



ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS,
LITERÁRIOS E
FORMAÇÃO DOCENTE

2025 - ED.1 - VOL. 12
ISSN - 2525-8370



Maiêutica

Revista



CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI

Beco Doutor Pedrinho, 79 - Bairro: Rio Morto

89082262 – INDAIAL/SC

www.uniassearvi.com.br

REVISTA MAIÊUTICA

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, LITERÁRIOS
E FORMAÇÃO DOCENTE
UNIASSELVI 2024

CEO VITRU EDUCAÇÃO

William Victor Kendrick de Matos Silva

VICE-PRESIDENTE OPERAÇÃO EAD UNIASSELVI

Ricardo Grima Fernandes

REITORA DA UNIASSELVI

Neuzi Schotten

**PRÓ-REITOR DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
PRESENCIAL UNIASSELVI**

Adriano Luís Fonseca

**PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO A
DISTÂNCIA UNIASSELVI**

Márcia de Souza

COMISSÃO EDITORIAL

Estelamaris Reif

Gerson Faustino Rosa

Grazielle Jenke

Ivone Fernandes Morcilo Lixa

Kevin Daniel dos Santos Leyser

Liliani Carolini Thiesen

Luis Augusto Ebert

Maria Cecilia Miotto

Pedro Sidnei Zanchett

Roseane Leandra Da Rosa

Taíse Ceolin

EDITORES CHEFE

Gerson Faustino Rosa

Luis Augusto Ebert

Pedro Sidnei Zanchett

SUPERVISORES DE PUBLICAÇÃO

Paula Renata dos Santos Ferreira

Eduardo Antunes Anderson

Antonio Eduardo Nicacio

Derick Rantin

Marcelo Sanches Tonolli

REVISÃO

Marcio Kisner

Sarah Mariana Longo Carrenho Cocato

Bruna Da Silva

Carlos Augusto Brito Oliveira

Cristina Maria Costa Wecker

Elias José Lascoski

Dener Kopsch Alves

Janicéia Pereira da Silva

DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO

Diogo Ribeiro Garcia

Arthur Cantareli Silva

REVISÃO FINAL

Neuzi Schotten

PUBLICAÇÃO ON-LINE

Propriedade do Centro Universitário
Leonardo da Vinci

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Petrucci Tateishi

(Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi – Indaial/SC – Brasil)

Fábio Junior Pinheiro da Silva

(Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi – Indaial/SC – Brasil)

Jéssica Beatriz Ferreira dos Santos

(Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi – Indaial/SC – Brasil)

Priscilla Cristina dos Santos Rangel

(Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi – Indaial/SC – Brasil)

Thalyta Bruna Costa do Lago

(Centro Universitário Leonardo Da Vinci - Uniasselvi – Indaial/SC – Brasil)

COORDENAÇÃO DA REVISTA MAIÊUTICA

Fábio Junior Pinheiro da Silva

(Centro Universitário Leonardo Da Vinci - Uniasselvi – Indaial/SC – Brasil)

EDITORA DA REVISTA MAIÊUTICA

Thalyta Bruna Costa do Lago

(Centro Universitário Leonardo Da Vinci - Uniasselvi – Indaial/SC – Brasil)

APRESENTAÇÃO

A *Revista Maiêutica: Estudos Linguísticos, Literários e Formação Docente* chega à sua décima segunda edição reafirmando a vocação que lhe dá nome: *maiêutica*, a antiga arte socrática de despertar ideias por meio do diálogo, iluminando reflexões que já existiam em potência. Assim como uma chama que se acende ao ser provocada, a revista busca criar condições para que o pensamento crítico brilhe, tomando forma em pesquisas, análises e experiências que se abrem ao debate acadêmico. Cada edição é, portanto, uma celebração do gesto de questionar e do prazer de compreender — forças que movem a produção de conhecimento.

Nesta edição, múltiplas vozes compõem um mosaico de reflexões que atravessam políticas linguísticas, metodologias inovadoras, experiências formativas e tensões contemporâneas do ensino de línguas. Este número reúne investigações que dialogam entre si, ainda que partam de perspectivas distintas, revelando a potência das linguagens como espaço de disputa, criação e pertencimento.

Abrimos com uma discussão que analisa criticamente a centralidade atribuída ao inglês na Base Nacional Comum Curricular, evidenciando as contradições entre o ideal proclamado e a realidade material das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que examina a retórica que sustenta a construção de uma suposta cidadania global monolíngue. Em seguida, avançamos para uma investigação que observa como experiências interculturais vividas em um evento formativo impactam profundamente as percepções de estudantes de Letras Espanhol, ampliando seus horizontes e transformando modos de compreender o outro e a si mesmos no processo de formação docente.

O volume continua com uma reflexão sobre a relação entre professores e alunos à luz da Metodologia Codex, destacando como essa proposta, ao valorizar o protagonismo discente, fortalece vínculos, promove pertencimento e redesenha dinâmicas de ensino-aprendizagem. Na esteira dessa discussão, outro estudo examina as divergências tecnológicas que marcam os contextos do ensino público e privado, revelando assimetrias estruturais que tensionam o ideal de equidade educacional e apontam para desafios persistentes na democratização do acesso às tecnologias.

A edição incorpora ainda uma análise sensível e atual sobre os limites e possibilidades da autoria na contemporaneidade, explorando como a inteligência artificial generativa vem transformando práticas de criação e curadoria visual, desafiando concepções tradicionais de originalidade e colaboração humana. No campo da didática de línguas, uma pesquisa apresenta abordagens inovadoras para o ensino de alemão como língua estrangeira, enfatizando aprendizagens centradas no estudante e a integração ativa de competências de maneira dinâmica e engajada.

A formação docente também ganha espaço em uma experiência-piloto que explora o potencial da literatura infantojuvenil como ferramenta formativa, revelando caminhos possíveis para aproximar sensibilidade literária e prática pedagógica. Por fim, o volume se encerra com um conjunto de reflexões sobre o uso das tecnologias educacionais por nativos digitais, analisando seus hábitos, percepções e desafios diante de um cenário em constante transformação.

Assim, esta décima segunda edição da *Revista Maiêutica* se abre como um convite para que cada leitura acenda novas perguntas, desperte ideias adormecidas e renove o encontro com o prazer de aprender. Onde o diálogo floresce, o pensamento encontra sempre um modo de nascer.

Desejamos a todos uma boa leitura!

Fábio Junior Pinheiro da Silva

Coordenador de Cursos de Letras – Português, Espanhol e Inglês
Coordenador da Revista

SUMÁRIO

- 2** | **A HEGEMONIA DO INGLÊS NA BNCC: ENTRE O IDEAL, A MATERIALIDADE DAS CONTRADIÇÕES E A RETÓRICA DE UMA CIDADANIA GLOBAL MONOLÍNGUE**

Fábio Júnio Pinheiro da Silva e Cássia Geciauskas Sofiato

- 16** | **EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA PARA SURDOS E SURDOCEGOS NOS ANOS INICIAIS: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES ENTRE MÚSICA, LÍNGUA PORTUGUESA, LIBRAS E O DUA**

Fábio Júnior Pinheiro da Silva, Juliana Marcondes Bussolotti e Cássia Geciauskas Sofiato

- 38** | **INTEGRAÇÃO ATIVA DE COMPETÊNCIAS EM ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: APRENDIZAGENS CENTRADAS NO APRENDIZ**

Aroldo Garcia dos Anjos

- 52** | **COAUTORIA E CURADORIA NA ERA GERATIVA: O USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA ILUSTRAÇÃO INFANTOJUVENIL E UMA EXPERIÊNCIA-PILOTO EM FORMAÇÃO DOCENTE**

Adriana Petrucci Tateishi

- 59** | **MUDANÇA E PERTENCIMENTO: O IMPACTO DA METODOLOGIA CODEX NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**

Priscila Cristina dos Santos Rangel

63

**DA CONEXÃO À AÇÃO: UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO
SOBRE O IMPACTO DE UM EVENTO INTERCULTURAL
NAS PERCEPÇÕES DISCENTES EM UMA
LICENCIATURA EM LETRAS ESPANHOL**

Fábio Júnio Pinheiro da Silva e Cássia Geciauskas Sofiato

85

**OS NATIVOS DIGITAIS E O USO DAS TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS**

Jéssica Beatriz Ferreira dos Santos

94

**DIVERGÊNCIAS TECNOLÓGICAS NO ENSINO PÚBLICO E NO ENSINO
PRIVADO**

Jéssica Beatriz Ferreira dos Santos

101

ENFOQUE TEÓRICO-PRÁTICO DA APRENDIZAGEM

Jéssica Beatriz Ferreira dos Santos



A Hegemonia do Inglês na BNCC: entre o Ideal, a Materialidade das Contradições e a Retórica de uma Cidadania Global Monolíngue

The Hegemony of English in the BNCC: Between the Ideal, the Materiality of Contradictions, and the Rhetoric of a Monolingual Global Citizenship

La Hegemonía del Inglés en la BNCC: Entre el Ideal, la Materialidad de las Contradicciones y la Retórica de una Ciudadanía Global Monolingüe

FÁBIO JUNIOR PINHEIRO DA SILVA¹

CÁSSIA GECIAUSKAS SOFIATO²

RESUMO

Este artigo analisa a hegemonia do inglês na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tensionando o ideal de sua proposta, a materialidade das escolas brasileiras e a retórica de uma cidadania global monolíngue. O problema de pesquisa questiona em que medida a BNCC, ao eleger o inglês como língua

¹ Doutorando em Educação pela USP, Mestre em Educação pela UNITAU. Possui especializações na tríade Educação Especial/Libras, Artes e Letras. É licenciado em Letras Português e Espanhol, Letras-Libras, Letras Português e Inglês, Música, Educação Especial e Pedagogia. É Coordenador de Cursos de Letras – Espanhol, Português e Inglês - do Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi. E-mail: fabio.jpsilva@uniasselvi.com.br.

² Doutora em Artes pela Unicamp, Mestre em Artes pela Unicamp, com estágio pós-doutoral pela Universidade do Porto. É docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), do Departamento de Filosofia e Ciências da Educação (EDF) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP – FEUSP. E-mail: cassiasofiato@usp.br.

obrigatória, reproduz contradições históricas do ensino de línguas no Brasil. Para enfrentar esta questão, o objetivo geral traçado foi desvelar as tensões inerentes à proposta da BNCC em comparação com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), especificamente caracterizando sua evolução paradigmática, identificando dissonâncias com a realidade escolar e analisando as implicações políticas do monolinguismo. A justificativa assenta-se na relevância de uma abordagem crítica que articula teoria e prática. Quanto à fundamentação teórico-metodológica, a pesquisa, de natureza qualitativa e crítica, valeu-se da análise documental, contrastando a BNCC e os PCNs à luz de autores como Rajagopalan (2004) e Moita Lopes (2008). Os resultados e discussões evidenciam que, apesar dos avanços conceituais da BNCC, sua implementação esbarra na precária formação docente, na infraestrutura inadequada e na marginalização do espanhol, aprofundando desigualdades. Por fim, a conclusão aponta que a BNCC, sob um discurso estritamente neoliberal, nega na prática o pluralismo linguístico, reproduzindo hierarquias e promovendo uma cidadania excludente, o que demanda políticas linguísticas mais coerentes com a realidade educacional.

Palavras-chave: BNCC. Ensino. Hegemonia. Cidadania Global. Língua Inglesa.

ABSTRACT

This article examines the hegemony of English in the Brazilian Common Core Curriculum (BNCC), problematizing the ideal envisioned in its proposal, the material conditions of Brazilian schools, and the rhetoric of a monolingual global citizenship. The research problem investigates the extent to which the BNCC, by designating English as the mandatory foreign language, reproduces historical contradictions in language education in Brazil. To address this issue, the general objective was to unveil the tensions inherent in the BNCC's proposal in comparison with the National Curriculum Parameters (PCNs), specifically by characterizing its paradigmatic evolution, identifying dissonances with school reality, and analyzing the political implications of monolingualism. The study is justified by the relevance of a critical approach that articulates theory and practice. Regarding the theoretical–methodological framework, this qualitative and critical research employed documentary analysis, contrasting the BNCC and the PCNs in light of authors such as Rajagopalan (2004) and Moita Lopes (2008). The findings and discussion reveal that, despite the conceptual advances of the BNCC, its implementation is hindered by insufficient teacher education, inadequate infrastructure, and the marginalization of Spanish, thereby deepening educational inequalities. Finally, the conclusion indicates that the BNCC, under a strictly neoliberal discourse, effectively denies linguistic pluralism, reproducing hierarchies and fostering an exclusionary model of citizenship—thus requiring language policies that are more coherent with the educational reality.

Keywords: BNCC; Education; Hegemony; Global Citizenship; English Language.

RESUMEN

Este artículo analiza la hegemonía del inglés en la Base Nacional Común Curricular (BNCC), tensionando el ideal formulado en su propuesta, la materialidad de las escuelas brasileñas y la retórica de una ciudadanía global monolingüe. El problema de investigación cuestiona en qué medida la BNCC, al establecer el inglés como lengua obligatoria, reproduce contradicciones históricas de la enseñanza de lenguas en Brasil. Para abordar esta cuestión, el objetivo general fue desvelar las tensiones inherentes a

la propuesta de la BNCC en comparación con los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs), específicamente caracterizando su evolución paradigmática, identificando disonancias con la realidad escolar y analizando las implicaciones políticas del monolingüismo. La justificación se basa en la relevancia de un enfoque crítico que articule teoría y práctica. En cuanto al marco teórico-metodológico, la investigación, de naturaleza cualitativa y crítica, se valió del análisis documental, contrastando la BNCC y los PCN a la luz de autores como Rajagopalan (2004) y Moita Lopes (2008). Los resultados y la discusión evidencian que, pese a los avances conceptuales de la BNCC, su implementación tropieza con la precaria formación docente, la infraestructura insuficiente y la marginación del español, profundizando las desigualdades. Por último, la conclusión señala que la BNCC, bajo un discurso estrictamente neoliberal, niega en la práctica el pluralismo lingüístico, reproduce jerarquías y promueve una ciudadanía excluyente, lo que exige políticas lingüísticas más coherentes con la realidad educativa.

Palabras clave: BNCC; Enseñanza; Hegemonía; Ciudadanía Global; Lengua Inglesa.

INTRODUÇÃO

A institucionalização do ensino de Língua Inglesa como componente curricular obrigatório na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco nas políticas educacionais brasileiras. O documento estabelece que "[...] a Língua Inglesa, nessa etapa, deve possibilitar aos estudantes mobilizarem diversos saberes para resolver demandas da vida contemporânea" (Brasil, 2018, p. 244). Esta orientação reflete uma mudança paradigmática significativa no ensino de línguas no Brasil, o qual parece sempre ter estado sob intensas arenas de conflito entre aquilo que poder-se-ia considerar ideal e a materialidade social e dialética brasileira.

Contudo, como adverte Gimenez (2011, p. 84), "[...] a simples inclusão de uma língua no currículo não garante sua aprendizagem". Dados do INEP (2022) e UNESCO (2021) revelam graves deficiências na formação docente e infraestrutura escolar, indicando desconexão entre a proposta curricular e a realidade das escolas e esses dados corroboram com o defendido por Gimenez (2011). Nessa esteira de compreensões, muitas perguntas podem ser feitas de modo a ampliar-se as devidas reflexões, tanto no que se refere aos aspectos ideais, presentes na BNCC e nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - quanto para tentar mitigar os efeitos da materialidade educacional das línguas no currículo educacional. Como a BNCC justifica a eleição exclusiva do inglês? Que efeitos essa escolha produz sobre o pluralismo linguístico? Em que medida sua abordagem intercultural crítica é coerente com a ausência de outras línguas, como o espanhol? Como tal política opera dentro de racionalidades neoliberais que atravessam a educação contemporânea?

Como problema de pesquisa, neste presente artigo se perguntou: em que medida a proposta entendida como neoliberal para o ensino de Língua Inglesa na BNCC, embora fundamentada em avanços teóricos significativos, reproduz contradições históricas do ensino de línguas no Brasil ao eleger o inglês como língua obrigatória, desconsiderando a formação docente precária, as condições materiais das escolas e a marginalização do espanhol no currículo?

Buscando respostas, o presente artigo tem como objetivo geral desvelar as contradições e tensões inerentes à proposta para o ensino de Linguagem na BNCC frente aos PCN, investigando as tensões entre avanço teórico, condições materiais e hegemonia política presentes no ensino de línguas da base nacional. Como objetivos específicos, buscou-se: caracterizar a evolução paradigmática entre os PCN e a BNCC para o ensino de línguas, identificando os pressupostos teóricos que fundamentam a eleição do inglês como língua obrigatória e a consequente marginalização de outras línguas, como o espanhol; identificar as dissonâncias entre as orientações da BNCC para o ensino de Língua Inglesa e as condições materiais e de formação docente necessárias para sua efetiva implementação nas escolas brasileiras; e analisar as implicações políticas e pedagógicas da opção curricular monolíngue (inglês) da BNCC, considerando seu potencial para reproduzir desigualdades educacionais e empobrecer a formação cultural e intercultural dos estudantes.

A justificativa para a relevância deste estudo com base em sua pergunta problema assenta-se na articulação de três dimensões: abordagem crítica integral, viabilidade investigativa e potencial transformador. Esta triangulação entre teoria, evidências e consequências práticas confere ao estudo capacidade de gerar *insights* relevantes para o debate acadêmico e formulação de políticas públicas mais consistentes e conscientes

INGLÊS E ESPANHOL: POR UMA MATERIALIDADE DAS CONTRADIÇÕES

Os PCNs (Brasil, 1998) estabeleciam diretrizes curriculares como 'referencial de qualidade', enquanto a BNCC (Brasil, 2018) constitui-se como documento normativo que define 'o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais'. Esta transição do referencial à obrigatoriedade legal marca mudança significativa no estatuto dos documentos. Especificamente para o ensino de línguas, os PCN propunham que "[...] o conhecimento de uma língua estrangeira moderna pode ser instrumento de acesso a informações e a outras culturas" (Brasil, 1998, p. 19), mantendo uma perspectiva plural em relação às línguas estrangeiras.

Já a BNCC, aprovada em 2018, constitui-se como "[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver" (Brasil, 2018, p. 7). Isto é, diferentemente dos PCN, a BNCC possui força legal, estabelecendo que "[...] as aprendizagens essenciais definidas na Base Nacional Comum Curricular devem ser traduzidas em situações e oportunidades de aprendizagem" (Brasil, 2018, p. 8). Especificamente para a área de Linguagens, a BNCC define que "[...] a área de Linguagens e suas Tecnologias têm como foco a ampliação das capacidades de comunicação e expressão, envolvendo práticas de linguagem que se realizam em diferentes contextos" (Brasil, 2018, p. 87).

É claramente explícito que a fundamentação teórica da BNCC para o ensino de Linguagens alinha-se com as discussões contemporâneas sobre o inglês como língua franca. Rajagopalan (2004, p. 113) argumenta que "[...] o inglês é hoje uma língua internacional, uma ferramenta de comunicação global que não pertence mais exclusivamente aos seus falantes nativos". Em contraponto a essa visão, Pennycook (2017) critica a escolha do inglês como língua hegemônica, entendendo que sua predominância não é natural, mas um fenômeno arraigado em históricos de imperialismo e colonialismo. Sob uma perspectiva pós-colonial, ele argumenta que a globalização do inglês está intrinsecamente ligada a relações desiguais de poder, servindo como um vetor para a disseminação de valores culturais ocidentais e atuando como um agente de homogeneização cultural. Esta crítica ressoa na análise de Moita Lopes (2013, p. 234), para quem "[...] o ensino de inglês no Brasil tem servido mais para excluir do que para incluir, criando uma barreira quase intransponível para a maioria dos aprendizes".

Como tentativas de modificação das materialidades conflitivas, a BNCC incorpora substantivamente a teoria dos letramentos. De acordo com Street (2014, p. 25), "[...] a abordagem baseada em letramentos reconhece que as práticas de leitura e escrita são sempre situadas socialmente e impregnadas de relações de poder". Portanto, essa concepção fundamenta a proposta da BNCC quando esta orienta que "[...] o componente Língua Inglesa deve centrar-se no trabalho com os usos da linguagem, por meio de gêneros textuais orais e escritos que circulam socialmente" (Brasil, 2018, p. 245).

No contexto brasileiro, Rojo (2009, p. 98) defende que "[...] o letramento crítico implica não apenas a capacidade de usar a língua, mas de questionar os usos que são feitos dela nas práticas sociais". Essa perspectiva crítica aparece na BNCC quando o documento propõe que os estudantes "[...] possam se posicionar criticamente diante de textos circulantes em diferentes mídias e suportes" (Brasil, 2018, p. 245). Tanto nos PCN quanto na BNCC há, portanto, enunciados que apontam para possibilidades de transformação pedagógica no ensino de línguas, inclusive no plano metodológico. Contudo, a materialidade do cotidiano escolar permanece marcada por práticas tradicionais e pouco alinhadas a tais orientações, o que mantém ativo um discurso que legitima a hegemonia de uma única língua adicional.

Essa hegemonia, entretanto, contrasta com as práticas sociais e com a própria inserção geopolítica do Brasil, cercado majoritariamente por países hispânicos. Nesse cenário, o espanhol continua sendo tratado como disciplina opcional, frequentemente preterida diante da centralidade conferida ao inglês como língua franca.

