes: desenhar / instalar / (per)formar / a espiritualidade no contemporâneo / exposição e curadoria educativa.** Orientação Profa. Dra. Maria Christina de Souza Lima Rizzi. Tese. Programa de Pós-graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, S.P., 2021, p. 289. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-15022022-110157/pt-br.php>

LOPES, L. F. P. L. **R\ lufe lopes**, exposição virtual realizada para (re)visão de produção artística. Realizada para estudos e apoio a tese desenvolvida para obtenção no título de Doutor em Artes. Orientação Profa. Dra. Maria Christina de Souza Lima Rizzi. Tese. Programa de Pós-graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, S.P., 2021. www.lufelopes.art.br

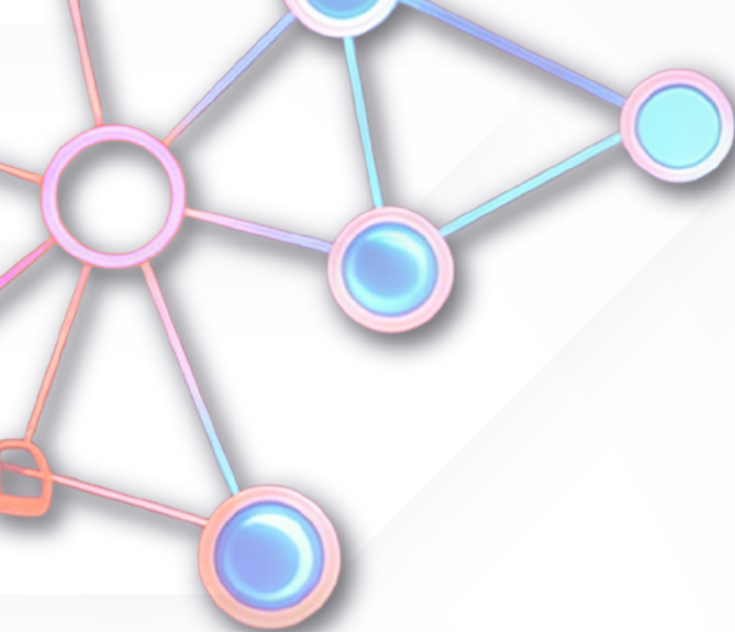
MALDONADO – Torres, Nelson. **Transdisciplinaridade e decolonialidade.** Texto publicado na Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 janeiro/abril 2016.

MATTOS, Olgária C. F. **Benjaminianas:** cultura capitalista e fetichismo contemporâneo – São Paulo: Editora UNESP, 2010, p. 41.

NOVAES, Adauto. **O Olhar** – BOSI, Alfredo, Fenomenologia do olhar, São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 65-87.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística general**. Buenos Aires: Losada S.A., 1972.

SILVEIRA, Sergio Antunes. **Como as big techs moldam a nova geopolítica**. Programa de vídeo pelo canal do YouTube, Instituto Cultura, Cultiva Cast # 23, 16/07/2025, 1:03:46 min. <https://www.youtube.com/watch?v=HYQqU1FdJpc&t=3019s>



7

Cristiane de Brito Cruz
Adriana Assis de Aquino

SELF-LEARNING: APRENDER INGLÊS DE FORMA AUTÔNOMA¹

1

Esta investigação faz parte do projeto de ensino: *Self-Learning: Aprender Inglês de Forma Autônoma*, coordenado por Cristiane de Brito Cruz, com participação das estudantes bolsistas Maria Laura Cardoso da Silva Alves e Fernanda Ricarla Santos Ferreira, alunas do 4º ano do Curso Técnico Integrado em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) *Campus Nova Cruz*, responsáveis pela busca da bibliografia. O projeto iniciou em junho de 2025 e foi encerrado em dezembro do mesmo ano.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-567-1.7

INTRODUÇÃO: A AUTOAPRENDIZAGEM (SELF-STUDY) DE LÍNGUA INGLESA

Pontes (2022, p. 94, grifo das autoras) traz algumas palavras e expressões que fazem parte do conceito de *autonomia*, tais quais, “**responsabilidade pela aprendizagem, atitude, formular os próprios objetivos de aprendizagem, monitoramento, autoavaliação, controle e liberdade.**” Assim, um indivíduo que tem a prática do *self-study* é um aprendiz que tem *autonomia* para desenvolver estratégias próprias para aprender. Paiva (2005) define autonomia como

um sistema sociocognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (Paiva, 2005, p. 139).

De acordo com Paiva (2005) e Komatsu (1999), o aprendiz precisa trabalhar no desenvolvimento de capacidades e habilidades, descobrir seu estilo de aprendizagem, deve tomar diversas decisões, fazer escolhas, suprir seus próprios desejos e fazer uma autoavaliação para obter sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Moulin e Pereira (2003) explicitam a diferença na autoaprendizagem autônoma, segundo a qual o aprendiz busca aprender de modo não ordenado e assistemático; assim, o autodidata seleciona materiais, estuda e pesquisa sem apoio de tutores, professores nem materiais guias. E há ainda a *autoaprendizagem dirigida*, que é sistemática e organizada, pressupondo, com isso, um material guia no qual o aprendiz autodidata se apoia para aprender.

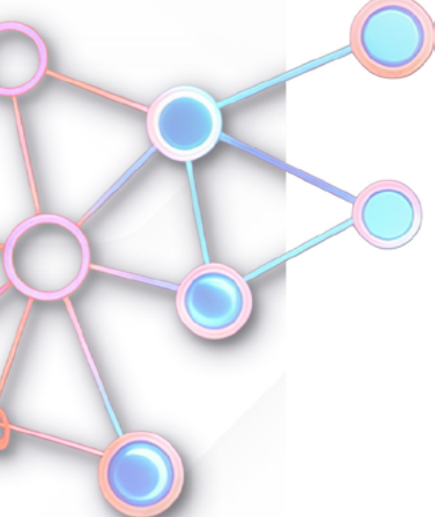
De acordo com a proposta deste capítulo sobre aprendizagem de língua inglesa de forma autônoma – sem a intervenção de um/a professor/a ou instrutor/a –, que se dá a partir das técnicas, aprofundaremos, então, a autoaprendizagem autônoma, levando em consideração as definições estabelecidas por Moulin e Pereira (2003). Iremos abordar as potencialidades do autoaprendizado autônomo da língua inglesa, utilizando algumas estratégias que podem ser empregadas de maneira efetiva para o aprendizado de inglês como segunda língua. Obviamente, ao usar este material para orientar seus estudos, o aprendiz autodidata irá realizar uma *autoaprendizagem dirigida*.

Komatsu (1999, p. 34) argumenta que a *autoaprendizagem* se refere a “capacitação para busca, seleção, avaliação crítica e utilização das informações, associada ao tempo pró-estudo do aluno” ao propiciar o *aprender a aprender*, indispensável para que os aprendizes desenvolvam autonomia para estudarem.

De acordo com Kumatsu (1999), a autoaprendizagem vai se desenvolvendo ao longo da vida e é um processo pessoal que não tem fórmula própria. O autor defende que se incentive os estudantes a desenvolver o *aprender a aprender* permitindo que eles possam “assumir a função de verdadeiros condutores do seu próprio processo de aprendizagem” (Kumatsu, 1999, p. 34). A partir de agora, desenvolveremos a discussão sobre os modos de aprender inglês a partir de aplicativos (*applications*), gramática (*grammar*), sites (*sites*), leitura (*reading*) e vídeos (*videos*).

APLICATIVOS (APPLICATIONS OU APPS)

A aprendizagem, através de dispositivos móveis como celulares (*smartphones*) e *tablets*, chama-se *Mobile Learning* (*M-learning* ou



ML). Andrade (2017) acredita que o uso de ML pode contribuir com o acesso à educação de qualidade para pessoas com menos recursos, pois elas podem aproveitar “curtos momentos de tempo, independente (sic) de onde esteja, para aprender” (Andrade, 2017, p. 84).

Sharples (2000) aponta algumas características importantes para o uso do ML para aprendizagem, por exemplo, ser *altamente portátil* (está disponível sempre); *individual* (é adaptável às necessidades do aprendiz); *discreto* (não interfere nas situações do dia-dia); *disponível* (em qualquer lugar e com qualquer pessoa e a qualquer momento pode-se utilizar); *adaptável* (às habilidades e aos conhecimentos dos aprendizes); *persistente* (aprendizado acumulável, independentemente da mudança de tecnologias); *útil* (utilizado nas demandas do dia-dia); *intuitivo* (qualquer pessoa consegue utilizar, mesmo sem ter tanto conhecimento tecnológico).

Com o advento da Inteligência Artificial, (IA) há, inclusive, a possibilidade de o aprendiz aprender uma língua estrangeira com robôs de IA de forma gratuita. A Meta IA do aplicativo *WhatsApp*, com sua linguagem jovial e acessível, proporciona uma experiência interessante, já que oferece exatamente aquilo que o aprendiz procura. Fizemos um teste com ela, e, ao informar que gostaríamos de conversar, ela respondeu que conversaria conosco em inglês e corrigiria possíveis erros, além de sugerir expressões mais “naturais”, um inglês mais cotidiano, menos formal. Como é um aplicativo gratuito, consideramos bem interessante para quem deseja aprender alguns assuntos pontuais da língua.

Duolingo é um aplicativo *gamificado*² que auxilia no aprendizado não só do inglês como de outras línguas. Possui *layout* moderno,

2 Refere-se a *gamificação*, que, de acordo com Prazeres e Oliveira (2019, p.5), define-se “quando aplicada à educação formal, como sendo integrar os elementos e estratégias dos jogos à metodologia educacional, a fim de promover o engajamento discente através da motivação pessoal e do envolvimento emocional, para que possam atingir os objetivos de aprendizagem propostos em seu currículo pedagógico.”

é fácil de utilizar e trabalha as quatro habilidades: audição (*Listening*), fala (*Speaking*), leitura (*Reading*) e escrita (*Writing*). Aprender com este aplicativo é como jogar. Além de ter uma quantidade variada de exercícios (escrita, múltipla escolha, relacionar colunas etc.), há o registro da evolução do aprendiz e desafios diários. O aplicativo usa a competitividade natural das pessoas para estimular o aprendizado (All Good Tales, 2018).

Pereira (2024, p. 42) afirma que o Duolingo consegue “aliar tecnologia à aprendizagem por meio de um formato que estimula o engajamento do usuário, refletindo tendências da cibercultura e do consumo digital global”. Como trata-se ainda de uma rede social, “as notificações do Duolingo se tornaram ícones da marca no ambiente virtual e os memes foram essenciais para aproximar o público da marca” (Pereira, 2024, p. 42). No Brasil, a interação entre a comunicação da empresa e o público se dá através dos perfis que a empresa possui nas principais redes sociais como Instagram, TikTok, X, Facebook. Porém, Costa Júnior *et al.* (2025) apontam algumas preocupações com o uso de ML:

A educação, em sua dimensão mais autêntica, não se resume à transmissão de informações, mas à construção de vínculos, ao estímulo do pensamento crítico e ao desenvolvimento ético e emocional dos estudantes. Quando algoritmos assumem o papel de professores, mesmo que parcialmente, a aprendizagem corre o risco de se tornar uma experiência fria, padronizada e desprovida de significado. Além disso, a dependência crescente de sistemas de IA na educação reforça o poder de grandes corporações tecnológicas, que passam a ditar não apenas as ferramentas, mas os próprios conteúdos e métodos de ensino. [...] A educação, assim, deixa de ser um direito coletivo para se transformar em um produto controlado por poucos. [...] A saúde mental também entra nessa equação. O excesso de exposição a telas, a pressão por respostas instantâneas e a superficialidade das interações mediadas por máquinas têm

sido associados ao aumento da ansiedade, da dispersão e do esgotamento entre estudantes e educadores (p. 35412-35413).

De acordo com Costa Júnior *et al.* (2025, p. 35419), os aprendizes “estão expostos a diversos fatores que podem causar estresse, ansiedade e até sintomas depressivos em um ambiente onde têm acesso constante às informações, redes sociais e estímulos digitais”. Portanto, é necessário cautela quanto ao uso.

GRAMMAR (GRAMÁTICA)

Um método tradicional de ensino-aprendizagem de língua inglesa é o estudo da estrutura da língua, da gramática. Existem aqueles mais radicais que advogam que não há nenhuma necessidade de aprender estruturas, pois o processo comunicativo acontece de forma mais dinâmica e que muitos são fluentes apenas ouvindo músicas e assistindo vídeos com legendas, e, com o tempo, sem legendas. Alguns cursos de idiomas, por sua vez, ainda defendem métodos eficazes que trazem a aprendizagem da língua de forma “natural” – como acontece quando aprendemos a língua materna – no qual não há necessidade de privilegiar-se a gramática, já que, quando aprendemos nosso idioma, não aprendemos por regras, mas sim por imitação e imersão.

Em certa medida, essas afirmações têm um fundo de verdade, mas nenhum método de ensino é totalmente eficaz com todos os públicos. O site *fluentu.com* traz algumas razões do porquê aprender com gramática pode ser benéfico para quem quer melhorar na aprendizagem da língua inglesa: *melhora a comunicação*, sobretudo com nativos da língua, principalmente nas mensagens de texto; *melhora a habilidade de leitura* não só nos livros, como também em avisos, menus de restaurantes, correspondências, e-mails etc.; a gramática básica se torna *pré-requisito para*

a aprendizagem de estruturas mais complexas; iniciar em níveis básicos para que o aprendiz não se sinta sobrecarregado ao estudar a língua. O site recomenda a utilização da gramática *Basic Grammar in Use* do autor Raymond Murphy para começar a praticar; e, por fim, a utilização de *exemplos da vida real*, pois, muitas vezes, a gramática não traz exemplos do dia-dia.

Usando uma gramática como a que foi citada, o aprendiz pode fazer os exercícios e checar a chave de respostas ao final do livro para verificar seu aprendizado. Muitos sites da internet oferecem edições anteriores desta gramática de forma gratuita.

Para acessar inglês autêntico, pode-se retirar exemplos de músicas, vídeos de filmes ou séries e pesquisar online. Ao viajar para algum local cuja língua nativa é o inglês, é interessante pesquisar se há algumas palavras regionais e formas de se comunicar próprias antes de realizar a viagem. Mesmo dentro de um mesmo país há sotaques, palavras e frases diferentes.

A cantora Adele, por exemplo, tem uma fala diferente do modo de falar da atriz Olivia Colman ou de Kate Middleton, esposa do príncipe William. Adele nasceu em Londres (Inglaterra) e tem o sotaque do tipo *Cockney*³. Já a atriz Olivia Colman tem o sotaque de sua cidade natal, Norwich de Norfolk, na Inglaterra⁴. Kate Middleton, por sua vez, possui um tipo de sotaque chamado de *Received Pronunciation* ou RP, que é considerado como um inglês “padrão”, mais refinado e elegante, associado às classes privilegiadas, elitistas, além de estar relacionado à realeza britânica.

3 TOM F. 10 dialetos britânicos que precisas de conhecer. **Education First (EF)**, Lisboa (Portugal): Signum International AG, 2025. Disponível em: <https://www.ef.edu.pt/blog/language/dialetos-britanicos/>. Acesso: 18 ago. 2025.

4 BRITISH BROADCASTING CORPORATION (BBC). Norfolk dialect: Is Norfolk dialect worth preserving? What words and phrases do you treasure? Share your thoughts. **BBC**, 24/09/2014. Londres (Inglaterra): BBC, UK. Disponível em: https://www.bbc.co.uk/norfolk/talk/talk_dialect.shtml. Acesso: 18 ago. 2025.

É ainda denominado de “*Queen’s English*” (Inglês da Rainha), “*King’s English*” (Inglês do Rei), “*BBC English*” (Inglês da BBC) ou ainda “*Oxford English*” (Inglês da Oxford)⁵.

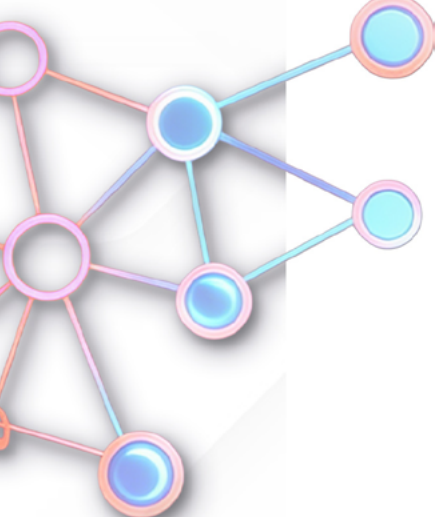
Existem diversos aplicativos que são específicos para aprendizagem das estruturas da língua, por exemplo: *British Council*, *Cambridge*, *Cambridge Grammar In Use*, *Grammarly Apps*. Tais aplicativos possuem diversos exercícios para o desenvolvimento de habilidades na estrutura da língua através de atividades de gramática e vocabulário, sendo alguns deles gratuitos. Existem ainda alguns sites que ajudam nesse aprendizado. Um excelente exemplo para aprender, sobretudo gramática e vocabulário, é o *agendaweb.org*, que discutiremos ainda neste capítulo. É um site totalmente gratuito que possui links para diversos outros sites e dezenas de milhares de exercícios, jogos e atividades para aprender, tendo ainda a possibilidade de que o aprendiz possa checar suas respostas através da plataforma, sendo essencial para a aprendizagem autônoma da língua.

SITES

De acordo com Paiva (2001), há inúmeros sites para aprendizagem de línguas estrangeiras e “houve um aumento substancial na quantidade e qualidade de *input* na língua alvo, em forma de texto e áudio” (Paiva, 2001, p. 95, grifo da autora). A aprendizagem pelo computador (notebooks, tablets) é denominada de *E-Learning*. O “E” significa *electronic*, que se trata de uma modalidade de aprendizagem desenvolvida por meio de dispositivos eletrônicos, principalmente, computadores, por meio de canais como a internet⁶.

5 PAYNE, Laura. Received Pronunciation: British standard speech. **Encyclopædia Britannica**, 14/08/2025. Londres (Inglaterra): Britannica. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/Received-Pronunciation>. Acesso: 18 ago. 2025.

6 Fonte: <https://www.shiftelearning.com/blog/difference-between-elearning-and-mlearning>. Acesso em: 18 ago. 2025.



Estudar inglês (ou outra língua) pela internet dá acesso a som e vídeo, além de fazer exercícios e ter *feedback online*; realizar tarefas interativas com recursos diversos; e se utilizar de comunicação direta entre professor/a e aluno/a e ainda com outras pessoas (Félix, 1998 *apud* Paiva, 2001). A autora explica que a internet propicia recursos que servem para *diferentes estilos cognitivos* e *diversas formas de aprendizado* e ainda auxilia a *autoaprendizagem* pois "se dá através de descobertas individuais, de solução de problemas, de tentativas diversas, do fazer e refazer, de acordo com o ritmo de cada um" (Paiva, 2001, p. 97).

No *E-Learning* não há pressa nem cobranças de notas, mas sim metas pessoais. O aprendiz pode corrigir seus exercícios e medir seu próprio aprendizado. O site www.agendaweb.org é uma excelente ferramenta. Ele possui uma série de itens para o aprendizado da língua inglesa, tais como: exercícios de gramática (*Grammar Exercises*), vocabulário (*Vocabulary*), tempos verbais (*Verb Exercises*), fonética da língua inglesa (*Phonetic Symbols*), audição (*Listening*), leitura (*Reading*), áudio (*Audio Stories*), vídeos (*Videos*), músicas (*Songs*) etc. O estudante terá acesso a exercícios de *escrita*, *múltipla escolha*, *relacionar palavras*, *jogos* etc. Todos esses exercícios podem ser feitos **gratuitamente** e corrigidos pelo aprendiz no próprio site. O estudante resolve as atividades de maneira lúdica e se autocorrigue ao clicar no botão "*check*" para verificar seus acertos e erros, com a possibilidade de refazer as questões que ele/ela errou.

Paiva (2001) aponta alguns benefícios do aprendizado através da internet: *diversidade*, *escolha*, *autonomia*, *interação*, *gratuidade*, *formação continuada*, *facilidade e rapidez de acesso*, *leitura não-linear* etc. A autora traz, no entanto, alguns pontos negativos do uso da *E-Learning*, tais como *excesso de informação*, *desatualização de sites*, *lentidão*, *falta de qualidade de alguns sites*, *confiabilidade*, *excesso de opções*, *preços (em alguns cursos)*, *volatilidade*, *anônimo*, *desorganização*, *desvio de atenção através dos hipertextos* etc.

Apesar dos desafios, Paiva (2001) acredita que a internet pode ser uma aliada, já que o aprendiz pode, por exemplo, ter contato com falantes nativos de língua inglesa através de *chats* (salas de bate-papo) e aprender um inglês cotidiano, mais “natural”. Atualmente, existem inúmeros sites de aprendizagem que são gratuitos e alguns que são pagos. Uma empresa que oferece contato direto de estudantes com nativos é a *Open English*.

Ao acessar o site, pode-se observar a proposta de aprendizagem com “professores nativos” de língua inglesa (e outras línguas). Ao acessar o site e se cadastrar, o estudante vai fazer pagamento de mensalidades e ter acesso a todos os recursos, inclusive, o contato com um/a professor/a nativo da língua.

Outro recurso que tem chamado atenção atualmente é a aprendizagem do inglês através da Inteligência Artificial (IA). O site *TalkPal* oferece este tipo de aprendizagem. Após respondermos algumas perguntas, descobrimos que o valor do curso completo fica em pouco mais de R\$300,00 em 2025. Nenhum site que pesquisamos com aprendizagem por IA era realmente gratuito ou estava ativo.

Um site com uma proposta de aprendizado através de colegas online (*penpals*) é o site *mylanguageexchange.com*. Após responder algumas questões, o site oferece uma lista de *penpals* de diferentes nacionalidades para escolha. O aprendiz pode interagir com outros estudantes de diversos países que querem estudar inglês (ou outra língua), por exemplo, ou entrar em contato com um nativo de língua inglesa que queira aprender português. De acordo com o site, como os aprendizes têm objetivos comuns, há possibilidade de aprendizagem mútua.

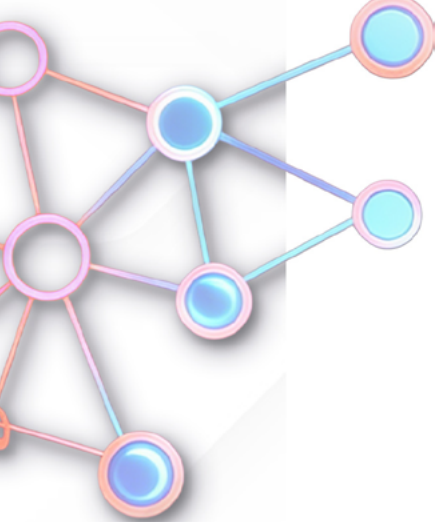
Dentre as opções de contato, pode-se usar e-mail, troca de mensagens de texto ou áudio. Contudo, membros não-pagantes não podem usar estes recursos. Eles podem apenas enviar um “oi”, clicando no botão “*Send a free hi*” (enviar um oi gratuitamente)

e aguardar uma resposta. Apenas membros *premium*, os que pagam o site, podem enviar uma mensagem via e-mail, texto ou áudio. O usuário pode mandar um “oi” para qualquer pessoa. Nesse sentido, só vale a pena utilizar este site para trocar mensagens se o aprendiz puder pagar.

READING

Aydogan e Akbarov (2014) definem audição (*Listening*), fala (*Speaking*), leitura (*Reading*) e escrita (*Writing*) como *macrohabilidades* da aprendizagem de línguas estrangeiras. Há ainda *microhabilidades* que incluem gramática, vocabulário, ortografia e pronúncia. As três primeiras relacionam-se à leitura. Borsatti e Gabriel (2022) argumentam que na leitura há um nível mais básico (ou inferior), quando ocorre o processo de decodificação – entender a partir dos signos linguístico das palavras (diferenciar porta e porto, por exemplo) – e há um nível mais elaborado (ou superior) no qual ocorre a identificação das palavras quanto à atribuição de sentidos. Para Jacóbsen (2022), na decodificação (rápida e automatizada), o leitor realiza o acesso lexical para recuperar a pronúncia e, assim, entender os significados.

Para o autor, diversos estudos apontam que ao ter o contato da leitura com a audição (*audiobooks*, por exemplo), o aprendiz irá desenvolver uma leitura mais eficiente, pois, ao relacionar a forma escrita com o áudio, a compreensão se potencializaria. Existem inúmeros sites e aplicativos que possibilitam a escuta de textos. O site AgendaWeb auxilia na leitura com áudios de textos escritos através de várias atividades e no aplicativo *Learn English by movies, books* há a possibilidade de, ao assistirmos um vídeo, lermos a legenda e o site destacar as frases para acompanharmos à medida que o áudio prossegue. Existem diversos outros aplicativos pagos que possuem essa funcionalidade.

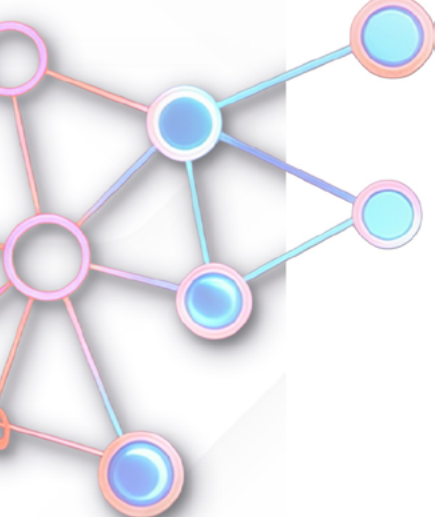


Segundo Brauer (2014, p. 168), estratégias de leitura são “*feramentas, técnicas ou métodos* utilizados para obter uma informação, isto é, funcionam como instrumentos facilitadores do processo de compreensão”. A autora discute ainda sobre a importância da *motivação* para melhor compreensão de leitura, sobretudo, no papel que tem as emoções para o desenvolvimento da competência leitora em aprendizes de língua inglesa. Outra estratégia é o *Background Knowledge* (BK) (conhecimento prévio). Ao ler um texto sobre algum tema que conhecemos em língua estrangeira, a leitura se torna mais eficiente porque “o aprendiz aciona os conhecimentos prévios de que dispõe, seja sobre o mesmo assunto ou sobre algo a ele relacionado, de maneira que possa atribuir significado ao que lê” (Brauer, 2014, p.173). Nesse caso, de acordo com a autora, o BK é utilizado como facilitador para a compreensão durante a leitura de textos em inglês.

Segundo Koga (1995), utilizar um *dicionário online* é uma estratégia que traz benefícios aos aprendizes, pois haveria *menos interferência no processo de leitura*. Borsatti e Gabriel (2022) estudaram os benefícios do uso do tradutor, no caso observado, o *Google tradutor*, para compreensão leitora de textos acadêmicos em inglês. Com o tempo, os aprendizes-leitores não dependeriam mais do tradutor. O exercício de tradução de palavras isoladas, frases e a comparação dessas traduções pode elevar o nível de conhecimento sobre a língua inglesa. Já o uso do tradutor em textos autênticos – assim como a verificação da tradução de frases completas – vai aumentar o conhecimento dos aprendizes de vocabulário de expressões maiores.

VÍDEOS

Aprender língua inglesa através de vídeos pode ser uma ótima forma de aprendizagem, já que o vídeo inclui a imagem, o áudio e, se houver legendas, inclui também a forma escrita das palavras.



De acordo com o site www.cambridge.org, filmes, séries e programas de TV (audiovisuais no geral) podem se configurar como uma forma de aprendizagem significativa, porque aprendemos de uma maneira intuitiva, com cenas reais da vida cotidiana. Algumas razões apontadas são a familiarização com sotaques diferentes; aprender através das expressões faciais, da linguagem corporal e dos gestos; ter acesso a diferentes culturas; compreender o mundo com situações cotidianas; e, por fim, possibilitar grande motivação.

Almeida (2022) traz em seu artigo a aprendizagem através de vídeos utilizando o website *EngVid*⁷. Este site é feito por professores que ensinam conteúdos e os estudantes podem ter acesso a um *quiz* (teste) para avaliar seu aprendizado após assistirem às aulas. Os vídeos são feitos por alguns nativos e ensinam tópicos gramaticais e de vocabulário. A autora afirma que “é possível integrar os vídeos presentes no *EngVid* a outras TDIC⁸ de forma inovadora” (Almeida, 2022, p. 19).

Morán (1995) afirma que os vídeos, além de trazer a fala do cotidiano, sobretudo os que trazem músicas, fazem efeitos sonoros que servem como *evocação*, *lembrança* e *ilustração*. O autor ainda sinaliza a importância da legenda que vem em alguns vídeos, pois auxiliam na aprendizagem de leitura e escrita. Morán (1995, p. 28) ainda afirma que “O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão”, que são processos auxiliares na aprendizagem, sobretudo, para aprender uma língua estrangeira.

De acordo com Silva (2018), o YouTube foi fundado em 2005 por Steve Chen, Chad Hurley e Jawed Karim. A princípio, o objetivo era servir de fórum para que as pessoas criassem e compartilhassem

7 “*EngVid* é um website voltado para a aprendizagem de língua inglesa” (Almeida, 2022, p.8, *grifo das autoras*). O site ainda “permite acesso aos vídeos sem que seja necessário realizar *download* do material e é totalmente gratuito” (Almeida, 2022, p.10, *grifo da autora*).

8 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

pequenos vídeos *online*. Dynel (2014) *apud* Silva (2018) afirma que a plataforma contém filmes cinematográficos (ou televisivos), séries, programas de televisão, shows, transmissões de notícias, comerciais, vídeos musicais, vídeos amadores e *vlogging*⁹.

Existem no YouTube inúmeros canais educacionais com objetivo de ensinar diversos conteúdos e disciplinas. Há canais que são voltados ao ensino de inglês como língua estrangeira. O canal *@BritishCouncilEnglish* ou *British Council I English* traz diversas aulas, *podcasts* e vídeos para o aprendizado da língua inglesa. Com falantes nativos que falam o inglês britânico, o canal é especialista em ensino da língua inglesa. Há várias aulas e ainda *podcasts* para os alunos treinarem a audição ouvindo entrevistas com diversos convidados.

Existem vários canais com falantes nativos da língua para aprendizado cujas aulas são em inglês como o *BBC Learning English*; *Jennifer ESL*; *Rachel's English*; *VOA Learning English*, dentre outros. No entanto, há canais cuja fala está em língua portuguesa para facilitar o aprendizado de estudantes que estão no nível mais básico. O canal *English Yourself*, da professora Lilian Bittencourt, é uma ótima opção para se aprender a falar frases curtas e como reforço para o ensino de gramática.

Um outro canal muito bom para aprender com um nativo da língua, mas que fala em português, é o canal *Small Advantages*, do professor Gavin Roy. Além de ter uma postura jovial e ser bastante simpático, o professor Gavin traz um uso do inglês na fala cotidiana. Apesar de trazer várias expressões coloquiais, o professor também fornece explicações de gramática, ortográficas, de pronúncia e escrita, que são importantes para a fala e escrita do inglês. Professor

9 De acordo com o site <https://www.internetmatters.org/>, *Vlogging* é "a combinação de 'vídeo' e 'log', que vem de 'blog' (abreviação de *weblog*). Enquanto um *blog* é um conteúdo escrito, os *vlogs* apresentam exclusivamente vídeos. Ao contrário das transmissões ao vivo, os *vlogs* são pré-gravados e compartilhados em plataformas de compartilhamento de vídeo (VSPs) como TikTok e YouTube" (Internet Matters, 2025).

Gavin Roy é norte-americano, aprendeu português de forma autodidata, ensina estudantes brasileiros sobre algumas diferenças entre inglês e português, tira dúvidas de pronúncia e gramática, além de ensinar as formas corretas de escrita de algumas palavras. É um canal interessante, sobretudo, para aqueles que desejam viajar para os Estados Unidos e aprender a cultura do povo de lá.

Existem diversos outros canais para aprender inglês em que há professores nativos e não nativos com diferentes abordagens. Alguns dos canais feitos por brasileiros que indicamos são: *Professor Kenny*; *Gêmeas do Inglês*; *English in Brazil*; *Camile Vilela*; *Fluency Academy*, *Mário Vergara*, dentre outros. Todos esses canais auxiliam no aprendizado da língua. Existem, ainda, diversos canais que trazem cenas de filmes e séries e trabalham pontos específicos de gramática que aparecem nessas obras.

O professor de inglês para estrangeiros A.J.Hoge, criador do site www.effortlessenglishclub.com e escritor do livro *Effortless English: Learn To Speak Like A Native (Inglês sem esforço: aprenda a falar como um nativo)*, também ganha destaque nas nossas análises. Apesar da intenção mercadológica de apresentar seu curso e livro como a solução mais eficaz para se aprender inglês e vender a ideia de que devemos aprender a *ser iguais aos nativos da língua alvo* – o que não é possível –, ele traz uma metodologia adequada para quem gosta de um método mais tradicional e repetitivo. Está longe, porém, de ser um método de ensino reflexivo, dinâmico e com uso real da língua alvo.

A técnica de como aprender inglês usando filmes está em um vídeo do professor A. J. Hoge no YouTube. O vídeo traz uma técnica de como aprender inglês usando filmes. Antes de trazer as técnicas de aprendizado, o escritor sugere algumas dicas prévias: não se deve utilizar filmes antigos ou de época que trazem um inglês não atual; não utilizar comédias (*sitcoms*) que podem trazer piadas e questões culturais próprias que irão dificultar o aprendizado e, por

fim, o professor deve utilizar filmes cujo gênero seja do agrado do aprendiz. A partir dessas orientações iniciais, o autor traz seis passos para utilização de vídeos para aprender inglês. O quadro a seguir mostra os passos.

Quadro 1 – Passos para uso de filmes para aprender inglês

Passos	Instruções
0	Escolha um filme de seu agrado; assista a uma cena dublada para entender a história (essa estratégia é o passo zero porque é em língua portuguesa);
1	Veja com áudio em inglês e legendas em inglês de 2 a 3min do que você assistiu;
2	Veja novamente em inglês sem legendas; revise o vocabulário: pesquise o significado de palavras desconhecidas no dicionário).
3	Para trabalhar a pronúncia repita a cena várias vezes, falando as frases buscando utilizar a mesma emoção e entonação dos atores;
4	Repita a cena, agora sem pausar, imitando os atores. Pode-se deixar a legenda ligada; repetir até decorar;
5	Repita o passo 4, mas imitando gestos e movimentos dos atores, depois desligue a legenda;
6	Repita o passo 5, mas agora grave sua voz e observe se fez igual aos atores.

Fonte: Hoge (2015, tradução e adaptação nossa).

Ao gravar a voz, o aprendiz percebe a pronúncia intuitivamente. Com a repetição, a aprendizagem irá se consolidar com o tempo e ele/a vai identificar em outros vídeos o que aprendeu sem a necessidade do uso de dicionários. Realizar esta técnica com vários vídeos ou filmes pode promover um enorme aprendizado da língua.

Almeida e Honório (2019, p.69) acreditam que a aprendizagem através de vídeo no Youtube “pode vir a criar uma maior afinidade com o aprendiz, dando espaço para este se aproximar tanto da língua quanto do professor e dessa maneira viabilizar uma aprendizagem significativa.”

Vimos, neste capítulo, diversas estratégias para a autoaprendizagem com diversas opções de aplicativos, *grammars*, sites, textos, áudios e cursos. O importante é ter um planejamento e segui-lo, incluindo todas as *macrohabilidades* (*listening, speaking, reading, writing*) e aproveitando as oportunidades de praticar com pessoas nativas ou não. Percebemos que existem inúmeras opções gratuitas para desenvolver-se no idioma-alvo. Esperamos ter contribuído com este capítulo, propiciando boas sugestões para que um aprendiz autônomo possa se aventurar no estudo da língua inglesa, assim como de outras línguas e aprimorar seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALL GOOD TALES. Brand Story Hero – Duolingo. **All Good Tales**. 2018. Irlanda. Disponível em: <https://allgoodtales.com/brand-story-hero-duolingo/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

ANDRADE, Izabel Rego de. **Aprendizagem de Língua Assistida por Dispositivos Móveis (ALADIM)**: uma proposta alternativa para o ensino da língua espanhola. Tese (Doutorado) do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas (SP): UNICAMP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/985267>

AYDOĞAN, Hakan; AKBAROV, Azamat A. The Four Basic Language Skills, Whole Language & Integrated Skill Approach in Mainstream University Classrooms in Turkey. **Mediterranean Journal of Social Sciences**. Londres (Inglaterra): Richtmann Publishing Ltd, 2014, vol.5, n.9. pp. 672-680. Disponível em: <https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/2687>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BORSATTI, Débora Ache., GABRIEL Rosângela. Estratégias pedagógicas para o uso eficaz da tradução automática na compreensão leitora em Inglês para fins acadêmicos. **Letras: BROWN - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**, Santa Maria (RS): Universidade Federal de Santa Maria, vol. 32, n. 1, Edição especial 2022, pp.142-160. DOI:10.5902/2176148571439. ISSN 2176-1485. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/71439>. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRAUER, K. C. N. O emprego das estratégias de leitura em textos de inglês como LE. **Holos**, Natal (RN): IFRN, vol. 5, 2014, p. 165-181. ISSN: 1518-1634. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481547174016>. Acesso em: 14 ago. 2025.

COSTA JÚNIOR, João Fernando *et al.* Education in the era of artificial intelligence: between innovation and the dehumanization of education. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 35409-35427, 2025. DOI: 10.56238/arev7n7-016. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/6292>. Acesso em: 16 jul. 2025.

FELIX, Uschi. **Virtual Language Learning**. Finding the Gems amongst the Pebbles. Melbourne: Language Australia Ltd., 1998.

HOGGE, A. J. **Learn English With Movies Using This Movie Technique**. YouTube, 26/08/2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=791cOfTEkEc&t=34s>. Acesso em: 13 ago. 2025.

JACÓBSEN, Rafael Tatsch. **A prática *reading e listening* na aquisição léxico-semântica e na proficiência em inglês como língua adicional**. Tese (Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Santa Cruz do Sul (RS): UNISC, 2022. 243 p. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/3586>. Acesso em: 21 jul. 2025.

KOGA, Y. The Effectiveness of Using an Electronic Dictionary in Second Language Reading. **Bulletin of the Liberal Arts of Hiroshima University**, v. 44, 1995, p. 239-244.

KOMATSU, Ricardo Shoit. Aprendizagem Baseada em Problemas: um Caminho para a Transformação Curricular. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro (RJ): Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM), 1999, Vol. 23, N. 23. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/345422272_Aprendizagem_Baseada_em_Problemas_um_Caminho_para_a_Transformacao_Curricular. Acesso em: 19 jul. 2025.

MOULIN, Nelly; PEREIRA, Vilma. Operações de pensamento no material instrucional para ensino a distância. In: 10º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2003, **Anais [...]**. Porto Alegre (RS): ABED, 2003. Disponível em: <https://www.abed.org.br/congresso2003/docs/anais/TC44.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A WWW e o Ensino de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte (MG): Universidade Federal de Minas Gerais, v. 1, n. 1, pp. 93-116. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982001000100006>. Acesso em: 01 jul. 2025.

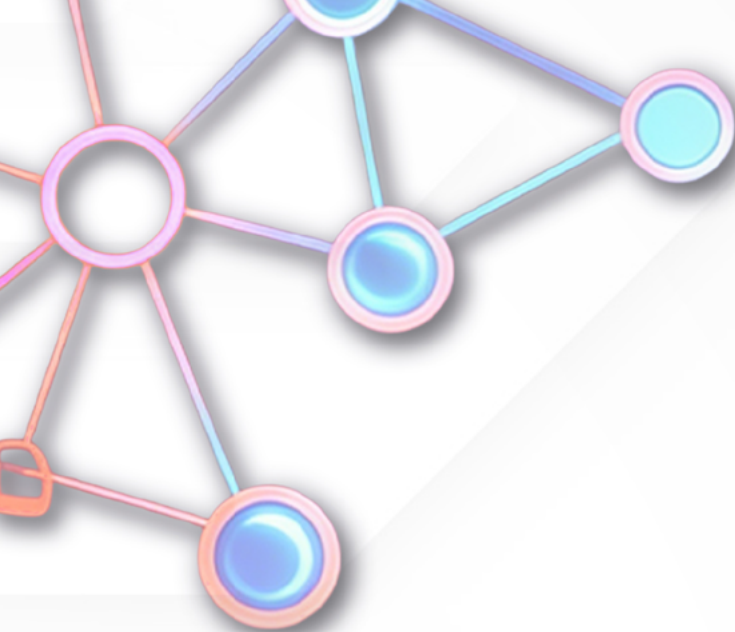
PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, Maximina M; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo (SP): Pontes e ALAB, 2005. p.135-153, 351 p. ISBN 85-7113-208-9.

PEREIRA, Beatriz dos Santos. **Uma parceria pública privada de comunicação efetiva**: o caso Duolingo Brasil e Ministério da Saúde. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado - Relações Públicas) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design. Bauru (SP): UNESP, 2024, 71 p. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/784ff9a-fc0e-40b9-b79e-a4fdb9944006/content> Acesso em: 16 jul. 2025.

PONTES, Marco Aurélio Costa. Capítulo 05 – *Self-Study Week*: Uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da autonomia de aprendizes de língua inglesa. In: MURTA, Cláudia Almeida Rodrigues; PONTES, Marco Aurélio Costa; SOUZA, Valeska Virgínia Soares (Org.). **Práticas inovadoras e educação**: experiências de ensino e de 1.ed. aprendizagem [recurso eletrônico]. – 1ª ed. – Curitiba (PR): Editora Bagai, 2022. 215 p. ISBN: 978-65-5368-157-6. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/719238/2/Pr%C3%A1ticas%20Inovadoras%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 17 jul. 2025.

PRAZERES, Ilson Mendonça Soares; OLIVEIRA, Carloney Alves de. **Gamificação em sala de aula**: uma proposta didática para o ensino do campo multiplicativo. Produto Educacional que faz parte da Dissertação intitulada *Gamificação e Dispositivos Móveis nas aulas de Matemática*, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió (Alagoas): UFAL, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/564192> Acesso em: 16 jul. 2025.

SHARPLES, M. The design of personal mobile technologies for lifelong learning. **Computers & Education**. Londres (Inglaterra): 2000, v. 34, n. 3, p. 177-193. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131599000445> Acesso em: 10 jul. 2025.



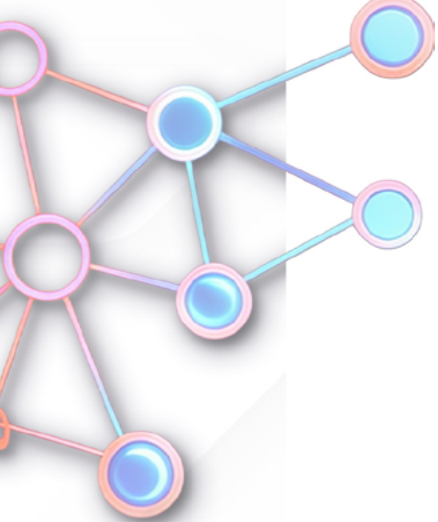
8

Celina de Oliveira Barbosa Gomes

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO INGLÊS PARA O EMPREGO CRÍTICO COM O USO DA TECNOLOGIA:

RELATO DE EXPERIÊNCIAS DO
IFPR – *CAMPUS* ASSIS CHATEAUBRIAND

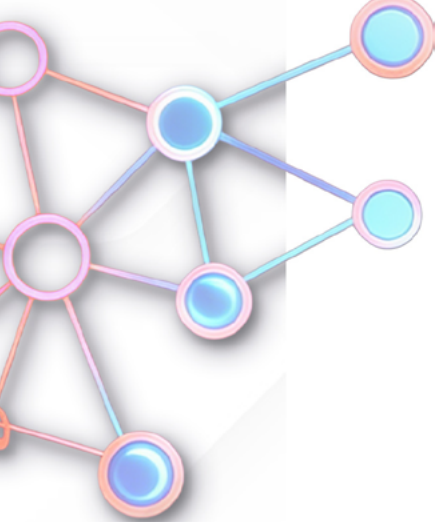
DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-567-1.8



Palavra. Linguagem. Sentido. Emoção. Aprendizagem. Em recente participação em oficina literária com o escritor Marcelino Freire, na 44ª Semana Literária e Feira do Livro do Sesc, em Cascavel, no Paraná, deparei-me com uma provocação acerca do escrever literário, mas, de certa forma, ao fazer docente no ensino de línguas. Na ocasião, o irreverente e simpático Marcelino nos instigou a pensar na artificialidade com que escrevemos, na mecanicidade com que usamos as palavras em nossos primeiros treinos literários, na esterilidade das palavras que empregamos para dizer dos nossos sentimentos, sensações e impressões motivada por nossa sujeição ao que ele chama de sistema linguístico. Segundo ele, a literatura precisa ser livre, valer-se das palavras efetivas, reais, precisas para se dizer o que quer, ainda que elas pareçam inconvenientes, estranhas, fortes. Elas precisam ser o que são, dizer, de fato, por que estão ali.

Isso me fez pensar também na palavra no ensino. Somos promotores da palavra, divulgadores dela, inclusive, das palavras e dos sentidos em inglês. O desafio é comunicá-las com clareza, com significado no contexto e para o contexto do aluno, considerando, ainda, que tais palavras possuem uma carga cultural da qual não se pode prescindir.

É sabido que o inglês é, há tempos, caracterizado como língua de prestígio ou língua de manifestação da elite, em muitos sentidos. Os motivos pelos quais ele é caracterizado como obrigatório nos currículos escolares – a despeito do espanhol, inclusive, em regiões de fronteiras hispano-falantes, como é o caso do oeste do Paraná –, são evidências da deferência que o idioma recebe em decorrência de suas muitas facetas e aplicações como língua de interação social, intelectual, científica, mas também comercial, econômica, política, tecnológica e cultural. Esse emprego e consideração podem significar, muitas vezes, um exclusivismo nos motivos da aprendizagem, o que é um desafio para o ensino, questão também conhecida por aqueles que trabalham com a língua.



Em contextos de inclusão social, como é o do Instituto Federal do Paraná e os de tantas outras escolas públicas, pensar o modo como o estudante enxerga a relevância do ensino e da aprendizagem de língua inglesa em sua vida é fundamental. Muitos ainda não acreditam na possibilidade de aprenderem, de fato, o idioma, já que não o veem ligado às suas vidas, não o enxergam presente nos espaços em que transitam. Mais do que isso, como problematizam Siqueira e Anjos (2012), os discentes – e mesmo os professores – não vislumbram a língua inglesa no currículo real, haja vista a carga horária irrisória, as ementas genéricas e os recursos e materiais insuficientes para o ensino. Por isso, ressignificar a todo o momento o modo como o aprendiz vê a sua relação e a aprendizagem da língua inglesa se torna uma das missões do educador. Ele deve buscar o engajamento social e discursivo do aluno, de modo que o sujeito se transforme, se desenvolva e se reconheça como “cidadão do mundo”, nas palavras do linguista indiano Kanavillil Rajagopalan (2003).

Essa condição de cidadão do mundo do aprendiz de língua inglesa é apresentada também pela Base Nacional Comum Curricular, que vê a aprendizagem do estudante como recurso para uma atuação ativa e crítica em um mundo cada vez mais diverso e plural, cujas fronteiras geográficas não mais limitam o seu trânsito linguístico, cultural e político. Nos termos do documento,

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos

e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (BRASIL, 2017, p. 230).

Diante do exposto, alternativas de ensino que ampliem o escopo de relações do inglês com a vida, as nuances de expressão e as demandas de manifestação e de reflexão do aluno tornam-se justificativas plausíveis para que ele se dedique à aquisição ativa do idioma.

E pensando na faixa etária de muitos estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, estes últimos, parte expressiva do público-alvo do Instituto Federal do Paraná, é correto afirmar que a aprendizagem de língua inglesa está/ pode estar fortemente relacionada à sua afinidade com a tecnologia – assim como está a aquisição de outras saberes que compõem a sua bagagem cultural. De acordo com Prensky (2001), os chamados nativos digitais, indivíduos nos quais se inserem os alunos mencionados, manipulam as ferramentas digitais de forma autônoma, haja vista a sua proximidade com os dispositivos tecnológicos e com a própria internet, determinada por um contato precoce com tais recursos. As autoras afirmam que essa relação com a tecnologia também oportuniza o acesso rápido a múltiplas informações e a realização de várias tarefas simultaneamente.

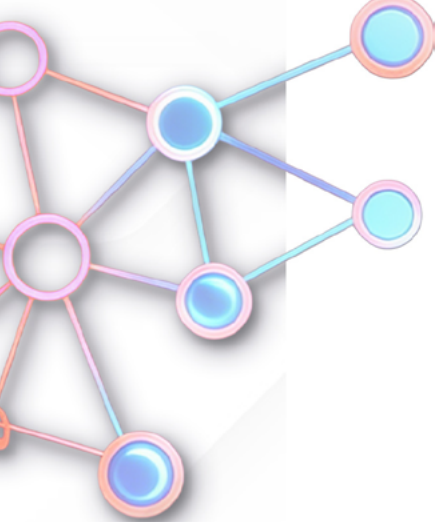
Essa condição é favorável para a aprendizagem do inglês, pois potencializa a exposição e suscita estímulos de apreciação do idioma por meio dos produtos culturais – músicas, filmes, textos – acessados por esses indivíduos nas plataformas digitais. Mais do que eles, talvez, as redes sociais, elementos relevantes na expressão das identidades adolescentes na contemporaneidade, também são instrumentos importantes de divulgação da língua, estabelecendo-se como meios, formas discursivas e até mesmo conteúdos

de discussão em língua inglesa. Essa versatilidade das mídias sociais é observada no estudo de Senefonte e Talavera (2018), que afirmam que

[...] as redes sociais cada vez mais penetram o cotidiano do cidadão do século XXI, uma vez que elas têm cumprido inúmeros propósitos sociais, já que podemos: expressar sentimentos e opiniões, compartilhar momentos de nossas vidas pessoais, estudar, fazer transações comerciais, denunciar algo, marcar uma festa, mandar mensagens de naturezas diversas (pessoais, profissionais, por exemplo), entre tantas outras ações sociais (Senefonte e Talavera, 2018, p. 242-243).

Como se vê, elas são potencialmente colaborativas para a formação dos discentes como cidadãos do mundo à medida que oportunizam, praticamente, a criação, a divulgação, o consumo e a apreciação crítica de assuntos vários acerca do entorno desses indivíduos e de outras sociedades em diferentes lugares do mundo.

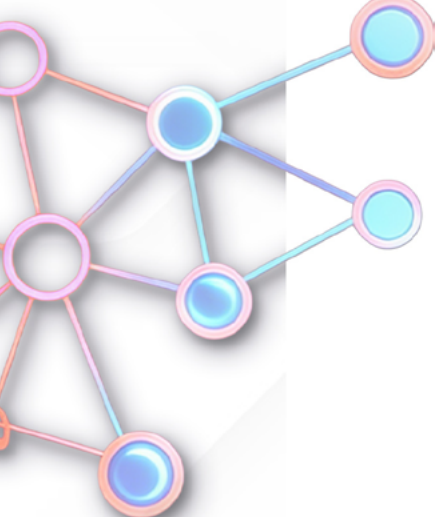
Pensando nisso, o texto em curso relata duas abordagens de ensino pensadas a fim de desafiar os preconceitos supramencionados em relação à aprendizagem efetiva do inglês na escola pública, pautadas, precisamente, em posicionamentos autônomos, ativos e até mesmo políticos dos estudantes. As propostas foram alinhadas com outros tópicos formativos, como a Diversidade e a Inclusão, atrelados aos Temas Transversais, mas, sobretudo, buscaram mostrar os desafios da aquisição da língua inglesa – para os próprios alunos – para a expressão de sentidos tão específicos e necessários à manifestação das reflexões que as atividades suscitaram. Dito de outro modo, os discentes experienciaram o desafio de apresentarem e se posicionarem sobre questões polêmicas como a equidade de gênero e a revisão histórica de territórios marcados pela tragédia e pela opressão de populações, e o fizeram com o uso da tecnologia.



RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E DE PROMOÇÃO DE EQUIDADE DE GÊNERO: A ATIVIDADE *BREAKING PARADIGMS*

Como egressa e, posteriormente, docente de escola técnica e tecnológica, observei que, vez ou outra, as questões de gênero vinham à tona em determinadas aulas e práticas de ensino de alguns cursos, seja pelas interações entre os alunos ou mesmo pela conduta de professores.

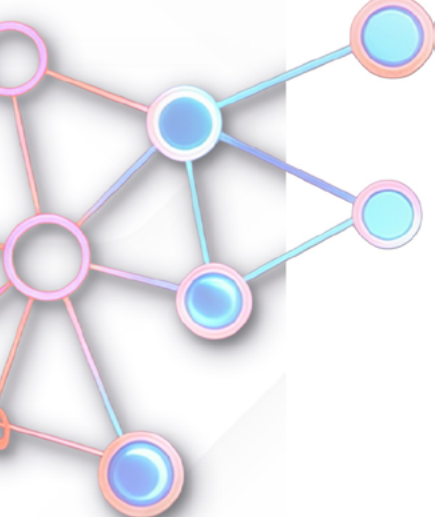
Quando discente do curso de graduação em Tecnologia em Informática de uma instituição tecnológica federal, era questionada regularmente sobre a opção que havia feito, e constantemente desafiada a provar que poderia estar ali. Colegas homens olhavam e agiam com certo desdém, como se eu estivesse ocupando um lugar que não me pertencia. Professores, quando eu fazia alguma pergunta, me explicavam em uma narrativa simplificada, como se o conteúdo me fosse deveras inacessível, o que eu não via acontecer com os rapazes que estudavam comigo. Até mesmo um estudante da mesma cidade que eu e que estava dois períodos à frente no curso comentou, na primeira semana de aulas, sem notar minha presença no ponto de ônibus, que eu provavelmente iria me perder naquela grande universidade e sairia correndo depois das primeiras aulas da famigerada disciplina de Lógica Aplicada, hoje chamada de Algoritmos. Eu não saí, não fugi, não sucumbi, apesar das deliberadas tentativas de meus pares do gênero masculino de me fazerem questionar o meu direito de ocupar aquele espaço. Logrei êxito e concluí o curso, diferente de muitos deles que foram ficando pelo caminho, talvez por terem a certeza de que, como pensavam, sua condição masculina, dita “inclinada para o racional, para o pensamento lógico-matemático”, central



na programação de computadores, seria suficiente para terminarem a graduação, a despeito da prática necessária dos estudos.

Ao ser aprovada no concurso para uma instituição técnica e tecnológica, depois de cursar outra graduação, a de Letras – Português e Inglês, deparei-me com a mesma postura sexista rançosa de que fui vítima, praticada, ainda que veladamente, contra as alunas. Em cursos como os de Técnico em Informática e Técnico em Eletromecânica Integrados ao Ensino Médio, por exemplo, as alunas comentavam de tratamentos sutilmente misóginos, insinuações de que deveriam ficar com partes menos desafiadoras – intelectualmente falando – dos trabalhos, ou mesmo com a parte teórica de atividades que demandavam o desenvolvimento de protótipos. Ainda, que quando realizavam atividades em grupo, a maior parte do mérito pela parte prática e de cunho técnico era atribuída aos colegas meninos. Nos conselhos de classe ou nas reuniões dos colegiados desses cursos, majoritariamente formados por homens, sempre ocorria uma manifestação machista camuflada. O “julgamento” era, muitas vezes, justificado pela “natural inclinação dos meninos às práticas técnicas” pautadas na razão, ao passo que, para as meninas, restavam os elogios pelo “capricho estético” dos trabalhos teóricos, argumentos emoldurados em risadinhas discretas trocadas entre eles em alusão ao pacto da masculinidade misógina.

Sabendo dos efeitos devastadores que esse tipo de pensamento provoca não só para as estudantes como para o ambiente escolar, de modo geral, passei a questionar as razões pelas quais os colegas acreditavam na atuação “coadjuvante” das alunas nas atividades em questão. Argumentei com base na estranheza de uma possível “capacidade seletiva”, já que as discentes em discussão mostravam ótimo desempenho em sala, o que calhava com a possível participação ativa delas nos projetos. Eles não sabiam responder, ou melhor, não tinham coragem de verbalizar o machismo que determinava os seus pensamentos, a despeito dos anos de estudo até o doutorado. Diante daquele cenário, entendi que aquela forma



de pensar muito provavelmente era evidenciada em sala de aula, fazendo com que os meninos acreditassem em uma natural afinidade deles para com determinadas áreas, em detrimento da igual possibilidade de atuação de suas colegas, que, por sua vez, também creriam em supostas limitações delas para tarefas técnicas. Era preciso, então, ressignificar o contexto, desconstruindo paradigmas de papéis sociais para homens e mulheres. Daí surgiu a atividade *Breaking Paradigmas*.

Precisamente, a atividade se tratava da realização de uma tarefa do cotidiano, como preparar um determinado prato de comida, trocar um pneu, fazer a declaração do imposto de renda (ou a simulação da tarefa), organizar a rotina de uma criança de dois anos que iria viajar, fazer uma trança embutida, identificar as partes de um motor automobilístico, cotar os preços de produtos da cesta básica, organizar um churrasco, lavar roupas, etc. A ação deveria ser realizada em duplas compostas por um menino e uma menina, primordialmente, a fim de que ambos experimentassem ATIVAMENTE a prática a ser desenvolvida. Tendo em vista a complexidade de algumas tarefas, a atividade foi aplicada para as turmas dos terceiros e quartos anos, considerando a idade dos estudantes – alguns já com 18 anos. O trabalho desenvolvido deveria ser gravado em vídeo, apresentando o momento anterior à tarefa (a preparação), a execução da tarefa e o momento posterior, com o trabalho já concluído, bem como instruções de como realizá-lo, em uma espécie de “faça comigo”, uma adaptação do recorrente “arrume-se comigo” que norteavam [e norteiam] muitos vídeos produzidos e divulgados por/ para jovens nas redes sociais. Toda a narrativa do vídeo deveria ser feita em língua inglesa, após a preparação de um breve roteiro e a aquisição do vocabulário específico sobre a tarefa a ser apresentada. As produções – que deveriam ser editadas por ambos – seriam postadas em um canal do YouTube criado pela turma e monitorado, sobretudo, pelo líder de sala. Algumas das atividades desenvolvidas podem ser ilustradas pelos *prints* das gravações apresentados nas imagens a seguir:

Figura 1 - Estudante A - Menino trocando pneu



Fonte: Adaptado de Gomes e Neris (2022).

Figura 2 - Estudante B - Menina trocando pneu



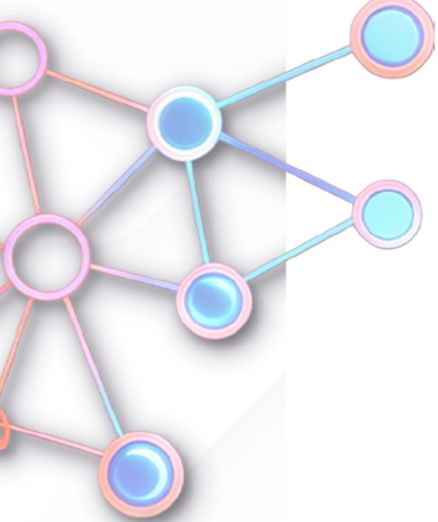
Fonte: Adaptado de Gomes e Neris (2022).

Após a conclusão da atividade, os alunos apresentaram as suas produções para a sala, mencionando os desafios – práticos, mas também linguísticos – para a realização da tarefa. Ainda, refletiram acerca da ideia de atribuição de muitas das atividades desenvolvidas a homens e a mulheres e as implicações negativas disso. Por fim, debateram a relevância da atividade para a sua formação discursiva – mencionando a aquisição efetiva de novos termos e expressões –, ética, moral e orientada pela e para a diversidade e para a equidade de gênero, assim como destacaram a importância da tecnologia – informática – no registro e na divulgação do trabalho.

A constatação, pelos alunos, da necessidade de desconstrução de estereótipos de gênero é fundamental na colaboração para a ressignificação dos papéis sociais de gênero – quiçá, para a desconstrução deles –, especialmente, no âmbito da tecnologia, área ainda definida como de domínio do homem, como sugerem Mendes *et al.* (2024):

As carreiras femininas em qualquer área do conhecimento são marcadas por uma série de barreiras discriminatórias e desigualitárias em relação ao gênero, tais como os estereótipos de gênero, assédio moral e sexual, desigualdade salarial e de acesso, entre outras formas de discriminações sexistas. Entretanto, a disparidade é acentuada na área da tecnologia por diversos fatores. [...] Conforme a tecnologia evoluiu e a complexidade dos processos computacionais aumentou, houve um distanciamento feminino da área, ocasionado pelos estereótipos que já mantinham mulheres longe de áreas exatas e pelo marketing e cultura criados e voltados ao público masculino (Mendes *et al.*, 2024, p. 206).

A execução do trabalho em duplas formadas por uma menina e um menino, sendo exigida a atuação igualitária de ambos na execução da atividade, reitera-se, fez com que os alunos pensassem acerca dos motivos pelos quais as tarefas era socialmente divididas. Colaborou para a sua reflexão sobre como isso impacta



negativamente a sociedade, o mundo do trabalho, a produção de conhecimento e o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos indivíduos, de modo geral. No momento das apresentações, os alunos foram questionados se, frente às dificuldades, houve alguma tentativa de “facilitação”, exacerbação de problemas, comentário ou conduta que evidenciasse os papéis de gênero social e tradicionalmente estabelecidos. Segundo os relatos, as dificuldades surgidas foram desafiadoras para ambos os membros da dupla, que buscaram soluções conjuntas para os problemas.

Além da realização das tarefas, os alunos foram questionados acerca da produção e publicação dos vídeos – definição e manipulação dos equipamentos e aplicativos empregados. Precisamente, perguntou-se acerca da divisão de tarefas nesse quesito, já que os estudantes de ambos os cursos tinham componentes curriculares da área de informática. As respostas foram semelhantes às da pergunta anterior, os alunos alegaram que as tarefas foram divididas, sem a aparente hierarquização de decisões e de atividades.

Ainda que uma ou outra dupla não tenha sido efetivamente sincera, só o fato de sentirem-se “constrangidos” de, eventualmente, terem incorrido nos papéis sociais de gênero em voga (e de assumirem isso) mostra que a atividade cumpriu o seu propósito, o de evidenciar que tais papéis não fazem sentido – inclusive, na formação de profissionais da informática ou da eletromecânica. Essa é uma demanda cada vez mais evidente e que deve ser observada e atendida, de modo especial, pela escola que, infelizmente, acaba por reproduzir certos estereótipos, expressos, inclusive, pela evasão escolar de meninas e mulheres de cursos técnicos e tecnológicos, como argumentam Mendes *et al.* (2024):

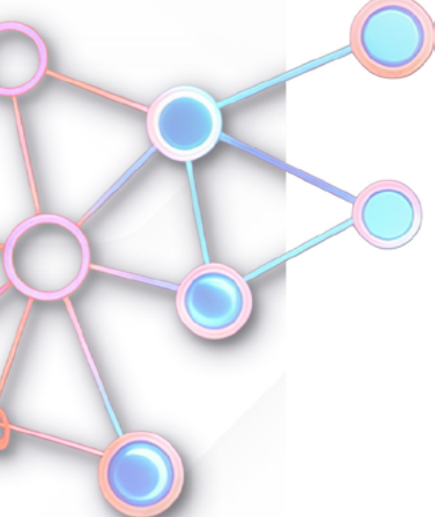
Sabe-se que a área da STEM [Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática] é fortemente marcada pela desigualdade de gênero presente, **seja pela presença feminina reduzida, pela alta taxa de evasão escolar em seus cursos**, pela diferenciação no tratamento entre

homens e mulheres, ou **pela discriminação sofrida em ambientes acadêmicos e profissionais**. No entanto, ao analisar setores específicos, notamos que áreas como biologia, química e matemática, ainda que apresentem desigualdades de gênero, conseguem atrair e reter mulheres com mais sucesso do que outras, como a engenharia, física e, sobretudo, a computação. No Brasil, enquanto nos cursos superiores de Ciências Biológicas e Matemática, a proporção de mulheres nas matrículas é de 64,5% e 32,7%, respectivamente, nos cursos de Engenharia e Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), essa proporção é de 21,6% e 13,3%. (Mendes *et al.*, 2024, p. 206) [grifos meus].

Diante do exposto, verifica-se a importância de um ensino de língua inglesa contextualmente referenciado e, neste caso, orientado para a educação para a equidade de gênero, não só em seus conteúdos e objetos, mas em seus métodos e objetivos de aprendizagem; aqui, pautados na democratização de tarefas, de espaços de atuação social e de mecanismos tecnológicos de comunicação e divulgação dessas atividades.

A LÍNGUA INGLESA E A TECNOLOGIA COMO RECURSOS PARA A REVISÃO CRÍTICA DA “VERDADE”: ENGLISH DOCUMENTARIES ABOUT HISTORIC REVIEW OF WEST OF PARANÁ

Além da equidade de gênero, o emprego da tecnologia no ensino e na aprendizagem da língua inglesa se pautou em uma proposta de atividade de revisão crítica da história de um dos territórios do oeste do Paraná, uma região – dentre tantas outras – colonizada por um processo violento de ocupação.



Assim como rever, por meio da retomada de testemunhos “perdidos”, as formas como territórios do oeste paranaense foram ocupados – em sua maioria, pela ação de colonizadoras contratadas para “limpar” a terra da vegetação e da população presente nela em sua chegada –, os alunos também contemplaram certas ocorrências obscurecidas na história de progresso do espaço em questão. Precisamente, os estudantes do primeiro ano do curso Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio deveriam pesquisar fatos curiosos ou polêmicos da história da região em que estão inseridos, produzindo documentários em inglês sobre eles e promovendo a apresentação de outras versões da história. O trabalho deveria ser feito em equipes de cinco discentes. A atividade se daria, então, pela pesquisa e escolha de um evento histórico, o estudo sobre as versões dele, a montagem e tradução de um roteiro de apresentação e a gravação e edição de um pequeno documentário em língua inglesa; o registro deveria ser feito, preferencialmente, em local característico do evento em questão. O arquivo seria posteriormente inserido na sala virtual da turma, no Google Class.

Dentre os acontecimentos, os alunos optaram pela história da colonização da região de Assis Chateaubriand, explicando como ocorreu o início da urbanização do município. Eles abordaram o tempo em que o território incorporava, ainda, outras localidades, como o atual município de Tupãssi. Mais do que isso, os estudantes reuniram indícios da atuação predatória da Colonizadora responsável pelo estabelecimento do novo povoado, como os relatos subnotificados de antigos moradores acerca da abordagem hostil de jagunços que expulsavam os moradores e, em casos extremos, matavam os que resistiam em deixar a sua terra.

Os trabalhos que tematizaram o evento deram conta de revelar como a história da região, vista como uma “narrativa legítima” de relações harmônicas entre os indivíduos, pautadas na ideia de honra, trabalho e direito de algumas famílias de ocuparem e explorarem tais terras, é, na realidade, enviesada e problemática. As imagens abaixo

ilustram algumas cenas do documentário que critica aspectos da dita história oficial:

Figura 3 - Cena sobre o relato de crime

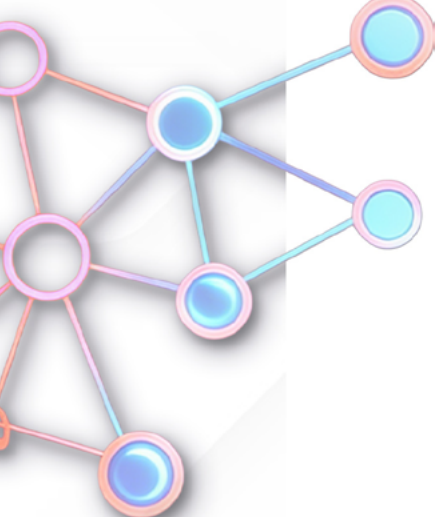


Fonte: Adaptado de Fernandes et al. (2025).

Figura 4 - Cena com trecho de testemunho



Fonte: Adaptado de Fernandes et al. (2025).



Assim, a atividade oportunizou a aprendizagem integrada de conteúdos, como o conhecimento e a crítica a aspectos históricos, geográficos e políticos que influenciam as relações sociais da região; a aquisição e prática de termos específicos e estruturas discursivas em língua inglesa, necessários à efetiva discussão do tema em questão, de modo a mostrar outras versões para a dita história oficial; e a manipulação de recursos tecnológicos para a gravação, edição e publicação de vídeos, precisamente, do gênero não-ficcional “documentário”.

Vale dizer que os alunos também se depararam com os desafios que a tradução pode trazer, pois, mesmo conhecendo muitas palavras relacionadas ao assunto da colonização de terras, perceberam que termos como “grileiros”, traduzidos por eles como “land grabbers”, pareciam não ser efetivamente referenciados no idioma de destino. Nas palavras deles, ao relatarem a experiência da tradução, os termos traduzidos pareciam não ter “o mesmo peso, o mesmo impacto”, o que fez com que compreendessem as especificidades culturais e contextuais das línguas. Essa inquietação reflete as impressões de Valente (2010) sobre a ideia de tradução:

Para que exista a comunicação entre diferentes culturas, é fundamental que a tradução considere não apenas as línguas em questão, mas que traduza, além de fatos e informações, a forma de pensar e de valorar da outra cultura. Por esse motivo, o tradutor - que é na verdade um mediador - deve dominar tanto a língua quanto a cultura dos povos envolvidos em sua tradução. Ainda com todos esses cuidados, é preciso admitir que, devido à complexidade de cada um dos elementos desse processo, a Tradução Intercultural pode sempre ser vista como incompleta, pois é impossível traduzir todo o contexto histórico, linguístico, político e religioso (Valente, 2010, p. 325).

Assim, a atividade revelou-se uma oportunidade de uso e, conseqüentemente, de aprendizagem da língua inglesa pela consideração de um contexto real de sentidos pelos/para os estudantes.

A aquisição de novas palavras, a tentativa de expressar críticas, por meio de estruturas discursivas adequadas combinadas a plataformas tecnológicas próprias, asseverou a ideia mencionada inicialmente de que a aquisição do idioma ocorre quando o seu uso faz, de fato, sentido. E que abordagens contextuais são bem mais eficazes do que conteúdos descolados da realidade e das demandas de expressão dos alunos.

ÚLTIMAS PALAVRAS, POR ENQUANTO...

Ensinar o inglês ao estudante para que ele seja um cidadão do mundo é uma tarefa que passa pela necessidade de ensiná-lo a ser, antes de tudo, um cidadão que se enxergue na vida, inclusive, na vida da própria comunidade. Compreender as relações que constituem o seu entorno, os sentidos construídos na/ pela linguagem e a forma como eles podem ser expressos na língua inglesa de modo a combater desigualdades e desconstruir narrativas falaciosas, possibilita ao aluno ressignificar os seus objetivos de aprendizagem do inglês, vendo-o como meio para expressar sua própria visão de mundo. Uma expressão que se vale de uma forma própria de uso da língua e, nos casos em tela, da tecnologia como ferramenta, mas também como modo discursivo, a fim de comunicar outras “verdades” sobre as identidades e sujeitos sociais com que interagem os discentes.

Este relato de uma dentre tantas compreensões sobre o ensino de inglês, orientada pela aprendizagem e pelo emprego “críticos” do idioma na delação de narrativas problemáticas, é só mais uma das tentativas de mostrar que aprender o inglês na escola pública, como forma de significação da vida, é possível – mesmo parecendo e sendo – tais propostas de ensino aparentemente simples.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

FERNANDES, Bianca Vieira; ANTONIO, Juliana da Silva; BERTOOGNA, Kaio Trindade; BATISTA, Ketelyn Alexandre; BARROS, Sharon Lais da Silva. **Documentário “A poorly told story: the colonization of Western Paraná”**. Google Class, 2025.

GOMES, Anthony Piveta; NERIS, Julia Maria de Oliveira. **Vídeo “How to change a car tire?”**. YouTube, 2022.

MENDES, Isabela Hadres; MELO, Sabrina Hahn; PETRÓ, Vanessa. Construindo pontes para a equidade de gênero na área de Tecnologia da Informação. **XV Computer on the Beach**, Balneário Camboriú – SC, p. 206-213, abr. 2024.

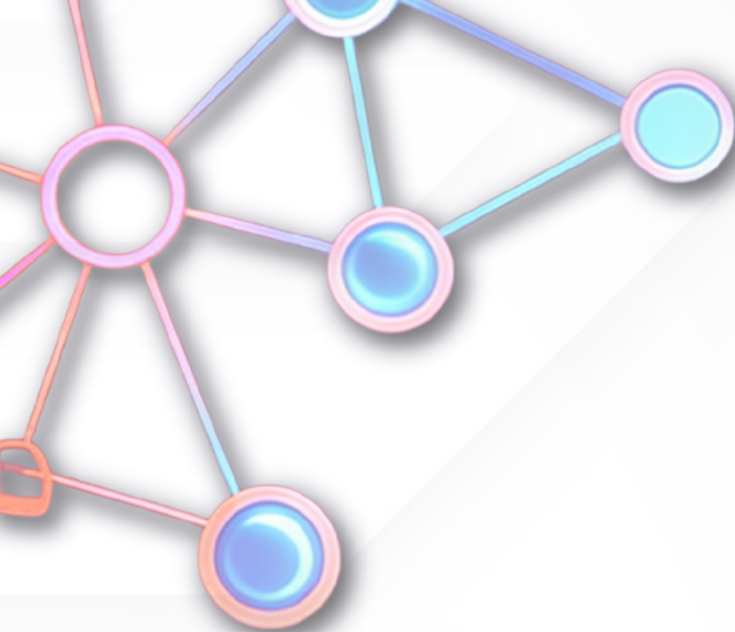
PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, USA, v. 9, n. 5, 2001.

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

SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa; TALAVERA, Marjorie Ninoska Gómez. O *WhatsApp* como ferramenta no ensino-aprendizagem de língua inglesa. **Entretextos**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 241-264, 2018.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; ANJOS, Flávius Almeida dos. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 127-149, 2012.

VALENTE, Marcela lochem. Tradução: mais que um processo entre línguas, uma ponte para a transmissão cultural. **Raído**, Dourados, MS, v. 4, n. 7, p. 323-332, jan./jun. 2010.



9

*Laura Borges Nogueira Moraes
Sheylla Chediak
Julie Paula Teixeira de Menezes*

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI) DO *CAMPUS* PORTO VELHO CALAMA - IFRO

RESUMO

O presente capítulo relata o processo de produção de material didático de língua inglesa para o curso técnico em Informática integrado ao Ensino Médio. O objetivo geral é apresentar uma experiência de produção de material didático de língua inglesa para o curso integrado ao Ensino Médio, bem como discutir aspectos importantes nesse processo de elaboração, tais como: a) a produção de material didático de língua inglesa em consonância com o perfil do egresso na educação profissional e tecnológica; b) a integração com as tecnologias digitais da informação e comunicação; c) o contexto da experiência de produção do material didático e, por fim, d) os desafios e as possibilidades da produção própria. A experiência permite afirmar que a produção de material didático próprio para o EMI possibilita que o conteúdo esteja alinhado aos PPCs dos cursos e ao perfil do egresso, bem como às especificidades regionais e às diretrizes pedagógicas da instituição. Além de favorecer a contextualização do ensino para sua especificidade, garante maior autonomia intelectual dos docentes e desenvolve uma cultura colaborativa e de aprendizagem entre os pares.

INTRODUÇÃO

A importância da aprendizagem de uma língua estrangeira no contexto da educação profissional e tecnológica já é algo consolidado, tanto em termos de preparação para o mundo do trabalho, e leia-se realmente mundo global, quanto para o desenvolvimento cognitivo das funções psíquicas superiores como pensamento e linguagem, termo utilizado por Vigostki para tratar do desenvolvimento da inteligência humana (Vygostki, 1991).

Neste capítulo, relatamos a experiência da produção de material didático de língua inglesa para o curso técnico em informática integrado ao Ensino Médio, do Campus Porto Velho Calama - IFRO. O Ensino Médio Integrado apresenta em sua gênese a perspectiva da formação politécnica e omnilateral, ou seja, busca formar integralmente um indivíduo contemplando todas as dimensões do trabalho, ciência e cultura (Ramos, 2024; Pacheco, 2010). Nesse contexto, a aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente da língua inglesa, objeto deste capítulo, desempenha um papel central na formação integral por se tratar não apenas da aprendizagem de uma língua, mas também de compreender aspectos das relações entre culturas, do respeito à diversidade, da aprendizagem crítica acerca das relações entre os países do norte global e do sul global, e, mais acentuadamente, de compreender questões importantes relacionadas à identidade.

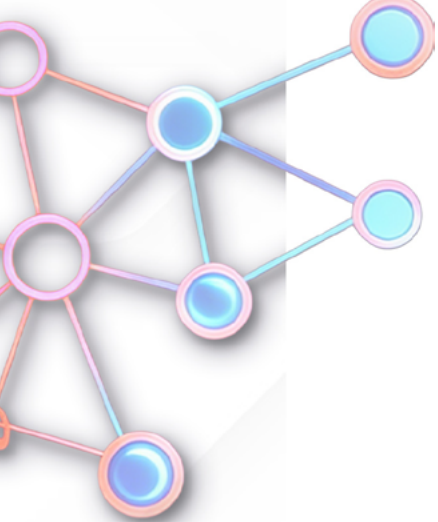
A produção de material didático requer conhecimento acerca do processo de aprendizagem, do conteúdo produzido, do público-alvo, da abordagem metodológica, da sequência e progressão didática, da avaliação, além de ser importante conhecer os princípios de desenho educacional para tornar a experiência de aprendizagem melhor, mais acessível e integrada às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) e de integrar com as diversas disciplinas do currículo e áreas do conhecimento.