A trajetória do ensino de espanhol no Brasil tem sido marcada por significativas contradições políticas e curriculares. A Lei nº 11.161/2005, que dispunha sobre a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no ensino médio, representou um avanço ao estabelecer que "a oferta de língua espanhola pelas redes de ensino é obrigatória" (Brasil, 2005, art. 1º). No entanto, a revogação tácita desta lei pela BNCC configura um retrocesso histórico no processo de integração linguística do Mercosul.

Com a implementação da BNCC, o espanhol assume uma posição secundária, sendo caracterizado como "[...] parte do currículo a ser definido pelos sistemas de ensino e escolas, conforme suas possibilidades" (Brasil, 2018, p. 600). Esta condição de *optatividade*, que se intensifica a partir de 2024, denuncia a subordinação das políticas linguísticas às lógicas mercadológicas que privilegiam o inglês em detrimento de outras línguas estrategicamente importantes para o país.

A precária situação do espanhol no currículo brasileiro evidencia e desvela uma contradição fundamental. Enquanto a BNCC propõe "[...] a reflexão sobre como as línguas e suas manifestações culturais podem ser instrumentos de valorização da diversidade" (BRASIL, 2018, p. 248), a marginalização do espanhol nega na prática o princípio da interculturalidade que a Base diz defender, ignorando a importância geopolítica e cultural do espanhol na América Latina.

A Resolução CNE/CP nº 2/2024, que regulamenta a implementação do Novo Ensino Médio, estabelece que "[...] o espanhol figurará como disciplina optativa, dependendo da disponibilidade de recursos e da demanda local" (BRASIL, 2024, art. 12). Esta condição de precariedade institucional reproduz a histórica assimetria no tratamento das línguas adicionais no Brasil, onde o inglês se consolida como obrigatório e o espanhol permanece à mercê das contingências orçamentárias.

A crítica à posição periférica do espanhol no currículo brasileiro encontra eco em Gimenes (2011, p. 113), para quem "[...] a opção pelo monolinguismo curricular na BNCC representa um empobrecimento da formação cultural dos estudantes e um desprezo pela pluralidade linguística que caracteriza nosso continente". Esta perspectiva questiona a coerência de um documento que propõe a interculturalidade como princípio, mas que, na prática, restringe o contato dos estudantes com a diversidade linguística.

METODOLOGIA

De modo a finalmente desvelar as contradições e tensões inerentes à proposta para o ensino de Língua Inglesa na BNCC frente aos PCN, metodologicamente este estudo insere-se no paradigma crítico da pesquisa qualitativa. De acordo com Kincheloe e McLaren (1994), a pesquisa crítica é definida por um conjunto de crenças centrais; é “[...] um modo de investigação que procura transformar as relações de poder opressivas e as desigualdades sociais” (Kincheloe; McLaren, 1994 *apud* Denzin; Lincoln, 2018, p. 672). Essa perspectiva é adotada aqui por entender, com Freire (1996), que “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (p. 22). Este princípio é fundamental para analisar o hiato entre a teoria curricular da BNCC e a prática nas escolas.

A análise documental, enquanto procedimento, é conduzida sob esta lente crítica. Na perspectiva sócio-histórica de Cellard (2008), a análise documental deve ir além da superfície do texto, pois não são “[...] um suporte neutro que aguarda ser decifrado. [...] é [...] uma construção que representa certa visão da realidade e que deve ser compreendida em seu contexto de produção” (Cellard, 2008, p. 298). Este entendimento é crucial para “desvelar” as intenções políticas por trás da escolha do inglês como língua obrigatória.

Finalmente, a opção por essa abordagem crítico-reflexiva da pesquisa qualitativa justifica-se por seu potencial transformador. Esta perspectiva alinha-se ao pensamento dos autores considerados neste estudo, para quem a pesquisa deve ter, sobretudo, um caráter emancipatório, questionando estruturas estabelecidas e burocracias para fomentar uma cidadania mais participativa.

A análise documental, fundamentada na metodologia analítica de Análise de Conteúdo, de Bardin (2011), seguiu um processo sistemático em três etapas: inicialmente, na pré-análise, organizou-se o *corpus* composto pela BNCC e pelos PCN, realizando uma leitura flutuante para familiarização com os textos; em seguida, na exploração do material, procedeu-se à codificação e identificação de unidades de registro, o que permitiu a emergência de quatro categorias temáticas que sintetizam as principais tensões nos documentos; por fim, no tratamento dos resultados e interpretação, os dados categorizados foram criticamente analisados à luz do referencial teórico e confrontados com evidências empíricas, permitindo inferências sobre as contradições e intenções políticas subjacentes às prescrições curriculares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise documental realizada, à luz da metodologia de Bardin (2011), permitiu identificar quatro categorias emergentes que sintetizam as principais tensões e contradições na proposta de ensino de línguas da BNCC em comparação com os PCN. Estas categorias, elencadas a seguir, não apenas organizam os achados da pesquisa, mas revelam a complexa teia de contradições que permeia a política linguística curricular brasileira:

1) Evolução Paradigmática e Avanços Teóricos - Esta categoria examinará a transição conceitual entre os documentos, destacando como a BNCC incorpora teorias contemporâneas de letramento e interculturalidade, representando um avanço teórico inegável em relação à perspectiva mais instrumental dos PCN.

2) Hegemonia do Inglês e Monolinguismo Curricular - Aqui serão analisados os fundamentos ideológicos que sustentam a eleição do inglês como língua obrigatória, explorando as contradições entre o discurso da cidadania global e a realidade de um projeto monolíngue que reforça hierarquias linguísticas históricas.

3) Marginalização do Espanhol e Tensões Geopolíticas - Esta categoria abordará as implicações políticas do apagamento curricular do espanhol, considerando especialmente o paradoxo entre uma retórica intercultural e a negligência com uma língua estrategicamente vital para a integração regional e o contexto latino-americano.

4) Descompasso entre Prescrição e Realidade Material - Por fim, esta categoria explorará a fratura fundamental entre as orientações da BNCC e as condições concretas das escolas brasileiras, analisando como a precariedade material - desde a formação docente até a infraestrutura inadequada - inviabiliza a implementação efetiva da proposta curricular.

Cada uma destas quatro categorias terá desenvolvida suas sínteses analíticas a seguir, buscando não apenas descrever, mas desvelar as relações de poder e as contradições que perpassam a política linguística brasileira, articulando as vozes dos documentos oficiais com a crítica teórica especializada e os dados empíricos sobre a realidade educacional.

1 - Categoria Evolução Paradigmática e Avanços Teóricos

Identifica-se uma significativa transição conceitual entre os documentos. Enquanto os PCNs entendiam o ensino de línguas como "instrumento de acesso a informações e outras culturas" (Brasil,

1998, p. 19), a BNCC avança ao orientar que o ensino deve focalizar "os usos sociais da linguagem mediante gêneros textuais que circulam na sociedade" (Brasil, 2018, p. 245).

Essa mudança, conforme análise de Monte Mór (2013), representa a transição do ensino tradicional para uma educação linguística crítica. A BNCC fundamenta-se explicitamente na perspectiva dos letramentos, orientando que o ensino deve centrar-se nos usos sociais da linguagem (Brasil, 2018), refletindo a compreensão de Street (2014) de que as práticas de letramento são socialmente situadas e impregnadas de relações de poder.

A dimensão crítica ganha destaque ao propor que os estudantes se posicionem criticamente frente a textos (Brasil, 2018), convergindo sobre o ensino para a transformação social. A interculturalidade proposta supera visões folclorizadas ao instrumentalizar o enfrentamento de preconceitos (Brasil, 2018), alinhando-se com Kumaravadivelu (2008) na transformação da interculturalidade em princípio político-pedagógico. Isso representa um avanço teórico inegável. Contudo, esse avanço é tensionado por problemas estruturais: formação docente insuficiente, carga horária reduzida e ausência de recursos tecnológicos, o que compromete a efetivação da proposta.

2 - Categoria Hegemonia do Inglês e Monolinguismo Curricular

A elevação do inglês à condição de única língua estrangeira obrigatória representa um processo de hierarquização linguística que contradiz o próprio discurso intercultural da BNCC. Entende-se, com isso, que essa não é apenas uma escolha pedagógica, mas sim uma escolha política, coerente com a globalização neoliberal; as exigências de produtividade e empregabilidade - discursos recorrentes em ensino e aprendizagem de línguas; alinhamento a mercados transnacionais; e ao imaginário econômico global que associa inglês a sucesso.

Moita Lopes (2008) adverte que o ensino de inglês no Brasil tem operado historicamente como marcador de exclusão. A BNCC reforça essa tendência ao naturalizar o inglês como idioma indispensável, mas sem garantir condições materiais para sua aprendizagem, o que lhe confere caráter neoliberal. Segundo Harvey (2005) e Ball (2012), o neoliberalismo é um regime de racionalidade que subordina políticas sociais à lógica do mercado, enfatizando eficiência, padronização e competitividade. Na educação, isso se manifesta na padronização curricular, na centralidade de competências e na ideia de que a escola deve preparar sujeitos aptos à economia global.

3 - Categoria Marginalização do Espanhol e Tensões Geopolíticas

A posição do espanhol no currículo atual configura-se como profundamente contraditória. Enquanto os PCNs contemplavam perspectiva plural das línguas estrangeiras, a BNCC marginaliza

estrategicamente o espanhol, ignorando diretrizes do Mercosul e a legislação anterior sobre seu ensino. Essa condição de *optatividade*, intensificada a partir de 2024, representa a subordinação das políticas linguísticas às lógicas mercadológicas com bases notadamente neoliberais. Enquanto a BNCC propõe a reflexão sobre como as línguas podem instrumentalizar a valorização da diversidade (Brasil, 2018, p. 248), a marginalização do espanhol nega na prática o princípio da interculturalidade que a Base diz defender, ignorando a importância geopolítica e cultural do espanhol na América Latina.

Pennycook (2017) defende que a hegemonia do inglês é resultado de processos históricos de colonialismo, imperialismo cultural e globalização neoliberal. Hegemonia não se resume à obrigatoriedade; ela opera pela naturalização social do inglês como língua do progresso, mobilidade e modernidade. O pensamento *foucaultiano* mostra que governamentalidade é um modo de conduzir condutas por meio de dispositivos normativos. No contexto curricular, a BNCC atua como tecnologia de governo ao definir “aprendizagens essenciais” e orientar práticas docentes, produzindo subjetividades alinhadas a lógicas globais.

4 - Categoria Descompasso entre Prescrição e Realidade Material

A implementação da política monolíngue enfrenta o desafio histórico quanto à distância entre o prescrito e o possível. Dados do INEP (2022) revelam que menos da metade das escolas públicas conta com professores com formação específica em língua inglesa, expondo a fragilidade da base sobre a qual se edifica a obrigatoriedade. A interculturalidade proposta vê-se limitada quando restrita a um único idioma, corroborando com a advertência de Street (2014) sobre como políticas linguísticas que privilegiam uma única língua tendem a reproduzir hierarquias culturais estabelecidas.

As condições materiais apresentam-se como ponto de tensão significativo: enquanto a BNCC pressupõe acesso a recursos digitais (Brasil, 2018), a realidade das escolas brasileiras, com apenas 46,8% possuindo laboratório de informática (INEP, 2022), evidencia o abismo entre o prescrito e o possível. Essa desconexão leva a questionar-se como desenvolver práticas de letramento em turmas superlotadas, sem recursos adequados e com carga horária insuficiente. O quadro de formação docente configura-se como crítico, com pesquisas indicando que aproximadamente 58% dos professores que ensinam inglês na rede pública não possuem formação específica (UNESCO, 2021).

Considerando as quatro categorias emergentes, a análise realizada demonstra que a BNCC, ao eleger o inglês como língua obrigatória e marginalizar o espanhol, opera como uma tecnologia de governo neoliberal, nos termos *foucaultianos* retomados por Gallo (2018). Inspirado na noção de *governamentalidade* de Foucault, o autor compreende a BNCC igualmente como um dispositivo de

biopoder que, sob o discurso da equidade e unificação nacional, efetiva mecanismos sutis de regulação da conduta docente e discente. Ao prescrever saberes essenciais e competências específicas, a BNCC atua como um instrumento de normalização que homogeneiza práticas, institui hierarquias de conhecimento - privilegiando o inglês em detrimento de outras línguas - e assujeita o projeto educativo a uma racionalidade mercadológica. Dessa forma, a retórica da cidadania global monolíngue revela-se, na prática, um projeto de subordinação do currículo às demandas do mercado internacional, aprofundando desigualdades e negando, pelo viés de um controle aparentemente técnico e neutro, o pluralismo linguístico e a possibilidade de uma educação verdadeiramente emancipatória. A contradição fundamental reside no fato de que a BNCC, ao mesmo tempo em que propõe uma educação intercultural crítica, nega na prática esse princípio ao marginalizar o espanhol - língua de nossos vizinhos e parceiros estratégicos no Mercosul. Essa escolha revela uma concepção restrita de cidadania global, que parece privilegiar a conexão com centros hegemônicos do capitalismo global em detrimento da integração regional e do diálogo sul-americano.

Os dados sobre formação docente e infraestrutura escolar expõem o caráter idealista da proposta curricular. Como falar em letramento digital quando quase metade das escolas públicas não possui laboratório de informática? Como desenvolver práticas de letramento crítico quando a maioria dos professores não tem formação específica na área? Essas questões evidenciam que a BNCC, em muitos aspectos, parece se inclinar para uma rede de ensino que não existe no Brasil real material, e isso precisa ser marcado e revisitado tanto quanto possível.

A implementação da BNCC sem o enfrentamento dessas contradições históricas corre o risco de aprofundar as desigualdades educacionais, criando um abismo ainda maior entre as redes pública e privada. Enquanto as escolas particulares podem investir em formação docente e infraestrutura para atender às exigências da Base, inclusive trazendo a noção de *plurilinguagem* e plurilinguismo defendidos nos PCN anteriormente - com o oferecimento de múltiplas línguas adicionais, como o próprio espanhol além da língua inglesa, alemão, francês, entre outras -, as escolas públicas continuarão lutando contra condições adversas, tornando a retórica da cidadania global acessível apenas à uma minoria privilegiada. Enquanto isso, no Enem, a língua espanhola segue sendo ofertada como opção de realização de prova em línguas modernas. No entanto, onde é que está o espanhol nas escolas públicas para além do verbo *to be*, que figura nas aulas em quase todos os níveis educacionais onde o inglês ocupa espaços privilegiados?

Portanto, mais do que um documento curricular inovador, o que efetivamente determina a qualidade do ensino de línguas no Brasil são as condições materiais e as políticas públicas que garantem

(ou não) sua implementação democrática. E pode-se responder, portanto, à pergunta de pesquisa deste estudo, que foi: em que medida a proposta neoliberal para o ensino de Língua Inglesa na BNCC, embora fundamentada em avanços teóricos significativos, reproduz contradições históricas do ensino de línguas no Brasil ao eleger o inglês como língua preferencial, desconsiderando a formação docente precária, as condições materiais das escolas e a marginalização do espanhol no currículo? -, considerando não o ideal presente nos documentos, mas o material desse cenário educacional brasileiro.

A resposta central para a pergunta reside no fato de que a BNCC, em sua configuração atual, opera sob uma racionalidade explicitamente neoliberal que presume ser possível construir uma “cidadania global” mesmo diante de profundas desigualdades educacionais. Ao enfatizar o inglês como ferramenta de mobilidade e competitividade, o documento reforça a lógica de mercado que associa o domínio de uma língua hegemônica ao sucesso individual, deslocando para o estudante a responsabilidade por superar desigualdades estruturais. Na prática, entretanto, o ensino de línguas na escola pública permanece ancorado em condições locais precárias e em abordagens tradicionais que não correspondem às promessas de internacionalização do currículo. A BNCC atualiza, assim, um discurso antigo - o de que aprender uma língua estrangeira garante melhores oportunidades de emprego - sem considerar a materialidade contraditória de um mercado de trabalho marcado por transformações constantes e por formas de exclusão que não se resolvem com a simples aquisição linguística. Dessarte, o desafio que se coloca não é apenas o de implementar um novo currículo, mas o de transformar radicalmente as condições que tornam possível sua execução equitativa em todas as escolas brasileiras.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo demonstra que a triangulação entre BNCC, PCN e o preterimento do espanhol constitui um campo complexo que demanda abordagens teóricas multifacetadas para seu pleno desvelamento. As contradições identificadas - entre o avanço teórico da BNCC e suas limitações práticas, entre a retórica intercultural e a opção monolíngue - não se esgotam na análise documental tradicional, mas clamam por enquadramentos teóricos capazes de decifrar suas profundas implicações políticas, culturais e epistemológicas.

Neste sentido, este estudo aponta para a fertilidade de quatro eixos teóricos complementares que podem ampliar significativamente o entendimento do fenômeno em questão. A Análise do Discurso Crítica oferece as ferramentas para desnaturalizar o texto curricular, revelando como a construção discursiva da BNCC opera uma hierarquização linguística que posiciona o inglês como instrumento de mobilidade global e relega o espanhol à condição de opcionalidade regional. As metáforas de mercado

e as escolhas lexicais não são inocentes: constroem uma realidade educacional alinhada a projetos hegemônicos específicos.

Os Estudos Decoloniais, por sua vez, permitem interpretar essa hierarquia linguística como manifestação contemporânea da colonialidade do poder e do saber. A opção pelo inglês em detrimento do espanhol representa mais do que uma preferência curricular: configura um realinhamento com eixos de poder globais que perpetuam lógicas de subalternização do conhecimento e das culturas latino-americanas. A suposta "cidadania global" revela-se, sob esta ótica, um projeto de ocidentalização que ignora nossas raízes e afinidades regionais.

A Economia Política da Educação desvela as bases materiais dessa escolha curricular, expondo como a BNCC transforma o inglês em capital cultural oficialmente sancionado, cujo acesso desigual aprofunda as assimetrias sociais. A lógica de mercado que orienta essa política linguística subordina o projeto educacional brasileiro aos imperativos do capital transnacional, em detrimento de um projeto de soberania nacional e integração regional, ou seja, é neoliberal. Por fim, as Políticas Linguísticas Críticas permitem enquadrar a BNCC como instrumento de política de estado que, ao aderir ao imperialismo linguístico do inglês, nega aos estudantes brasileiros o direito a uma educação plurilíngue verdadeiramente sintonizada com nossa realidade geopolítica. A contradição entre uma política externa que busca a integração latino-americana e uma política educacional que a ignora explicita as fissuras do projeto nacional.

Em síntese, a resposta à questão central deste artigo mostra-se mais complexa e profunda quando iluminada igualmente por estas perspectivas teóricas que podem ser exploradas por outros estudos. Aqui se entendeu que o preterimento do espanhol e a hegemonia do inglês no currículo representam, portanto, muito mais do que uma escolha metodológica: constituem uma opção civilizatória que demanda contínuo escrutínio crítico e resistência intelectual. Com isso, este estudo assume que sua análise não é neutra, mas conduzida a partir de uma perspectiva situada na Linguística Aplicada Crítica, entendendo que essa posição epistemológica - informada por compromissos ético-políticos - fortalece o rigor e a relevância da crítica desenvolvida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre a oferta obrigatória da língua espanhola no ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, 2005.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base*. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação, 2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de junho de 2024*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Etapa do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 2024.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, S. A BNCC e a fabricação de um currículo único. In: CASSIO, Fernando (Org.). *Contra o conservadorismo na educação: a BNCC em debate*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2018. p. 71-84.

GIMENEZ, T. Ensino e aprendizagem de inglês no Brasil: o legado dos PCNs e os desafios da BNCC. In: LOPES, L. P. da M. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 83-100.

KINCHELOE, J L.; McLAREN, P. Rethinking critical theory and qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 138-157.

MOITA LOPES, L. P. da. Inglês no Brasil: o legado dos PCNs e os desafios da BNCC. In: (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 191-210.

PENNYCOOK, Alastair. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Routledge, 2017.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2004.

ROJO, R. *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*. São Paulo: Parábola, 2010.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.



Educação Musical Inclusiva para Surdos e Surdocegos nos Anos Iniciais: Diálogos Interdisciplinares entre Música, Língua Portuguesa, Libras e o DUA

Inclusive Music Education for Deaf and Deafblind Students in the Early Years: Interdisciplinary Dialogues among Music, Portuguese Language, Brazilian Sign Language (Libras), and Universal Design for Learning (UDL)

Educación Musical Inclusiva para Estudiantes Sordos y Sordociegos en los Años Iniciales: Diálogos Interdisciplinarios entre Música, Lengua Portuguesa, Lengua de Señas Brasileña (Libras) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

FÁBIO JUNIOR PINHEIRO DA SILVA³

JULIANA MARCONDES BUSSOLOTI⁴

CÁSSIA GECIAUSKAS SOFIATO³

¹ Doutorando em Educação pela USP, Mestre em Educação pela UNITAU. Possui especializações na tríade Educação Especial/Libras, Artes e Letras. É licenciado em Letras Português e Espanhol, Letras-Libras, Letras Português e Inglês, Música, Educação Especial e Pedagogia. É Coordenador de Cursos de Letras – Espanhol, Português e Inglês - do Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi. E-mail: fabio.jpsilva@uniasselvi.com.br.