Nesse sentido, a experiência de produção de material didático pelas professoras de Língua Inglesa para o curso técnico de informática integrado ao Ensino Médio no IFRO Campus Porto Velho Calama foi resultado de um curso de desenvolvimento profissional ofertado pela Regional English Language Office (RELO) no ano de 2022, por meio do programa English Language Specialist, o qual envolveu mentoria de um profissional especializado em desenho educacional, desenvolvimento de currículo e produção de material didático em ensino de línguas. O curso precedeu ao ano de reformulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos do Ensino Médio Integrado do Campus Porto Velho Calama e foi importante para agregar melhorias aos novos PPCs, com um material didático que contemplasse o perfil do egresso do curso técnico, na perspectiva da formação integral.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar uma experiência de produção de material didático de língua inglesa para o curso técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, bem como discutir aspectos importantes nesse processo de elaboração, tais como: a) a produção de material didático de língua inglesa em consonância com o perfil do egresso na educação profissional e tecnológica; b) a integração com as tecnologias digitais da informação e comunicação; c) o contexto da experiência de produção do material didático e, por fim, d) os desafios e as possibilidades da produção própria. A seguir, organizamos o capítulo nesta mesma sequência.

A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

As discussões no entorno do material didático, especialmente do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), são inúmeras. Por um lado, o livro didático pode ser o único recurso material disponível para o professor e o estudante, em diversas escolas e regiões do país. Ademais, o livro didático do PNLD facilita o planejamento



docente e garante uma progressão didática. Por outro lado, pode ser um limitador e engessar as práticas pedagógicas, se for usado como uma única via sem flexibilização das atividades e sem a utilização de outros recursos. Tudo isso em um contexto do Ensino Médio regular, pois, no Ensino Médio Integrado há demandas específicas de formação do estudante em consonância com o perfil do egresso previsto no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e os livros do PNLD não atendem uma formação específica, por ser bastante generalista. Nesse contexto, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF, 2021) emitiu uma nota técnica sobre o PNLD e a relação com o Ensino Médio Integrado no contexto da contrarreforma do Ensino Médio e como ela impactou no programa.

Até então, os livros didáticos mantinham a identidade e os pressupostos basilares de campos disciplinares historicamente constituídos e, longe de reproduzirem visões de mundo enclausuradas e segmentadas em matrizes disciplinares, vinham avançando em seu conteúdo programático, bem como na constituição de pontes entre o conhecimento escolar e os inúmeros desafios do mundo contemporâneo. Entretanto, com a Reforma do Ensino Médio, a implementação da Base Nacional Curricular Comum e a consequente necessidade de adequações curriculares dos sistemas de ensino nacionais, o PNLD acabou trilhando um novo caminho, colocando em xeque um projeto que, apesar dos desafios inerentes a todos os materiais didáticos, ainda tinha em seu horizonte a opção por uma educação emancipadora.

Além desse processo de descaracterização dos conhecimentos disciplinares com a contrarreforma do Ensino Médio e a adequação à BNCC, vale considerar que o aspecto generalista do livro didático de língua inglesa não contempla a realidade regional da forma ideal, os diferentes contextos no Brasil e a diversidade de produção do som da língua, como por exemplo a realidade dos estudantes do Instituto Federal de Rondônia - IFRO, em Porto Velho

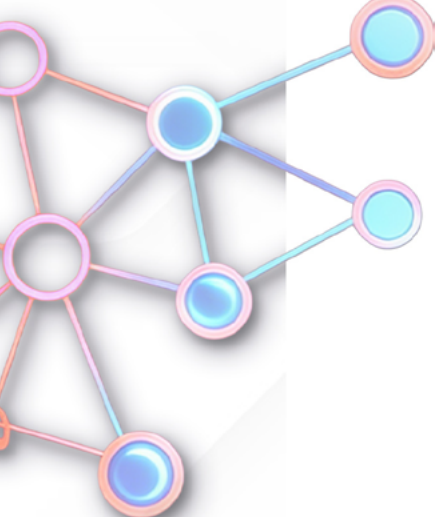
- Rondônia - uma região amazônica, de fronteira com um país de língua espanhola e que vivenciou diversas frentes migratórias, tornando Rondônia um estado multicultural.

Os livros didáticos produzidos para o contexto escolar, neste caso para o Ensino Médio, geralmente contemplam mais as habilidades de leitura e escrita do que as demais, isso porque é realmente um grande desafio trabalhar as habilidades de fala e compreensão da fala na realidade da escola pública regular brasileira - que geralmente apresenta uma sala com 40 estudantes ou mais e ausência de recursos básicos que um professor de língua estrangeira necessita, como um bom aparelho de som, ou devido à configuração estrutural da sala de aula - com mobiliário que desfavorece a interação entre os estudantes e o trabalho em grupo.

EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM E A INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS

O fenômeno da globalização tem causado um efeito de compressão espaço-tempo em praticamente todos os aspectos da vida humana, especialmente na vida urbana. A rápida evolução tecnológica, desde meados do século XX, especialmente na comunicação, é uma evidência do encurtamento do tempo e do espaço entre pessoas, comunidades e culturas ao redor do globo. A educação, não diferentemente, é afetada nesse cenário, haja vista o acesso facilitado para pessoas que, de outra forma, não poderiam alcançar uma formação escolar ou acadêmica desejada devido à distância dos grandes centros educacionais.

Mais para além desse benefício, as tecnologias digitais têm impactado na forma como as pessoas aprendem, na velocidade do acesso à informação e a conteúdos em vários formatos.



Na contemporaneidade, o aprendiz pode ter uma experiência de aprendizagem mais completa, no sentido de que pode muitas vezes escolher o canal de aprendizagem que melhor se adapte a suas necessidades: por ouvir áudios, ler textos, ver vídeos, interagir com outros aprendizes em plataformas virtuais e, mais recentemente, utilizar a inteligência artificial para gerar mais conhecimento.

Com isso em mente, desenvolvedores de conteúdos e materiais didáticos têm lançado mão de todas as ferramentas digitais que podem para atrair seus aprendizes mais eficazmente e propiciar um aprendizado mais adequado à formação para a qual se propõem.

Entretanto, sabemos que o simples uso de tecnologias digitais não garante um ensino de qualidade. Em que princípios pedagógicos estão ancoradas as atividades (ou aulas, materiais didáticos, cursos etc.) em que esses recursos são utilizados? Quais são os objetivos de aprendizagem e quais são suas razões? Por que a escolha deste conteúdo e não de outro? Por que esta abordagem de ensino? Que tipo de aluno eu, como docente (e a escola também), quero formar? Essas questões precedem em muito o ato de decidir que ferramenta ou tecnologia digital um docente vai escolher. Mesmo assim, as experiências de aprendizagem com seus objetivos e princípios já delineados podem ser melhor desenvolvidas com uma escolha adequada de tecnologia digital. Isso porque, ao desenvolver recursos educacionais digitais contextualizados, é possível valorizar saberes locais, respeitar a diversidade cultural e contribuir para a inclusão digital e educacional. No caso da educação ofertada na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, o desafio é também integrar o ensino ao projeto pedagógico institucional, para favorecer a superação de barreiras educacionais e permitir uma formação de cidadãos para o mundo em constantes transformações.

O desenvolvimento de um projeto pedagógico para o ensino de língua inglesa específico para o Campus Porto Velho Calama, e a consequente elaboração de um material didático próprio, permitiu

que, além das habilidades de leitura e escrita já tradicionalmente contempladas nos materiais didáticos, também houvesse o desenvolvimento da compreensão auditiva e da fala. Isso seria possível por meio de um material desenvolvido em plataforma digital que permitisse ao estudante acesso direcionado e gratuito a qualquer momento a conteúdos de áudio e vídeo com mais facilidade e de forma mais atrativa, além dos já esperados textos e exercícios escritos.

As gerações de aprendizes contemporâneos interagem mais frequente e intensamente com conteúdos digitais. Desta forma, as experiências de aprendizagem facilitadas pela integração de diferentes tipos de tecnologias, incluindo as digitais, tendem a alcançar bons resultados, especialmente quando se tem em mente que a atenção dos aprendizes tem sido, ultimamente, multifocal e dispersa. A criação de material didático que integre diferentes tecnologias precisa, adicionalmente, levar em conta a desigualdade no acesso aos recursos tecnológicos por parte dos aprendizes. Isso se dá por meio da elaboração de práticas pedagógicas que explorem esses recursos de maneira crítica, criativa e significativa, bem como de estrutura para a utilização do material e flexibilização de seu uso.

O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA NA PRODUÇÃO DO MATERIAL

Por um ano, as professoras de Língua Inglesa do IFRO *Campus* Porto Velho Calama participaram do programa English Language Specialist, da RELO, e tiveram mentoria na área de desenvolvimento de currículo, desenho educacional e produção de material didático para o ensino de língua inglesa.

A capacitação ofertada foi personalizada para compreender a organização do ensino de língua inglesa no contexto do campus,

e na perspectiva de aumento da carga horária total da disciplina de 120 horas para 160 horas, nos 1º e 2º anos dos quatro cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, o que seria possível com a iminente reformulação dos PPCs desses cursos. Nos antigos PPCs, a disciplina de língua inglesa era ofertada com carga horária de 80 horas nos primeiros anos, e 40 horas nos segundos anos. Com apenas um tempo semanal no 2º ano, dava-se ênfase para o ensino das habilidades de leitura e compreensão de texto. Após a reformulação, a carga horária do 2º ano passou a ser de 80 horas.

As ementas da disciplina foram atualizadas para esse novo cenário, conforme segue abaixo:

Imagem 1 - Ementa da disciplina de língua inglesa - 1º ano do curso técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

PLANO DE DISCIPLINA		
CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO		
Disciplina: Língua Estrangeira Moderna: Inglês		
Núcleo: Base Comum	Período/Série: 1º Ano	Carga Horária: 80h
EMENTA		
Comunicação em nível básico em língua inglesa nas quatro habilidades linguísticas: leitura, escrita, oralidade e compreensão auditiva. Uso dos tempos verbais <i>Simple Present</i> , <i>Present Continuous</i> , e do modal verb <i>can</i> . Estratégias de pré-leitura.		
Proposta de Integração		
Conteúdos Integrados	Disciplinas relacionadas	
Transcrição de algoritmos para uma linguagem de programação.	Lógica de Programação	
OBJETIVO GERAL		
Utilizar estruturas e funções básicas de comunicação em língua inglesa nas quatro habilidades linguísticas: leitura, escrita, oralidade e compreensão auditiva.		

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Campus Porto Velho Calama - IFRO, aprovado pela Resolução nº 27/REIT - CEPEX/IFRO, de 30 de dezembro de 2022.

Imagem 2 - Ementa da disciplina de língua inglesa - 2º ano
do curso técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

PLANO DE DISCIPLINA		
CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO		
Disciplina: Língua Estrangeira Moderna: Inglês		
Núcleo: Base Comum	Período/Série: 2º Ano	Carga Horária: 80
EMENTA		
Leitura e interpretação de textos em língua inglesa; estratégias de leitura e de pós leitura (prediction, skimming, scanning, reading for details, summarizing, retelling); grupos nominais; uso do dicionário; formação de palavras em língua inglesa; tempos verbais: Simple Past, Past Continuous, Simple Future and Future with going to and Present Perfect; escrita criativa e profissional.		
Proposta de Integração		
Conteúdos Integrados	Disciplinas relacionadas	
Estratégias de leitura e leitura de textos técnicos; Uso do dicionário; Formação de palavras; escrita profissional.	Programação orientada a objetos. Manutenção de Computadores. Modelagem de Sistemas.	
OBJETIVO GERAL		
Utilizar estruturas e funções básicas de comunicação em língua inglesa nas quatro habilidades linguísticas: leitura, escrita, oralidade e compreensão auditiva. Ler e compreender textos em língua inglesa aplicando estratégias de leitura. Utilizar técnicas de escrita criativa para a produção de textos curtos. Escrever seu currículo profissional com informações básicas.		

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Campus Porto Velho Calama - IFRO, aprovado pela Resolução nº 27/REIT - CEPEX/IFRO, de 30 de dezembro de 2022.

Os novos PPCs dos cursos integrados foram desenvolvidos em comissões multidisciplinares, por curso técnico, de formas a permitir a discussão das possíveis integrações de conteúdos entre as disciplinas técnicas e as da base comum. Desta forma, o planejamento da elaboração do material didático de língua inglesa também foi pensado para atender a essa demanda. A equipe de professoras organizou os cursos para que os níveis de proficiência A1 a B1 fossem desenvolvidos até o final do 2º ano. Assim, no primeiro semestre do 1º ano, os alunos estudariam para alcançar o nível A1; no segundo semestre, o nível A2. No 2º ano, eles teriam os níveis A3 e B1, em cada semestre, respectivamente.

Algumas ferramentas foram utilizadas para determinar o grau de proficiência que os alunos desenvolveriam durante a disciplina, por bimestre, entre elas a tabela *Wida - Can Do Descriptors by Language Domain, Proficiency Level, and Key Use of Language: GRADES 9-12*, e o *Global Scale of English*, da Pearson. Esses documentos utilizam o Common European Framework of Reference for Languages - CEFR, que organizam a proficiência em línguas estrangeiras em seis níveis: dois níveis no básico - A1 e A2, dois níveis no intermediário - B1 e B2, e dois níveis no avançado - C1 e C2. A organização do material didático, entretanto, foi adaptada para haver três níveis no básico, em vez de dois. Isso se dá pelo fato de que o ensino de inglês como língua estrangeira em nossa realidade difere da realidade de muitos países onde a língua é utilizada mais amplamente no cotidiano e na vida acadêmica e profissional, por diversos fatores.

A divisão dos níveis em subníveis facilita a compreensão do desenvolvimento da proficiência e dá a real visão de progresso no aprendizado ao próprio estudante. Os conteúdos foram organizados em quatro unidades, uma por bimestre. No início do livro, temos o Units Overview, conforme imagem a seguir:

**Imagem 3 - Units Overview - material didático do 1º ano
do curso técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio**

	SWBAT / CONTENTS	GRAMMAR	VOCABULARY
UNIT 1: PERSONAL INFORMATION, PROFESSIONAL AND SOCIAL PROFILES	• Introduce yourself / greetings • Where you are from. • Give basic personal information • His name / Her name... • Spell names • The classroom	• Verb to be • Personal Pronouns • Yes/No and Wh-questions • Possessive Adjectives • Demonstrative Pronouns • Indefinite Article (a/an) • There is / are	• Personal information: name, age, e-mail address, telephone number, favorite singer/band and school subject • Numbers 0 - 1,000 • Countries and nationalities • Online social and professional profile • The classroom, common objects, classroom language • The alphabet
UNIT 2: DAILY ROUTINE	• Describe a typical day • Tell the time • Describe the weather • Talk about lifestyles • Free time activities	• Present Simple • Adverbs of frequency • Linking words • Prepositions of time • Yes/No and Wh-questions • Basic adjectives	• Daily routine verbs • Hobbies, sports and other activities • Weather / Seasons • Days of the week/ Months • Hours • Time expressions for routines • Expressions for likes and dislikes • Ordinal numbers 1st - 31st
UNIT 3: WORK AND TRAVEL	• Talk about the most common jobs and occupations • Describe what you can or can't do • Ask for and give directions • Prices • The world of work	• Modal verb Can • Imperative verbs to give directions • Prepositions of Place • Quantifiers: some, any, a lot of • Adjectives: beautiful, expensive etc.	• Digital Citizenship in the personal and professional world • Sightseeing • Places in town and landmarks • Directions • International Food and Drinks • Means of transport • Currencies
UNIT 4: WHAT'S HAPPENING	• Describe what you are wearing • Describe actions in progress • Types of clothes and fabrics • Talk about members of the family	• Present Continuous • There is / are • Countable and uncountable nouns • Prepositions of Place • Time expressions • Personality and physical appearance Adjectives • Comparative adjectives • Quantifiers: few, a few, little, a little, much, many	• Clothes and accessories • Colors, fabrics and patterns • Foods and drinks • Furniture and common objects in a home and at work • Family members • How many / How much

No início de cada unidade, há uma tabela com os Language Goals, nas quatro habilidades linguísticas, conforme imagem abaixo:

Imagem 4 - Language Goals - material didático do 1º ano do curso técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

10

Language Goals

Monitore seu aprendizado ao longo deste bimestre, e marque tudo o que for aprendendo, em cada habilidade (compreensão auditiva, leitura, fala e escrita. Imprima e **entregue** esta folha para seu(sua) professor(a) no final do bimestre:

Listening:

- () a) Recognize the letters of the alphabet. (Reconhecer as letras do alfabeto)
- () b) Recognize cardinal numbers up to 1,000. (Reconhecer os números cardinais até 1.000)
- () c) Understand simple formal and informal greetings. (Entender cumprimentos formais e informais simples)
- () d) Understand introductions. (Compreender apresentações)
- () e) Understand basic personal information. (Entender informação pessoal básica)
- () f) Understand information about an address. (Entender informação sobre um endereço)
- () g) Understand an e-mail address. (Entender um endereço de e-mail)
- () h) Understand names of countries and nationalities. (Entender nomes de países e nacionalidades)
- () i) Understand the names of common classroom objects and classroom language. (Entender os nomes de objetos comuns de uma sala de aula e a linguagem usada em sala de aula)

Reading:

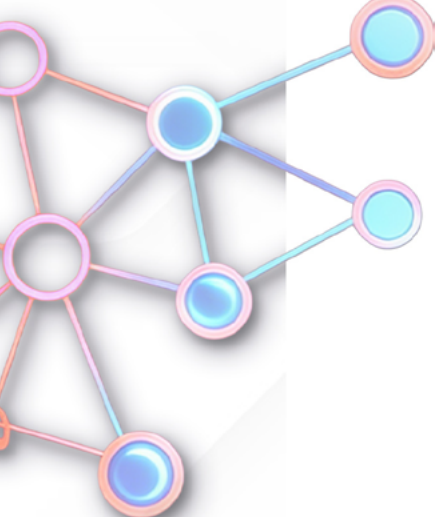
- () a) Recognize the letters of the alphabet. (Reconhecer as letras do alfabeto)
- () b) Recognize cardinal numbers up to 1,000 (as words). (Reconhecer números cardinais até 1.000 - como palavras)
- () c) **Understand basic sentences of greetings and introductions.** (Entender frases básicas de cumprimentos e de apresentação de uma pessoa a outra)
- () d) Understand basic information in a professional profile document (occupations, full name, age). (Entender informação básica em um documento de perfil profissional - profissão, nome completo, idade)
- () e) Recognize addresses. (Reconhecer endereços)
- () f) Understand the names of classroom objects and classroom language. (Entender os nomes de objetos de sala de aula e linguagem de sala)
- () **g) Understand names of countries and nationalities. (Entender nomes de países e nacionalidades)**

Speaking:

- () a) **Exchange greetings and introduce yourself and other people.** (Cumprimentar e apresentar-se a outras pessoas)
- () b) Ask and give basic personal information. (Pedir e dar informação pessoal básica)
- () c) **Say the names of some countries and their nationalities. (Dizer nomes de alguns países e suas nacionalidades)**
- () d) Say the letters of the alphabet and spell their own name. (Dizer as letras do alfabeto e soletrar seu próprio nome)
- () e) Use a few basic words and phrases to show politeness (e.g. "thank you", "please"). (Utilizar algumas palavras e frases básicas para mostrar polidez - como "thank you", "please".)
- () f) Ask for and give a phone number and address. (Pedir e dar um número de telefone e um endereço)
- () g) Say the cardinal numbers up to 1,000. (Dizer os números cardinais até 1.000)
- () h) Say their e-mail address. (Dizer seu endereço de e-mail)
- () i) Talk about classroom objects and use language classroom. (Falar sobre objetos comuns de sala de aula e utilizar linguagem de sala de aula)

Writing:

- () a) Write questions about basic personal information (like name, age and address) and their answers. (Escrever perguntas sobre informação pessoal básica - ex.: nome, idade e endereço - e as respostas)
- () b) Write the letters of the alphabet. (Escrever as letras do alfabeto)
- () c) Write cardinal numbers up to 1,000 as words. (Escrever os números cardinais por extenso até 1.000)
- () d) **Write basic greetings.** (Escrever cumprimentos básicos)
- () e) Write a very simple text about their professional profile, using basic fixed expressions. (Escrever um texto simples de seu perfil profissional, utilizando expressões básicas fixas)
- () f) Write a few basic sentences introducing themselves and other people (e.g. name, age, where they are from), given prompts or a model. (Escrever frases básicas apresentando outras pessoas e a si mesmo - ex.: nome, idade, de onde é - por meio de modelos fornecidos)
- () g) Write the names of common classroom objects and classroom language. (Escrever os nomes de objetos comuns de sala de aula e usar linguagem de sala de aula)
- () h) **Write the names of some countries and nationalities. (Escrever nomes de países e nacionalidades)**
- () i) Complete simple forms with basic personal details. (Completar formulários simples com detalhes de informações pessoais básicas)



Os ícones ao lado de cada tipo de habilidade, como consta na imagem acima, foram utilizados ao longo de todo o material didático, para identificar atividades e para que o aluno soubesse de antemão que, por exemplo, iria ouvir um áudio, ou ler um texto. As professoras de inglês tiveram a colaboração de outros docentes do campus, de outras disciplinas, que também têm proficiência avançada em inglês, para gravar os áudios utilizados no material. Assim, os diálogos, textos lidos, *drills* etc. podiam ser ouvidos com vozes reais, de brasileiros que falam a língua inglesa. Acreditamos que essa é uma maneira de valorizar questões de identidade, pois muitas vezes estudantes acreditam que a forma de um nativo de língua inglesa falar a língua é a única correta.

O material foi desenvolvido na plataforma do Canva, pois ela possui a versão educacional com todos os recursos necessários para utilizar a integração de tecnologias digitais de que as professoras lançaram mão. Isso facilitou o uso de ferramentas externas ao Canva, como o Google Forms, o YouTube, links de pastas no Drive do e-mail institucional do IFRO, links de plataformas com exercícios, com videoaulas, jogos, textos etc. Tudo isso podendo ser utilizado na palma da mão, pois ao gerar o PDF interativo do Canva, os alunos podem acessar o material do seu próprio celular. Assim, o material desenvolvido possui conteúdo muito além do que é utilizado em sala de aula, para que os estudantes possam acessá-lo e ter um aprendizado adicional, ou para que possa ser utilizado pelos docentes como exercícios para casa. Todo o material pode ser postado e organizado, da forma como cada docente achar melhor, no Ambiente Virtual de Aprendizagem do IFRO, o AVA. Por meio do AVA as tarefas podem ser postadas e as respostas (em qualquer formato - escrita, áudio ou vídeo) dos estudantes enviadas por lá. Assim, o material também pode ser integrado ao AVA do IFRO. Ao final de cada unidade, como parte da avaliação bimestral, os estudantes devem fazer um *project*, que na maioria das vezes avalia todas as habilidades estudadas

durante o bimestre, com a integração dos conteúdos, como no exemplo abaixo:

Imagem 5 - Project 1 - material didático do 1º ano do curso técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

PROJECT 1

Steps

- 1) Write a **text** about your personal information to present to the whole class.
- 2) **Interview** a classmate (All about my friend). Record an audio of the interview and **write a report** about your friend (use the 3rd person - he/she) to present to the whole class.



Entregas

No AVA:

- Texto escrito: "All about me" (personal information);
- Áudio: você entrevistando seu colega;
- Roteiro escrito das suas perguntas e das respostas do colega;
- Texto escrito em que você apresenta o seu colega ("All about my friend"). Você vai usar a terceira pessoa do singular (*he* ou *she*) para falar do seu colega.

Apresentação oral em sala:

- Seu texto "All about me";
- Seu texto "All about my friend".

Get ready to answer questions.

Nas imagens abaixo, pode-se observar parte do conteúdo com tecnologias digitais integradas:

Imagem 6 - Avaliação diagnóstica com link do Google Forms

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Dear Student,

Preciso conhecer você um pouco mais - o que você sabe, sua relação com o inglês e suas condições de estudo - para saber como auxiliar seu processo de aprendizagem da língua inglesa da melhor forma.

Para tanto, você deve responder à avaliação diagnóstica. Antes de responder é importante que você saiba o seguinte:

1. Somente eu terei acesso ao resultado da sua avaliação diagnóstica.
2. A avaliação diagnóstica apenas fornecerá subsídios para que eu possa saber o seu nível, de onde começar e como posso desenvolver a disciplina de uma maneira que auxilie mais você em seu processo de aprendizagem.
3. Responda com sinceridade, pois isso também vai me ajudar no planejamento das aulas.
4. Se não souber a resposta a uma pergunta, diga que não sabe.
5. Pode completar a avaliação diagnóstica com calma, sem pressa, dentro do prazo solicitado.

Clique no link para completar sua avaliação: <https://forms.gle/GFfykLwg5fT6fsdk7>

Que tenhamos um ano letivo maravilhoso!

YOUR TEACHER



Imagem 7 - Atividades de vídeo, de *listening*, *reading* e *speaking*

13

UNIT 1 - Lesson 1a
Introduce yourself / Greetings



1) Watch this video to learn how to greet people and introduce yourself.



2) Read the dialogues and listen to the recording. Repeat the sentences.



Cada unidade é organizada em quatro *lessons*. Isso ajuda a separar o conteúdo por temas afins, e a graduar em passos menores as habilidades a serem desenvolvidas durante o bimestre.

E ao final de cada *lesson* há um *self-assessment*, em que o estudante avalia se desenvolveu as habilidades estudadas na lição, como na imagem abaixo:

Imagem 8 - Self-assessment da Lesson 1d



SELF-ASSESSMENT

Que habilidades você desenvolveu na *Lesson 1d*? Marque de acordo com o seu aprendizado. Faça sua autoavaliação.



• Recognize the letters of the alphabet. (Reconhecer as letras do alfabeto)

• Recognize cardinal numbers up to 1,000. (Reconhecer os números cardinais até 1.000)



• Recognize the letters of the alphabet. (Reconhecer as letras do alfabeto)

• Recognize cardinal numbers up to 1,000 (as words). (Reconhecer números cardinais até 1.000 - como palavras)

Excellent	Good	Need to improve
()	()	()
()	()	()
()	()	()
()	()	()

Assim, o estudante também pode sentir-se responsável por monitorar seu próprio aprendizado e se precisa melhorar em algum aspecto. Eles são convidados, muitas vezes, a compartilhar no final da lição como foi seu aprendizado, o que deu certo, o que pode melhorar, para que isso possa ser ajustado de acordo com as necessidades deles. O professor pode propor outras atividades, utilizar recursos adicionais em sala e também postá-los no AVA, de acordo com a lição estudada. Assim, o professor tem liberdade para ampliar as atividades das aulas sempre que necessário, tendo como base o material desenvolvido pela equipe.