² Doutora em Geografia pela Unesp, Mestra em Ciências Ambientais pela Unitau. Possui estágio pós-doutoral pela Unesp. É especialista em Design Instrucional e graduada em Teatro pela ECA-USP. É coordenadora e professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – UNITAU. E-mail: julinabussoloti@msn.com.

³ Doutora em Artes pela Unicamp, Mestre em Artes pela Unicamp, com estágio pós-doutoral pela Universidade do Porto - Portugal. É docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), do Departamento de Filosofia e Ciências da Educação (EDF) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP – FEUSP. E-mail: cassiasofiato@usp.br.

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão narrativa crítica que articula educação musical inclusiva, interdisciplinaridade linguística e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) aplicada ao ensino para estudantes Surdos, surdocegos e ouvintes nos anos iniciais. A literatura nacional e internacional evidencia que práticas pedagógicas frequentemente fragmentam música e linguagem, reduzindo a potência multimodal dessas áreas e limitando o acesso de estudantes com diferentes perfis sensoriais. Neste estudo, pergunta-se: como a articulação entre educação musical e língua portuguesa, orientada pelos princípios do DUA e pela multimodalidade, pode estruturar práticas pedagógicas inclusivas e significativas para estudantes ouvintes, Surdos e surdocegos nos anos iniciais? O objetivo geral é analisar criticamente as interfaces teóricas e práticas entre educação musical e língua portuguesa na perspectiva da inclusão sensorial, elaborando uma sequência didática interdisciplinar fundamentada no DUA e tomando a canção “Minha Canção”, de Chico Buarque, como estudo de caso. Os objetivos específicos incluem: (1) examinar os fundamentos da multimodalidade na música e na linguagem e suas implicações para práticas inclusivas; (2) discutir as contribuições do DUA para o planejamento interdisciplinar entre musicalização e letramento; (3) analisar “Minha Canção” como gênero textual multimodal, com foco em sua estrutura acróstica musical; e (4) propor uma sequência didática com estratégias acessíveis a estudantes ouvintes, Surdos usuários de Libras e surdocegos. A pesquisa, de caráter qualitativo e teórico-conceitual, articula revisão narrativa crítica, análise microestrutural da canção e elaboração de uma sequência didática construída com base no desenho reverso e nos princípios do DUA. Como resultado, apresenta-se uma proposta pedagógica interdisciplinar que explora o potencial multimodal da canção e amplia as formas de engajamento, representação e expressão dos estudantes. Conclui-se que a integração entre música e linguagem, quando orientada pelo DUA, favorece a inclusão, a participação ativa e o desenvolvimento integral das capacidades expressivas das crianças.

Palavras-chave: Educação musical. Língua portuguesa. Libras. Surdocegueira. Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

ABSTRACT

This article presents a critical narrative review that articulates inclusive music education, linguistic interdisciplinarity, and the principles of Universal Design for Learning (UDL) applied to the teaching of Deaf, deafblind, and hearing students in the early years of schooling. National and international literature shows that pedagogical practices frequently fragment music and language, thereby diminishing the multimodal potential of these domains and limiting access for students with different sensory profiles. The guiding question of this study is: How can the articulation between music education and Portuguese language teaching—grounded in UDL principles and multimodality—structure inclusive and meaningful pedagogical practices for hearing, Deaf, and deafblind students in the early years? The general objective is to critically examine the theoretical and practical interfaces between music education and Portuguese language teaching from the perspective of sensory inclusion, by designing an interdisciplinary didactic sequence based on UDL and using the song “Minha Canção,” by Chico Buarque, as a case study. The specific objectives are: (1) to examine the foundations of multimodality in music and language and their implications for inclusive practices; (2) to discuss the contributions of

UDL to interdisciplinary planning integrating musicalization and literacy; (3) to analyze “Minha Canção” as a multimodal textual genre, with emphasis on its musical acrostic structure; and (4) to propose a didactic sequence with strategies accessible to hearing students, Deaf students who use Brazilian Sign Language (Libras), and deafblind students. This qualitative, theoretical–conceptual research combines a critical narrative review, a microstructural analysis of the song, and the development of a didactic sequence grounded in backward design and UDL principles. The resulting interdisciplinary pedagogical proposal explores the song’s multimodal potential and broadens opportunities for student engagement, representation, and expression. The study concludes that integrating music and language through UDL fosters inclusion, active participation, and the holistic development of children’s expressive capacities.

Keywords: Music education. Portuguese language. Sign language. Deafblindness. Universal Design for Learning (UDL).

RESUMEN

Este artículo presenta una revisión narrativa crítica que articula educación musical inclusiva, interdisciplinaria lingüística y los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), aplicados a la enseñanza de estudiantes Sordos, sordociegos y oyentes en los primeros años de escolaridad. La literatura nacional e internacional evidencia que las prácticas pedagógicas suelen fragmentar música y lenguaje, reduciendo el potencial multimodal de estos campos y limitando el acceso para estudiantes con distintos perfiles sensoriales. La pregunta orientadora del estudio es: ¿cómo puede la articulación entre la educación musical y la enseñanza de la lengua portuguesa —basada en los principios del DUA y en la multimodalidad— estructurar prácticas pedagógicas inclusivas y significativas para estudiantes oyentes, Sordos y sordociegos en los primeros años? El objetivo general es analizar críticamente las interfaces teóricas y prácticas entre educación musical y lengua portuguesa desde la perspectiva de la inclusión sensorial, elaborando una secuencia didáctica interdisciplinaria fundamentada en el DUA y tomando la canción “Minha Canção”, de Chico Buarque, como estudio de caso. Los objetivos específicos son: (1) examinar los fundamentos de la multimodalidad en la música y en el lenguaje y sus implicancias para prácticas inclusivas; (2) discutir los aportes del DUA para la planificación interdisciplinaria que integre musicalización y alfabetización; (3) analizar “Minha Canção” como género textual multimodal, con énfasis en su estructura acróstica musical; y (4) proponer una secuencia didáctica con estrategias accesibles para estudiantes oyentes, Sordos usuarios de Lengua de Señas Brasileña (Libras) y sordociegos. Esta investigación, de carácter cualitativo y teórico-conceptual, articula una revisión narrativa crítica, un análisis microestructural de la canción y la elaboración de una secuencia didáctica basada en el diseño inverso y en los principios del DUA. El resultado es una propuesta pedagógica interdisciplinaria que explora el potencial multimodal de la canción y amplía las posibilidades de participación, representación y expresión de los estudiantes. Se concluye que la integración entre música y lenguaje, cuando se orienta por el DUA, favorece la inclusión, la participación y el desarrollo integral de las capacidades expresivas de las infancias.

Palabras clave: Educación musical. Lengua portuguesa. Lengua de señas. Sordoceguera. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) para os anos iniciais do Ensino Fundamental estabelece, na área de Linguagens, um eixo integrador que compreende Língua Portuguesa, Arte (incluindo Música) e Educação Física como campos que compartilham fundamentos expressivos e comunicativos. No entanto, essa integração potencial raramente se concretiza em práticas pedagógicas inclusivas, especialmente quando consideramos estudantes Surdos e surdocegos. Como afirma Marcuschi (2008, p. 27), *"a linguagem humana é multimídia por natureza: integra som, gesto, escrita, imagem e contexto em sistemas complexos de significação"*. Separar rigidamente o estudo da língua portuguesa da experiência musical é empobrecer ambas as áreas, particularmente para alunos cujas vias de acesso ao mundo são predominantemente visuais, táteis ou cinestésicas.

O desafio da inclusão na educação musical persiste, frequentemente reforçado por uma concepção ouvintista (Skliar, 1998) que privilegia a audição como canal exclusivo para a experiência musical. Paradoxalmente, essa mesma lógica fragmentadora afeta o ensino da língua portuguesa, que pode supervalorizar a modalidade escrita padrão em detrimento de outras expressões linguísticas igualmente válidas, como a oralidade, a linguagem poética e as línguas de sinais.

Este artigo defende que a interdisciplinaridade entre Música e Língua Portuguesa, mediada pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), constitui um caminho profícuo para a verdadeira inclusão. A música, compreendida em sua dimensão multimodal (Ockelford, 2013), e a língua, entendida em sua pluralidade de gêneros e suportes (Dolz; Schneuwly, 2004), oferecem-se mutuamente recursos para criar experiências de aprendizagem ricas e acessíveis a todos.

A questão de pesquisa que orienta este estudo é: como a interdisciplinaridade entre educação musical e língua portuguesa, fundamentada nos princípios do DUA e na multimodalidade, pode estruturar práticas pedagógicas inclusivas e significativas para estudantes ouvintes, Surdos e surdocegos nos anos iniciais? Para respondê-la, o artigo desenvolve-se em três movimentos: (1) uma revisão narrativa crítica que estabelece as bases teóricas da interdisciplinaridade proposta; (2) uma análise integrada da canção "Minha Canção" – com especial atenção à sua estrutura acróstica musical – como objeto fronteiro entre os domínios musical e linguístico; e (3) a elaboração de uma sequência didática interdisciplinar detalhada, que operacionaliza os conceitos discutidos.

O objetivo geral é analisar criticamente as interfaces teóricas e práticas entre educação musical e língua portuguesa na perspectiva da inclusão de estudantes Surdos e surdocegos, e elaborar uma sequência

didática interdisciplinar fundamentada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), utilizando a canção "Minha Canção" (Chico Buarque) como estudo de caso paradigmático. Os objetivos específicos foram examinar, através de revisão narrativa crítica, os fundamentos da multimodalidade na música e na linguagem, e suas implicações para a educação inclusiva; discutir as contribuições do DUA para o planejamento de atividades interdisciplinares que integrem objetivos de musicalização e letramento; analisar a canção "Minha Canção" (Chico Buarque) como gênero textual multimodal, com foco em sua estrutura acróstica musical e suas potencialidades para o desenvolvimento linguístico e musical inclusivo; e propor uma sequência didática interdisciplinar (Música/Língua Portuguesa) que inclua estratégias específicas para o engajamento de estudantes ouvintes, Surdos (usuários de Libras) e surdocegos, explorando a estrutura acróstica da canção.

A pertinência deste trabalho assenta-se em quatro pilares inter-relacionados, sendo epistemológico, curricular, inclusivo e prático-pedagógico. No aspecto epistemológico, rompe com visões compartimentalizadas do conhecimento. A interdisciplinaridade aqui proposta reconhece que música e linguagem são sistemas semióticos que se interpenetram. A poesia é musical em sua métrica e sonoridade; a música é linguagem em sua capacidade de estruturar e transmitir significados (Zumthor, 2007). Para o aluno Surdo, essa interface é ainda mais evidente, pois a Libras já é, em si, uma linguagem visual-gestual com forte dimensão rítmica e espacial.

No aspecto curricular, alinha-se diretamente com a BNCC, que preconiza a integração entre os componentes curriculares de Linguagens. A Unidade Temática "Oralidade" (Língua Portuguesa) dialoga naturalmente com a experiência musical; os campos de atuação "Artístico-literário" e "Vida cotidiana" fornecem contextos significativos para a criação e apreciação musical. Trabalhar de forma integrada é, portanto, cumprir com maior profundidade as diretrizes nacionais. No inclusivo, oferece uma resposta concreta ao desafio da inclusão sensorial. Ao planejar atividades que têm, desde sua origem, múltiplas formas de representação (visual, tátil, auditiva, gestual), ação e engajamento, o professor deixa de "adaptar" e passa a "desenhar para todos". O estudante surdocego, por exemplo, pode acessar o poema através de objetos de referência táteis e o ritmo através de vibração, participando da mesma atividade central que seus colegas.

Por fim, no aspecto prático-pedagógico, responde a uma necessidade real dos professores dos anos iniciais, que frequentemente atuam como polivalentes e buscam práticas que integrem diferentes áreas do conhecimento de forma orgânica e gerenciável. A sequência didática oferece um modelo replicável e flexível de como articular planejamento inclusivo, interdisciplinaridade e objetivos de

aprendizagem claros. A escolha específica de "Minha Canção" se justifica por sua estrutura acróstica musical única, que oferece um sistema claro e decifrável ideal para atividades investigativas inclusivas.

POR UMA INTERDISCIPLINARIDADE INCLUSIVA: MULTIMODALIDADE ENQUANTO PONTE ENTRE MÚSICA E LINGUAGEM

A revisão da literatura revela um consenso crescente: tanto a experiência musical quanto a linguística são fundamentalmente multimodais. Finnegan (2010) argumenta que a música é uma "prática encarnada" que envolve som, mas também gesto, movimento, contexto social e expressão visual. Paralelamente, os estudos da linguagem têm superado o foco exclusivo no código verbal para considerar a multimodalidade como constitutiva da comunicação humana (Kress; Van Leeuwen, 2001).

Para alunos Surdos, essa perspectiva é libertadora. A "escuta" musical acontece através da visão (observação de instrumentistas, interpretação em Libras, leitura de partituras gráficas), do tato (vibração de instrumentos, pulso marcado no corpo) e da cinestesia (dança, movimento que expressa o caráter da música). Da mesma forma, o acesso à língua portuguesa pode se dar pela leitura labial, pela escrita, pela sinalização de conceitos em Libras e pelo uso de imagens e suportes táteis.

Quando removemos a primazia do ouvido, descobrimos que a musicalidade se espalha por todo o corpo e por todos os sentidos. O mesmo ocorre com a linguagem: ela reside na ponta dos dedos que sinalizam, na expressão facial que modifica um significado, no movimento corporal que dá ênfase. Ockelford (2013), por exemplo, observa que a musicalidade não pode ser compreendida apenas como fenômeno auditivo, pois envolve múltiplas formas de percepção corporal e sensorial. Essa concepção aproxima música e linguagem como práticas multissemióticas, nas quais o corpo integra, organiza e expressa significados.

Evidências contemporâneas corroboram essa perspectiva. Estudos neurocientíficos demonstram que a música desencadeia respostas distribuídas pelo corpo, envolvendo sensações táteis, proprioceptivas e *interoceptivas*, que contribuem para a construção da experiência musical como fenômeno multissensorial (Putkinen et al., 2024). Esta visão unificada do ser humano como *homo significans* multimodal é o alicerce da interdisciplinaridade proposta.

Gêneros Textuais e Musicais: Objetos de Ensino Compartilhados

A canção popular é, por excelência, um gênero textual multimodal situado na interseção entre Música e Língua Portuguesa. Dolz e Schneuwly (2004) defendem que os gêneros devem ser os objetos centrais do ensino da língua, pois são formas socialmente estabilizadas de realização linguística. A canção é um desses gêneros, com uma dimensão verbal (a letra, com sua estrutura poética), uma dimensão musical (melodia, harmonia, ritmo) e uma dimensão performática (interpretação vocal, gestual, instrumental).

Ensinar através deste gênero permite trabalhar, de forma integrada Língua Portuguesa, com vocabulário, estrutura frasal, recursos poéticos (rima, aliteração, imagens), compreensão textual, produção escrita (reescrita de letras); música, com a percepção de pulso e ritmo, forma musical, expressividade e apreciação; e Libras - Tradução/interpretação da letra -, com estudo dos sinais para conceitos abstratos e poéticos, desenvolvimento da expressão facial e corporal na sinalização.

Para o aluno surdocego, o gênero "canção" pode ser apresentado como uma narrativa tátil-temporal: uma sequência de eventos (estrofe 1, estrofe 2, refrão) marcados por diferentes texturas (objetos de referência) e ritmos (vibrações diferenciadas). A surdocegueira, compreendida como uma condição sensorial singular que reorganiza profundamente as formas de percepção, cognição e linguagem, exige que os processos educativos se orientem por paradigmas multissensoriais, nos quais o tato e a cinestesia assumem centralidade epistemológica. Autores como Maia (1998; 2010) e entidades como o Grupo Brasil (2005) e a Ahimsa (2012) afirmam que a experiência do sujeito surdocego não se reduz a limitações sensoriais, mas implica modos próprios de conhecer, significar e interagir, produzindo uma “poética tátil do mundo”. Essa concepção dialoga diretamente com o que Canuto et al. (2023, p. 33–34) apresentam ao defender que a comunicação nessa população é constituída por práticas corporificadas que demandam mediação especializada, leitura fina de comportamentos comunicativos e construção compartilhada de significados.

A literatura especializada também ressalta que o desenvolvimento comunicativo do sujeito surdocego é sempre processual e relacional. Emerge do toque, da repetição, do reconhecimento de padrões e da estabilização de experiências sensório-motoras que se tornam símbolos, sinais, gestos e narrativas. Esse processo se apresenta como “emergência do sentido pelo corpo”, indicando que a percepção tátil e o movimento constituem o fundamento do pensamento simbólico. Da mesma forma, Maia e Schlünzen (2014) defendem que a educação da pessoa surdocega precisa transformar imagens acústicas e visuais em unidades táteis que façam sentido no corpo do aluno, criando pontes entre experiência e linguagem.

Nesse horizonte, torna-se evidente que os sistemas comunicativos dos surdocegos – constituídos por diversos tipos - não são meros recursos instrumentais, mas ecologias de mediação. Os objetos de referência, os sinais hápticos, os classificadores táteis, a escrita na palma da mão, a datilologia tátil e o Pró-Tátil - alguns dos exemplos detalhados por Canuto et al. (2023, p. 34–47) - atuam como estruturas cognitivas que organizam temporalidade, espacialidade e intenção comunicativa. Esses sistemas permitem que o aluno surdocego compreenda não apenas informações, mas também relações, categorias, sequências e afetos. É por isso que, segundo Maia (2010), o ensino deve partir de experiências concretas, corporais e temporais que se tornem gradualmente abstrações táteis compartilhadas.

Quando transpostos para o campo artístico e musical, esses princípios revelam um potencial ainda mais amplo; afinal, música não é apenas som, mas uma organização temporal de eventos, vibrações, pausas e durações que podem ser traduzidas para modalidades táteis. Ockelford (2013) já argumentava que a musicalidade é um fenômeno multissensorial, distribuído pelo corpo, e estudos contemporâneos de neurociência (Putkinen et al., 2024) confirmam que a experiência musical envolve sensações vibratórias e cinestésicas que ultrapassam os limites do ouvido, conforme já supracitado. Assim, ao pensar educação musical para estudantes com surdocegueira, o professor não deve necessariamente reproduzir a forma sonora da canção, mas reconstruir sua lógica temporal, rítmica e narrativa em outros meios perceptivos.

Nessa direção, a música pode ser recontextualizada como estrutura narrativa tátil, na qual o aluno acessa o gênero da canção aqui proposta não pela via auditiva tradicional, mas por meio de sequências organizadas no corpo e no espaço. Combinando referenciais de Troconis (2009 *apud* Canuto et al., 2023), Maia (2010) e Canuto et al. (2023), é possível defender que a canção, entendida como gênero discursivo, pode ser reorganizada pedagogicamente em unidades táteis significativas.

É nesse ponto que se insere a proposição pedagógica. Para o aluno surdocego, portanto, o gênero "canção" pode ser apresentado como uma narrativa tátil-temporal: uma sequência de eventos (estrofe 1, estrofe 2, refrão) marcados por diferentes texturas (objetos de referência), intensidades (pressões táteis), posições no espaço (*token space*) e ritmos (vibrações diferenciadas).

Essa abordagem não “traduz” a música, mas cria um equivalente estrutural em outra modalidade perceptiva, permitindo que o estudante não apenas compreenda o gênero, mas experimente sua organização temporal, sua repetição temática, seus contrastes e até suas nuances afetivas. Trata-se, portanto, de uma prática que afirma que a música, assim como a linguagem, pode ser vivenciada pelo corpo inteiro: nas mãos que exploram texturas, nos braços que percebem vibrações, no ritmo das pausas

que organizam o tempo, nas sequências táteis que constroem a narrativa. É uma concepção coerente com a epistemologia tátil e pela literatura internacional, e que amplia de modo radical as possibilidades de ensino de artes para estudantes com surdocegueira.

DUA e Planejamento Interdisciplinar Inclusivo

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem se consolidado como uma das abordagens mais robustas para a construção de práticas educacionais inclusivas, reconhecendo que a variabilidade humana é constitutiva e não excepcional. Heredero (2010) enfatiza essa ideia quando afirma que “[...] a diversidade não é um obstáculo à aprendizagem, mas o ponto de partida para o planejamento educativo” (Heredero, 2010, p. 94). Nesse sentido, o DUA não se reduz a adaptações pontuais, mas constitui uma filosofia pedagógica que busca eliminar barreiras desde o desenho inicial do currículo.

Heredero (2014) conceitua o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como um marco pedagógico orientado à eliminação preventiva de barreiras, defendendo que o DUA propõe um currículo flexível desde sua origem, capaz de responder à variabilidade dos estudantes sem depender de adaptações posteriores. Para o autor, essa abordagem parte da compreensão de que a diversidade não é um desvio, mas o ponto de partida para o ensino inclusivo, pois a variabilidade é a norma do funcionamento humano, e não a exceção.

Em relação aos três princípios estruturantes do DUA, Heredero (2017) destaca que eles constituem condições necessárias de acesso ao currículo através do princípio das múltiplas formas de representação, que busca disponibilizar a informação por diferentes meios para garantir compreensão; das múltiplas formas de ação e expressão, que prevê alternativas para que os estudantes demonstrem o que aprenderam; e das múltiplas formas de engajamento, voltado a sustentar a motivação e a autorregulação durante a aprendizagem. Nessa perspectiva, o DUA, segundo o autor, reorganiza o currículo a partir da equidade, pois não se trata de oferecer o mesmo a todos, mas as oportunidades necessárias para que todos aprendam.

A base teórica do DUA foi construída pelo CAST, especialmente nas obras de Rose e Meyer. Para os autores, um currículo acessível deve nascer flexível, pois currículos rígidos são incompatíveis com a variabilidade natural dos aprendizes (Rose; Meyer, 2002, p. 28). De modo complementar, Meyer, Rose e Gordon (2016) reforçam que o DUA é um convite para conceber ambientes educacionais em que as diferenças sejam previstas, haja vista de que o objetivo não é padronizar estudantes, mas flexibilizar o ensino para que todos possam participar (Meyer; Rose; Gordon, 2016, p. 56).

O DUA organiza-se em três grandes princípios: oferecer múltiplas formas de engajamento, representação e ação/expressão. Heredero (2014) destaca que esses princípios são condições estruturais de acesso ao currículo, e não meras estratégias metodológicas (p. 112). Ou seja, trata-se de fundamentos para pensar a aprendizagem e não de um repertório de técnicas aplicáveis de maneira isolada. Além disso, Heredero (2017, p. 63) reforça que o DUA opera em uma lógica preventiva, na qual as barreiras são retiradas antes que se tornem obstáculos reais para o estudante.

Dentro do contexto ibero-americano, Alba Pastor (2019) amplia essa discussão ao defender que o DUA demanda uma transformação da cultura escolar. Para a autora, a inclusão não se alcança apenas com ajustes, mas com a mudança de mentalidade sobre quem pode aprender e como aprende (Pastor, 2019, p. 41). Com isso, o DUA é compreendido não apenas como uma ferramenta de acessibilidade, mas como uma abordagem curricular que questiona a própria organização da escola e seus critérios de validação do conhecimento.

Heredero (2017) argumenta que a implementação do DUA opera simultaneamente em dois níveis: no macro, que diz respeito às políticas institucionais e às diretrizes curriculares; e no micro, que envolve o planejamento cotidiano, os materiais acessíveis e o papel ativo do estudante na construção do conhecimento. O professor deixa de ser o único produtor de significados e passa a ser arquiteto de oportunidades de aprendizagem.

Ao integrar esses referenciais, compreende-se que o DUA constitui um projeto de justiça educacional. Meyer, Rose e Gordon (2016, p. 45) afirmam explicitamente que o DUA busca equidade, não igualdade: cada aluno precisa de caminhos diferentes para atingir o mesmo patamar de participação significativa. Assim, o DUA supera a lógica da adaptação isolada e propõe a criação de ecossistemas pedagógicos intrinsecamente acessíveis, alinhados às demandas contemporâneas de inclusão.

À luz das contribuições de Heredero e dos autores internacionais, é possível afirmar que o DUA redefine o planejamento pedagógico, deslocando o foco da necessidade individual para o desenho universal do ensino. Em síntese, como resume Heredero (2014, p. 118), o DUA é a ponte entre diversidade e aprendizagem significativa.

O Desenho Universal para a Aprendizagem, portanto, fornece o *framework* operacional para materializar essa interdisciplinaridade inclusiva. A tabela abaixo ilustra como seus princípios orientam o planejamento integrado de Música e Língua Portuguesa, conforme se pode analisar a seguir:

Princípio do DUA	Aplicação em Língua Portuguesa (Inclusiva)	Aplicação em Educação Musical (Inclusiva)	Ação Interdisciplinar Concreta
Múltiplos Meios de REPRESENTAÇÃO	Oferecer o texto em diferentes suportes: audiolivro, texto digital com leitor de tela, texto em Libras (vídeo), texto em Braille ou com imagens.	Apresentar a música através de gravação áudio, vídeo com intérprete de Libras, partitura gráfica, notação corporal, representação tátil do ritmo.	Atividade: Apresentar a canção "Minha Canção" simultaneamente através de: 1) gravação auditiva; 2) vídeo com intérprete de Libras; 3) "partitura corporal" onde cada gesto representa uma palavra/frase.
Múltiplos Meios de AÇÃO E EXPRESSÃO	Permitir respostas através de produção oral, escrita, desenho, dramatização, produção de vídeo em Libras.	Permitir respostas através de performance instrumental, canto, dança, criação de coreografia, sinalização da música, composição gráfica.	Atividade: Após ouvir/sentir a canção, os alunos escolhem como responder: escrevendo uma nova estrofe; criando uma sequência de gestos em Libras para o refrão; inventando um padrão rítmico corporal para acompanhar a música.
Múltiplos Meios de ENGAJAMENTO	Oferecer escolhas de temas, gêneros textuais, parceiros de trabalho e níveis de desafio. Conectar com	Oferecer escolhas de repertório, instrumentos, papéis na performance (condutor, percussionista, dançarino). Valorizar a	Atividade: Em grupos, os alunos preparam uma apresentação da canção. Cada grupo decide o "destaque" da sua performance: o grupo A foca na expressão vocal/poética; o grupo B, na coreografia em Libras; o grupo C, na

Princípio do DUA	Aplicação em	Aplicação em	Ação Interdisciplinar Concreta
	Língua Portuguesa (Inclusiva)	Educação Musical (Inclusiva)	
	interesses pessoais.	cultura musical diversa.	percussão corporal e criação de ritmos.

Este planejamento garante que todos os alunos, independentemente de seu perfil sensorial, tenham acesso ao conteúdo nuclear (a canção como obra artística e textual) e possam demonstrar sua compreensão e criatividade de formas variadas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se define como um estudo teórico-conceitual de abordagem qualitativa, desenvolvido através de um percurso metodológico integrado que combina três estratégias principais: uma revisão crítica da literatura, uma análise detalhada de um objeto cultural específico e a elaboração de uma proposição pedagógica concreta. O objetivo central é construir uma fundamentação teórica sólida para práticas educacionais interdisciplinares e inclusivas, respondendo à questão sobre como articular educação musical e língua portuguesa através dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do conceito de multimodalidade. A natureza do trabalho é essencialmente analítica, sintética e propositiva, privilegiando a profundidade argumentativa e a aplicabilidade prática em detrimento de uma testagem empírica imediata, conforme a tradição de pesquisas que buscam avançar o conhecimento através da reflexão fundamentada e da modelagem pedagógica.

O processo metodológico foi organizado em três etapas sequenciais e interconectadas. A primeira etapa consistiu numa revisão narrativa crítica da produção científica relevante de modo a interconectar os aspectos elementares desta temática. A segunda etapa dedicou-se à análise profunda de um caso paradigmático: a canção "Minha Canção", de Chico Buarque. Este objeto cultural foi tratado como um estudo de caso qualitativo, cuja análise microestrutural focou no seu dispositivo formal mais distintivo – o acróstico musical – entendido como um potencial artefato pedagógico.

A análise se desdobrou em duas dimensões complementares: uma análise estrutural, que buscou decodificar sistematicamente a relação entre as sílabas iniciais dos versos e as notas da escala musical; e uma análise semântica, que interpretou os temas, as imagens poéticas e o caráter metalinguístico da

obra. O cruzamento dessas duas leituras permitiu transpor a obra do campo artístico para o campo pedagógico, explicitando suas potencialidades para uma abordagem educacional rica e acessível.

A terceira e última etapa foi a elaboração da proposição pedagógica propriamente dita: uma sequência didática interdisciplinar detalhada. O método empregado para seu planejamento foi o desenho reverso, que parte da definição clara dos objetivos de aprendizagem desejados para, então, planejar as experiências de ensino. A elaboração da sequência didática interdisciplinar seguiu o modelo de desenho reverso, proposto por Wiggins e McTighe (1998; 2005), reconhecido internacionalmente por promover coerência entre objetivos, avaliação e práticas pedagógicas. Diferentemente dos planejamentos tradicionais, que partem da escolha de atividades, o desenho reverso organiza o processo em três fases articuladas: a definição das aprendizagens essenciais, a determinação das evidências de desempenho que indicarão a compreensão dos estudantes e, por fim, o planejamento das experiências de ensino capazes de produzir tais aprendizagens. Como afirmam os autores, planejar “de trás para frente” garante intencionalidade curricular e evita propostas fragmentadas, permitindo que o docente selecione métodos, mídias e estratégias alinhadas às competências almeçadas (Wiggins; Mctighe, 2005). Assim, a sequência didática construída neste estudo foi estruturada a partir dos resultados esperados — competências musicais, linguísticas e comunicativas - para, então, definir formas de avaliação e atividades fundamentadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e nas especificidades de estudantes Surdos e surdocegos.

Todo o desenho da proposta foi igualmente estruturado e validado pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que funcionaram como o marco operacional central. Cada atividade da sequência foi concebida e avaliada concordando com quatro critérios derivados do referencial teórico: que se promovesse a multimodalidade, ao oferecer múltiplas vias de acesso sensorial; que se realizasse uma interdisciplinaridade orgânica entre música e língua; que se garantisse a inclusão proativa de todos os perfis sensoriais; e que se fomentasse um engajamento de caráter investigativo, posicionando o aluno como agente ativo do conhecimento.

O DUA, portanto, não foi apenas um referencial teórico citado, mas a estrutura metodológica que organizou a construção da proposta prática. Seus três princípios – múltiplos meios de engajamento, representação, e ação e expressão – atuaram como categorias de planejamento, critérios de análise e a estrutura organizadora da tabela que integra as aplicações nas diferentes áreas. Esta aplicação consistente garante a coerência entre a fundamentação teórica e a materialização didática.

Reconhecem-se, por fim, as limitações inerentes a este desenho metodológico. Em primeiro lugar, o estudo tem um caráter essencialmente propositivo; a sequência didática elaborada é um modelo que carece de validação empírica através de sua implementação em contextos reais de sala de aula. Em segundo lugar, a revisão narrativa, embora criteriosa, é por natureza seletiva e reflete as escolhas interpretativas do pesquisador, não pretendendo ser exaustiva. Por último, a proposta está ancorada na análise de um objeto cultural específico, o que significa que sua transferência para outros repertórios demandará processos de adaptação e recriação. Tais limitações, contudo, não diminuem o valor da contribuição, que reside na elaboração de uma argumentação teórica robusta e de um modelo pedagógico detalhado e replicável, servindo como um ponto de partida fundamental para futuras pesquisas de natureza aplicada, como pesquisas-ação ou estudos de implementação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise Interdisciplinar da Canção "Minha Canção"

A escolha de "Minha Canção" (Chico Buarque, 1978) como eixo de trabalho justifica-se não apenas por suas qualidades poéticas, mas principalmente por sua sofisticada estrutura acróstica musical, que a transforma em um objeto pedagógico excepcional para a educação inclusiva.

De acordo com Massaud Moisés (2004), o acróstico é uma forma poética ou textual em que determinadas letras — geralmente as iniciais de cada verso ou linha —, quando lidas verticalmente, formam palavras, nomes ou mensagens específicas. Moisés explica que esse recurso aparece desde a Antiguidade e pode cumprir funções lúdicas, estéticas ou simbólicas, sendo utilizado tanto na poesia quanto em composições devocionais e literárias. Em sua definição, o acróstico funciona como um jogo estrutural que combina organização gráfica e intenção semântica, permitindo que o texto produza simultaneamente um sentido horizontal (da leitura habitual) e um sentido vertical (da palavra oculta).

Considerando a apresentação da proposta pedagógica que pode ser desenvolvida nessa tríade interdisciplinar - entre Libras, Português e a linguagem musical – em sala de aula real de ensino fundamental I – anos iniciais – ou em nível educacional de educação infantil., em perspectiva educacional inclusiva ou bilíngue de Surdos, sugere-se que se use uma música conhecida que pode, além da língua portuguesa, ser aproximada à literatura na peça “Os Saltimbancos”, musical. Utilizando a obra de Chico Buarque “Minha Canção”, tem-se:

1 - A Estrutura Acróstica Musical: o código das sete notas - A canção apresenta um dispositivo poético-musical engenhoso: a primeira sílaba de cada verso corresponde, na ordem, às sete notas da

escala diatônica (Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si). Este acróstico musical não é meramente decorativo, mas constitutivo do sentido da obra:

Sequência principal identificada:

DOrme a cidade (DÓ) / **R**Eza um coração (RÉ) / **M**Isterioso (MI) / **F**az-se uma ilusão (FÁ) / **S**OLetra o verso (SOL) / **L**Arga a melodia (LÁ) / **S**Ingela e mente (SI) / **D**Olorosamente (DÓ) / **D**Oce é a música (relação com DÓ) / **S**ilenciosa (SI) / **L**Arga o meu peito (LÁ) / **S**OLta-se no espaço (SOL) / **F**Az-se a certeza (FÁ) / **M**Inha canção (MI) / **R**Éstia de luz (RÉ) onde mora o meu irmão

Este padrão cria um jogo intertextual sistemático entre palavra e som, onde a estrutura musical se manifesta no nível fonético do texto.

Quanto a implicações pedagógicas e inclusivas desta estrutura, para estudantes ouvintes traz consciência fonológica-musical, na relação direta entre sílaba e nota cria um mapa sinestésico concreto entre linguagem e música; memorização assistida, cuja estrutura acróstica serve como mnemônico natural para aprender tanto a letra quanto a linha melódica; e compreensão da construção artística, que revela como um compositor pode jogar com as regras do sistema musical e linguístico para criar significado.

Para estudantes Surdos (usuários de Libras), pode ser realizada tradução visuoespacial, com cada sílaba-nota sendo associada a uma altura espacial específica ou à uma cor do espectro de luz visível de vermelho à violeta – correlação entre som e imagem - no campo de sinalização, criando uma "Libras musical" em que as notas são mapeadas no espaço vertical rente ao corpo – do umbigo até o topo da cabeça; sinais icônicos para notas, desenvolvendo sinais específicos para cada nota musical, tornando visível a estrutura acróstica, ou utilizado o denominado *manossolfa*, de Kodaly, que já possui sete sinais/gestos específicos para cada nota musical que utiliza igualmente a altura no corpo para designar intervalos musicais; e ritmo das sílabas, cuja ênfase nas sílabas iniciais cria um padrão rítmico marcante que pode ser expresso através da dinâmica dos sinais.

Para estudantes surdocegos, pode-se criar mapa tátil das alturas, com um painel tátil vertical onde diferentes texturas em diferentes alturas representam as notas; objetos de referência escalonados, com sete objetos com texturas distintas, organizados verticalmente, cada um representando uma nota musical e a sequência da música torna-se uma jornada tátil através das alturas; e vibração diferenciada, usando sete fontes de vibração sintonizadas nas sete frequências principais, ativadas em sequência conforme a música avança.

Como análise semântica e poética da canção, enquanto diálogo entre estrutura e conteúdo, a escolha das palavras iniciais não é aleatória. Elas estabelecem um campo semântico coerente que dialoga com o tema da criação musical:

DORme / REZa / MIsterioso / FAZ / SOLetra / LARga / SINGela

DOlorosamente / DOce / Silenciosa / LARga / SOLta / Faz-se / Minha / RÉStia /

Emergem temas como sono/repouso, espiritualidade (reza), mistério, criação/construção (faz), libertação (larga, solta), simplicidade (singela), dor, silêncio, certeza, luminosidade residual, fraternidade. No que se refere a canção como metalinguagem, a obra fala sobre seu próprio processo de criação:

- "soletra o verso" → ato de construção textual
- "larga a melodia" → libertação da linha musical
- "faz-se a certeza / minha canção" → o produto final que se consolida

Este caráter autorreferencial é particularmente rico pedagogicamente, pois permite discutir com as crianças: "O que é compor uma canção? Como nasce a música?"

Proposta Didática Interdisciplinar: Sequência "Decifrando o Código Musical"

Como público-alvo, pode ser uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental (8 anos), composta por estudantes ouvintes, 3 estudantes Surdos usuários de Libras e 1 estudante com surdo-cegueira com o apoio de professor de apoio à inclusão e intérprete de Libras. O tempo é subdividido por 6 encontros de 40 minutos. O objetivo geral interdisciplinar é compreender e expressar-se através do gênero canção, explorando de forma integrada seus elementos musicais, poéticos e visuoespaciais, com foco na estrutura acróstica musical de "Minha Canção", em uma perspectiva inclusiva e investigativa.

Quadro 1 - Plano Geral da Sequência Didática

Encontro	Foco Interdisciplinar	Objetivos de Aprendizagem (LP + Música)	Atividade Síntese
1	Encontro Sensorial e Descoberta do Código	(LP) Identificar sílabas iniciais. (M) Reconhecer as sete notas da escala.	"Caça ao tesouro musical": descobrir o padrão DÓ-RÉ-MI-FÁ-SOL-LÁ-SI nas sílabas iniciais.
2	Representação Multimodal das Notas	(LP) Associar cada sílaba inicial à sua nota correspondente. (M) Representar cada nota em diferentes modalidades sensoriais.	Construção coletiva do "Mural das Sete Notas" com representações visuais, táteis, gestuais e sonoras.
3	Análise Poética e Traduções Sensoriais	(LP) Compreender o significado dos versos. (M) Expressar o conteúdo emocional através de diferentes linguagens.	"Estações de tradução": cada grupo representa uma estrofe através de Libras, objetos táteis, desenho ou movimento.
4	Composição Coletiva com o Código	(LP) Criar novos versos mantendo a estrutura acróstica. (M) Compor uma melodia simples para os novos versos.	Oficina de criação: cada grupo compõe uma nova estrofe usando o código DÓ-RÉ-MI-FÁ-SOL-LÁ-SI.
5	Preparação da Performance Integrada	(LP) Praticar a expressão da letra (oral, sinalizada, tátil). (M) Ensaiar os arranjos musicais e coreográficos.	Organização dos "grupos de expressão" (vocal, gestual, percussivo, visual) para a apresentação final.
6	Apresentação e Celebração Investigativa	(LP e M) Apresentar um produto artístico coletivo que	Performance integrada "O Código Revelado" para convidados, com

Encontro	Foco Interdisciplinar	Objetivos de Aprendizagem (LP + Música)	Atividade Síntese
		demonstre compreensão da estrutura acróstica.	explicação interativa da estrutura descoberta.

Fonte: elaborado pelos autores

Descrição Detalhada do Encontro 2: "Representação Multimodal das Notas"

Recursos:

- 7 cartazes grandes, cada um representando uma nota (DÓ a SI)
- Materiais para representação visual (tintas, papéis coloridos, colagens)
- Materiais para representação tátil (7 texturas diferentes: lixa, veludo, esponja, algodão, plástico bolha, madeira, metal)
- Espaço para representação corporal
- Instrumentos musicais simples (xilofone, flauta doce, sinos)
- Tablet com aplicativo de sintetizador visual que mostra as notas
- **Revisão e Contextualização (10 min):** Relembrar a descoberta do código do encontro anterior. Mostrar novamente a letra com as sílabas-nota destacadas. Apresentar as sete notas musicais no xilofone.
- **Atividade Principal: Construção do Mural Multimodal (20 min):** A turma é dividida em 4 grupos, cada um responsável por criar representações de TODAS as 7 notas, mas em uma modalidade diferente:
- **Grupo 1 (Visual):** Criar um símbolo visual para cada nota. Podem usar cores (ex.: arco-íris para a escala), formas, ou desenhos que lembrem o som da sílaba (ex.: para DÓ, desenhar algo que lembre "DORme").
- **Grupo 2 (Tátil - inclui o aluno surdocego como especialista):** Associar uma textura diferente a cada nota. Colar as texturas em cartões. Criar também uma "escada tátil" onde cada degrau tem uma textura diferente.
- **Grupo 3 (Corporal/Gestual - inclui os alunos Surdos):** Criar uma posição corporal ou gesto para cada nota. Focar na **altura espacial**: DÓ no chão, SI no ponto mais alto alcançável. Criar também sinais em Libras para cada nota e também utilizando o *manossolfa*, de Kodaly.
- **Grupo 4 (Sonora/Visualização - para ouvintes):** Tocar cada nota no instrumento. Usar o aplicativo de sintetizador para ver a forma de onda de cada nota. Registrar como cada nota "se parece" visualmente no tablet.

- **Integração e Montagem do Mural (10 min):** Cada grupo apresenta rapidamente suas representações. Todas as representações de DÓ são coladas juntas no cartaz DÓ, e assim por diante. O mural final terá, para cada nota, 4 representações diferentes (visual, tátil, corporal, sonora/visual).

- **Associação com a Canção (5 min):** Cantar/sinalizar a primeira estrofe da canção, apontando para a representação correta no mural a cada sílaba-nota.

Avaliação Formativa:

- **Checklist de Observação:** O aluno consegue associar corretamente pelo menos 5 das 7 sílabas iniciais à nota correspondente?

- **Participação no Grupo:** Contribuiu ativamente para a criação das representações do seu grupo?

- **Compreensão Multimodal:** Reconhece a mesma nota quando apresentada em modalidades diferentes? (Ex.: reconhece que a textura X e o gesto Y representam a mesma nota DÓ)

Potenciais desafios da interdisciplinaridade inclusiva

A proposta evidencia que a interdisciplinaridade, longe de ser uma mera justaposição de conteúdos, pode ser uma estratégia poderosa de inclusão quando fundamentada no DUA.

Na estrutura acróstica como equalizadora cognitiva, o código descoberto em "Minha Canção" funciona como um sistema compartilhado de referência que todos os estudantes – independentemente de seu perfil sensorial – podem acessar e manipular. Para o aluno Surdo, o código é visual (as sílabas escritas) e espacial (as alturas dos sinais/*manossolfas*). Para o surdocego, é tátil (as texturas organizadas verticalmente). Para o ouvinte, é também sonoro. Todos trabalham com o mesmo sistema estrutural, mas através de suas vias sensoriais privilegiadas. Isso transforma a diferença sensorial de um obstáculo em uma riqueza de perspectivas sobre o mesmo fenômeno artístico.