O material didático foi desenvolvido a partir de 2021, mas foi sendo ajustado, especialmente após a capacitação da RELO e com a reformulação dos PPCs. Como temos um cenário educativo único, pois ofertamos não apenas o ensino médio, mas o profissionalizante

de forma integrada, num estado que faz parte da Amazônia, e faz fronteira com a Bolívia, temos um cenário multicultural e profissionalizante peculiar. A adoção de material didático elaborado para nossas necessidades, numa perspectiva decolonial, permite uma melhor inclusão linguística, pois a maioria dos nossos estudantes é de perfil de vulnerabilidade econômica e não têm, geralmente, acesso ao ensino de língua inglesa com qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de material didático no cenário educacional da contemporaneidade caracteriza-se como uma tarefa complexa, que demanda não apenas criatividade e domínio pedagógico, mas também superação de inúmeros desafios estruturais, formativos e operacionais. Dentre os principais desafios desse processo, um dos entraves mais significativos enfrentados pelas docentes na produção do material didático foi a escassez de tempo. A rotina dos docentes costuma ser marcada por uma multiplicidade de tarefas, que vão muito além da atuação em sala de aula. Entre planejamento de aulas, correções, atendimento a estudantes, participação em reuniões, formações continuadas e demandas administrativas, o tempo disponível para se dedicar à criação de materiais didáticos torna-se extremamente reduzido.

Em contextos como o da educação integrada, onde se busca uma abordagem mais interdisciplinar e contextualizada, esse desafio se intensifica ainda mais, uma vez que a produção de materiais de qualidade requer tempo dedicado à pesquisa, elaboração e revisão criteriosa dos conteúdos, etapas que, muitas vezes, se tornam inviáveis diante da rotina já sobrecarregada dos docentes. Além disso, a criação de um material didático demanda vasto conhecimento em diversas áreas, desde aspectos pedagógicos e curriculares até

habilidades digitais, o que exige um esforço contínuo de formação e atualização profissional.

No entanto, a produção de material didático próprio para o contexto específico apresenta muitas vantagens, dentre elas o atendimento da especificidade regional, a adoção de um posicionamento ideológico contrário ao imperialismo linguístico e valorização das culturas locais e de outros povos que igualmente utilizam a língua inglesa para comunicação. Ao produzir nosso próprio material, fortalecemos o trabalho em equipe e a cultura colaborativa e de aprendizagem entre os pares e garantimos maior autonomia intelectual dos docentes. E, acima de tudo, oportunizamos a integração com outras áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade e, portanto, a formação de um estudante que vai para o mundo do trabalho com maiores possibilidades de atuação profissional e de vida.

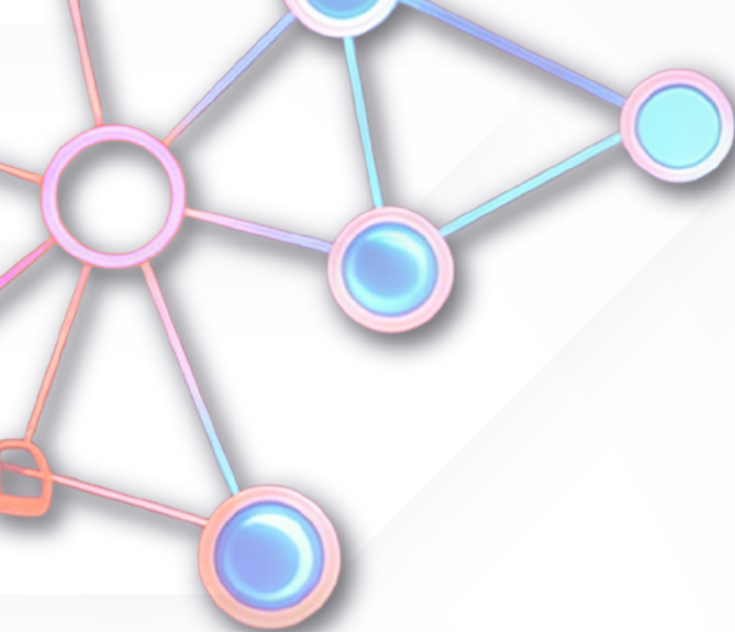
REFERÊNCIAS

IFRO. Instituto Federal de Rondônia. **Projeto Pedagógico do Curso Informática Integrado ao Ensino Médio**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Campus Porto Velho Calama, 2022.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no século XXI: avanços e retrocessos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, e17187, 2024. Disponível em <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17187/4066>. Acesso em jul de 2025.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4ª edição brasileira São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991.



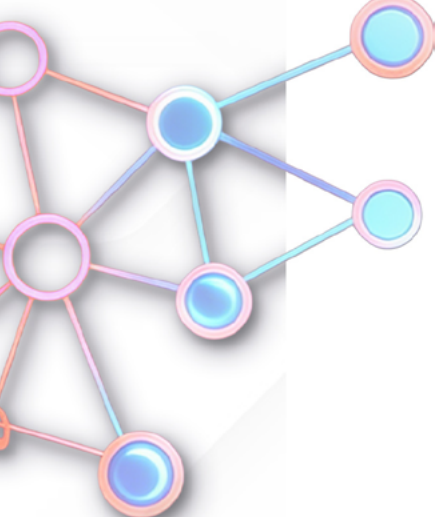
10

Geovana Chiari Reis

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO:

**UMA ANÁLISE DOS MATERIAIS
DIGITAIS DE INGLÊS
PARA O ENSINO MÉDIO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-567-1.10



RESUMO

Este artigo analisa os materiais digitais desenvolvidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o ensino de inglês na primeira série do ensino médio, sob a perspectiva do letramento crítico, dos multiletramentos e da abordagem decolonial. A partir da análise detalhada desses materiais oficiais, discute-se em que medida as atividades propostas contribuem para a formação cidadã e crítica dos estudantes, especialmente diante de temas como migração global, diversidade cultural. Fundamentado nos estudos de Ferraz (2014), Rojo (2012), Serafini (2014), Mignolo (2008), Walsh (2013) e outros, o trabalho busca refletir sobre os limites e as potencialidades do material em articular linguagem, imagem, tecnologias, justiça social e a desconstrução de representações coloniais no contexto da escola pública brasileira.

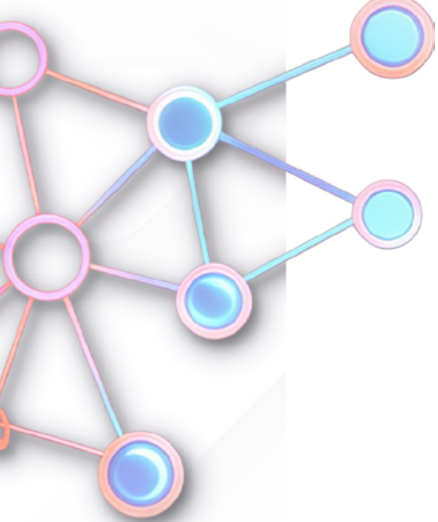
INTRODUÇÃO

O uso de tecnologias digitais na educação tem ganhado destaque nas políticas públicas de ensino, especialmente após os desafios impostos pela pandemia da COVID-19. Nesse contexto, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo passou a disponibilizar apresentações digitais como recurso oficial de apoio para professores da rede estadual. O presente artigo analisa uma apresentação destinada à primeira série do ensino médio, com o objetivo de compreender em que medida tais materiais incorporam princípios do letramento crítico, visual e da perspectiva decolonial.

A análise compreende os textos em sua totalidade — tanto verbais quanto visuais — entendendo-os como construções discursivas indissociáveis. Parte-se do princípio de que toda linguagem, seja escrita, imagética ou multimodal, constitui texto e produz sentidos. Assim, a leitura crítica proposta considera a articulação entre linguagem, imagem e proposta pedagógica como elementos igualmente significativos na constituição do discurso educacional. O foco recai sobre os temas abordados, as práticas de linguagem sugeridas e o tratamento das imagens descritas, tendo como base referenciais teóricos em letramento crítico, multiletramentos e teorias decoloniais.

O Material Digital da SEDUC-SP: Contexto, estrutura e propostas pedagógicas A partir de 2024, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) implementou, de forma inédita, um conjunto de materiais pedagógicos 100% digitais destinados a todas as escolas da rede estadual. Com mais de 1.400 aulas prontas e distribuídas para os componentes curriculares da formação geral básica, esses recursos passaram a compor oficialmente o repertório de apoio aos docentes da educação básica, especialmente no ensino médio.

A iniciativa, que surgiu como resposta às necessidades de reorganização pedagógica no pós-pandemia, busca aliar tecnologia



e currículo, oferecendo ao professor uma sequência didática digital estruturada em três etapas: (1) “Para Começar”, voltada ao levantamento de conhecimentos prévios e contextualização do tema; (2) “Foco no Conteúdo”, que aprofunda os conceitos trabalhados e apresenta atividades práticas; e (3) “Aplicando”, cuja finalidade é transferir o conhecimento para novas situações. Essa organização, inspirada na ideia de aprendizagem ativa, visa promover o engajamento do aluno por meio da contextualização e aplicação dos conteúdos.

O uso do material é incentivado pela SEDUC como uma ferramenta facilitadora e obrigatória do trabalho docente. Sua natureza digital e editável permite ao professor adaptar as apresentações à realidade de cada turma, respeitando suas especificidades e ampliando as possibilidades didáticas. Os *slides* estão disponíveis em formato PDF e também como apresentações editáveis, o que permite sua utilização mesmo em ambientes sem conexão à internet, ampliando a acessibilidade.

Nesse ecossistema digital, os *slides* de língua inglesa representam uma tentativa de renovar metodologias e ampliar a integração entre currículo, avaliação e tecnologia. Contudo, conforme discutido neste artigo, sua análise crítica sob a ótica do letramento crítico, dos multiletramentos e da abordagem decolonial revela a necessidade de que tais materiais transcendam o uso funcional e se tornem instrumentos efetivos de emancipação, transformação e decolonização no cotidiano escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

O letramento crítico se fundamenta na compreensão de que ensinar a ler e escrever vai além da decodificação de palavras: trata-se de formar sujeitos capazes de interpretar e agir sobre o mundo. Inspirado nas ideias de Paulo Freire (1989), esse conceito propõe

uma educação voltada à transformação social, em que as práticas de linguagem se relacionam diretamente com a construção de uma consciência crítica e com a promoção da equidade.

Para Freire, aprender a ler o mundo é também um convite a reescrevê-lo a partir de uma postura ética e engajada. Assim, a sala de aula torna-se espaço privilegiado para fomentar reflexões que ultrapassem o conteúdo escolar, abrindo caminhos para que se reconheçam como agentes ativos na luta por justiça e dignidade. É nessa perspectiva que se insere este trabalho, que busca compreender o ensino de inglês como uma prática social, atravessada por relações de poder, e com potencial transformador. Para compreender melhor o conceito de letramento crítico, vale considerar as contribuições de Luke e Freebody (1997):

O letramento crítico leva em consideração uma série de princípios da educação que visam o desenvolvimento das práticas do discurso e de construção de sentidos. Inclui também uma consciência de como, para que e porque, e ainda para quem, e de quem é o interesse que os textos podem funcionar em particular. Ensiná-lo é encorajar o desenvolvimento das posições e práticas leitoras alternativas para que ocorram os questionamentos e as críticas as suas funções sociais. E, ainda mais, pressupõem o desenvolvimento de estratégias para que se possa falar sobre, reescrever e contestar os textos da vida cotidiana (Luke; Freebody, 1997, p. 218).

Este projeto ancora-se, ainda, em fundamentos teóricos que reconhecem a necessidade de desestabilizar as lógicas coloniais ainda presentes no ensino de línguas. A decolonialidade, conforme formulada por Mignolo (2003), parte do entendimento de que não há como dissociar os processos de modernidade das estruturas de colonialidade — sendo esta última o “lado obscuro” da modernidade. Segundo Walsh (2018):

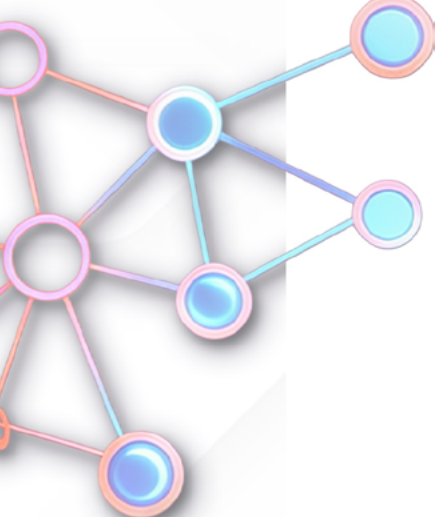
A decolonialidade denota modos de pensar, saber, ser e fazer que começaram, mas também precedem, o empreendimento colonial e a invasão. Ela implica

o reconhecimento das estruturas hierárquicas de raça, gênero, heteropatriarcado e classe que continuam a controlar a vida, o conhecimento, a espiritualidade e o pensamento, estruturas essas que estão claramente interligadas e constituem o capitalismo global e a modernidade ocidental (Mignolo, Walsh, 2018, p. 17).

Por isso, práticas decoloniais não apenas questionam os currículos eurocentrados, mas também propõem reexistências que valorizem os saberes, experiências e epistemologias de sujeitos historicamente subalternizados. Como enfatiza Oliveira (2018, p. 102), uma pedagogia decolonial exige “pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres” e outros sujeitos marcados pela diferença.

Inspirada na pedagogia freireana da conscientização (Freire, 2005), essa abordagem compreende a sala de aula como um espaço de reflexão e ação transformadora — o que Bell Hooks (1994) denomina como “critical awareness and engagement”. No entanto, esse ideal encontra resistência em políticas educacionais conservadoras, como as denunciadas por Walsh (2018, p. 90), que visam “desideologizar” a educação e excluir dos currículos temas como política, feminismo, lutas negras e indígenas, criminalizando, assim, posturas decoloniais em sua práxis.

Nesse contexto, o ensino de inglês, frequentemente centrado em estruturas gramaticais e desvinculado de questões sociais, culturais, raciais e de gênero (Pereira, 2016; 2019; Quevedo-Camargo; Silva, 2017), demanda uma reorientação urgente. Kumaravadivelu (2003) defende a necessidade de decolonizar as aulas de inglês justamente por sua “coloração colonial evidente”, convocando educadores a assumirem uma postura crítica diante dos materiais e métodos empregados. Decolonizar, nesse caso, é também aproximar o ensino da realidade dos estudantes, reconhecendo suas vivências e culturas como centrais no processo de aprendizagem.



A colonialidade no ensino de inglês pode ser observada em diferentes aspectos, incluindo o próprio livro didático adotado, que pode tanto reforçar quanto combater estruturas coloniais (Mota-Pereira, 2022). Nesse contexto, é fundamental que os professores sejam instigados a analisar criticamente os materiais que utilizam e a reconhecer a produção de seus próprios recursos como uma forma de ruptura com lógicas hegemônicas.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a concepção de inglês como língua franca, que rompe com a noção de que apenas as variedades britânica ou estadunidense seriam legítimas. Ao contrário, valoriza os múltiplos usos do inglês em contextos globais, plurilíngues e interculturais. Como expressa Kamala Das em sua poesia: “The language I speak becomes mine, its distortions, its queernesses. All mine, mine alone” — uma reivindicação de pertencimento e agência linguística que deve ecoar também na prática docente.

Este estudo se alinha igualmente às propostas de multiletramentos (Rojo, 2012; 2013), ao entender que ensinar línguas hoje requer trabalhar com múltiplas linguagens, mídias e perspectivas, valorizando a diversidade de modos de produção de sentido e as práticas sociais que emergem nos diferentes contextos dos aprendizes.

Desse modo, não basta questionar apenas o conteúdo — é igualmente necessário romper com práticas pedagógicas tradicionais que muitas vezes sustentam esses discursos coloniais. Com a crescente presença das tecnologias digitais na educação, torna-se urgente repensar não apenas o “o que” se ensina, mas também o “como”. Uma nova geração de ambientes digitais tem sido projetada para favorecer a colaboração e a interatividade que caracterizam as novas mídias (Cope; Kalantzis, 2010). Isso requer que os professores estejam abertos a revisar suas práticas, reconfigurando os papéis tradicionalmente atribuídos a si mesmos e aos estudantes, de modo a explorar plenamente as potencialidades desses espaços.

METODOLOGIA

Este estudo qualitativo, de caráter interpretativista e crítico, ancora-se nos pressupostos do letramento crítico (Freire, 1989; Luke & Freebody, 1997), da decolonialidade (Mignolo, 2003; Walsh, 2018) e da teoria dos multiletramentos (Cope & Kalantzis, 2000; Rojo, 2012). Essas abordagens compreendem o ensino de línguas como prática social, cultural e ideológica, exigindo a leitura integrada de textos verbais, visuais e pedagógicos que circulam nos contextos escolares. Assim, os materiais didáticos não são vistos como instrumentos neutros, mas como artefatos discursivos que promovem (ou silenciam) determinados sentidos, identidades e formas de conhecimento.

O *corpus* da pesquisa é composto por materiais digitais em formato de apresentação de slides (PowerPoint), produzidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) como parte da política de digitalização dos recursos pedagógicos pós-pandemia. Os *slides* que serão analisados são destinados à primeira série do ensino médio, voltados para o ensino de língua inglesa e disponíveis oficialmente na plataforma educacional da rede estadual.

A seleção baseou-se na presença de temas socialmente relevantes e no uso de recursos multimodais — como imagens, vídeos, textos, infográficos e atividades interativas — que permitissem uma análise a partir dos conceitos de multiletramentos e letramento visual crítico (Serafini, 2014; Ferraz, 2014). A leitura dos materiais foi guiada por três eixos principais:

1. **Linguagens e modos de representação:** análise integrada dos textos verbais e visuais, considerando como significados são construídos de forma multimodal;
2. **Propostas pedagógicas:** avaliação das atividades propostas nos *slides* em termos de engajamento crítico, contextualização social e articulação com práticas de linguagem significativas;

3. **Perspectivas ideológicas e culturais:** identificação de silenciamentos, estereótipos, universalizações e possibilidades de reexistência, especialmente em relação a sujeitos historicamente subalternizados.

A análise foi orientada pelo princípio de que todo texto é ideológico (Luke, 2000) e que a imagem, assim como a linguagem escrita, produz sentidos que podem reforçar ou tensionar visões de mundo. Ao adotar a lente dos multiletramentos, buscou-se compreender como os materiais mobilizam múltiplos modos semióticos (visual, verbal, espacial, gestual e sonoro) e se favorecem (ou não) a participação ativa, a criticidade e o reconhecimento da diversidade dos estudantes.

Por fim, os dados foram organizados em categorias emergentes a partir da análise dos materiais, discutidas em diálogo com os referenciais teóricos adotados. A proposta não é apenas descrever os materiais, mas problematizá-los como práticas socioculturais, com vistas à construção de alternativas mais justas, plurais e transformadoras para o ensino de inglês na escola pública brasileira.

DISCUSSÕES E ANÁLISES

A análise do material digital do 3º bimestre, Aula 1, intitulado *Migration Issues (Part 1)*, revela tanto o potencial quanto as limitações das propostas pedagógicas oferecidas pela SEDUC-SP no ensino de inglês. A escolha do tema — migração — demonstra uma tentativa de abordar questões contemporâneas relevantes e de interesse global. No entanto, sob a perspectiva do letramento crítico (Freire, 1989; Luke, 2000) e dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2010; Rojo, 2012), a abordagem pedagógica adotada apresenta um tratamento superficial e despolitizado da temática.

Logo nos primeiros *slides*, observa-se que as atividades propostas buscam engajar os estudantes por meio de perguntas iniciais e um texto informativo extraído do *Council on Foreign Relations*, que menciona causas gerais da migração, como guerra, perseguição e desastres naturais. Contudo, a proposta pedagógica não incentiva a problematização dessas causas nem promove debates sobre questões estruturais como colonialismo, desigualdade global, racismo, xenofobia ou políticas migratórias excludentes — elementos essenciais para a formação de uma consciência crítica.

Imagem 1 – Atividade introdutória sobre processos migratórios

Para começar

 **VIREM E CONVERSEM**  **5 minutos**

Neste bimestre, vamos entender melhor os processos migratórios, suas causas e consequências no mundo atual. Em duplas, discutam sobre as questões abaixo:

- Na sua escola, há algum estudante cuja família tenha vindo de outro país?
- Todos os seus amigos nasceram na sua cidade ou tem alguns que vieram de outro lugar?
- Quais são os desafios que migrantes enfrentam ao chegar em um novo lugar?

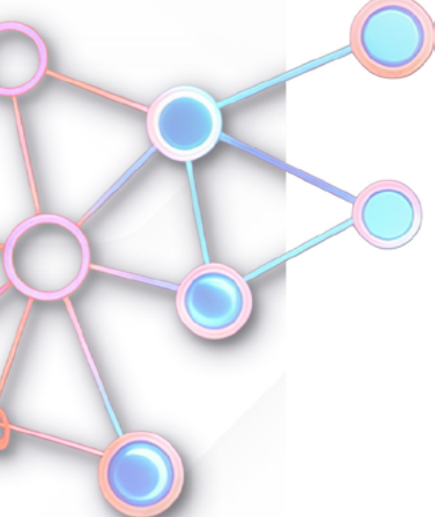


A nervewrecking situation at a border.

© Uhapliah

Fonte: SEDUC-SP, CMSP, 1ª série EM, [2025]

A imagem apresentada no *slide* inicial da aula sobre migração exibe um grupo de militares em posição elevada, próximos a uma cerca com arame farpado, enquanto, abaixo, um grupo de pessoas — incluindo mulheres e crianças — caminha em direção à barreira. A legenda “A nervewrecking situation at a border” sugere uma tensão, mas não especifica o contexto político ou social da cena, tampouco explicita os sujeitos envolvidos. Essa ambiguidade transmite uma aparência de neutralidade e, paradoxalmente, contribui para a naturalização de uma situação de controle e exclusão.



Visualmente, a composição da imagem separa fisicamente os dois grupos: os militares estão no topo, reforçando uma hierarquia espacial e simbólica, enquanto os migrantes estão na parte inferior, em movimento, carregando mochilas e roupas simples. A escolha do plano médio e a distância entre os dois grupos conferem à cena uma aparência pacífica, como se houvesse uma aceitação mútua ou uma convivência harmônica. No entanto, o que se vê é um controle territorial implícito — e não um encontro dialógico entre diferentes sujeitos sociais.

A ausência de qualquer sinal explícito de confronto (como armas em punho, barreiras físicas sendo violadas ou expressões de medo/agressividade) produz o que Sontag (2003) chamou de “estética da compaixão neutralizada”. A imagem desperta empatia superficial ao mesmo tempo em que esvazia as dimensões políticas do fenômeno migratório. Trata-se de uma representação que suaviza a violência estrutural das fronteiras, omitindo elementos como deportações forçadas, criminalização dos migrantes e desigualdades geopolíticas. A legenda reforça esse efeito ao descrever a situação como “nervewrecking” — expressão vaga que remete a tensão psicológica, mas não atribui responsabilidade a nenhum dos lados nem esclarece a origem do conflito.

Do ponto de vista do letramento visual crítico (Ferraz, 2014; Serafini, 2014), essa imagem carece de contextualização histórica, cultural e política. Ela não provoca o olhar do estudante para questionar a naturalidade da fronteira, o papel dos militares ou a condição de vulnerabilidade dos sujeitos retratados. Sem um trabalho crítico por parte do docente, a imagem corre o risco de reforçar a banalização da migração forçada e de invisibilizar as violências simbólicas e materiais que ela envolve.

Pedagogicamente, a cena poderia ser mais produtiva se acompanhada de perguntas que incentivassem a problematização: “Quem são essas pessoas e por que estão ali?”, “Qual o papel

da polícia nas fronteiras?”, “Por que algumas pessoas precisam se arriscar para mudar de país?” Ao silenciar essas perguntas, o material acaba reproduzindo uma abordagem superficial e despolitizada da migração, o que vai de encontro aos princípios do letramento crítico (Freire, 1989; Luke, 2000), que propõem justamente uma leitura do mundo capaz de revelar as relações de poder e desigualdade.

Vejamos outra imagem:

Imagem 2 – Atividade de leitura instrumental com foco em vocabulário temático sobre migração

Na prática

5 minutos

Nesta aula, vamos ler um texto do site do “Council of Foreign Relations”, o qual fala sobre migração – sua definição, causas e efeitos. Em duplas, analisem as palavras abaixo e tentem identificar aquelas que foram retiradas do texto e quais não estão nele.

disasters – education – celebration – policies – freedom – transportation – tourism – borders

Words from the text	Words not in the text

Fonte: SEDUC-SP, CMSP, 1ª série EM, [2025]

Observamos que as atividades se concentram na compreensão de vocabulário temático, uso de estratégias de leitura e identificação de informações explícitas, em formato semelhante ao de exames vestibulares. Isso revela uma tendência a priorizar a função instrumental da língua inglesa, voltada ao sucesso em avaliações padronizadas, em detrimento de uma formação cidadã que valorize a agência discursiva dos estudantes. Tal orientação entra em conflito com os princípios do letramento crítico, que pressupõem a leitura do mundo como um exercício de transformação social.

A inclusão de tópicos gramaticais, por sua vez, como os superlativos, aparece de forma desconectada da temática central, como podemos depreender da imagem abaixo:

Imagem 3 – Atividade de leitura e identificação de superlativos

Na prática

The Best Vacation Spots

Everyone loves vacations! Here are some of the most amazing places to visit in the world:

1. The Maldives has the clearest water and the most beautiful beaches. It's perfect for swimming and relaxing.
2. Mount Everest is the highest mountain in the world. Many people dream of climbing it!
3. New York City is one of the busiest cities, with the tallest skyscrapers and the most exciting attractions.
4. The Amazon Rainforest is the largest rainforest and home to the most unique animals.
5. Paris is known for the most delicious food and the most romantic atmosphere.

5 minutos

Em duplas, identifique os superlativos no texto ao lado e procure entender o seu significado. Após isso, responda:

De acordo com o texto, qual das seguintes afirmações está correta?