No que se refere a interdisciplinaridade como estratégia de empoderamento, ao se tornarem "decifradores de códigos", os estudantes são posicionados como investigadores ativos, não como receptores passivos. Isso é particularmente significativo para estudantes com deficiência, que frequentemente são colocados em posição de dependência nas atividades adaptadas. Aqui, cada um tem algo único a contribuir: o aluno surdocego é o especialista em texturas; os alunos Surdos são especialistas em expressão gestual e espacial. A aula torna-se, dessa maneira, uma comunidade de especialistas complementares.

Quanto aos desafios na implementação, a interdisciplinaridade exige planejamento colaborativo entre o professor regente e os especialistas (professor de AEE, intérprete, professor de apoio). A avaliação também precisa ser repensada, exigindo rubricas multidimensionais que capturem progressos no domínio musical, no letramento em português, na expressão em Libras e nas competências socioemocionais de colaboração. A formação docente é, portanto, o nó crítico.

Considerando-se implicações para pesquisas futuras, estudos longitudinais são necessários para investigar se abordagens interdisciplinares inclusivas como esta impactam positivamente: (a) a autoestima e identidade dos estudantes Surdos e surdocegos; (b) a atitude de colegas ouvintes frente à diversidade; e (c) o desenvolvimento da consciência fonológica e metalinguística em todos os alunos, considerando as relações entre ritmo, palavra e gesto.

CONCLUSÃO

Este artigo demonstrou que a integração entre Educação Musical e Língua Portuguesa, longe de ser um acréscimo burocrático ao currículo, é uma via fértil e necessária para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva nos anos iniciais. A análise específica de "Minha Canção" revelou como a sofisticação formal de uma obra de arte pode ser desdobrada em ricas possibilidades pedagógicas quando compreendida em sua multidimensionalidade.

A estrutura acróstica musical da canção funcionou como um caso paradigmático: um sistema claro o suficiente para ser acessível, mas complexo o suficiente para desafiar e engajar. Ela forneceu uma "gramática compartilhada" que permitiu a participação significativa de estudantes com perfis sensoriais diversos, cada um contribuindo com suas competências específicas para a compreensão coletiva da obra.

A sequência didática proposta, fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, oferece um roteiro concreto para que professores possam transformar a teoria em prática. Ela mostra como é possível ensinar música e língua de forma integrada, criando experiências de aprendizagem onde a diferença sensorial não é um problema a ser resolvido, mas uma dimensão a ser incorporada ao processo educativo.

Conclui-se que educar musical e linguisticamente na perspectiva inclusiva é mais do que garantir acesso: é criar condições para que todas as crianças – ouvintes, Surdas, surdocegas – possam se reconhecer como sujeitos competentes na construção de significado, capazes de decifrar códigos, criar representações e expressar suas compreensões através das múltiplas linguagens que constituem a

experiência humana. A canção de Chico Buarque, em sua engenhosidade estrutural, nos lembra que a arte é, em si mesma, um ato de inclusão – uma oferta de sentido que se abre a múltiplas leituras, múltiplos sentidos, múltiplos corpos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Ministério da Educação, 2018.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FINNEGAN, R. *The Hidden Musicians: Music-Making in an English Town*. Middletown: Wesleyan University Press, 2010.

HEREDERO, E. S. *Atención a la diversidad y diseño universal para el aprendizaje*. Madrid: Editorial UNED, 2017.

HEREDERO, E. S. *Diseño Universal para el Aprendizaje: hacia una propuesta inclusiva*. Madrid: Editorial Síntesis, 2014.

HEREDERO, E. S. *Inclusión educativa: un camino hacia la equidad*. Madrid: Editorial Síntesis, 2010.

HOLANDA, C. B. *Os Saltimbancos — Peça musical*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

HOLANDA, C. B. *Os Saltimbancos*. Rio de Janeiro: Philips/Phonogram, LP, 1977.

HOLANDA, C. B. "Minha Canção". In: *Chico Buarque de Hollanda*. Philips, 1978.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOISÉS, M. *Dicionário de termos literários*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

OCKELFORD, A. *Music, Language and Autism: Exceptional Strategies for Exceptional Minds*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2013.

OCKELFORD, A. *Music, Language and Autism: Exceptional Strategies for Exceptional Minds*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2013.

PUTKINEN, V.; ALHO, K.; HAUKKA, M.; VUUST, P.; TERVANIEMI, M.; SALMINEN, M.; TORNIKOSKI, M.. Bodily distributions of musical sensations. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, v. 121, n. 18, 2024.

ROSE, D. H.; MEYER, A.; GORDON, D. *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014.

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.



Integração ativa de competências em alemão como língua estrangeira: aprendizagens centradas no aprendiz

AROLDO GARCIA DOS ANJOS⁵

RESUMO

O presente trabalho situa-se no campo da didática de línguas estrangeiras e discute metodologias de ensino aplicadas à língua alemã. Parte-se da constatação de que práticas pouco ativadoras, centradas na transmissão de conteúdo e na repetição mecânica, limitam a participação dos aprendizes e mostram menor capacidade de motivá-los e de criar-lhes oportunidades relevantes de interação. Nesse cenário, tem-se como objetivo geral apresentar uso e benefícios de metodologias ativas para o ensino e aprendizagem de um idioma estrangeiro, especialmente o alemão, destacando como essas abordagens podem favorecer maior autonomia, engajamento e construção significativa do conhecimento. Para tanto, combina-se revisão bibliográfica de teorias contemporâneas de aprendizagem com a observação e descrição de práticas concretas implementadas em aulas de língua alemã, ressaltando estratégias como aprendizagem baseada em problemas, tarefas comunicativas, projetos colaborativos e uso de recursos multimodais, de modo a criar situações reais de uso da língua. Com isso, indica-se que metodologias ativas estimulam a participação significativa dos aprendizes, promovem o uso contextualizado da língua e fortalecem competências comunicativas fundamentais de modo integrado. Conclui-se que a adoção de práticas ativadoras contribui para uma aprendizagem duradoura que integra competências ao colocar o estudante no centro do processo e ao valorizar a ação como elemento essencial da aquisição linguística.

Palavras-chave: Alemão como língua estrangeira. Metodologias ativas. Integração de Competências.

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Fremdsprachendidaktik und diskutiert Lehrmethoden für den Deutschunterricht. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass wenig aktivierende Praktiken, die sich auf die Vermittlung von Inhalten und mechanisches Wiederholen konzentrieren, die Beteiligung der Lernenden einschränken und weniger geeignet sind, sie zu motivieren und ihnen relevante

⁵ Professor de alemão e tradutor. Professor EaD no curso de Licenciatura em Letras - Alemão da UNIASSELVI. Doutorando em Letras pela Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Letras pela UFPel (2020). Graduado em Letras Alemão/Português pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2010). E-mail: aroldo.anjos@regente.uniassearvi.com.br

Interaktionsmöglichkeiten zu bieten. Vor diesem Hintergrund ist es das allgemeine Ziel, den Einsatz und die Vorteile aktiver Methoden für das Lehren und Lernen einer Fremdsprache, insbesondere Deutsch, aufzuzeigen und hervorzuheben, wie diese Ansätze zu mehr Autonomie, Engagement und einem sinnvollen Wissensaufbau beitragen können. Zu diesem Zweck wird Literaturrecherche zu zeitgenössischen Lerntheorien mit der Beobachtung und Beschreibung konkreter Praktiken kombiniert, die im Deutschunterricht umgesetzt werden, wobei Strategien wie problemorientiertes Lernen, kommunikative Aufgaben, kollaborative Projekte und der Einsatz multimodaler Ressourcen hervorgehoben werden, um reale Situationen für den Sprachgebrauch zu schaffen. Damit wird aufgezeigt, dass aktivierende Methoden die sinnvolle Beteiligung der Lernenden fördern, den kontextbezogenen Sprachgebrauch unterstützen und grundlegende Kommunikationskompetenzen auf integrierte Weise stärken. Abschließend lässt sich sagen, dass die Anwendung aktivierender Methoden zu einem nachhaltigen Lernen beiträgt, das Kompetenzen integriert, indem es den Lernenden in den Mittelpunkt des Prozesses stellt und das Handeln als wesentliches Element des Spracherwerbs wertschätzt.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache. Aktivierende Methoden. Integration von Kompetenzen.

INTRODUÇÃO

A discussão a respeito de metodologias de ensino de línguas estrangeiras tem evitado, há muito tempo, práticas centradas somente no professor e na transmissão passiva de conteúdos, frequentemente apoiadas na repetição mecânica de estruturas linguísticas. No ensino de alemão como língua estrangeira, considera-se que esse modelo restringiria o envolvimento dos aprendizes e limitaria o desenvolvimento de competências comunicativas mais amplas, necessárias para uma aprendizagem equilibrada. Por essa razão, é crescente o interesse por abordagens e práticas que mobilizem a participação ativa dos estudantes e valorizem o uso significativo da língua em situações concretas. Entre essas abordagens, destacam-se os métodos ativadores, cuja relevância é enfatizada e resumida por Sara Oberortner (2020, p. 24-31), por exemplo, ao apontar benefícios como a promoção da autonomia e da responsabilidade dos aprendizes, o afastamento de práticas centradas apenas na recepção, a valorização da aprendizagem por descoberta e da expressão individual, além da compreensão da gramática como ferramenta funcional, e não como fim em si mesma. Essas observações remetem fortemente a trabalhos de Gerhard Neuner e Hans Hunfeld (1993), cuja opinião a respeito do uso ativo da língua nas aulas de língua estrangeira está intimamente ligada à concepção de orientação para ação (*Handlungsorientierung*) e às abordagens comunicativa (*kultureller Ansatz*) e intercultural (*interkultureller Ansatz*), as quais estes autores ajudaram a moldar de forma decisiva.

Partindo de considerações como estas, o presente artigo explora o potencial de metodologias ativas no ensino de alemão e busca mostrar em que medida tais abordagens favorecem processos de maior adesão discente e, por consequência, de aprendizagem duradoura. A investigação articula revisão

bibliográfica acerca de teorias contemporâneas da aprendizagem com a observação e descrição de práticas concretas realizadas em aulas de língua alemã, nas quais foram aplicadas estratégias como aprendizagem baseada em problemas, tarefas comunicativas, projetos colaborativos e recursos multimodais. A partir dessas sugestões, tem-se por objetivo evidenciar, através de exemplos práticos de reestruturação de tarefas, como modelos de ensino que se apoiam em participação, descoberta e uso real da língua podem ampliar a construção significativa do conhecimento e fortalecer competências comunicativas essenciais. Assim, justifica-se a necessidade de integrar práticas dinâmicas e centradas no aluno ao ensino de alemão como língua estrangeira, de modo funcional e consequente.

O QUE É TRABALHADO QUANDO LECIONAMOS UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA?

Nesta seção, discutiremos aspectos centrais da metodologia de ensino de línguas estrangeiras, com especial atenção às abordagens que enfatizam a ativação do aluno no processo de aprendizagem. Nosso objetivo consiste em observar e compreender de que maneira as metodologias ativas podem contribuir para a construção do conhecimento linguístico, bem como identificar benefícios pedagógicos decorrentes de sua aplicação. Ao final, apresentaremos alguns exemplos de práticas possíveis para o ensino do alemão como língua estrangeira.

Antes de abordarmos diretamente o conceito de metodologias ativas no ensino de línguas, é pertinente problematizar certas noções aparentemente autoevidentes, como nos sugerem Neuner e Hunfeld (1993, p. 7-18). Quando pensamos em aulas de alemão como língua estrangeira, o que pode ser considerado não ativo? E por que razão a forma como trabalhamos deve ter como objetivo ativar os aprendizes? Essas questões, ainda que simples à primeira vista, convidam a refletir a respeito de pressupostos que orientam nossas escolhas didáticas, além de discutir o papel que estudantes e professores ocupam nas dinâmicas de sala de aula.

Para adentrarmos essa discussão, no entanto, é necessário perguntar o que, de fato, ensinamos quando lecionamos uma língua estrangeira. A relevância desse questionamento reside justamente na necessidade de identificar elementos fundamentais do ensino de idiomas, com foco em desenvolvimento de competências integradas, distinguindo-os de práticas isolantes, de modo a direcionar nossa atuação profissional com maior consciência e melhor capacidade de adequação.

FIGURA 1 – COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER



FONTE: autoria própria.

Vocabulário, gramática, pronúncia, entonação, compreensão auditiva, compreensão escrita, competências de escrita, competências comunicativas e compreensão cultural: algumas dessas expressões surgiram em teus apontamentos? Todas elas formam, em maior ou menor grau, componentes que tradicionalmente associamos ao domínio de uma língua estrangeira. No entanto, antes de tratá-las como categorias isoladas, aproveitemos para introduzir um questionamento fundamental em nossa reflexão: por que “comunicação” se encontra no centro dessa nuvem de palavras? A resposta pode remeter ao entendimento contemporâneo de que o aprendizado linguístico não se limita ao acúmulo de itens lexicais ou regras gramaticais, mas envolve a capacidade de mobilizar conhecimentos linguísticos, pragmáticos e culturais em situações de interação significativa. Assim, comunicação funciona como eixo articulador desses diversos componentes, pois é nela que se realiza, de maneira integrada, o uso efetivo da língua. É justamente essa centralidade da comunicação que fundamenta abordagens metodológicas voltadas à participação ativa dos aprendizes, reforçando a necessidade de práticas que o envolvam como sujeito de interlocução, e não apenas como receptor de conteúdos.

Com isso, ao avançarmos na discussão a respeito de elementos que compõem o ensino de línguas estrangeiras, chegamos inevitavelmente às chamadas quatro habilidades “clássicas”. É possível imaginar que elas tenham surgido de modo proeminente nas reflexões iniciais acerca do que efetivamente ensinamos quando lecionamos um idioma: compreensão auditiva, compreensão escrita, produção oral e produção escrita. Mas por que essas habilidades são consideradas tão importantes? De modo geral, elas constituem a base da proficiência em qualquer língua, uma vez que se complementam e possibilitam tanto a comunicação eficaz quanto uma compreensão mais ampla dos diferentes usos do idioma. Desenvolver essas habilidades de maneira equilibrada é essencial para o avanço do aprendiz, pois todas são interdependentes e integram um processo complexo de aquisição linguística.

A presença do termo “clássicas” entre aspas merece, porém, uma breve explanação. A designação não pretende sugerir que essas habilidades sejam suficientes por si só, mas sim que elas fazem parte das primeiras formulações teóricas sobre o ensino de línguas e, por isso, permanecem ainda hoje como referência estruturante. São clássicas na medida em que representam um ponto de partida histórico e conceitual para pensar a proficiência, funcionando como a base sobre a qual outras competências foram posteriormente acrescentadas. No entanto, limitar o ensino ao tratamento isolado dessas habilidades já não é considerado adequado. O campo didático tem enfatizado cada vez mais a necessidade de integrá-las e de promover atividades que articulem múltiplas dimensões da comunicação.

Não trabalhar as habilidades de forma fragmentada constitui, portanto, um desafio permanente para professores de idiomas. Nesse sentido, vale recorrer às contribuições de Katharina Bachmann, em seu estudo *Integriertes Fertigkeitentraining im DaF-Unterricht durch Einsatz interaktiver Web 2.0-Anwendungen und Apps*, de 2014. Em seu trabalho, a autora destaca que a integração das habilidades, especialmente por meio de recursos digitais interativos, oferece ao aprendiz oportunidades de agir linguisticamente de maneira mais autêntica e interconectada. Sua reflexão reforça a importância de repensar modelos e buscar práticas que reflitam a realidade multifacetada do uso da linguagem. Segundo Bachmann (2014, p. 12), “[o] termo treino integrado de competências é também utilizado na literatura especializada sob a designação de *integrated skills*. Este termo refere-se à ligação de duas ou mais competências no contexto do ensino de línguas estrangeiras”⁶. Ou seja, integração das competências básicas (*Grundfertigkeiten*) é a chave aqui.

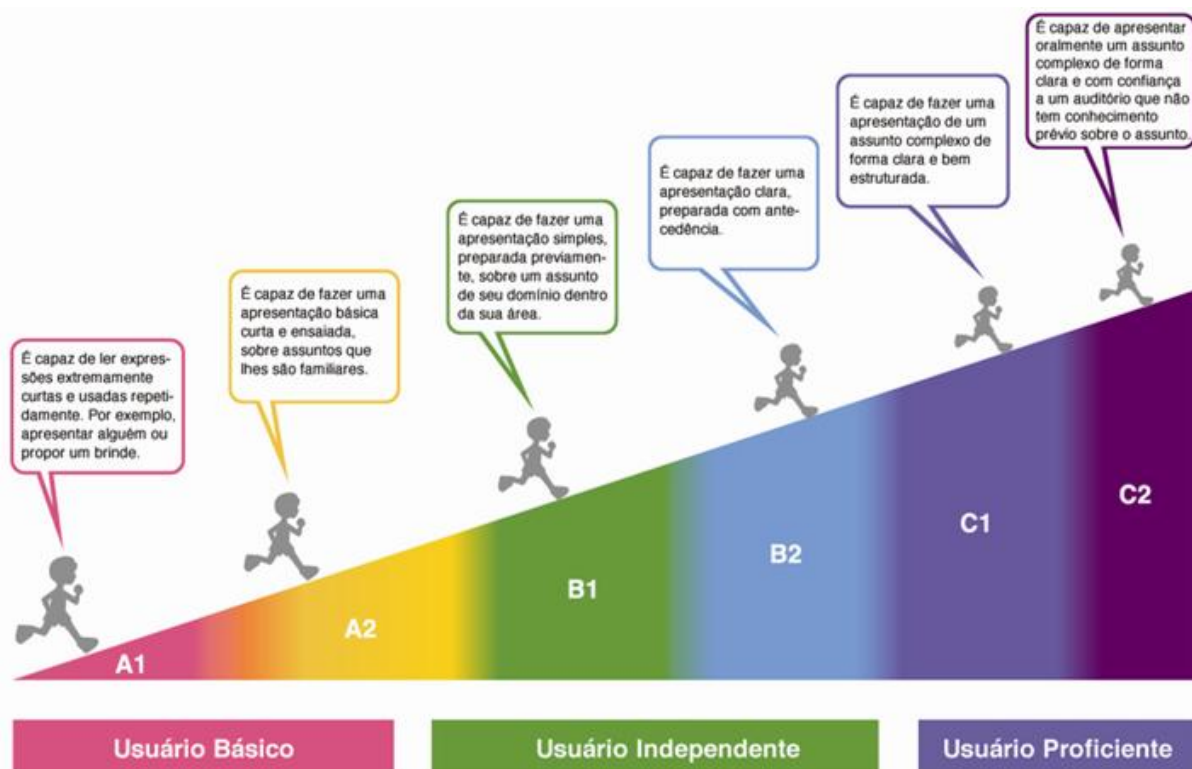
Bachmann (2014, p. 12) argumenta que há diversas razões para promover a formação integrada das competências básicas no ensino de línguas estrangeiras, em várias dimensões. A autora afirma que a principal tarefa do ensino consiste em acompanhar os aprendizes em seu percurso rumo à proficiência comunicativa. Segundo Bachmann, em situações reais de comunicação, as competências raramente são utilizadas de forma isolada; ao contrário, na maioria dos casos, o estudante precisa mobilizar simultaneamente diferentes competências, que se articulam e se sustentam mutuamente, para conseguir atuar de maneira adequada.

Reflitamos a seguir com base nas definições de níveis linguísticos estabelecidas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*), a partir de uma leitura específica e didática disponibilizada no site da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). A imagem abaixo busca elucidar o processo de

⁶ “Der Begriff integriertes Fertigkeitentraining wird in der Fachliteratur auch unter dem Begriff *integrated skills* geführt. Darunter ist die Verknüpfung von zwei oder auch mehreren Fertigkeiten im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu verstehen”. Tradução minha.

progressão esperado na proficiência linguística conforme estes parâmetros, tomando como referência a capacidade do aprendiz de lidar com a apresentação de um determinado tema e dando a ver, de forma sintética, como essa habilidade se desenvolve ao longo dos diferentes níveis. Vejamos como o gráfico define o avanço de nível:

FIGURA 2 – CAPACIDADE DE APRESENTAR UM TEMA



FONTE:

www.ufvjm.edu.br/dri/nuclio13-05-2020/2509-qecr.html

O que podemos concluir a partir destas descrições? Para preparar uma apresentação sobre um tema especializado, precisamos saber ler na língua estrangeira. Inclusive, durante uma apresentação, com frequência sentimos necessidade de retornar a nossas anotações, para darmos conta do que queremos dizer. Precisamos, para isso, saber também escrever adequadamente, de modo a termos o que consultar. Também precisamos falar claramente e de modo articulado, para que nosso público consiga nos acompanhar. Em seguida, precisamos saber ouvir atentamente e compreender o que nosso público nos pergunta ao fim da apresentação para, então, reagir adequadamente. Precisamos, por isso, da capacidade de comunicação, em um sentido mais amplo. Concluimos, assim, que as habilidades não estão isoladas; pelo contrário, elas estão altamente integradas para dar conta de uma tarefa complexa, como observara Bachmann (2014).

No específico da capacidade de fazer uma apresentação em língua estrangeira, o gráfico descreve, conseqüentemente, quais competências se ampliam gradualmente e de que modo o avanço de nível

corresponde ao aumento da complexidade temática, discursiva e estratégica exigida do estudante. Essa perspectiva serve de base para nossa análise a respeito do papel de metodologias ativadoras no fortalecimento integrado das competências. Em síntese, é fundamental que os materiais de ensino sejam planejados de acordo com o público-alvo, incorporando interesses dos estudantes e favorecendo atividades que integrem as diferentes habilidades linguísticas. Essa atenção ao perfil dos aprendizes contribui para a criação de situações de comunicação mais autênticas, estimulando sua participação ativa e incentivando-os a agir na língua-alvo. Assim, o planejamento pedagógico cumpre o papel de garantir que as habilidades não apenas sejam mencionadas em objetivos curriculares, mas efetivamente vivenciadas no contexto das aulas de língua alemã.

AKTIV? NICHT AKTIV?

Antes de avançarmos na definição do que se entende por metodologias ativas no ensino de línguas estrangeiras, é pertinente retomar alguns questionamentos que nos ajudam a enquadrar a discussão. Quando pensamos no ensino da língua alemã, o que exatamente poderia ser considerado não ativo? E por que a forma como organizamos o trabalho em sala de aula deveria, necessariamente, buscar a ativação dos estudantes? Tais pontos nos remetem à necessidade de compreender o papel central da participação do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem.

Uma abordagem metodológica no ensino de idiomas estrangeiros que pode ser considerada pouco ativa é a praticada na sequência de exposição e, então, de exercícios da *Grammatik-Übersetzung-Methode* (Método de Gramática e Tradução), também conhecida pela sigla *GÜM*. Esse método, por exemplo, concentrava-se muito no ensino de regras gramaticais e na posterior tradução de textos entre o idioma estrangeiro e a língua materna dos alunos. Nesse sentido, não há muito espaço para uma descoberta ativa de regras, pois está tudo já dado de antemão. Além disso, a ausência de ilustrações também não contribui para a ativação da imaginação. A seguir, observemos trechos apresentados criticamente por Neuner e Hunfeld (1993) para exemplificar o método:

FIGURA 3 – ATIVIDADES DA GÜM

82. Prepositions governing the Accusative or Dative

(a) After the following nine prepositions the **accusative** is used to show movement **to** a place, the **dative** to show rest or movement **at** a place.

an, on, at, to, by	über, over, across
auf, on (horizontal surface only)	unter, under, among
hinter, behind	vor, in front of, before
in, in, into	zwischen, between
neben, near, next to, beside	

Note. Ans = an das; am = an dem; aufs = auf das; ins = in das; im = in dem; übers = über das; überm = über dem; vors = vor das; vorm = vor dem.

Er setzte sich an den Tisch.	<i>He sat down at the table.</i>
Er saß an dem Tisch.	<i>He was sitting at the table.</i>
Er setzt sich auf den Stuhl.	<i>He sits down on the chair.</i>
Er saß auf dem Stuhl.	<i>He was sitting on the chair.</i>
Er stellte sich hinter mich .	<i>He came and stood behind me.</i>
Er stand hinter mir .	<i>He was standing behind me.</i>

20. PREPOSITIONS
(§§ 79-81)

1. He came home about seven o'clock after he had gone right round the town. 2. They all sat round the long table till nine o'clock. 3. In spite of the great difficulties since the last war the Germans haven't lost (the) courage. 4. He lives at his uncle's opposite the white house. 5. On our arrival we went immediately to bed. 6. In my opinion he did it against his will. 7. We have lunch every day at home. 8. They were walking in the direction of London. 9. In this weather it is quite impossible to work in the garden. 10. He is not entirely without means, for he has been working now (already) for two years. 11. For what reason did you come along this street? 12. He went to school at the age of six. 13. Because of the cold weather they stayed at home. 14. They came by boat towards the end of the month. 15. During the last war many people lived outside the bigger towns. 16. As he hadn't any money on him he couldn't go by train. 17. He said in a quiet voice: "Yes, it is a picture by Dürer." 18. Although I live in the midst of all these people, except for you I hardly see anybody (I see almost nobody). 19. The judge was a man of sixty. 20. What are you doing at Christmas? We are going to Paris.

Hilfsübersetzung:

20. Präpositionen (§§ 79-81)

1. Er kam etwa um sieben Uhr heim, nachdem er durch die ganze Stadt gegangen war. 2. Sie saßen alle um den langen Tisch bis neun Uhr. 3. Trotz der großen Schwierigkeiten seit dem letzten Krieg haben die Deutschen den Mut nicht verloren. 4. Er wohnt bei seinem Onkel gegenüber dem weißen Haus. 5. Meiner Meinung nach tat er es gegen seine Überzeugung. 6. Wir essen jeden Mittag zu Hause. 8. Sie gingen Richtung London. 9. Bei diesem Wetter ist es ganz unmöglich im Garten zu arbeiten. 10. Er ist nicht ganz mittellos, weil er jetzt schon zwei Jahre arbeitet. 11. Aus welchem Grund kamst du diese Straße entlang? 12. Mit sechs ging er zur Schule. 13. Wegen des kalten Wetters blieben sie zu Hause. 14. Gegen Ende des Monats kamen sie mit dem Schiff. 15. Während des letzten Krieges lebten viele Leute außerhalb der Großstädte. 16. Da er kein Geld bei sich hatte, konnte er nicht mit dem Zug fahren. 17. Er sagte mit ruhiger Stimme: „Ja, es ist ein Bild von Dürer“. 18. Obwohl ich mitten unter all diesen Leuten lebe, treffe ich außer dir kaum jemanden (fast niemanden). 19. Der Richter war ein Mann von 60 Jahren. 20. Was machst du an Weihnachten? Wir fahren nach Paris.

FONTE: NEUNER; HUNFELD (1993, p. 22-23)

Assim como não há ativação criativa, também não há grande espaço para a inferência de vocabulário a partir do contexto, como podemos observar nos exemplos acima, uma vez que o material apresenta frases soltas, destituídas de qualquer relação temática ou textual entre si. A ausência de um fio condutor discursivo impede que o aprendiz mobilize estratégias de construção semântica mais amplas, já que não existe uma situação comunicativa que permita estabelecer relações de sentido. Em vez de construir uma pequena narrativa, um cenário ou mesmo um conjunto de enunciados minimamente coesos, o material limita-se a agrupar frases apenas por conterem determinadas preposições. Essa escolha revela uma orientação metodológica centrada na apresentação isolada de estruturas, o que evidencia que a preocupação principal do material recai sobre a gramática em sua forma mais abstrata e descontextualizada, sem levar em conta os contextos de uso que efetivamente sustentam a aprendizagem significativa de uma língua estrangeira.

AKTIV! ABER WARUM?

Propor atividades que exijam uma postura ativa dos alunos constitui um elemento central para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e duradouras. Métodos que promovem o centramento no aprendiz (*Lernerzentrierung*) favorecem o engajamento, a motivação e a compreensão, uma vez que estimulam a participação ativa, a reflexão contínua, a colaboração entre pares e a resolução de problemas. Neuner e Hunfeld (1993, p. 104) definem a ativação da seguinte maneira:

O aprendiz não é concebido como um “recipiente vazio” que precisa ser “preenchido” com conhecimento, mas como um parceiro ativo no processo de aprendizagem, que deve ser estimulado à aprendizagem consciente (cognitiva), por descoberta própria, e a lidar criativamente com a língua estrangeira. O desenvolvimento de estratégias de compreensão em textos em língua estrangeira e a capacidade de se expressar livremente

não só preparam a comunicação em “situações reais”, como também servem para a própria comunicação em sala de aula.⁷

Esses princípios ressaltam o aprimoramento de habilidades comunicacionais e sociais, bem como o fortalecimento do pensamento crítico, e demonstram que a ativação do aprendiz potencializa o processo de construção do conhecimento, atingindo níveis mais altos de autonomia intelectual e de capacidade de transferir o que é aprendido para novos contextos. Em alemão, essa abordagem é frequentemente designada como *lerneraktiver Unterricht*, isto é, um ensino estruturado de modo que os estudantes assumam um papel efetivamente ativo na aula. *Aktivierende Methoden* deslocam, assim, o foco do professor como expositor de conteúdos e colocam o aluno no centro do processo, incentivando-o a agir e produzir sentido, abrindo caminhos e motivação para a assunção de responsabilidades.

E qual o papel do professor, então, nesse processo? Nesse dinamismo todo, o papel do professor passa a assumir contornos essencialmente orientadores, afastando-se de uma função centrada apenas na exposição. Cabe à sua figura ativar, motivar, apoiar e guiar os alunos de modo a favorecer o desenvolvimento coerente de suas habilidades linguísticas e sociais. Para isso, deve mobilizar sua experiência pedagógica na criação de um ambiente de aprendizagem estimulante, no qual os aprendizes possam explorar seu potencial e participar ativamente da construção do conhecimento, sobretudo agindo na língua alvo. Assim, entre professor e aluno não se interpõe unicamente o conteúdo a ser ensinado, mas uma relação mediada pela empatia didática, voltada para ensinar a aprender, isto é, para promover habilidades, competências e, conseqüentemente, também conteúdos.

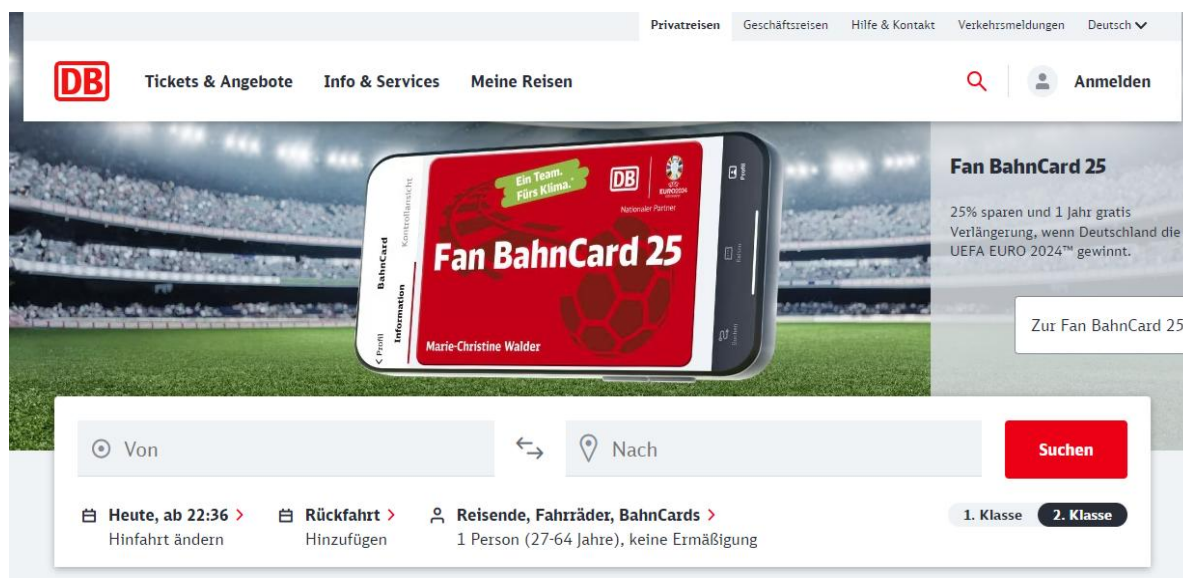
PROPOSTA DIDÁTICA COM ATIVAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

A integração de competências em uma perspectiva de metodologia ativa centrada no aprendiz pode ser ilustrada por tarefas que mobilizam participação efetiva e tomada de decisões em simulações de contextos reais de uso da língua. No âmbito do tema *Orientierung in der Stadt*, por exemplo, a simulação de compra de passagens de trem por meio da página de internet da *Deutsche Bahn* pode mostrar-se especialmente pertinente, pois articula habilidades de compreensão leitora, comunicação, resolução de problemas, letramento digital e manejo de vocabulário específico relacionado à mobilidade urbana. A utilização de um ambiente autêntico de navegação permite que os estudantes entrem em

⁷ “Der Lernende wird nicht als „leeres Gefäß“ verstanden, das mit Wissen „angefüllt“ werden muß, sondern als aktiver Partner im Lernprozeß, der zu bewußtem (kognitivem), selbstentdeckendem Lernen und zum kreativen Umgang mit der Fremdsprache angeregt werden soll. Die Entwicklung von Verstehensstrategien an fremdsprachlichen Texten und die Fähigkeit, sich frei zu äußern, bereiten nicht nur die Kommunikation in „Realsituationen“ vor, sondern sie dienen auch der Unterrichtskommunikation selbst”. Tradução minha.

contato com elementos reais do cotidiano alemão, como tipos de bilhetes, horários, conexões e eventuais descontos, ampliando, assim, a capacidade de ler criticamente informações multimodais. Ao projetar a plataforma digital e destacar seus componentes essenciais, cria-se um cenário didático que exige observação atenta, comparação de opções, tomada de decisão e justificativa das escolhas.

FIGURA 4 – PÁGINA DA EMPRESA NACIONAL DE TRANSPORTE FERROVIÁRIO DA ALEMANHA

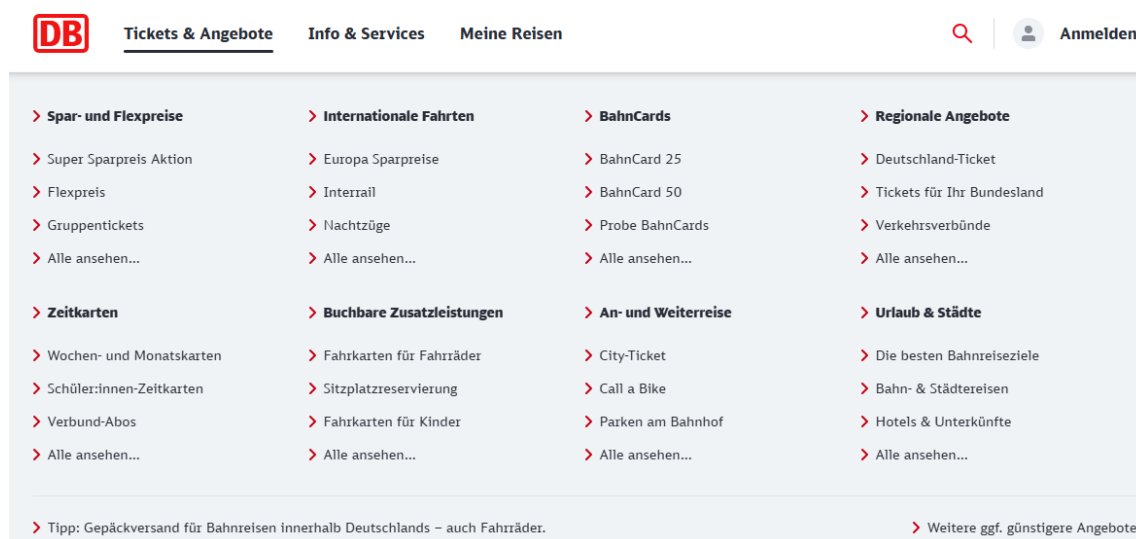


FONTE:

www.bahn.de

Ao invés do professor apenas projetar a página da *Deutsche Bahn* e mostrar como se compra uma passagem, que tal distribuir diferentes tarefas aos aprendizes para que, através de simulações, consigam aprender por conta própria como comprar essas passagens online? Nesse contexto, a distribuição de incumbências diferenciadas e graduadas estimula os estudantes à busca de soluções por meio da investigação ativa, promovendo autonomia e autorregulação no processo de aprendizagem. Cada grupo ou indivíduo pode ser desafiado com objetivos distintos, como encontrar o trajeto mais rápido, o mais econômico, ou identificar combinações de trens em horários específicos, integrando elementos funcionais da língua com necessidades comunicativas concretas.

FIGURA 5 – PASSAGENS E PROMOÇÕES

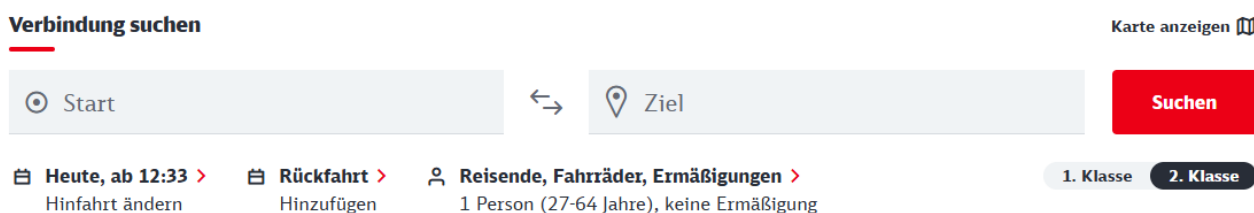


FONTE: www.bahn.de/angebot

Enunciados como *“Kaufe dir ein Gruppenticket von München nach Dresden für das nächste Wochenende”* ou *“Finde heraus, welche der drei Strecken am nächsten Wochenende für zwei Personen am günstigsten ist: Dresden-Berlin, Dresden-München, Dresden-Kassel”* convocam diretamente à ação, pois estabelecem tarefas claras, objetivos concretos e uma necessidade real de tomada de decisão. Do mesmo modo, instruções como *“Informiere dich, wie du dein Fahrrad mitnehmen kannst und wie viel ein Einzelticket von Hamburg nach Bremen am nächsten Wochenende kostet”* ou *“Entdecke die Vorteile einer Wochen- oder Monatskarte”* introduzem desafios autênticos que exigem pesquisa, análise e comunicação. Tarefas dessa natureza promovem um engajamento significativo, uma vez que colocam os aprendizes em posição de agentes do próprio processo de aprendizagem, estimulando autonomia, iniciativa e responsabilidade pela construção do conhecimento.

Nesse cenário, o professor desempenha um papel como organizador da atividade, garantindo que as instruções sejam compreensíveis e adequadas ao nível, que os objetivos estejam bem definidos e que os recursos necessários estejam acessíveis. Além disso, cabe-lhe oferecer suporte pedagógico durante a execução da tarefa, seja por meio de esclarecimentos pontuais, seja por intervenções que direcionem o raciocínio sem retirar dos alunos o protagonismo da ação. Um aspecto adicional de atenção consiste em zelar para que a língua-alvo seja utilizada durante a atividade tanto quanto for possível, de acordo com o nível dos aprendizes, cultivando assim um ambiente no qual pesquisar, negociar soluções, formular hipóteses ou pedir ajuda ocorra preferencialmente em alemão. Assim, tais enunciados e as tarefas que deles derivam tornam-se instrumentos para uma abordagem centrada no aprendiz, sustentada por participação ativa e por orientação docente adequada.

FIGURA 6 – PONTOS DE PARTIDA E DE DESTINO



The screenshot shows the 'Verbindung suchen' (Search connection) section of the Deutsche Bahn website. It features a search bar with 'Start' and 'Ziel' (Destination) fields, a 'Suchen' (Search) button, and a 'Karte anzeigen' (Show map) link. Below the search bar, there are filters for departure time ('Heute, ab 12:33'), return trip ('Rückfahrt'), and passenger details ('Reisende, Fahrräder, Ermäßigungen'). The passenger details section shows '1 Person (27-64 Jahre), keine Ermäßigung'. At the bottom, there are buttons for '1. Klasse' and '2. Klasse'.

FONTE: www.bahn.de/angebot

Dessa forma, instigados a aprender por si mesmos como adquirir passagens de trem, os aprendizes constroem conhecimento ao mesmo tempo em que desenvolvem estratégias de navegação, leitura crítica e uso contextualizado do idioma. A atividade, portanto, não apenas fomenta competências linguísticas e pragmáticas, mas também favorece uma aprendizagem significativa, alinhada ao princípio de que o uso real da língua é motor essencial da aquisição.

Por fim, mas de modo algum menos importante, por que não colocar os aprendizes a contar uns aos outros o que fizeram e como o fizeram? Será que não estariam motivados a mostrar o que aprenderam *auf eigene Faust*, compartilhando estratégias, dificuldades e descobertas? A experiência de relatar o próprio processo tende a reforçar a autonomia e a consciência metacognitiva, ao mesmo tempo em que amplia as oportunidades de interação significativa em língua alemã. Com isso, a atividade pode se desdobrar em outras, compondo uma sequência didática produtiva e multimodal: exposição oral com projeção de mapas; gravação de um tutorial em vídeo sobre o uso da plataforma da *Deutsche Bahn*; criação de um podcast no qual integrantes do grupo discutem como lidaram com a tarefa; elaboração de infográficos ou panfletos; preparação de pequenos roteiros de viagem que simulem trajetos reais; montagem de um painel colaborativo (digital ou físico) reunindo vocabulário e expressões úteis para o tema em questão. Cada um desses produtos permite que os aprendizes mobilizem diferentes competências, fortalecendo a aprendizagem ao integrar múltiplas linguagens e modalidades de expressão em um mosaico composto pelo grande grupo.

CONSIDERAÇÕES

As reflexões apresentadas ao longo deste artigo salientam que a adoção de metodologias ativas no ensino de alemão como língua estrangeira constitui um caminho profícuo para promover a autonomia discente e a construção significativa do conhecimento. Ao privilegiar atividades centradas nos aprendizes e ancoradas em contextos reais de uso da língua, reafirma-se o princípio do *Lernen durch*

Handeln, Learning by doing, no qual aprender agindo torna-se o motor central do desenvolvimento linguístico e da participação ativa na sala de aula.