- A. O Monte Everest é a montanha mais baixa do mundo, mas muitas pessoas sonham em escalá-lo.
- B. As Maldivas têm as praias mais bonitas e a água mais clara, sendo um local ideal para nadar e relaxar.
- C. A Floresta Amazônica é a menor floresta tropical do mundo e abriga os animais menos interessantes.
- D. Paris é famosa por sua comida sem sabor e atmosfera pouco romântica.

Fonte: SEDUC-SP, CMSP, 1ª série EM, [2025]

Textos descritivos sobre pontos turísticos como Paris, Nova York e Maldivas são utilizados como base para a prática gramatical, mas não dialogam com as questões sociais da migração ou com os contextos de vida dos estudantes. Esse descolamento evidencia a ausência de um eixo temático articulador, essencial para o desenvolvimento de práticas significativas de linguagem. Além disso, a presença de cidades associadas ao consumo, ao turismo e ao cosmopolitismo, reforça um imaginário aspiracional eurocentrado. Já a Amazônia, embora brasileira, aparece não como território de sujeitos históricos e politicamente ativos, mas como paisagem exótica, reforçando estereótipos naturalizantes sobre a região. Esse conjunto evidencia a ausência de um eixo temático articulador, necessário para o desenvolvimento de práticas de linguagem críticas, socialmente situadas e culturalmente significativas.

No que diz respeito aos recursos visuais, as imagens incluídas na apresentação cumprem majoritariamente uma função ilustrativa e decorativa. A análise de uma das imagens presentes — um cão fantasiado de super-herói, como mostra a imagem 4 — evidencia um uso pouco intencional da visualidade, sem conexão crítica com os temas propostos. Isso demonstra o não aproveitamento das imagens como texto multimodal, o que contraria os pressupostos do letramento visual crítico (FERRAZ, 2014; SERAFINI, 2014), que defendem uma leitura que vá além da decodificação estética, explorando os sentidos ideológicos e culturais das representações visuais.

Imagem 4 – Atividade de identificação de superlativos

Foco no conteúdo

Identificando e compreendendo um superlativo

Veja a frase abaixo, retirada do texto que acabamos de ler. O superlativo está destacado em verde. Você sabe como identificar um superlativo em inglês? Consegue compreender o seu significado em um texto?

Today, there are over 280 million migrants, the highest number since World War II.



A dog wearing a Superman costume.

© Unsplash

Fonte: SEDUC-SP, CMSP, 1ª série EM, [2025]

Ainda assim, reconhece-se o potencial pedagógico desses materiais digitais, especialmente por sua natureza editável e adaptável. Quando utilizados por professores com uma formação crítica, esses *slides* podem se tornar pontos de partida para práticas mais engajadas, promovendo debates significativos e atividades auto-rais que envolvam os alunos na construção coletiva de sentidos. Atividades como reescrita dos textos, análise de discursos midiáticos sobre migração ou produção de narrativas do ponto de vista

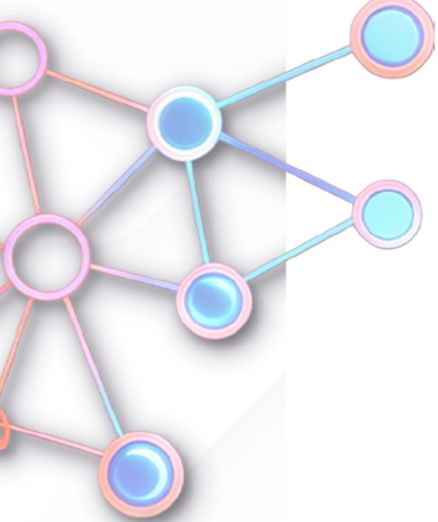
de migrantes reais poderiam contribuir para a humanização do tema e o fortalecimento do pensamento crítico.

Portanto, a análise revela um tensionamento constante entre uma proposta curricular tecnicista, pautada por exames e práticas convencionais de ensino de língua inglesa, e as possibilidades transformadoras que emergem de uma abordagem crítica e decolonial. Cabe ao professor — como mediador e produtor de sentidos — o desafio de ressignificar esses materiais, transformando o que é apresentado de forma despolitizada em oportunidades reais de aprendizagem crítica, engajada e socialmente relevante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das apresentações digitais de língua inglesa produzidas pela SEDUC-SP revela avanços e contradições no uso de tecnologias educacionais no ensino médio. Por um lado, os materiais abordam temas contemporâneos relevantes, como migração e diversidade cultural, demonstrando uma tentativa de atualizar os conteúdos escolares em diálogo com questões globais. Por outro, a forma como esses temas são tratados evidencia limitações significativas, tanto no plano pedagógico quanto discursivo.

A ausência de articulação entre texto, imagem e proposta crítica resulta em abordagens superficiais, que reforçam estereótipos, omitem complexidades históricas e culturais e esvaziam o potencial reflexivo dos conteúdos. A predominância de exercícios alinhados a exames vestibulares, a escolha de destinos turísticos desconectados da realidade dos estudantes, e o uso de imagens ilustrativas sem problematização crítica reforçam uma perspectiva de ensino pautada na “neutralidade” aparente — que, conforme apontam autores do letramento crítico, é em si uma posição ideológica.



Contudo, reconhece-se o potencial transformador desses materiais quando apropriados criticamente pelos docentes. A possibilidade de adaptação e recontextualização das apresentações pode abrir espaço para práticas mais significativas, atentas à diversidade dos estudantes e comprometidas com uma formação cidadã. A incorporação dos princípios do letramento crítico, da pedagogia decolonial e dos multiletramentos é essencial para que as tecnologias digitais não apenas modernizem a forma, mas transformem profundamente o conteúdo e os objetivos da educação linguística.

Assim, mais do que apontar falhas ou lacunas, este estudo busca contribuir para o fortalecimento de uma práxis docente comprometida com a justiça social, a pluralidade de saberes e a transformação crítica da escola pública brasileira.

REFERÊNCIAS

COPE, B.; KALANTZIS, M. The teacher as designer: pedagogy in the new media age. **Elearning and Digital Media**. v. 7, n. 3, p. 200-222, 2010.

DAS, K. An Introduction. In: DAS, Kamala. **Summer in Calcutta**. New Delhi: Everest Press, 1965. p. 6-9.

FREIRE, P.; DONALDO M. **Alfabetização, leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GEE, J. P. **The anti-education era**: creating smarter students through digital learning. New York: Palgrave/MacMillan, 2013.

JENKINS, J. **English as a lingua franca**: attitude and identity. Oxford: OUP, 2007.

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

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical literacy and the question of normativity: An introduction. *In*: MUSPRATT, S.; LUKE, A; FREEBODY, P. (Eds), **Constructing Critical Literacies**. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, 1997.

MIGNOLO, W. **Historias locais/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, W. D.; W., CATHERINE, E. **On decoloniality**: Concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

MIZAN, S. *A linguagem visual e suas contribuições nas perspectivas críticas da educação linguística*. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitária/ os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

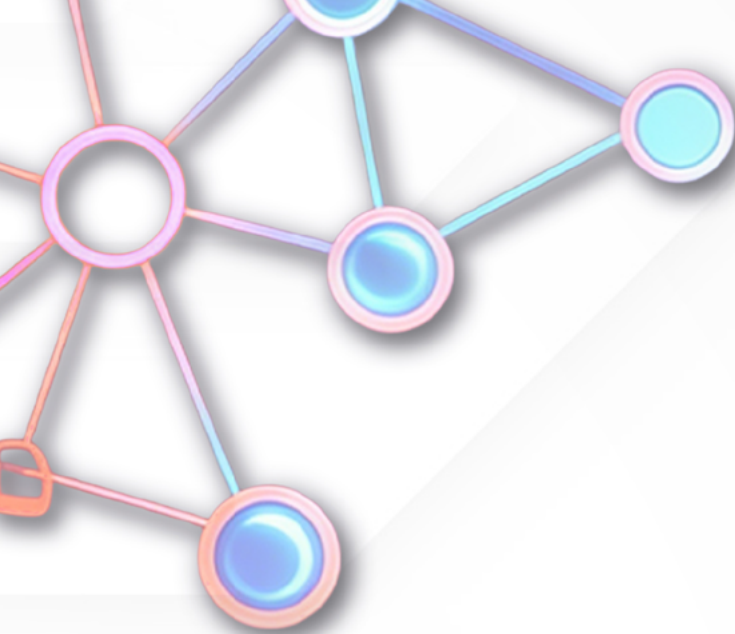
MOTA-PEREIRA, F. Materiais didáticos e currículo no ensino de inglês sob uma perspectiva decolonial: reflexões e propostas. *In*: MOTA-PEREIRA, Fernanda; BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis (orgs.). **Ensino de espanhol e inglês em perspectivas decoloniais**. Salvador: EDUFBA, 2022. p. 101–136.

PEREIRA, F. M. **Identidade, linguagem e resistência**: por uma pedagogia crítica e decolonial no ensino de inglês. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

QUEVEDO-CAMARGO, A. P.; SILVA, M. do C. Letramento racial crítico no ensino de inglês: práticas pedagógicas e implicações éticas. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 15, n. 3, p. 489–498, 2017.

ROJO, R. (org.). **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Apresentação digital: Inglês – 1ª série do Ensino Médio**. São Paulo: SEDUC-SP, [2025]. 24 slides. Disponível em: <https://cmsp.edu.br>. Acesso em: 13 jul. 2025.



11

Anna Flávia Lenz Freitas

O LÚDICO EM CONSONÂNCIA COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFPR

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-567-1.11

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais já são parte da vida de cidadãos do mundo todo durante algum tempo. É comum nos depararmos com diversos contextos de uso onde é necessário um smartphone, tablet ou computador para executar tarefas diárias. Alguns exemplos são: estacionar o carro e pagar pelas horas em que este fica estacionado, pedir comida por aplicativo, acender e apagar luzes dentro de casa com comandos de voz, olhar o cardápio digital em restaurantes, entre outros. O avanço da tecnologia e suas diversas facilidades vem adentrando, cada vez mais, a vida das pessoas e tornando-as mais complexas.

Os recursos digitais podem ser uma ferramenta de contribuição para com o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa tendo em vista que, além de tornar a realidade da sala de aula mais próxima do alunado, ela também facilita a vida do professor e a torna mais otimizada. Aplicativos e sites educacionais gratuitos e também com versões pagas como *Kahoot*, *Lyricstraining*, *Wayground*, *Baamboozle*, entre outros, podem ajudar no engajamento e despertar o interesse dos alunos para as aulas de Língua Inglesa e para conteúdos escolares pertinentes à sua faixa etária, além de trazerem o aspecto lúdico em suas propostas.

A tecnologia está moldando e mudando a vida das pessoas em diversos contextos com a presença de dispositivos móveis e aplicativos com diversas funções. Para mais, dentro da sala de aula, também há uma mudança significativa, tendo em vista que muitos colégios públicos e particulares possuem laboratórios com computadores, caixas de som e projetores multimídia para uso pedagógico. Nesse sentido, cabe ao professor escolher as melhores ferramentas digitais, que façam sentido com o contexto de ensino, para serem usadas com seus alunos. Na abordagem de ensino de uma língua estrangeira, os alunos podem ter a possibilidade de um contato mais

direto com nativos falantes de língua inglesa, de diversos países, com apenas um *click*, através de chats e vídeo chamadas de aplicativos específicos de conversação guiados ou não pelo professor.

Para mais, outro aspecto relevante para o ensino de línguas adicionais é a ludicidade e como esta pode contribuir significativamente para com o avanço e desenvolvimento do idioma nos estudantes. A partir de jogos, gincana, *quizzes*, entre outras possibilidades que instiguem o senso de competição, seja de forma individual ou coletiva, os discentes podem ter momentos descontraídos, divertidos e menos monitorados, nos quais possibilitam colocar em prática os conhecimentos linguísticos prévios dos alunos, bem como os construídos em sala de aula com o auxílio do docente. Toda a dinamicidade do lúdico nas aulas de Língua Inglesa promove um ambiente mais acolhedor e funciona como um motivador até mesmo para os alunos mais tímidos ou com medo de cometerem erros. Além dos jogos ajudarem nesse desenvolvimento linguístico, eles também proporcionam momentos de interação social e aguçam o senso de liderança, organização, estratégia e resolução de problemas.

Pensando nesse avanço digital alinhado às práticas lúdicas para o ensino de línguas adicionais, este artigo possui o objetivo geral de analisar como a tecnologia atrelada à ludicidade pode contribuir para com o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa para alunos de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná. Como objetivos específicos tem-se I- Fazer um levantamento bibliográfico de autores de versam sobre ludicidade e de autores que versam sobre tecnologia e II- Propor o uso de sites online que podem ajudar o trabalho pedagógico do professor com o ensino de línguas adicionais.

Assim sendo, este artigo divide-se em Introdução, abordando de maneira breve o tema que aqui é discutido e analisado; Desenvolvimento, apontando os autores que dão o embasamento necessário para as análises, exemplificando como 3 sites online

podem ser utilizadas no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa; Considerações Finais, concluindo os apontamentos feitos ao longo do escrito e, por fim, Referências bibliográficas, contendo as obras utilizadas ao decorrer de toda a pesquisa.

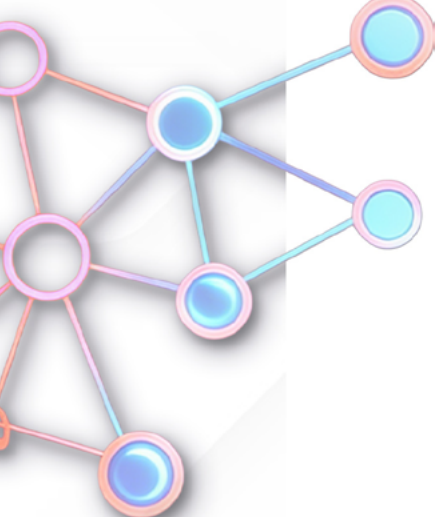
DESENVOLVIMENTO

Este trabalho se caracteriza como sendo de abordagem qualitativa, uma vez que se concentra na interpretação dos fenômenos da tecnologia digital, que pode ser utilizada dentro da sala de aula para fins de ensino e aprendizagem de línguas; de cunho bibliográfico, tendo em vista que busca o aporte teórico em livros, artigos científicos e material já publicado sobre o assunto e tema em questão para dar embasamento às análises; e de análise documental, pois os exemplos que são apresentados são *sites online* que podem contribuir para com o ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

Os *sites online* escolhidos para análise são ferramentas já utilizadas pela própria autora deste artigo em sua prática pedagógica de ensino de Língua Inglesa com alunos de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná - *campus* União da Vitória e que possuem versões tanto gratuitas como pagas, podendo ser utilizados por qualquer professor que tenha acesso à internet e um *email* ativo e válido.

LUDICIDADE

Inicialmente, é imprescindível destacar que o ensino de línguas adicionais, de maneira geral, não deve ser baseado apenas em estruturas gramaticais mas também em aspectos culturais, literários, interpretativos, textuais e variacionistas da língua, nas esferas



da oralidade, escrita, audição e leitura. Devido a esse fato, deve-se ter um pouco de cuidado com a escolha de *sites online* para se utilizar em sala de aula, uma vez que muitos deles podem promover estereótipos linguísticos e culturais, trazer exemplos muito distantes das vivências dos estudantes, focar única e exclusivamente em aspectos de gramática normativa e conter informações errôneas. Portanto, os conteúdos trabalhados em Língua Inglesa, assim como consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), devem estar pautados na ideia de inglês como língua franca e precisam, além de abrir os horizontes dos discentes, tornar o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa palpável e significativo aos alunos.

Muitas das vezes, devido à dificuldade com o idioma, medo de errar e traumas passados com a tentativa de aprender uma nova língua, os alunos tendem a ficar mais tímidos e retraídos nas aulas de língua adicional, dificultando o seu desenvolvimento linguístico. Dessa forma, faz-se necessário que ferramentas e estratégias diferentes sejam utilizadas para aproximar o aluno ao conhecimento linguístico necessário para sua faixa etária.

Pensando nisso, segundo Nogueira (2008), “[...] o aspecto lúdico é um suporte valoroso para um trabalho bem sucedido em sala de aula”. Pois de acordo com a autora, os jogos melhoram e ajudam o aluno a aprender de forma significativa. Sendo assim, Vygotsky (1994) apud Nogueira (2008) postula que “[...] a motivação é um dos fatores principais, não só de aprendizagem como também de aquisição de uma língua estrangeira”. A ludicidade, por exemplo, é um caminho plausível para que todas as facetas da língua sejam trabalhadas e a partir dela que seja possível a construção e solidificação do conhecimento dos discentes.

Nogueira (2008) utiliza-se da abordagem sócio-interacionista para propor o lúdico dentro da sala de aula. Ou seja, realiza a interação com o outro e dessa forma aprende. Então: “[...] A aprendizagem

acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva. [...]”

De acordo com Nogueira (2008), o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas é pouco valorizado pelos alunos e, muitas vezes, pelos próprios docentes. A falta de incentivo, aos docentes e aos alunos, torna as aulas repetitivas e não significativas e atrativas. Dessa maneira, Nogueira (2008) sinaliza que os jogos ajudam em todo esse processo de ensino/aprendizagem, pois:

“[...] através da ludicidade o aluno forma conceitos, estabelece relações sociais com o grupo ao qual está inserido, estimula seu raciocínio no desenvolvimento que exigem reflexão, vai se socializando, se sente mais à vontade, mais motivado aprende e consequentemente melhora seu desempenho [...]” (Nogueira, 2008, p. 03).

Nessa perspectiva, Nogueira (2008), partindo do pressuposto de que os jogos são de extrema importância para o desenvolvimento do conhecimento de línguas adicionais, apresenta vários benefícios referentes a essa prática. “A ludicidade deve ser usada como um recurso pedagógico, pois o lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele integra as várias dimensões da personalidade afetiva, motora e cognitiva”.

Além disso, Nogueira (2008) assinala que:

“O desenvolvimento do aspecto lúdico além de facilitar a aprendizagem, contribui para o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e consequentemente a curiosidade e a construção do conhecimento” (Nogueira, 2008, p. 03).

Dessa forma, os jogos e contextos lúdicos ajudam, de forma eficiente e notória, para com a aprendizagem de Língua Inglesa dos alunos, contribuindo e despertando o interesse dos discentes

e proporcionando momentos de aprendizagem significativa. Quando preparados e direcionados ao ambiente escolar, com a intenção de construir o conhecimento nos alunos, os jogos se tornam uma ferramenta educativa poderosa que pode e deve ser usada a favor do ensino e da aprendizagem.

TECNOLOGIAS DIGITAIS

Para mais, além do aspecto lúdico, tendo em vista que a sociedade brasileira do século XIX é movida pelo uso da tecnologia digital e esta está presente em boa parte do dia a dia dos cidadãos, pode-se levar o digital, com cautela e propósito pedagógico, para dentro da sala de aula de línguas estrangeiras. A fim de alinhar as expectativas dos alunos com o ensino e aprendizagem significativos, o uso do celular, desde que utilizado para fins pedagógicos e com orientação dos professores, pode ser algo benéfico para os discentes.

De acordo com Alda e Leffa (2014),

À medida que o acesso a tecnologias móveis e sem fio se expande, e a disponibilidade dessas ferramentas de comunicação aumenta, o uso de dispositivos móveis para auxiliar a aprendizagem de línguas torna-se cada vez mais comum. É neste cenário que surge a aprendizagem de línguas mediada por dispositivos móveis (Alda; Leffa, 2014).

Nesse sentido, a escola também precisa acompanhar essas mudanças históricas e sociais e se adaptar, da melhor forma possível e com a estrutura disponibilizada, à nova realidade digital. Proporcionar o uso do digital aos alunos pode facilitar o contato com o desenvolvimento e a aprendizagem do novo idioma. Uma tecnologia móvel presente na vida da maioria das pessoas e, consequentemente, dos adolescentes dos Cursos técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná, é o celular. Portanto, na perspectiva de Abdollahpour e Maleki,

Já que os telefones celulares estão espalhados por todos os lugares e são populares entre os estudantes para a comunicação entre eles, estes aparelhos podem oferecer uma alternativa motivadora para L2. Eles também têm um lugar especial, particularmente, na vida das novas gerações. Os telefones celulares têm um potencial significativo na portabilidade e versatilidade. Eles também promoveram uma mudança pedagógica da didática centrada no professor para uma aprendizagem participativa e centrada no aluno (Abdollahpour; Maleki, 2012, p. 111).

Como esses aparelhos estão presentes na vida dos jovens, surge-se a possibilidade e/ou necessidade de utilizá-los dentro da sala de aula também para fins de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Uma vez que todos os alunos, ou grande maioria, possuem o aparelho em mãos, pode-se dar outra função para o celular e usá-lo a favor da aprendizagem. Muitas vezes, os dispositivos móveis são objetos de distração nas aulas e acabam tirando o foco dos alunos e os atrapalhando. Implementar o seu uso nas aulas com o intuito de acesso a algum site, jogo, aplicativos de pesquisa, dicionários online, música ou qualquer outra forma de proporcionar o contato entre aluno e segundo língua em fase de aquisição é algo benéfico e que pode proporcionar momentos únicos, proveitosos e significativos para os aprendizes.

O LÚDICO EM CONJUNTO COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA

Preliminarmente, antes de abordar sobre os exemplos de tecnologias digitais que podem ser utilizadas como recursos no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, é necessário ressaltar que eles são indicados para os colégios públicos com infraestrutura digital e com comunidade que também possua acesso a recursos digitais. Infelizmente isso não ocorre na realidade de muitas escolas brasileiras

e, devido a isso, o ensino com ferramentas digitais não se enquadra em contextos onde o poder público não investe o apropriado orçamento e não proporciona a adequada manutenção necessária.

Ademais, é importante ressaltar que o uso da tecnologia em sala de aula não deve se tornar algo corriqueiro, repetitivo e desenfreado, uma vez que ela é apenas uma entre tantas diversas ferramentas que podem ser utilizadas dentro do ensino de línguas adicionais. Assim como existem diversos tipos de forma de aprender, também existem diversos tipos de maneiras de ensinar e cabe ao professor conhecer seus alunos e decidir quais as melhores ferramentas para serem utilizadas de acordo com cada realidade de sala de aula. De acordo com Stern (2008),

“[...] Theory is implicit in the practice of language teaching. It reveals itself in the assumptions underlying practice, in the planning of a course of study, in the routines of the classroom, in value judgments about language teaching, and in the decisions that the language teacher has to make day by day [...]” (Stern, 2008, p. 14).

Isto é, existe também uma teoria individual de ensino de línguas, pois cada professor sabe o que é melhor para cada turma quando se trata de aprender uma segunda língua. Nessa perspectiva e sem nenhum valor de imposição, daremos alguns exemplos de sites online que podem ser trazidos para a sala de aula, com o intuito de promover o lúdico bem como o uso de recursos digitais nas aulas de Língua Inglesa. Esses sites são disponíveis para acesso de qualquer tipo de público e possuem apenas algumas restrições de recursos em suas versões gratuitas.

Uma ferramenta bastante conhecida pelos professores e apreciada pelos estudantes é o *Kahoot*. Esse instrumento é um site que pode ser acessado de qualquer dispositivo que tenha acesso à internet e, dentro dele, há vários jogos de perguntas e respostas, para serem jogados em equipe ou de forma individual, sobre diversos

temas e conteúdos. Ao final das partidas, há um ranqueamento dos 3 melhores jogadores ou, se jogado em coletivo, há a informação sobre se o grupo conseguiu atingir o objetivo final ou se falhou.

Outra forma de se utilizar do digital como auxílio na aula de Língua Inglesa é pedir para os alunos usarem os celulares para pesquisar palavras desconhecidas em dicionários online como *Cambridge Dictionary* e *Linguee*. Além de sair um pouco do uso contínuo do caderno, livro e lápis, também é proporcionada maior autonomia para os estudantes, uma vez que estes vão em busca de sanar suas dúvidas sozinhos e podem fazer uma pesquisa aprofundada sobre determinado assunto ou vocabulário que os interesse mais. Pensando na abordagem do aspecto de competição, o professor pode pedir para os alunos, em coletivo ou individualmente, procurarem determinadas palavras nos dicionários, visando suas pronúncias, escritas e significados, enquanto marca um determinado tempo para a execução da tarefa e quem fizer em menor tempo e com maior êxito vence a partida. Além disso, dentro do próprio site do *Cambridge Dictionary* existem jogos sobre sinônimos e antônimos que podem ser acessados pelos alunos.

Uma terceira opção é o site *Lyricstraining* que contribui para com o treinamento e desenvolvimento do aspecto da audição, leitura e escrita dos alunos. Nesse site, os aprendizes podem escolher uma música em língua inglesa e ao ir escutando-a, eles devem completar as lacunas presentes na letra com diversos vocábulos. Para usá-lo basta acessar o site a partir de qualquer dispositivo com acesso à internet, escolher a música desejada e começar o desafio. Para além da ludicidade, de acordo com Griffiths (2013), é extremamente relevante

[...] using songs to improve not only listening skills but also speaking, writing and reading as well as expanding vocabulary, practicing pronunciation, developing comprehension and increasing grammatical awareness. In other words, songs can be used to present

an integrated language learning package which is also enjoyable and memorable (Griffiths, 2013, p. 1141).

As habilidades desenvolvidas pelos alunos que aprendem uma segunda língua com a utilização de músicas são superiores àquelas de alunos que apenas fazem exercícios estruturais. A música ajuda os estudantes a desenvolverem as habilidades de escrita, leitura, compreensão auditiva e expansão de vocabulário em língua adicional, além de contribuir para com o progresso e entendimento de diversos sentimentos que são aguçados quando se escuta uma canção, principalmente pelos adolescentes.

Outra ferramenta que une o lúdico com o digital é o *site Baamboozle*. Nele há *quizzes* sobre diversos conteúdos gramaticais e vocabulário em língua inglesa. Na versão gratuita, há a opção de jogar de forma individual ou em até 4 grupos. Um fato interessante é que nesse *quiz*, ao escolher as cartas para responder às perguntas, os grupos podem sofrer punições ou receber benefícios, como por exemplo ter de trocar de pontos com outro time, ir para a última colocação, dobrar os pontos atuais, perder os pontos atuais, ir para a primeira colocação, entre outros, o que acaba deixando a competição mais emocionante.

Um site com funcionamento similar é o *Wayground*. Nele também há perguntas para serem respondidas pelos alunos, mas a diferença é que os estudantes precisam responder através de seus celulares que estarão conectados ao site através de um código e não há punições ou benefícios durante as partidas.