A proposta de tarefas contextualizadas, como a realização autônoma de pesquisas para a compra de diferentes tipos de passagens no site da *Deutsche Bahn*, demonstra como situações autênticas favorecem não apenas a aquisição de vocabulário e de estruturas comunicativas, mas também o engajamento dos estudantes na resolução de problemas reais. Essas atividades acentuam o uso integrado e multimodal de competências, envolvendo leitura, navegação digital, tomada de decisões e comunicação oral, fomentando uma aprendizagem mais duradoura, pois ativa diferentes dimensões de letramento. Nesse sentido, a socialização dos resultados desempenha papel relevante na consolidação do aprendizado, pois estimula o envolvimento do grupo, a curiosidade e o desejo de demonstrar competências construídas de forma independente.

Essas práticas dialogam diretamente com as bases discutidas por Neuner e Hunfeld (1993), cujas contribuições continuam a inspirar metodologias ativas contemporâneas no que diz respeito ao ensino de alemão como língua estrangeira. A ênfase desses autores na ação comunicativa, na construção conjunta de sentidos e na mediação intercultural alinha-se, assim, à perspectiva de que a língua deve ser utilizada de maneira funcional e situada, conduzindo o aprendiz a participar de interações significativas e socialmente relevantes. Nesse horizonte, destaca-se hoje a noção ampliada de letramento que, conforme argumenta Stephan Sting (2005, p. 23), funciona como pré-condição para a participação em sociedades organizadas pela escrita e não se confunde com uma formação estritamente orientada a conteúdos específicos. Essa compreensão reforça a necessidade de integrar competências diversas para que o ensino de alemão favoreça uma participação crítica dos aprendizes nos contextos sociais e multimodais em que circulam.

Sob esse enfoque, a discussão de metodologias ativas operada neste trabalho reafirma a importância de práticas pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo educativo e que valorizam a ação, a reflexão e a experimentação como caminhos essenciais para o domínio efetivo da língua alemã. Dessa forma, espera-se que essas considerações não apenas contribuam para a ampliação do repertório de aprendizes de alemão, mas também se revelem como fontes valiosas para a prática docente em língua alemã. Ao compreenderem e vivenciarem propostas que fomentam autonomia, criatividade e abertura na formulação de tarefas, futuros professores do idioma poderão expandir essas experiências para suas próprias salas de aula, contribuindo para um ensino mais criativo e rico em possibilidades. Que estas considerações possam servir de impulso para futuros aprofundamentos

didáticos e para a criação de práticas alinhadas às demandas contemporâneas, especialmente no que diz respeito à integração ativa de competências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHMANN, Katharina. **Integriertes Fertigkeitentraining im DaF-Unterricht durch Einsatz interaktiver Web 2.0-Anwendungen und Apps**. Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena, 2014.

DEUTSCHE BAHN. Disponível em: www.bahn.de.

GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN. Disponível em: www.europaeischer-referenzrahmen.de.

MEYER, Hilbert; JUNGHANS, Carola. **Unterrichtsmethoden I – Theorieband** (20., komplett überarbeitete Neuauflage). Berlin: Cornelsen Verlag, 2022.

NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans. **Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung**. Kassel: Universität Kassel, 1993.

STING, Stephan. Literacy versus Schriftlichkeit. In: ECARIUS & FRIEBERTSHÄUSER, **Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung**. Opladen: Barbara Budrich, 2005.

OBERORTNER, Sara. **Entwicklung der Grammatikvermittlung im DaF/DaZ-Unterricht**. Von der Grammatikübersetzungsmethode bis heute. Tese de Doutorado. Klagenfurt: Universität Klagenfurt, 2020.



Coautoria e Curadoria na era Gerativa: o uso de Inteligência Artificial na Ilustração Infantojuvenil e uma Experiência-piloto em Formação Docente

ADRIANA PETRUCCI TATEISHI⁸

RESUMO

Este artigo analisa o papel emergente da Inteligência Artificial (IA) generativa na produção de ilustrações para o segmento infantojuvenil, contextualizando-o nas transformações do letramento visual e na produção editorial contemporânea. Com base em marcos teóricos sobre multimodalidade (Kress; van Leeuwen) e cognição visual, o estudo investiga como ferramentas de IA (como Google AI Studio/Gemini) podem ser integradas à formação de professores de Letras e Pedagogia. Apresenta-se uma experiência-piloto na qual estudantes universitários produziram narrativas autorais ilustradas com IA, refletindo sobre os conceitos de autoria, curadoria estética e mediação pedagógica. Os resultados indicam que a IA democratiza o acesso à criação visual e amplia o repertório estético, ressaltando, contudo, a necessidade indispensável de mediação crítica, ética e pedagógica para a garantia da coerência narrativa e da representatividade.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Ilustração; Literatura Infantojuvenil; Multimodalidade; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A literatura infantojuvenil sempre se constituiu por uma forte articulação entre linguagem verbal e

⁸ Especialista em Língua Portuguesa e docente do curso de Letras da Uniasselvi. E-mail: adriana.tateishi@regente.uniasselvi.com.br

visual. As ilustrações transcendem um papel meramente ornamental: elas estruturam a narrativa, constroem atmosferas emocionais e orientam a compreensão do leitor em desenvolvimento. Nas últimas décadas, o avanço das tecnologias digitais promoveu uma crescente diversificação dos modos de produção visual e das competências de **letramento visual**, especialmente entre jovens leitores e criadores (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Com o surgimento e a popularização de ferramentas de **Inteligência Artificial generativa** — como Google AI Studio, DALL·E e Gemini Image —, novos **regimes de autoria** e velocidade de produção visual se estabelecem. Educadores, estudantes e ilustradores agora podem prototipar rapidamente composições, estilos e atmosferas, o que seria inviável no mesmo tempo e escala com técnicas tradicionais. Tais inovações, todavia, colocam em pauta questões éticas, legais e, sobretudo, pedagógicas, especialmente quando o material gerado é destinado a crianças, sujeitos em plena formação estética e cognitiva. Este artigo discute essas dimensões e, a partir de um **estudo-piloto** realizado com estudantes universitários, **objetiva** analisar o potencial e os desafios da integração das ferramentas de IA generativa na **formação docente** e na produção de materiais didático-literários para o público infantojuvenil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Letramento multimodal e o papel da imagem na infância

A leitura, na contemporaneidade, ultrapassa o domínio exclusivo da escrita alfabética, abrangendo múltiplas linguagens e sistemas de significação. Kress e van Leeuwen (2006) propõem que a imagem possui gramáticas próprias que orientam o afeto, a atenção e a interpretação, e que a educação deve contemplar tais formas de leitura em um processo de **letramento multimodal**.

No campo da literatura infantojuvenil, autores como Nikolajeva e Scott (2001) defendem que texto e imagem formam uma **unidade inseparável**, capaz de potencializar habilidades cognitivas como inferência, sequencialidade e imaginação. Assim, qualquer discussão sobre IA aplicada à ilustração infantil deve considerar o impacto dessas imagens na construção integral do sentido e no desenvolvimento do leitor.

IA generativa como ferramenta criativa

Ferramentas de IA generativa permitem a criação de imagens por meio de *prompts* textuais, oferecendo múltiplas variações de estilo e graus de realismo. Estudos recentes sugerem que tais

tecnologias podem aumentar a motivação e a autonomia criativa de estudantes quando mediadas por educadores (BIAN et al., 2024; LEE; KIM, 2023).

No contexto educacional, a IA funciona como um **coautor** com quem o estudante negocia significados, revisa opções estéticas e desenvolve competências de **curadoria**. Para a criação de materiais infantojuvenis, isso representa a democratização de processos gráficos antes limitados a ilustradores especializados, permitindo que futuros professores experimentem o design de materiais multimodais.

Co-criação e formação docente

A literatura aponta que a co-criação com IA favorece habilidades essenciais como o **pensamento crítico**, a experimentação estética e o domínio de ferramentas digitais (RESNICK, 2017; ALMEIDA; SANTOS, 2022). Em cursos de formação de professores, tais competências são cruciais para a criação de materiais didáticos multimodais, além de promover uma consciência crítica sobre as representações visuais destinadas a crianças. O domínio dessas tecnologias insere o docente em uma nova era de aprendizado e produção, impulsionada pela aceleração digital.

Questões éticas, autorais e legais na produção com IA

A rápida adoção de ferramentas generativas suscita discussões cruciais sobre autoria, direitos autorais e ética da representação. Primeiramente, o discernimento entre o real e o gerado pela máquina torna-se uma habilidade fundamental, especialmente para o público infantil. Em segundo lugar, a legislação brasileira (Lei nº 9.610/1998), assim como decisões internacionais (UNITED STATES COPYRIGHT OFFICE, 2023; EUROPEAN PARLIAMENT, 2024), não reconhece obras produzidas exclusivamente por máquinas como passíveis de proteção autoral, exigindo **intervenção humana criativa substancial**.

Por fim, há preocupações significativas sobre a reprodução de **estereótipos**, a ausência de representatividade e a adequação cultural das imagens geradas. O risco de uma visão alterada ou deturpada de personagens clássicos ou culturas exige que a **curadoria humana** seja um elemento indispensável para garantir coerência narrativa, sensibilidade estética e respeito à diversidade (TIWARI, 2024; NERI; LOPES, 2023).

METODOLOGIA: A EXPERIÊNCIA-PILOTO

Contexto e participantes

A experiência-piloto foi realizada durante o primeiro semestre letivo do ano de 2025 nas aulas síncronas dos cursos de Licenciatura em Letras/Português e Pedagogia. Os estudantes foram convidados a produzir histórias autorais destinadas ao público infantil e, posteriormente, criar ilustrações utilizando o *Google AI Studio/Gemini Image*. O projeto foi precedido por reflexões aprofundadas sobre obras e materiais produzidos para o público infantojuvenil e seu impacto na formação leitora e crítica.

Procedimentos

- **Formação inicial:** Durante quatro encontros de noventa minutos cada, foi realizada a exposição teórica sobre a importância da literatura para o público infantojuvenil, suas nuances, leituras diversas e possibilidades de estímulo. Discussões foram fomentadas levando à reflexão sobre o papel central da literatura através de materiais literários diversos.
- **Criação dos textos:** Cada acadêmico elaborou narrativas autorais e originais, visando à aplicação prática das reflexões realizadas em um momento de **produção autoral**. A produção final resultou em um **livro digital colaborativo** por turma, utilizando uma plataforma de edição compartilhada (Google Slides), na qual cada discente contribuiu com uma página de texto e ilustração.
- **Geração das imagens via IA:** Os acadêmicos desenvolveram *prompts* na ferramenta Google AI Studio (utilizando o modelo de geração de imagens), testaram variações de estilo até gerarem imagens condizentes e adequadas aos textos produzidos e aos objetivos estéticos propostos.
- **Curadoria:** Seleção e refinamento das imagens, debatendo a adequação estética, a coerência narrativa e a representatividade dos personagens.
- **Avaliação:** Os estudantes finalizaram o processo com uma reflexão sobre autoria, ética e possíveis usos pedagógicos da IA.

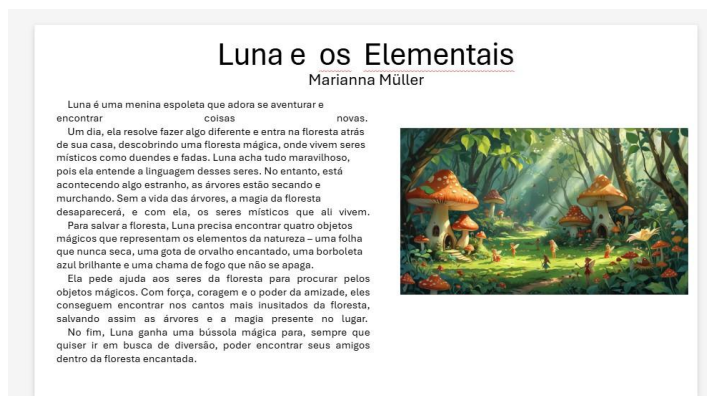
Resultados da experiência

Os resultados da experiência-piloto evidenciam:

- A **ampliação significativa do repertório visual** dos estudantes, que puderam testar múltiplos estilos (aquarela, *cartoon*, 3D, etc.) em minutos.
- Um **engajamento** considerável na etapa de criação, com os estudantes atuando como **curadores estéticos**.

- O surgimento de **reflexões** aprofundadas sobre **limites éticos e autorais** da IA.
- A **necessidade de mediação docente** para guiar a curadoria estética, evitando o uso de imagens estereotipadas ou visualmente incoerentes com o texto.
- A percepção de como a escolha de **diferentes estilos visuais** pode influenciar e moldar as escolhas narrativas subsequentes.

Exemplos de Produção:



DISCUSSÃO

A experiência reforça a ideia de que a IA possui um potencial pedagógico relevante quando utilizada de forma crítica. A criação de ilustrações por futuros professores expande sua compreensão prática da **multimodalidade**, encorajando-os a planejar os elementos visuais de forma estratégica, entendendo que a imagem é um elemento constituinte do sentido.

A **competência de curadoria** emergiu como um ponto central. Os estudantes, ao negociarem com a IA, não apenas criaram imagens, mas foram compelidos a desenvolver um planejamento

visual estratégico. Esse processo, no entanto, exige o desenvolvimento de habilidades críticas para evitar a **naturalização de estereótipos** que a IA pode reproduzir, o que reforça o papel do docente como **mediador ético**. A experiência, portanto, aponta para a urgência em **formar docentes** capazes de integrar a IA à educação sem perder de vista os valores éticos e estéticos essenciais à literatura infantil.

A produção de livros infantis com IA não elimina o papel do ilustrador humano, mas o **transforma**. O *design* visual, a sensibilidade estética, o conhecimento sobre desenvolvimento infantil e, crucialmente, a curadoria continuam sendo habilidades essencialmente humanas. A integração da IA exige:

- Garantia da **autoria humana** por meio de intervenções criativas substanciais.
- Transparência no uso da IA, com o desenvolvimento de **políticas editoriais claras** indicando a origem da ilustração.
- Formação continuada de professores para lidar com as ferramentas generativas de modo responsável e ético.

CONCLUSÃO

A experiência-piloto com estudantes universitários demonstra que a IA generativa pode ser incorporada à formação docente, favorecendo práticas criativas, reflexivas e tecnicamente informadas. O trabalho com ilustrações geradas por IA permite compreender a complexidade da linguagem visual e da narrativa multimodal, além de desenvolver o senso crítico sobre tecnologia e ética da representação.

Conclui-se que a IA não substitui o olhar humano, mas o amplia — desde que acompanhada de curadoria, responsabilidade ética e reflexão crítica. A educação, portanto, tem papel fundamental na formação de autores, ilustradores e mediadores capazes de lidar com essas tecnologias de modo consciente, sensível e criativo. Estudos futuros devem se concentrar no impacto direto dessas imagens geradas por IA no processo de leitura e compreensão de crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, N.; SANTOS, E. Criação digital e formação docente: desafios contemporâneos. **Revista Brasileira de Linguagens**, v. 18, n. 2, p. 55–74, 2022.

BIAN, C. et al. AI-generated Images in Visual Arts Education: Impacts on Students' Engagement. **Humanities and Social Sciences Communications**, v. 11, 2024.

EUROPEAN PARLIAMENT. *Artificial Intelligence Act*. Strasbourg: EU Publications, 2024.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LEE, S.; KIM, H. Creative Learning with Generative AI: Opportunities and Risks in Schools. **Computers & Education**, v. 205, p. 104785, 2023.

NERI, F.; LOPES, M. Representações visuais e ética na literatura infantil. **Cadernos de Educação e Arte**, v. 9, n. 1, p. 22–40, 2023.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **How Picturebooks Work**. New York: Routledge, 2001.

RESNICK, M. *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*. MIT Press, 2017.

SANTOS, A. J. C.; POSSAMAI, J. M. B.; PASQUALINI, J. T. F. **Literatura infantojuvenil**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

TIWARI, S. Designing Ethical AI Characters for Early Childhood Learning. **Springer Education Series**, 2024.

UNITED STATES COPYRIGHT OFFICE. *Copyright Registration Guidance: Works Containing AI-generated Material*. Washington, DC, 2023.



Mudança e Pertencimento: o Impacto da Metodologia Codex na Relação Professor-Aluno

Relato de Experiência Docente

PRISCILA CRISTINA DOS SANTOS RANGEL⁹

RESUMO

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar os resultados observados na aplicação da metodologia Codex, desenvolvida pela Uniasselvi, no contexto do curso de Letras. A proposta metodológica promove o protagonismo discente, a aprendizagem significativa e a interação intercultural. O estudo destaca a relevância das práticas ativas no processo de ensino-aprendizagem e sua capacidade de fortalecer o sentimento de pertencimento dos acadêmicos, tornando-os sujeitos do próprio conhecimento.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; protagonismo discente; metodologia Codex; interculturalidade; formação docente.

INTRODUÇÃO

Em um cenário educacional cada vez mais dinâmico, a necessidade de repensar o papel do estudante como protagonista do processo de ensino-aprendizagem torna-se urgente. A metodologia Codex, implementada pela Uniasselvi, surge como uma resposta inovadora a esse desafio, buscando integrar teoria e prática em experiências significativas, colaborativas e contextualizadas.

⁹ Docente dos cursos de Letras da Uniasselvi. E-mail: priscila.rangel@regente.uniasselvi.com.br

Segundo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção. Nesse sentido, o Codex se alinha à perspectiva freireana ao propor uma aprendizagem que nasce da experiência, do diálogo e da reflexão crítica. Vygotsky (2001) também contribui para esse olhar, ao destacar o papel das interações sociais como base para o desenvolvimento cognitivo.

Conforme Paraquett Fernandes (2012), o ensino de espanhol como língua estrangeira deve articular interculturalidade e desconstrução de estereótipos culturais, situando o estudante como mediador cultural e não como simples receptor. Essa concepção se aproxima da proposta da metodologia Codex, que valoriza a interação e o protagonismo discente na construção do conhecimento.

O relato a seguir reflete sobre uma experiência vivenciada no curso de Letras, durante a disciplina de Linguística Aplicada ao Espanhol, marcada pela integração entre universidade e comunidade acadêmica latino-americana.

O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

A atividade relatada ocorreu durante o IV Encontro da disciplina: Linguística Aplicada ao Espanhol, que contou com a participação do Cônsul da Argentina no Rio de Janeiro, Sr. Maximiliano Alaniz. O encontro teve como foco o intercâmbio de saberes entre Brasil e Argentina, abordando aspectos relacionados à língua, cultura e internacionalização.

Durante o evento, os acadêmicos interagiram ativamente por meio de debates e reflexões em tempo real, demonstrando envolvimento, curiosidade e entusiasmo. Os registros dessa participação são evidenciados nos comentários coletados durante o encontro, como os apresentados a seguir:

“Foi incrível! Você está aumentando minha lista de sonhos.”

“Fue una clase muy dinámica con un intercambio de saberes entre Brasil y Argentina.”

“Profe, muchas gracias por su amabilidad y por la clase de hoy.”

“Estou encantada! Aula maravilhosa.”

“Espero ter a oportunidade de visitar a Argentina.”

“Mas amando as informações!”

“En Argentina hay cursos online para los alumnos brasileños pra mejorar lo idioma?”

Esses comentários revelam o envolvimento emocional e cognitivo dos alunos diante de uma experiência de ensino que extrapola o “espaço físico” da sala de aula e reforça o caráter intercultural do processo de aprendizagem.

METODOLOGIA CODEX E O PROTAGONISMO DISCENTE

A metodologia Codex tem como essência a autonomia e a construção colaborativa do conhecimento. De acordo com Moran (2018), metodologias ativas exigem que o aluno seja protagonista de sua própria aprendizagem, participando, refletindo e aplicando o que aprende em situações reais. Essa abordagem rompe com o modelo tradicional, centrado na transmissão de conteúdos, e aproxima o estudante da prática docente reflexiva e crítica.

Essa configuração alinhada à Codex encontra respaldo em Paraquett Fernandes (2012), que defende uma abordagem intercultural de ensino de línguas que articula língua, identidade e cultura no processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva amplia a noção de competência comunicativa, integrando valores, crenças e contextos socioculturais ao desenvolvimento linguístico.

Durante o encontro, a mediação dialógica e a troca intercultural possibilitaram aos alunos compreenderem o aprendizado de uma língua estrangeira não apenas como aquisição linguística, mas como uma experiência de formação humana e cultural. Essa perspectiva encontra respaldo em Mignolo (2017) que defende que a língua é um espaço de poder, negociação cultural e resistência, pois carrega marcas da história colonial e das disputas por sentido e identidade.

RESULTADOS OBSERVADOS

Os registros analisados apontam para o fortalecimento da relação professor–aluno e para o aumento da motivação acadêmica. Os comentários demonstram que os participantes se sentiram parte ativa de uma experiência internacional, vivenciando o idioma de forma significativa e afetiva. O ambiente virtual se transformou em espaço de diálogo, emoção e pertencimento, aspectos essenciais para a aprendizagem transformadora.