Além do aspecto lúdico, essas ferramentas associam a competição com o uso dos aparelhos eletrônicos e possuem um visual intuitivo, colorido e divertido, o que acaba prendendo a atenção de crianças, jovens e adultos. Para incrementar os momentos das competições, dependendo do contexto e do psicológico dos alunos, o professor pode oferecer prêmios para os vencedores de cada

rodada, como doces, balas e chocolates para motivá-los, progressivamente mais, a participar dessa interação.

Pensando na necessidade de trabalhar a Língua Inglesa de maneira significativa e nos seus diversos contextos de uso, o uso de tecnologias digitais em sala de aula vai ao encontro dessa ideia. Tendo em vista que a Língua Inglesa está presente em diversos jogos, dispositivos e vocabulários usados no dia a dia dos jovens, o trabalho feito com o auxílio do digital serve para ensinar a língua e também para ajudar o aluno a adentrar ao meio digital, proporcionando o entendimento de diversos termos, expressões e gírias da realidade virtual.

Com a ajuda da teoria interacionista da língua, a fim de ajudar na construção de conhecimento dos alunos, a língua é vista como interação social com a presença do sujeito e de suas ideologias (Oliveira, 2014):

O nome já aponta para a sua razão de ser: a língua como interação social. A ideia de interação pressupõe a presença de alguns elementos: o sujeito que fala ou escreve, o sujeito que ouve ou lê, as especificidades culturais desses sujeitos, os contextos da produção e da recepção dos textos (Oliveira, 2014).

Sendo assim, há valores, ideias e ideologias que estão ligados à língua, já que o usuário é composto por essas questões culturais. O jogo e a tecnologia digital também fazem parte da sociedade do século XXI. Assim como o jogo e o meio digital, a língua também tem regras que precisam ser obedecidas e aprendidas da maneira mais saudável e natural possível. A interação com o outro, seja por meio da ludicidade, do digital ou por ambos, proporciona um ambiente mais concreto e tangível de interação linguística preparando o aluno para futuros contextos reais de uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exemplificado durante este escrito, a ludicidade em conjunto com o uso de tecnologias digitais dentro do ambiente de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa são ferramentas que auxiliam o trabalho do professor. A competição contribui para com a vontade de aprender e de participar dos jogos e brincadeiras e a tecnologia aproxima o conteúdo da realidade do jovem digital da sociedade do século XXI.

A partir disso, este texto buscou exemplificar como 4 *sites online* e 2 dicionários *online*, que podem ser visitados de qualquer dispositivo com acesso à internet, podem corroborar com a ideia de aprendizagem significativa para com os alunos de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná. Infelizmente nem todos os contextos de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa públicos do Brasil possuem a infraestrutura necessária para comportar uma aula com recursos tecnológicos digitais. No entanto, para aqueles que possuem e podem, é interessante que esses recursos digitais sejam incorporados nas aulas a fim de aproximar a realidade do jovem com o ensino da escola.

Sabemos que muitas crianças e adolescentes utilizam os seus celulares desde a hora em que acordam até a hora em que vão dormir e, muitas vezes, utilizam seus dispositivos móveis, de maneira escondida, dentro do ambiente escolar também. Assim sendo, além de controlá-los e orientá-los sobre os riscos psicológicos e físicos do uso excessivo dessa ferramenta, também podemos incorporá-la na prática diária de ensino e aprendizagem para que os estudantes entendam que, similarmente, podem utilizar seus celulares, computadores e tablets como facilitadores para a aquisição e desenvolvimento da Língua Inglesa.

Unir uma ferramenta, que muitas vezes atrapalha a aprendizagem dos alunos, com a aquisição de uma língua e com o aspecto

lúdico tem mostrado que pode ser uma alternativa para tornar o ensino e aprendizagem mais significativos para adolescentes, uma vez que os aparelhos eletrônicos oportunizam ambientes mais autênticos, atrativos e fora da formalidade da sala de aula tradicional.

REFERÊNCIAS

ABDOLLAPOUR, Zeinab; MALEKI, Nafiseh Asadzadeh. Second Language Vocabulary Acquisition in CALL and MALL Environments and Their Effect on L2 Vocabulary Retention: a comparative study. **Australian Journal of Basic and Applied Sciences**, v. 6, n. 9, p. 109-118, 2012. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/2556/1756>. Acesso em: 24 de agosto de 2025.

ALDA, Lucía Silveira Alda; LEFFA, Vilson José. **Entre a carência e a profusão:** aprendizagem de línguas mediada por telefone celular. v. 13, n. 26, jul./dez. Conexão – Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul; 2014.

NOGUEIRA, Zélia Paiva. **Atividades lúdicas no ensino aprendizagem de língua inglesa.** Paraná. 2008.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O que é língua?. In. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias.** São Paulo. Parábola. 2014.

STERN, Hans. Heinrich. **Fundamental Concepts of language teaching.** New York. OUP. 1983.

GRIFFITHS, Carol. **Using songs in the language classroom.** Elsevier Ltd: Turkey, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271561551_Using_Songs_in_the_Language_Classroom. Acesso em 25 de agosto de 2025.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS SITES E DICIONÁRIOS *ONLINE* CITADOS NO ARTIGO

BAAMBOOZLE. Disponível em: <https://www.baamboozle.com/>. Acesso em 25 de agosto de 2025.

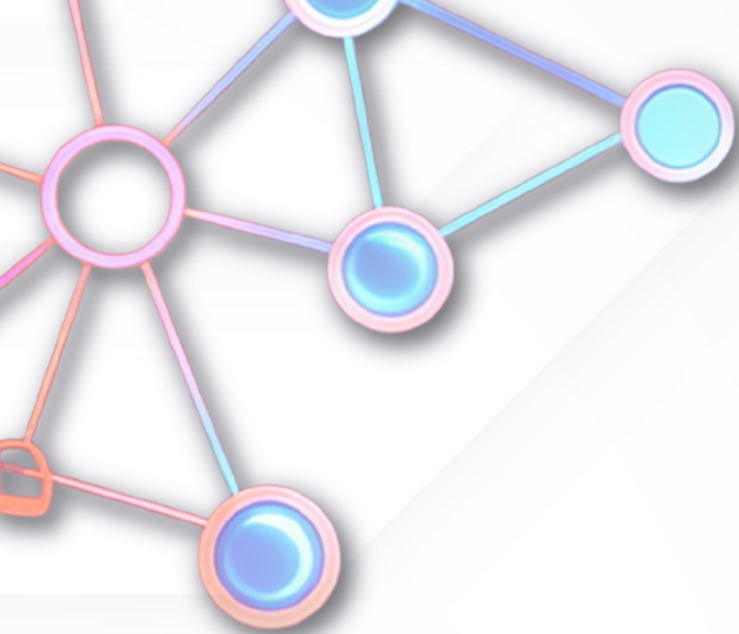
CAMBRIDGE DICTIONARY. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/>. Acesso em 25 de agosto de 2025.

KAHOOT. Disponível em: <https://kahoot.com/>. Acesso em 25 de agosto de 2025.

LINGUEE. Disponível em: <https://www.linguee.com.br/>. Acesso em 25 de agosto de 2025.

LYRICS TRAINING. Disponível em: <https://www.lyricstraining.org/>. Acesso em 25 de agosto de 2025.

WAY GROUND. Disponível em: <https://wayground.com/admin>. Acesso em 25 de agosto de 2025.



12

Gabriela Santos Teixeira

SHORT STORIES:

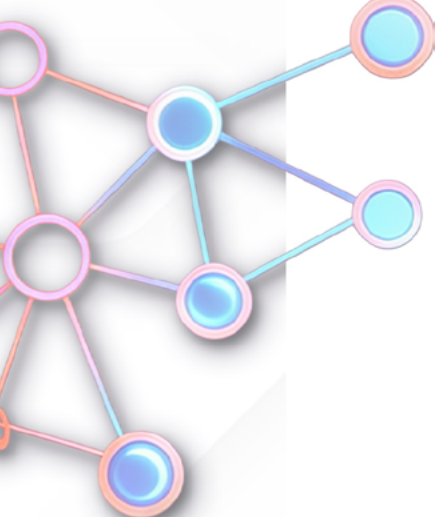
EXPLORANDO A PRODUÇÃO
DE TEXTOS MULTIMODAIS
NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

INTRODUÇÃO

A tecnologia finalmente chega às escolas. Não por meio de políticas públicas, com aquisição de computadores ou *tablets*, mas principalmente com o acesso aos *smartphones*, que são levados para as salas de aula pelos próprios estudantes. As aulas de línguas estrangeiras ganham novas cores, e mais movimento. No entanto, ainda não conseguimos incluir esses recursos como parte dos planejamentos pedagógicos. Muitas vezes, as caixinhas de som ainda são o principal recurso para o professor de Língua Inglesa, limitando o desenvolvimento de outras habilidades e competências também importantes no ensino de línguas, como por exemplo, o letramento visual, o letramento digital, e consequentemente, o letramento crítico.

Além disso, a tecnologia tem sido apontada, com frequência, como um elemento distrator, uma “vilã” na atual história da educação. Estudos recentes já apontam os prejuízos cognitivos e socioemocionais decorrentes do uso em excesso e sem a orientação adequada dessa ferramenta. O que observamos na maioria das escolas regulares é a divisão do corpo docente entre aqueles que buscam aperfeiçoamento de forma individual, a fim de obterem êxito na utilização das ferramentas digitais, enquanto outros profissionais acreditam que a melhor solução seja limitar o uso dessas ferramentas. O resultado disso é que as discussões giram muito em torno de “liberar ou permitir o uso dos *smartphones* pelos alunos”, e não evoluem para a busca de soluções e estratégias coletivas a fim de utilizar efetivamente essas tecnologias na sala de aula.

Após a aplicação da Lei Nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, cujo objetivo foi restringir o uso de aparelhos eletrônicos na sala de aula, a Agência Brasil (Albuquerque, 2025) publicou resultados de uma pesquisa realizada entre maio e julho de 2025, com 2.840 alunos de todas as regiões do Brasil. O estudo afirma que mais de 80% dos estudantes brasileiros têm prestado mais atenção às aulas,



e que houve uma queda significativa no bullying virtual. No entanto, quase metade dos alunos ainda se sentem desconfortáveis após a restrição de uso dos celulares, e 49% dos professores relataram um aumento de ansiedade dos alunos em decorrência da ausência de uso do celular. Em entrevista à Agência Brasil, Claudia Costin, presidente do Instituto Equidade.info¹, e Guilherme Lichand, coordenador no mesmo Instituto, destacaram a necessidade de buscar alternativas de interação, buscando o bem-estar dos alunos, com estratégias específicas para cada idade (Albuquerque, 2025).

Todavia, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é necessário destacar que o letramento e a cultura digital fazem parte das competências a serem desenvolvidas para uma formação integral do aluno enquanto cidadão crítico e responsável (Brasil, 2018). Não podemos confundir a proibição do uso de celulares na sala de aula como uma licença para não educar os alunos digitalmente. Do ponto de vista social e econômico, a exclusão digital amplia as desigualdades, o acesso à informação e às oportunidades; sendo que para muitos estudantes a escola ainda é o principal local de acesso à internet e à ferramentas digitais (Gomes, Silva & Paiva, 2022).

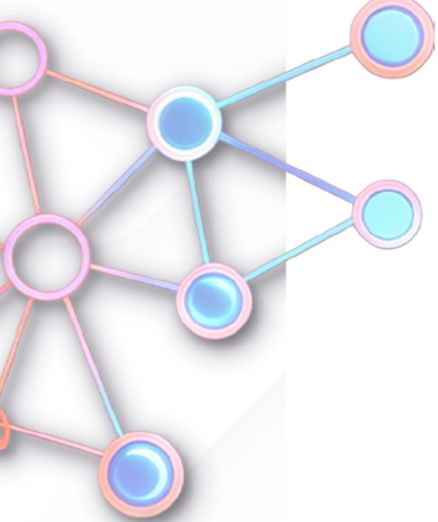
Sabemos que a solução não é simples e que envolve ações em conjunto no ambiente escolar, com investimento na infraestrutura e na formação de professores. Considerando este cenário, deixo aqui minha contribuição, com o intuito de buscarmos juntos soluções em prol de uma aula de língua estrangeira mais inovadora e significativa, que atenda às necessidades dos estudantes, construindo uma educação transformadora do sujeito e de seu contexto.

1 O Instituto Equidade.info foi uma das instituições responsáveis pela pesquisa divulgada pela Agência Brasil. O Instituto Equidade.info é uma iniciativa do Lemann Center da Stanford Graduate School of Education, com objetivo de produzir dados de qualidade para informar pesquisas e políticas orientadas a um Ensino Básico mais equitativo no Brasil. Para mais informações, acesse o endereço <https://www.equidade.info/>

Neste capítulo, apresento um relato de experiência a partir da aplicação de uma sequência didática de produção de textos literários multimodais, desenvolvido por meio da abordagem da Aprendizagem Baseada em Projetos (PjBL). O objetivo é ilustrar cenários possíveis de utilização das tecnologias digitais no contexto escolar. Dentre as ferramentas digitais mais utilizadas, podemos citar o *Canva* (para criação de apresentações), *Leonardo.ia* (Inteligência Artificial de geração de imagens), *NaturalReaders* (para checar a pronúncia e treinar a oralidade) e o *Google Translator*. Com esta atividade, busquei utilizar as ferramentas de forma eficaz, explorando suas potencialidades em alinhamento com as habilidades e competências estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), de modo a promover a comunicação, a criatividade, a colaboração e o pensamento crítico.

NOVAS TECNOLOGIAS, NOVAS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Como professores de Língua Inglesa, há muito já percebemos como a multimodalidade é importante para a aprendizagem de uma segunda língua. Enquanto materiais visuais são um suporte importante no ensino de vocabulário e na contextualização do texto, a utilização de áudios compõe a base para o desenvolvimento das habilidades orais na língua estrangeira. Na última década, a facilitação do acesso a conteúdos em formato de vídeo (unindo a linguagem oral e a visual) por meio das tecnologias digitais têm enriquecido a experiência de aprendizagem, trazendo novas possibilidades pedagógicas, ampliando o acesso a materiais autênticos e mais atualizados, e tornando o contato com a língua estrangeira mais significativo para o estudante.

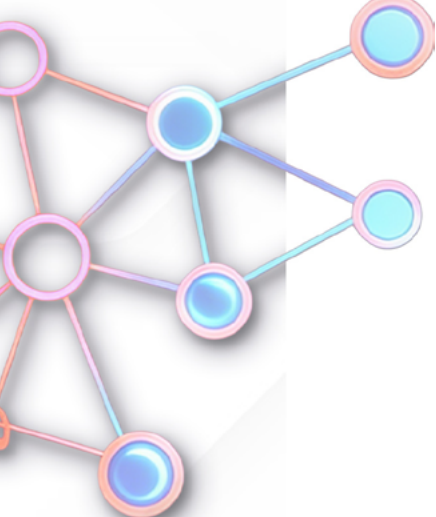


No entanto, não é apenas a leitura e a recepção dos textos que precisa ser trabalhada. Coscarelli (2020) ressalta como é importante, enquanto cidadãos ativos, saber produzir e compartilhar informações na internet. Para a autora, negligenciar o desenvolvimento dessas competências equivale a privar o indivíduo do direito à expressão.

Da mesma forma, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) afirmam que o atual processo de alfabetização deve incluir o “*design* multimodal de textos”, de modo a alinhar o ensino com as atividades cotidianas dos alunos. Tendo em mente o perfil atual dos nossos alunos — os quais se conectam e interagem por meio de seus *smartphones*, seja conversando, lendo, jogando ou produzindo *fanfics* — esses autores criaram a denominação “geração P”, na qual a letra “P” representa essa característica mais participativa, principalmente no ambiente online.

Kress (2003), em seus estudos sobre multimodalidade, promove um entendimento sobre como produzimos significados a partir dos diferentes modos semióticos por meio dos quais um texto pode ser produzido. Segundo o autor, com a substituição de mídias como livros e jornais físicos pelas mídias das tecnologias digitais, a imagem se tornou o novo centro da comunicação, espaço antes ocupado pelo texto escrito.

Prensky (2012) vai mais além. Uma vez que os vídeos já estão substituindo os textos escritos, o autor defende que a escola precisa trabalhar com habilidades que envolvem a postura corporal em frente à câmera, a oratória, bem como roteirização e edição de vídeo; e destaca a necessidade de trabalhar a colaboração de forma sábia e efetiva no ambiente *online*. Por fim, o autor frisa a importância de desenvolver habilidades que serão essenciais no futuro, como por exemplo o raciocínio lógico voltado para a programação. Muitas dessas habilidades e competências já estão previstas na BNCC enquanto objetivos de aprendizagem, como comunicação,



construção colaborativa, responsabilidade ética e pensamento crítico. No entanto, assim como em documentos anteriores, temos muitas teorias, mas poucas práticas; nas palavras de Rojo (2022), pouco é dito sobre como o “como fazer”.

A promoção da criatividade, por exemplo, requer uma sequência de processos, como destaca Noble (2021), sendo a exploração de técnicas e conhecimentos uma etapa essencial para o ato de criar. Nesse sentido, diversos autores (Kumaravadivelu, 2003; Kalantzis e Cope, 2004; Can, 2009) convergem sobre a necessidade de um ambiente de aprendizagem livre e engajador, capaz de maximizar as oportunidades de construção de conhecimentos pelos alunos e fomentar o desenvolvimento de sua autonomia. Muitas vezes, encontramos limitações no espaço físico que dificultam um ambiente mais propício ao processo de aprendizagem; outras vezes, essa limitação vem do sistema educacional e da própria cultura escolar.

Em 1989, Freire apontou a importância do ato crítico não apenas ao ler, mas também ao educar; para ele, o processo de ensino deve levar em consideração o mundo que é particular a cada aprendiz, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa e aplicável ao seu contexto. No atual contexto educacional brasileiro, ainda podemos observar uma deficiência expressiva entre o potencial das tecnologias digitais e sua efetiva integração na prática pedagógica. Embora a tecnologia esteja muito presente em nosso cotidiano, diversos autores apontam a necessidade de investimentos em letramento digital na formação docente, a fim de que os professores estejam mais capacitados para o uso adequado das tecnologias em sala de aula (Leffa, 2005; Menezes, 2013; Rojo, 2013).

Nem sempre é possível alterar o espaço físico no qual atuamos, ou provocar grandes mudanças nos sistemas dentro dos quais estamos inseridos. Mas sempre podemos nos ajustar, mudar as estratégias, dar novos sentidos aos espaços e aos recursos aos quais já temos acesso. Logo, espero que a apresentação dessa sequência

didática possa contribuir com a construção de uma nova pedagogia em nossas salas de aula; uma pedagogia voltada para os interesses e as necessidades reais dos nossos alunos, e alinhada com a realidade das escolas da rede pública brasileiras.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O trabalho que apresento a seguir foi desenvolvido com turmas do 2º ano do ensino médio da educação profissional e tecnológica da rede federal. O escopo básico da atividade envolveu: o trabalho com os diferentes tipos de enredo dentro de gêneros literários; a criação de personagens utilizando ferramentas de inteligência artificial generativa (GenAI); a escrita criativa e colaborativa; a criação do livro digital e multimodal por meio da ferramenta *Canva*; o treino com a prática da leitura em língua inglesa; a gravação dos áudios com a leitura das histórias; e a edição e entrega do produto.

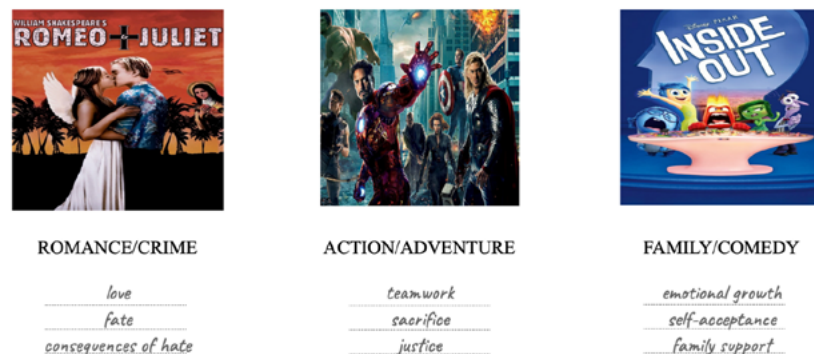
Optei por apresentar a sequência didática em duas etapas. A primeira relata o trabalho desenvolvido a partir do reconhecimento e da análise de diferentes gêneros literários. A segunda etapa relata o trabalho criativo desenvolvido pelos alunos.

1. PRIMEIRA ETAPA

Para alcançar os objetivos propostos na sequência didática, iniciei a aula com uma análise de diferentes tipos de enredos literários, seguido dos roteiros mais comuns em cada um deles. A primeira atividade consistiu em relembrar valores presentes em cada gênero literário, como por exemplo a amizade, a justiça, a honra, a coragem e o poder. Em seguida, pôsteres de 3 filmes foram apresentados, e a cada pôster foi pedido aos alunos que fizessem o reconhecimento

dos valores trabalhados. Busquei apresentar filmes de diferentes gêneros, para evidenciar a relação presente entre gênero literário, público, tema e valores, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 - Construção da relação entre gêneros literários e valores



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

No primeiro pôster, trouxe a adaptação para o cinema de *Romeu e Julieta* (1996), cujos valores destacados foram pelos estudantes foram: amor, destino e consequências do ódio. Em *Vingadores* (2012), os alunos apontaram valores como: trabalho em equipe, sacrifício e justiça. Por último, na animação gráfica *Divertidamente* (2015), foram citados: crescimento emocional, autoaceitação e suporte familiar. Por meio desta análise, os alunos puderam perceber como cada gênero de filme é destinado e apresentado a cada público, identificando uma variação nos valores trabalhados em virtude da mudança nos temas e públicos de cada gênero.

Na segunda atividade, foram apresentados os sete tipos básicos de roteiro, de acordo com o livro *The Seven Basic Plots*, de Christopher Booker (2004), novamente traçando uma relação entre o tipo de roteiro e os temas mais comuns representados em cada um deles.

Figura 2 - Plot X Story

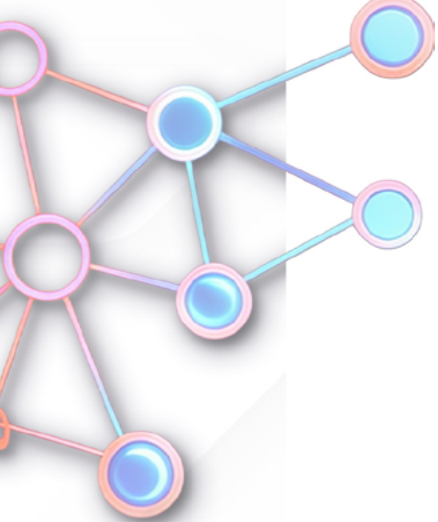
PLOT x STORY	
Life vs. Death	Adventure, Action Stories
Life vs. Fate Worse than Death	Thriller, Horror, Mystery Stories
Love vs. Hate	Romance, Love Stories
Accomplishment vs. Failure	Performance, Sport Stories
Maturity vs. Immaturity	Coming of Age Stories
Right vs. Wrong	Temptation, Morality Stories

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Encerramos o trabalho sobre os gêneros textuais com uma atividade de fixação, elaborada por meio de um jogo dentro da plataforma *Kahoot*, com o objetivo de reforçar todo o conhecimento construído ao longo da aula. Desta forma, seguindo a teoria da Taxonomia de Bloom Revisada, finalizamos a primeira etapa da sequência didática, trabalhando com as habilidades de memória, compreensão, aplicação e análise, para dar início a segunda etapa, com o desenvolvimento de habilidades de avaliação e criação.

2. SEGUNDA ETAPA

A segunda parte da sequência didática consistiu na produção de minicontos multimodais, os quais foram finalizados dentro da plataforma *Canva*. Na primeira atividade, os alunos trabalharam na criação de personagens por meio da produção multimodal de minibiografias. Com inspiração na produção de fichas de personagens de RPG, as minibiografias apresentaram informações como nome, idade, cidade, trabalho e personalidade.



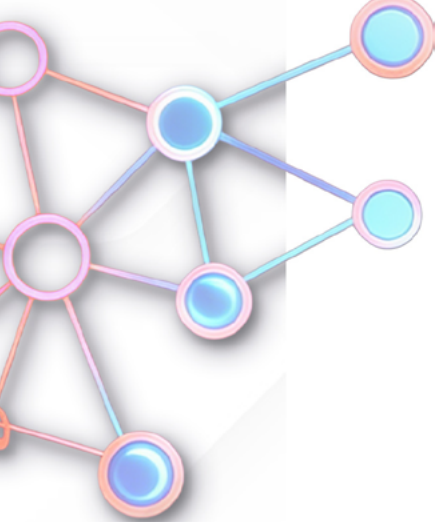
Além do texto escrito, as minibiografias também apresentam as ilustrações dos personagens, desenvolvidas a partir de ferramentas de GenAI (tais como Leonardo.ai, Bing.com e ChatGPT), por meio das quais os alunos puderam exercitar a escrita dos *prompts* (comandos) descritivos necessários para a gerar a imagem de cada personagem. Os *prompts* incluíram tanto a descrição física e psicológica dos personagens, quanto a descrição de vestimenta, imagem de fundo, e estilo gráfico a ser utilizado (imagem realista, ilustração estilo *Ghibli*, aquarela, computação gráfica).

Após a escrita, foi solicitado que cada aluno praticasse a leitura do texto, checando a pronúncia das palavras com aplicativos como *Google Translator* e dicionários online. Além disso, apresentamos a ferramenta *Natural Readers* como uma opção para ajudar no desenvolvimento da prosódia, e orientamos os alunos a dividirem o texto em sintagmas com o objetivo de treinar a habilidade oral para além de palavras isoladas, observando também a entonação, o ritmo, bem como a ligação entre as palavras.

O resultado da atividade foi a construção de um texto multimodal, desenvolvido dentro da plataforma *Canva*, reunindo as biografias criadas, o texto produzido, e o áudio da história com narração, música de fundo, e em alguns trabalhos também foram adicionados efeitos sonoros especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da aplicação desta sequência didática atenderam à diversidade de interesses, habilidades e proficiência dos alunos. Por ser uma atividade voltada ao desenvolvimento de uma produção textual, foi possível fazer uma avaliação qualitativa e personalizada, respeitando as limitações de cada estudante, e valorizando suas potencialidades.

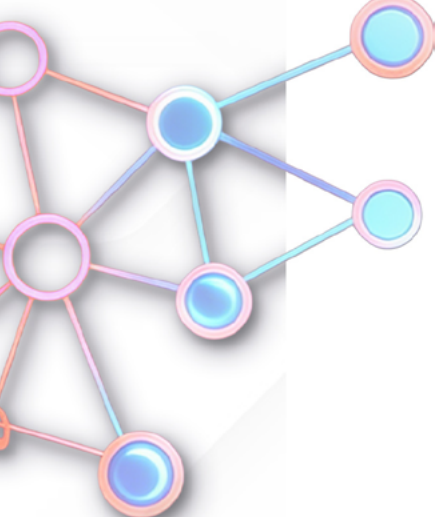


Por meio das gravações em áudio, percebe-se que muitos alunos já possuem uma certa fluência; outros alunos apresentaram uma leitura menos fluente, mas foi possível perceber que se dedicaram bastante, treinando a pronúncia das palavras com o suporte de ferramentas digitais ou com a ajuda de colegas cujo conhecimento da Língua Inglesa estava um pouco mais avançado. No entanto, também foi observado que alguns alunos não praticaram a produção oral, gravando seus áudios de maneira descuidada, sem preocupação com a prosódia e com a pronúncia das palavras na língua inglesa.

O ponto central não é a busca por uma pronúncia perfeita, principalmente levando em conta o nível iniciante de grande parte dos estudantes. Mas a verificação de erros simples, como a troca de vogais longas (principalmente ditongos) por vogais curtas, nos exige uma intervenção; pois tais erros poderiam ser facilmente corrigidos com uma consulta a um dicionário ou tradutor online equipados com recursos sonoros. Portanto, é importante observar se há falta de comprometimento do aluno, ou se fatores externos — tais como a falta de acesso aos recursos, ou a necessidade de mais orientação — contribuíram com esse resultado.

Ainda em relação à produção sonora, tivemos resultados muito interessantes por meio da edição de efeitos especiais sonoros enriquecendo as histórias. Foi sugerido aos alunos que utilizassem efeitos sonoros, mas nenhuma orientação sobre como poderiam fazê-lo foi dada aos alunos. Alguns grupos conseguiram inserir, além da música de fundo, sons que completavam a narrativa (como som de passos, chuva, trovões e gritos). A admiração dos colegas ficou evidente durante a apresentação das histórias, e de modo geral a turma concordou que a parte da gravação e edição dos áudios foi a tarefa mais difícil a ser realizada ao longo do desenvolvimento de todo o projeto.

Em relação às produções gráficas, podemos dizer que o resultado foi positivo e bastante interessante. Os alunos trabalharam



em conjunto, discutindo e buscando soluções. Nesta etapa da atividade, houve um alto nível de engajamento e de análise visual. O uso do *Canva* e das GenAI fizeram com que as representações dos personagens e o projeto gráfico das telas alcançassem um alto nível estético. Os personagens foram apresentados no formato de ilustrações, com boa qualidade e com o estilo gráfico condizente com o estilo de cada *short story*. Foi possível perceber que os alunos conseguiram transpor os mesmos valores nas histórias criadas e nos desenhos dos personagens nelas representados.

No entanto, nem todos os grupos aderiram à inteligência artificial para o desenvolvimento de seus personagens. Em dois grupos, os alunos compararam as imagens geradas por inteligência artificial com as imagens encontradas no *Google Images* e no *Pinterest*, e optaram por utilizar imagens prontas, encontradas nestas plataformas. De acordo com os alunos, os prompts fornecidos não foram suficientes para que as ferramentas de geração de imagens entregassem o produto de acordo com suas expectativas, dentro do estilo escolhido, e com a “essência” que eles buscavam. Em um terceiro grupo, uma das alunas, ilustradora, ficou responsável por desenvolver uma ilustração digital utilizando o programa MS Paint. Quando questionados sobre a não utilização de ferramentas de inteligência artificial, os alunos responderam que não concordam em delegar para a ferramenta o desenvolvimento da parte criativa do trabalho.

Após a finalização da produção e edição das *short stories*, debatemos sobre o uso ético das IA's gerativas, além de discutirmos sobre os prejuízos sociais e econômicos, quando esses fatores éticos não são colocados em prática. Este trabalho demonstra como as ferramentas digitais e as GenAI's podem ser integradas de forma eficiente à sala de aula, como um suporte para desenvolver a capacidade criativa e o pensamento crítico. Para tal, é necessário que haja uma mediação do professor, acompanhando os movimentos dos alunos em relação às ferramentas, como eles a utilizam e para

quais fins. Como parte da atividade, também deve-se promover um espaço para compartilhamento de experiências e reflexões; ao incentivar a troca de percepções, a atividade deixa de ser apenas técnica e se torna um exercício de autonomia, onde os alunos validam suas descobertas.

Acredito que este trabalho possa inspirar o desenvolvimento de outros projetos e sequências didáticas voltadas à aprendizagem baseadas em projetos dentro da sala de aula de Língua Inglesa. Além disso, apresenta *insights* interessantes para o professor que deseja desenvolver capacidades para os multiletramentos na escola regular, abordando textos literários para além do texto escrito, e apontando caminhos possíveis para a utilização da IA no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Flávia. **Veto a celular leva 80% dos alunos a prestar mais atenção nas aulas.** Agência Brasil. São Paulo, 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-09/veto-a-celular-leva-80-dos-alunos-a-prestar-mais-atencao-nas-aulas> Acesso em: 03 nov. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CAN, N. Post-Method Pedagogy: Teacher Growth Behind Walls. **10th METU ELT Convention.** Ankara, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265742897_Post-Method_Pedagogy_Teacher_Growth_behind_Walls Acesso em: 13 set. 2025

COSCARELLI, C.V. Letramento digital e multimodalidade: uma entrevista com a professora Carla Coscarelli em tempos de pandemia. **Palimpsesto**, 2020, v. 19, p. 3-37. In: Uso de tecnologias digitais no ensino de língua inglesa: um meio de empoderamento discente. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359873982_Uso_de_tecnologias_digitais_no_ensino_de_lingua_inglesa_um_meio_de_empoderamento_discente Acesso em: 24 nov. 2025

COSTA, Maria Adélia da. **Ensino remoto intencional**: reinventando saberes e práticas na educação profissional e tecnológica. 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa; SILVA, Luciana de Oliveira; PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Tecnologias digitais para aprender e ensinar inglês no Brasil. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 15, p. e38008, 2022. DOI: 10.35699/1983-3652.2022.38008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/38008>. Acesso em: 10 set. 2025.

KALANTZIS, M., & Cope, B. (2004). **Designs for Learning. E-Learning and Digital Media**, 1(1), 38-93. <https://doi.org/10.2304/elea.2004.1.1.7> Disponível em: https://www.academia.edu/2804132/Designs_for_learning Acesso em: 23 out. 2025.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KRESS, G. (2003). **Literacy in the new media age**. London: Routledge.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

LEFFA, Vilson J. On becoming digitally literate: the production of computer-mediated materials by language teachers. *In*: **CONVENÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS DO RIO GRANDE DO SUL**, 2005. Porto Alegre, Teaching and Learning Processes. Porto Alegre: PUC-RS, 2005. Disponível em https://www.leffa.pro.br/textos/papers/apirs_2005.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025

MENEZES, Vera. A formação do professor para uso da tecnologia. *In*: SILVA, K. A. et al (org.). **A formação de professores de línguas: Novos Olhares**. v. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 209 - 230.

NOBLE, D. M. Design Thinking na Educação: Relato de uma proposta para o ensino de língua materna. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 3, p. 219-237, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-12-3928. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3928>. Acesso em: 8 ago. 2025.

PRENSKY, Marc. Teaching the Right Stuff: Not Yesterday's Stuff—but Tomorrow's. **Educational Technology**, vol. 52, no. 3, 2012. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/44430050>. Acesso em: 23 nov. 2025.

ROJO, Roxane. Cenários futuros para as escolas. **Educação no Século XXI - Multiletramentos**, v.3. p. 19 - 22. São Paulo: Fundação telefônica, 2013.

ROJO, R. H. R.; KARLO-GOMES, G.; SILVA, A. M. dos S. H. da. Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 8, n., p. e199822, 2022.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS ORGANIZADORES



Josiane Pereira Fonseca Chinaglia

Doutora em Educação no programa de pós-graduação stricto Sensu em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS (2025), mestrado em Ciências da Linguagem também pela UNIVÁS (2014). Possui graduação em Letras - Português e Espanhol pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (2008), graduação em Letras - Português e Inglês pelo Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (1999). Atualmente é professora no IFSULDEMINAS - CAMPUS MUZAMBINHO atuando também na coordenação do Centro de Ensino de Línguas desde 2017. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas.



Narayana Browne de Deus Nogueira Casagrande

Professora Titular e Doutora da carreira EBT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, IFSULDEMINAS, Campus Muzambinho (início em 31/12/2008). Foi professora substituta dos cursos de Letras e Secretariado Executivo Trilíngue da UFV (2006 a 2008). Atualmente ocupa o cargo de professora de cursos de ensino técnico e superior, na área de Língua Inglesa e Portuguesa. Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de Viçosa - UFV (2004) com complementação em Espanhol pela Universidade Cruzeiro do Sul (2025). Mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa (2007), com área de atuação em Sociologia do Desenvolvimento Rural. Possui Doutorado (2021) pela Unesp - campus Rio Claro, no programa de Desenvolvimento Humano e Tecnologias, do Instituto de Biociências, com pesquisa de tese na área de Internacionalização e Programas de Intercâmbio dos Institutos Federais de Educação. De 2010 a 2017, exerceu a função de Coordenadora Geral de Relações Internacionais da Reitoria do IFSULDEMINAS, criando, coordenando e executando projetos e intercâmbios interinstitucionais e internacionais. Também atuou, nesse mesmo período, como coordenadora institucional do programa Ciência sem Fronteiras, Inglês sem Fronteiras, e-Tec Idiomas, criação do Nucli (núcleo aplicador de testes de proficiência TOEFL/TOEIC) e do CELIN (Centro de Ensino de Línguas) do IFSULDEMINAS. Atualmente, além de lecionar para

cursos técnicos integrados ao médio, leciona em cursos superiores e coordena o CELIN do campus Muzambinho, setor responsável pela oferta de cursos de extensão de idiomas, projetos de ensino e extensão, promoção de eventos, aplicação de exames de suficiência em línguas estrangeiras, bem como o acolhimento e orientação de alunos intercambistas.



Samuel de Carvalho Lima

Atualmente, exerce o cargo de Presidente da Associação Brasileira de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (ABRALITEC) (2023-atual). Realizou Estágio de Pós-doutorado em Ciências da Educação, na especialidade de Educação em Línguas Estrangeiras, na Universidade do Minho, em Portugal (2018). É Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2012). É professor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, campus Mossoró (2011-atual), e atua nos seguintes cursos: Mestrado e Doutorado em Ensino (Posensino e Renoen); Especialização em Educação e Contemporaneidade; Licenciatura em Matemática; Técnicos de Nível Médio Integral.



Luiz Eduardo Guedes

Pós-doutorado em Ensino pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte, é Doutor em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre, é Mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia e Licenciado em Letras Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Acre. Possui Certificação de Teaching English to Speakers of Other Languages (Tesol) pela Northern Virginia Community College, com fomento da CAPES, em Alexandria, nos Estados Unidos e IELTS Prep pela Saint George International School, em Toronto, Canadá. É líder do Grupo de Pesquisa de Digitalidades para o Ensino de Línguas (Ufac) e membro do grupo de pesquisa em Tecnologias Digitais na Educação (Ifac). Atualmente, é Professor de Língua Inglesa do Instituto Federal do Acre, atuando como professor permanente no Mestrado PROFNIT (Ifac) e no Mestrado e Doutorado em Letras: Linguagem e Identidade (Ufac). No Ifac, também atua como Diretor Sistêmico de Relações Internacionais, ainda, é coordenador do Fórum de Relações Internacionais da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Forinter) e membro da diretoria da Associação Brasileira de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Abralitec).

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS



Adriana Assis de Aquino

Mestra em Estudos da Linguagem - Literatura Comparada (UFRN - 2008) e professora (carreira EBTT) de língua inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), com experiência no ensino de Língua Inglesa em escolas de idiomas, na educação básica, técnica e tecnológica e no ensino de Inglês para Fins Específicos (IFE). Graduada em Letras, Língua Inglesa (UFRN - 2005) e Letras, Língua Portuguesa também pela UFRN (2022).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9597083180390004>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3097-4743>



Adriana Barretta Almeida

Docente do Instituto Federal do Paraná, campus União da Vitória. Bacharel em Linguística (USP), licenciada em Língua Portuguesa e Língua Inglesa (Instituto Claretiano/ Etep), mestre em Psicologia (UFPR).



Anna Flávia Lenz Freitas

Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Possui especialização em Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Focus. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino também da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Participa do grupo de pesquisa Análise Linguística Ensino e Formação (ALEF). Pesquisa sobre ensino de línguas no contexto público paranaense brasileiro. Atuou como professora bolsista de Projetos de Iniciação à Docência de 2016 a 2018. Atuou como docente de Língua Inglesa em escolas particulares de Foz do Iguaçu de 2020 até o início de 2025. Atua como docente de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa no Instituto Federal do Paraná (IFPR) - *campus* União da Vitória desde maio de 2025.



Ana Mércia Duarte da Silva Nuss

Mestra em Estudos da Linguagem (UFRN – 2018) e docente (EBTT) de Língua Inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Natal-Central (IFRN), incluindo experiência em escolas de idiomas; no ensino superior (Letras Inglês), no ensino de EJA e IFE (Inglês para Fins Específicos). Especialista em Linguística (UnP - 2004). Bacharel e Licenciada em Letras, Português-Inglês e suas respectivas Literaturas (UnP - 2001).



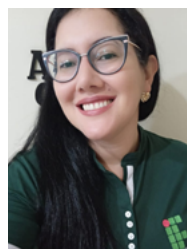
Cássia Mara Amorim Marques

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (2009) e mestrado em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG (2016). Atualmente é doutoranda em Estudos de Linguagens pela mesma instituição, vinculada à Linha de Pesquisa III. Atua na área de Educação Bilíngue e possui experiência com Educação Inclusiva. Desenvolve pesquisas na área de Linguística, com ênfase em ensino e aprendizagem de línguas, língua inglesa, tecnologias assistivas, educação bilíngue e inclusão educacional.

E-mail: cassia.amorim.j@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1444868348195683>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9676-4692>



Celina de Oliveira Barbosa Gomes

Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), pesquisadora na área dos Estudos Culturais, Estudos da Mulher e da Ecocrítica, escritora de literatura infantojuvenil e docente do Instituto Federal do Paraná – *Campus Assis Chateaubriand* – PR, nas áreas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas. É presidente da Academia de Letras do Oeste do Paraná.



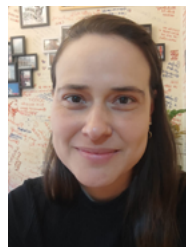
Cristiane de Brito Cruz

Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN, 2024 e 2020), com pesquisas cujos temas estão relacionados à Educação Profissional, Extensão Tecnológica, Economia Solidária e Mulheres. Especialista em Ensino e Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, 2012) com a pesquisa sobre

ensino de inglês e formação de professores de escolas públicas do estado do RN. Graduada em Licenciatura e Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas também pela UFRN (2002).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0804369978066806>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0494-5696>



Fernanda Joyce de Almeida França

Fernanda é mestre, atua como professora de Matemática no fundamental 2 e ensino médio há mais de cinco anos. Em sua prática pedagógica, alia o ensino de fundamentos da matemática com conceitos de outras áreas de conhecimento, de modo que os trabalhos interdisciplinares se tornam mais significativos e integrados.

E-mail: nandafranca.mat@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1440102207711794>



Gabriela Santos Teixeira

Mestre em Linguagem e Tecnologia pelo CEFET-MG (2024) com Licenciatura em Língua Inglesa pela UFMG (2018). É professora substituta de Língua Inglesa no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG/Curvelo). Interesses de pesquisa: Autonomia no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, Multiletramentos, e uso de ferramentas digitais no fomento à leitura e desenvolvimento de habilidades orais da L2.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2386729981021019>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3546-7095>

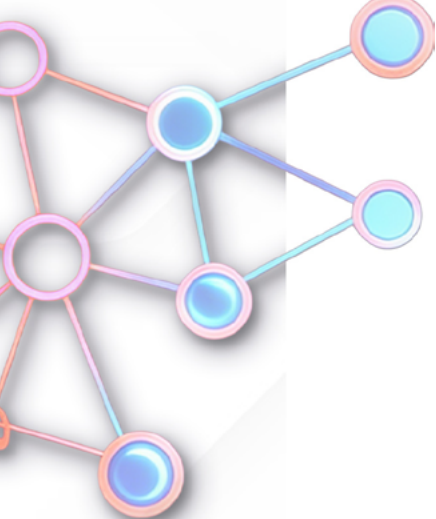


Geovana Chiari Reis

Professora de Português e Inglês, pesquisadora em Linguística e atua com formação crítica de professores, letramento visual, ensino de inglês como língua franca e análise do discurso. Pós-doutoranda na UFSCar, desenvolve projetos integrando ensino, pesquisa e extensão. Tem interesse em práticas pedagógicas decoloniais, análise de materiais didáticos e tecnologias digitais na educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5740607801543086>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0041-2609>



Julie Paula Teixeira de Menezes

Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica. Graduada em Letras Inglês.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5028012681879432>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2994-9084>



Laura Borges Nogueira Moraes

Mestra em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Especialista em Língua Portuguesa. Graduada em Letras Inglês.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3392568648633930>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3086-3750>



Leonardo Wepel Teixeira

Mestrando em Estudos de Linguagens. Atua no Colégio Santa Marcelina como professor bilíngue no Ensino Fundamental em Belo Horizonte/MG e possui experiência prévia em outras instituições privadas. Produção técnica inclui capítulo sobre gamificação aplicada ao ensino de língua, palestras sobre letramento financeiro para anos iniciais e investiga avaliação educacional sob a perspectiva dos SAC/DIPAC, ecologia avaliativa e aplicações de etnotecnológicas da IA.

E-mail: leonardowepel@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9988012190398258>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5182-1873>



Luiz Fernando Pereira Lopes

Também conhecido como Lufe Lopes, nome artístico, com o qual assina seus trabalhos em artes e ecodesign. Doutor em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, ECA-USP (2021), orientação da Profa. Dra. Maria Christina de Souza Lima Rizzi, Mestre em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda - CUML (2015). Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pelo Centro Universitário Moura Lacerda (CUML 1986). Professor e autônomo em design/

arte com produção também na Europa onde viveu de 1989 a 2002. Possui várias exposições e prêmios com seus trabalhos em artes e design. Áreas de interesse: Artes, Design e Arquitetura, todas ligadas a uma produção responsável envolvidas por questões da ecologia, meio ambiente e seus impactos em toda sua produção. A transFORMAção como denomina sua produção unindo os três conceitos e as fases necessária para sua percepção, união e criação.



Rose Anne Catão Córdula Ouriques Dias

Doutoranda em Educação pela Universidade de Coimbra (FPCEUC) e docente do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte - IFRN. Atua na pesquisa sobre IA generativa no ensino de inglês, com foco na formação docente, defendendo uma integração crítica, ética e intencional da tecnologia. Seu trabalho enfatiza o protagonismo do professor como curador e mediador pedagógico no uso da IA em contextos educacionais.

E-mail: anne.catao@ifrn.edu.br



Sheylla Chediak

Doutora em Educação Escolar. Mestre em Psicologia. Especialista em Língua Inglesa e Literatura e em Gestão Escolar. Graduada em Letras Inglês.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5671929711906821>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0624-2516>

ÍNDICE REMISSIVO

A

álgebra 91
aplicações móveis 14
aplicativos 15, 17, 65, 66, 138, 143, 146, 152, 166, 217, 218, 223, 241
aprendizagem autônoma 143
aprendizagem de línguas 68, 143, 146, 219, 222, 229, 250
aprendizagem significativa 18, 89, 95, 99, 104, 105, 148, 151, 222, 228
assistência pedagógica 39
autoaprendizagem 17, 137, 138, 144, 152
autonomia 15, 17, 18, 29, 41, 55, 59, 67, 78, 93, 107, 137, 138, 144, 154, 175, 194, 225, 237, 244
avaliação 18, 23, 38, 101, 104, 105, 137, 138, 177, 188, 200, 204, 240, 241, 252

B

Base Nacional Comum Curricular 87, 158, 172, 220, 234, 235, 244

C

chatbots 33
CLIL 87, 88, 89, 91, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 105
competência em IA 23, 24, 27, 28, 30, 31, 32, 39
compreensão crítica 28, 30, 36, 40
compreensão de linguagem 25
contos multimodais 15, 18
curadoria 29, 38, 133

D

Deep Learning 25
desenvolvimento cognitivo 177
desenvolvimento de competências 28, 32, 35, 39, 40, 42, 43, 87, 89, 105
desenvolvimento profissional 40, 42, 178
dispositivos móveis 17, 138, 217, 222, 223, 228

E

educação profissional 175, 177, 178, 238, 245
ensino-aprendizagem 14, 16, 67, 81, 104, 141, 172, 251
ensino crítico 15, 17
ensino de línguas 13, 14, 29, 51, 54, 60, 65, 79, 81, 157, 178, 201, 204, 218, 219, 224, 233, 249
ensino fundamental 16
ensino médio 9, 11, 18, 49, 51, 53, 131, 133, 173, 192, 197, 199, 204, 211, 215, 238, 251
enviesamento 23, 27, 35, 36, 40, 42, 44
equidade de gênero 17, 160, 161, 165, 167, 172
escrita literária 9, 16, 49, 51, 53, 56, 61
ética 23, 24, 27, 28, 30, 39, 40, 51, 60, 165, 172, 201, 237, 253
exclusão digital 35, 37, 40, 44, 234
experiência 16, 17, 40, 53, 54, 61, 65, 80, 87, 95, 100, 105, 116, 117, 130, 133, 139, 140, 170, 175, 177, 178, 181, 235, 247, 249, 250, 252

F

feedback 23, 33, 34, 39, 40, 41, 42, 45, 80, 101, 102, 103, 104, 144
formação docente 23, 24, 30, 32, 34, 37, 42, 43, 118, 237, 253

G

gamificação 65, 73, 79, 139, 252
geometria 91, 94

H

habilidades linguísticas 18, 187

I

IA generativa 16, 18, 23, 24, 25, 28, 30, 32, 39, 42, 43, 46, 253
idioma 38, 53, 54, 59, 88, 125, 129, 130, 141, 152, 157, 158, 159, 170, 171, 218, 220, 222
integração pedagógica 28
Inteligência Artificial 15, 23, 126, 139, 145, 235

interação linguística 32, 227

interdisciplinaridade 15, 87, 88, 105, 106, 194

interseccionalidade 10, 15, 17, 121, 131

J

jogos educacionais 14

L

letramento crítico 15, 18, 197, 199, 200, 201, 204, 205, 208, 211, 212, 233

letramento digital 30, 37, 69, 114, 115, 116, 119, 233, 237

liberdade criativa 9

língua estrangeira 9, 62, 63, 95, 124, 129, 132, 137, 139, 147, 148, 149, 177, 180, 185, 217, 220, 223, 234, 235

língua inglesa 11, 15, 16, 17, 18, 24, 29, 30, 35, 39, 51, 53, 59, 60, 66, 88, 91, 100, 103, 111, 114, 115, 117, 119, 120, 123, 129, 130, 132, 137, 138, 141, 144, 145, 147, 148, 149, 152, 154, 158, 159, 160, 161, 163, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 175, 177, 178, 179, 182, 183, 184, 188, 193, 194, 200, 204, 208, 211, 215, 218, 225, 226, 229, 231, 238, 242, 244, 249, 250

listening 17, 34, 103, 152, 153, 191, 225

livros 13, 141, 179, 180, 219, 236

M

machine learning 23, 25, 36

material didático 11, 15, 17, 175, 177, 178, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 193, 194

metalinguística 60, 101, 111, 112, 113, 114, 117, 118

multiletramentos 15, 18, 30, 197, 199, 200, 203, 204, 205, 212, 244

multimodalidade 235, 236, 244

N

narrativas digitais 18

O

online 14, 18, 28, 38, 142, 144, 145, 147, 149, 218, 219, 220, 223, 225, 228, 236, 241, 242

P

plataformas digitais 16, 65, 159

prática pedagógica 13, 16, 30, 51, 57, 60, 98, 105, 115, 116, 117, 219, 237, 251

práticas comunicativas 26, 32, 34, 55

práticas docentes 9, 21, 32

privacidade de dados 23, 29, 40, 44

processos de ensino 23

produção de conhecimento 166

produção textual 58, 241

programação 16, 91, 93, 94, 103, 106, 162, 236

programação LOGO 16, 94

R

reading 17, 34, 46, 73, 103, 138, 152, 153, 191, 225

reconhecimento de voz 23, 25

recursos digitais 13, 66, 67, 217, 223, 224, 228

redes neurais artificiais 25, 36

relações dialógicas 10, 16, 109, 112, 120

S

self-study 17, 137

semântica 72, 123, 153

sistemas digitais 24

speaking 17, 32, 48, 73, 103, 152, 191, 225

T

tecnocentrismo 15, 16, 111, 116

tecnologias digitais 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 27, 30, 69, 109, 111, 114, 115, 116, 117, 124, 125, 129, 130, 173, 175, 177, 178, 181, 188, 190, 199, 203, 212, 215, 217, 223, 227, 228, 235, 236, 237, 244, 251

tecnologias linguísticas 9, 49

tradução automática 152

translinguismo 15, 16, 51, 53, 54, 55, 59, 60

V

vocabulário 33, 34, 36, 58, 59, 72, 78, 80, 91, 96, 100, 102, 129, 143, 144, 146, 147, 148, 151, 163, 208, 225, 226, 235

W

writing 17, 33, 45, 47, 48, 103, 152, 225

www.PIMENTACULTURAL.com

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA CONTEMPORANEIDADE