Freire (1996) enfatiza que o diálogo é o caminho pelo qual os sujeitos se encontram para refletir e agir sobre o mundo. Nessa experiência, o diálogo foi o elemento que conectou os saberes, rompendo fronteiras geográficas e simbólicas. A proposta da Codex e os princípios da interculturalidade defendidos

por Paraquett Fernandes mostram que o ensino de línguas pode ser também um espaço de reconhecimento e de construção identitária.

CONSIDERAÇÕES

A aplicação da metodologia Codex revelou-se potente no fortalecimento do protagonismo discente e na promoção de um ensino de línguas voltado à experiência, à afetividade e à interculturalidade. A presença do cônsul argentino e a interação espontânea dos alunos ilustram como o ensino universitário pode se tornar um espaço vivo de trocas culturais e de construção coletiva do conhecimento.

Assim, o relato evidencia que a mudança metodológica implementada pela universidade não apenas transformou o modo de ensinar, mas também o de aprender, formando sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel social e cultural no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MIGNOLO, Walter. A colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

PARAQUETT FERNANDES, Márcia. *Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros*. Universidade Federal da Bahia, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



Da Conexão à Ação: uma Análise de Conteúdo sobre o Impacto de um Evento Intercultural nas Percepções Discentes em uma Licenciatura em Letras Espanhol

From Connection to Action: A Content Analysis of the Impact of an Intercultural Event on Student Perceptions in an Undergraduate Spanish Language Teacher Education Program

De la Conexión a la Acción: un Análisis de Contenido sobre el Impacto de un Evento Intercultural en las Percepciones Estudiantiles en una Licenciatura en Letras Español

FÁBIO JUNIOR PINHEIRO DA SILVA¹⁰

CÁSSIA GECIAUSKAS SOFIATO¹¹

RESUMO

Este artigo analisa os impactos de um evento intercultural de encerramento da disciplina de Linguística Aplicada ao Espanhol no mês de setembro de 2025, planejado conforme os princípios da Metodologia Codex da Uniasselvi,

¹⁰ Doutorando em Educação pela USP, Mestre em Educação pela UNITAU. Possui especializações na tríade Educação Especial/Libras, Artes e Letras. É licenciado em Letras Português e Espanhol, Letras-Libras, Letras Português e Inglês, Música, Educação Especial e Pedagogia. É Coordenador de Cursos de Letras – Espanhol, Português e Inglês - do Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi. E-mail: fabio.jpsilva@uniasselvi.com.br.

¹¹ ² Doutora em Artes pela Unicamp, Mestre em Artes pela Unicamp, com estágio pós-doutoral pela Universidade do Porto. É docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), do Departamento de Filosofia e Ciências da

em curso de Licenciatura em Letras-Espanhol na modalidade EAD. O problema de pesquisa que orienta o estudo é: como um evento intercultural, planejado sob os princípios da Metodologia Codex, impacta a relação professor-aluno e o engajamento discente? O objetivo geral consiste em analisar, por meio da análise de conteúdo das interações discentes, os impactos desse evento na relação pedagógica e no engajamento dos acadêmicos. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) para examinar os registros textuais das interações do chat da plataforma Teams durante o evento com o Cônsul Adjunto do Consulado da Argentina do Rio de Janeiro. Foram identificadas três categorias emergentes: (1) Conexão Emocional e Afetividade no Ambiente Virtual; (2) Cognição Intercultural e Desconstrução de Estereótipos; e (3) Ação e Protagonismo: do Aprendizado à Intervenção. Os resultados demonstram que a experiência promoveu uma conexão emocional significativa, reduziu a distância transacional e fortaleceu vínculos; fomentou a desconstrução de estereótipos linguísticos e a valorização de variedades periféricas do espanhol; e estimulou a intenção de ação concreta, como busca por intercâmbios e projetos. Conclui-se que a integração entre metodologias ativas, interculturalidade crítica e educação dialógica transforma ambientes virtuais em espaços de pertencimento e construção coletiva de conhecimento, fortalecendo substantivamente a relação pedagógica na EAD.

Palavras-chave: Educação a Distância. Metodologia Codex. Interculturalidade Crítica. Protagonismo Discente. Formação de Professores de Espanhol.

Abstract

This article examines the impacts of an intercultural event held at the end of the course *Applied Linguistics to Spanish* in September 2025, designed according to the principles of Uniasselvi's Codex Methodology, within a distance-learning undergraduate program in Spanish Language Teacher Education. The research problem guiding the study is: How does an intercultural event planned under the principles of the Codex Methodology affect the teacher-student relationship and student engagement? The general objective is to analyze, through content analysis of student interactions, the effects of this event on pedagogical relations and learner engagement. This qualitative study employed Bardin's (2011) Content Analysis to examine textual records extracted from the chat interactions on the Microsoft Teams platform during the session with the Deputy Consul of the Argentine Consulate in Rio de Janeiro. Three emergent categories were identified: (1) Emotional Connection and Affectivity in the Virtual Environment; (2) Intercultural Cognition and the Deconstruction of Stereotypes; and (3) Action and Agency: From Learning to Intervention. Findings reveal that the experience fostered significant emotional connection, reduced transactional distance, and strengthened relational bonds; promoted the deconstruction of linguistic stereotypes and the valorization of peripheral varieties of Spanish; and stimulated intentions toward concrete action, such as pursuing exchange opportunities and developing projects. The study concludes that the integration of active methodologies, critical interculturality, and dialogical education transforms virtual learning environments into spaces of belonging and collective knowledge construction, substantially reinforcing pedagogical relationships in distance education.

Keywords: Distance Education. Codex Methodology. Critical Interculturality. Student Agency. Spanish Teacher Education.

Resumen

Este artículo analiza los impactos de un evento intercultural realizado al finalizar la asignatura de Lingüística Aplicada al Español, en septiembre de 2025, planificado conforme a los principios de la Metodología Codex de Uniasselvi, en el marco de un curso de Licenciatura en Letras Español en modalidad a distancia. El problema de investigación que orienta el estudio es: ¿cómo un evento intercultural, diseñado bajo los principios de la Metodología Codex, impacta la relación profesor-estudiante y el compromiso académico? El objetivo general consiste en analizar, mediante el análisis de contenido de las interacciones estudiantiles, los impactos de dicho

Educação (EDF) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP – FEUSP. E-mail: cassiasofiato@usp.br.

evento en la relación pedagógica y en el involucramiento de los participantes. La investigación, de carácter cualitativo, empleó el Análisis de Contenido de Bardin (2011) para examinar los registros textuales de las interacciones del chat en la plataforma Teams durante el encuentro con el Cónsul Adjunto del Consulado de la Argentina en Río de Janeiro. Se identificaron tres categorías emergentes: (1) Conexión Emocional y Afectividad en el Entorno Virtual; (2) Cognición Intercultural y Deconstrucción de Estereotipos; y (3) Acción y Protagonismo: del Aprendizaje a la Intervención. Los resultados demuestran que la experiencia promovió una conexión emocional significativa, redujo la distancia transaccional y fortaleció los vínculos; fomentó la deconstrucción de estereotipos lingüísticos y la valorización de variedades periféricas del español; y estimuló la intención de acción concreta, como la búsqueda de intercambios y proyectos. Se concluye que la integración entre metodologías activas, interculturalidad crítica y educación dialógica transforma los entornos virtuales en espacios de pertenencia y de construcción colectiva del conocimiento, fortaleciendo de manera substantiva la relación pedagógica en la educación a distancia.

Palabras clave: Educación a Distancia. Metodología Codex. Interculturalidad Crítica. Protagonismo Estudiantil. Formación de Profesores de Español.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD) no Brasil tem enfrentado o desafio constante de superar visões reducionistas que a limitam à mera transmissão de conteúdo digital. Conforme defende este estudo, uma simples transposição de métodos tradicionais para o ambiente digital, sem a devida adequação pedagógica, pode justificar uma das causas do que autores podem denominar enquanto insucesso de muitas iniciativas na EAD (Moran, Masetto & Behrens, 2000; Chauí, 2001; Chauí, 2003; Branco, 2012; Pretto, 2012; Pretto & Bonilla, 2014; Moran, 2015; Habowski & Conte, 2019).

Entretanto, seja em contextos presenciais ou virtuais, o maior problema da educação em todos os níveis parece continuar sendo dar ênfase à transmissão de informação, à reprodução, em detrimento da compreensão, da contextualização, da criação e da transformação. Tal afirmação dialoga com o denunciado por Freire (2005), para quem a

[...] educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", [...] que serve à dominação (Freire, 2005, p. 78).

Em outras palavras, o autor, ao contrapor a educação bancária à educação libertadora (ou problematizadora), está defendendo uma concepção radicalmente diferente de ensinar e aprender. Para ele, o processo educativo não pode ser reduzido ao ato de depositar conteúdos nos estudantes - como se fossem recipientes vazios. Essa prática, que Freire chama de *bancária*, serve à dominação, pois mantém os sujeitos passivos, acríticos e submetidos ao saber de outrem.

Quando Freire (2005) afirma que a educação libertadora “não pode ser o ato de depositar, ou narrar, ou transferir, ou transmitir ‘conhecimentos’”, ele está rejeitando qualquer modelo pedagógico que transforme o estudante em mero ouvinte, em “paciente”, como ele diz. Para ele, o ato educativo precisa ser cognoscente - isto

é, um ato em que educadores e educandos conhecem juntos, dialogam, interrogam a realidade, problematizam o mundo e constroem significados.

A educação libertadora, portanto, rejeita a verticalidade da relação professor–aluno, bem como assume o diálogo como método e como ética, entendendo que o conhecimento é construído coletivamente, a partir das experiências concretas dos sujeitos. E deve ter como horizonte a emancipação, e não a adaptação, e reconhece que ensinar sempre envolve aprender, e aprender sempre envolve transformar.

Por isso Freire vê antagonismo entre as duas concepções. A educação bancária mantém a ordem dominante, gera passividade e serve à reprodução das estruturas de poder, enquanto a educação libertadora/problematizadora questiona o mundo e convida os sujeitos à ação transformadora (*práxis*). Em síntese, Freire está defendendo uma educação em que pensar é inseparável de agir, e em que o estudante é reconhecido como sujeito ativo do conhecimento - nunca como objeto de transmissão.

Na perspectiva da educação na EAD, almejando igualmente ser de perspectiva libertadora, deve-se considerar mudanças urgentes de paradigmas. Nela, o papel de professor muda radicalmente, passando de mero transmissor principal da informação para orientador de processos de aprendizagem cada vez mais abertos, flexíveis, híbridos e personalizados.

Nessa esteira de compreensões, as metodologias ativas pressupõem uma mudança de mentalidade dos professores e das instituições, que passam a ser *designers* de experiências de aprendizagem criativas, significativas e relevantes para seus alunos. Nessa perspectiva, para o professor, o aluno não deve ser “[...] um vaso vazio que se deve encher”, senão “[...] uma força real, viva, ativa por si mesma que, desde o primeiro momento da sua existência age no sentido de um corpo orgânico sobre seu próprio desenvolvimento” (Pestalozzi, 2009, p. 160).

Conforme Moran (2015, p. 39), a atividade pedagógica no EAD deve tratar-se de uma “[...] interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente”. Neste contexto, a busca por metodologias que efetivamente promovam engajamento, pertencimento e aprendizagem significativa torna-se imperativa.

Diante do desafio constante de superar visões reducionistas que limitam a EAD à mera transmissão de conteúdo digital, e considerando a crítica *freireana* à educação bancária, muitas perguntas podem ser elencadas enquanto problematizações a serem consideradas nesta introdução. Como a EAD pode efetivar uma prática pedagógica verdadeiramente problematizadora e dialógica em ambientes mediados por tecnologias? De que maneira a transformação do papel do professor - de transmissor para orientador de processos de aprendizagem - pode fomentar relações pedagógicas mais horizontais e emancipatórias nessa modalidade?

Ainda indagando, que estratégias e desenhos didáticos são necessários para converter ambientes virtuais em espaços estendidos de construção coletiva, onde os estudantes sejam reconhecidos como sujeitos ativos do

conhecimento? Além disso, em que medida as metodologias ativas, quando aplicadas à EAD, conseguem promover uma integração efetiva entre cognição, ação e reflexão crítica, rompendo com a lógica da reprodução e adaptação? Quais são, afinal, os limites e as possibilidades reais de se operar essa mudança de paradigma - do instrucional ao problematizador - em um contexto marcado pela massificação, pela herança do ensino tradicional e pelas demandas de uma educação que almeja ser libertadora?

A Metodologia Codex, desenvolvida e implementada como metodologia de ensino própria do Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi, surge como resposta a esses desafios, propondo uma estrutura pedagógica baseada em três pilares fundamentais: Conexão, Cognição e Ação (Uniasselvi, 2023). Como recorte macro temático, portanto, este estudo foca na aplicação desta metodologia em um contexto específico: uma aula de encerramento da disciplina de Linguística Aplicada ao Espanhol, do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol da supracitada instituição, com a presença do Cônsul da Argentina no Rio de Janeiro, Sr. Maximiliano Alaniz.

O problema de pesquisa que orienta este estudo é: como um evento intercultural, planejado sob os princípios da Metodologia Codex, impacta a relação professor-aluno e o engajamento discente em um curso de Licenciatura em Letras-Espanhol na modalidade EAD?

Para responder a esta questão, traçou-se como objetivo geral analisar, por meio da análise de conteúdo das interações discentes, os impactos deste evento intercultural na relação pedagógica e no engajamento dos acadêmicos. Especificamente, buscou-se descrever o planejamento do evento à luz dos três pilares da Metodologia Codex; categorizar as manifestações dos alunos durante o evento, identificando evidências de engajamento emocional, cognitivo e intercultural; e discutir como a experiência contribuiu para um sentimento de pertencimento e para uma relação pedagógica dialógica que se propõe não bancária, mas libertadora.

A relevância deste estudo reside em sua capacidade de ilustrar a aplicação prática de uma metodologia ativa inovadora no contexto EAD, demonstrando seu potencial para transformar ambientes virtuais em espaços vivos de troca e construção coletiva, superando a transmissão passiva de conteúdo e fortalecendo os vínculos educativos na relação horizontal discente-docente no ensino superior.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Relação Pedagógica na Educação a Distância

A relação professor-aluno na EAD tem sido amplamente discutida na literatura brasileira e internacional, especialmente no que diz respeito à necessidade de mediação pedagógica que reduza a sensação de isolamento e favoreça a aprendizagem significativa. Afinal, a distância física não pode significar distância pedagógica ou afetiva.

Belloni (2003, p. 59) observa que “[...] a interação é condição essencial para qualquer processo comunicacional e, portanto, para qualquer processo educativo”, destacando que a simples disponibilização de

conteúdo não garante aprendizagem. Essa preocupação dialoga com o conceito de “distância transacional”, formulado por Moore (1993), para quem a EAD exige estratégias que diminuam o hiato comunicacional. Como afirma o autor: “quanto maior o diálogo entre professor e aluno, menor será a distância transacional” (Moore, 1993, p. 26).

Do ponto de vista da mediação docente, Kenski (2012) reforça que a atuação do professor na EAD não pode ser reduzida ao domínio técnico das plataformas, mas exige sensibilidade pedagógica. Nas palavras da autora, “[...] o professor precisa aprender a ensinar em novos tempos e espaços, desenvolvendo mediações diferenciadas” (Kenski, 2012, p. 89). A discussão sobre presença docente e afetividade também aparece em Palloff e Pratt (2007, tradução nossa), que defendem que a construção de vínculos é um elemento estruturante para ambientes virtuais. Como afirmam, “[...] a presença social é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem no qual os alunos se sintam conectados” (Palloff; Pratt, 2007, p. 33).

Essas ideias convergem com a perspectiva da Comunidade de Investigação (*Community of Inquiry*), amplamente difundida nos estudos sobre EAD. Garrison, Anderson e Archer (2000, p. 89) afirmam que “[...] a presença docente, a presença social e a presença cognitiva formam a base para experiências educacionais significativas em ambientes online” (tradução nossa). No contexto brasileiro, Moran (2015, p. 81) acrescenta que “[...] o papel do professor é o de criar pontes, orientar percursos, motivar e estar presente, mesmo que virtualmente”, o que ressalta a importância de uma presença digital ativa, relacional e intencional. Santos (2015, p. 332) enfatiza que “[...] a interatividade constitui elemento indispensável à aprendizagem na EAD, pois possibilita a troca, a colaboração e o sentimento de pertencimento”, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que ultrapassem a simples transmissão de conteúdo.

Sobre o papel do profissional docente em contexto EAD, conforme exposto e compreendido por Kenski (2003, p. 143)

Tenho a compreensão de que não somos profissionalmente diferentes apenas porque estamos em um novo ambiente, seja ele presencial ou não. Em princípio, somos sempre os mesmos profissionais, professores. Mas o paradoxo básico é de que ‘o novo professor’, que os autores listam com uma multiplicidade de papéis, precisa agir e ser diferente no ambiente virtual. Essa necessidade se dá pela própria especificidade de ciberespaço, que possibilita novas formas, novos espaços e novos tempos para o ensino, a interação e a comunicação entre todos.

O posicionamento de Kenski (2003, p. 143) evidencia um dos paradoxos centrais na atuação docente na EAD: a permanência da identidade profissional do professor, que permanece a mesma independentemente do ambiente, e, ao mesmo tempo, a exigência de uma atuação distinta no espaço virtual.

Essa reflexão aponta para a necessidade de ressignificação da prática pedagógica no contexto digital. Embora a essência da docência - seu compromisso ético, político e formativo - permaneça, as condições de mediação impostas pelo ciberespaço demandam um reposicionamento didático, comunicacional e relacional. O

professor na EAD não é um transmissor centralizado, mas um mediador que atua em um ambiente marcado pela multiplicidade de interações, pela assincronia e pela ampliação dos espaços de aprendizagem.

Ainda concordando com Krenski (2003), essa transformação não nega a identidade docente, mas exige sua adaptação criativa e crítica a um ecossistema educativo que redefine tempos, espaços e formas de interação. Nesse sentido, a formação docente para a EAD deve contemplar não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas, sobretudo, uma reflexão profunda sobre como ser professor em um contexto marcado pela desterritorialização e pela comunicação mediada por tecnologias. Afinal, conforme Moran, (2015, p. 17), “[...] a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada”.

Freire (1996, p. 66) oferece bases sólidas para pensar esta relação professor-aluno quando afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. A afirmação *freireana* constitui um dos pilares fundamentais para se repensar a relação pedagógica na Educação a Distância.

Essa concepção rompe radicalmente com o modelo *instrucionista* e bancário de educação, conforme aqui já supracitado, no qual o professor é o detentor do saber e o aluno, mero receptáculo, um vaso a ser enchido ou completado. Ao enfatizar a criação de possibilidades para a produção autônoma do conhecimento, Freire (1996) desloca o eixo do processo educativo da transmissão para a construção dialógica, colocando discentes e docentes como sujeitos ativos e corresponsáveis pela aprendizagem.

No contexto da EAD, essa perspectiva adquire especial relevância, pois o ambiente virtual, quando bem concebido, pode se tornar um espaço privilegiado de interação, investigação e *co-construção* - desde que supere a mera transposição digital de aulas expositivas. A mediação docente, nesse cenário, deixa de ser centrada na explicação unidirecional e passa a se organizar em torno do design de experiências de aprendizagem, da curadoria de recursos, da facilitação de discussões e do estímulo à autonomia intelectual. Assim, a fala *freireana* não apenas critica o modelo tradicional, mas também orienta a elaboração de práticas pedagógicas na EAD que valorizem a curiosidade epistemológica, a colaboração e a autorias cognitivas dos estudantes.

Na EAD, esta concepção se materializa na criação de ambientes virtuais que favoreçam a autonomia e a colaboração, onde o professor atue como mediador do processo de aprendizagem.

2.2 Metodologias Ativas e Protagonismo Discente

As metodologias ativas representam uma mudança de paradigma na educação, onde os alunos são desafiados a resolver problemas, a trabalhar em grupo, a pesquisar, a criar, a publicar os resultados de suas investigações. Esta abordagem é particularmente relevante na EAD, haja vista de que o risco iminente de constante e explícita passividade é ampliado pela natureza do contexto.

Estudar em casa - ou em qualquer local com acesso à internet, de modo síncrono ou assíncrono -, no momento que for mais conveniente, pode parecer, à primeira vista, uma condição ideal. No entanto, essa aparente flexibilidade pode, paradoxalmente, complexificar um dos pilares centrais do processo educativo na modalidade

a distância: a efetiva adoção, por parte do aluno, de uma postura autônoma e protagonista em sua própria aprendizagem. A liberdade de tempo e espaço, se não acompanhada de disciplina, motivação e mediação pedagógica intencional, pode fragilizar o engajamento e obscurecer o sentido de responsabilidade necessários à construção do conhecimento.

Para Moran (2018), toda a aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, Interpretação, comparação, avaliação, aplicação. No entanto, há uma definição clara e embasada sobre o que é - ou sejam - Metodologias Ativas?

Conforme a concepção formulada por Cunha et al., (2024, p. 11),

Metodologia Ativa é um conjunto de metodologias que têm como finalidade uma educação crítica e problematizadora da realidade, cujo foco está no estudante como protagonista da sua aprendizagem, sendo ele o centro do processo de construção do conhecimento ancorado na ideia de autonomia e no pensamento crítico-reflexivo. Nesse contexto o estudante é ativo no que se refere a sua aprendizagem e o termo “metodologia ativa” pode ser substituído por aprendizagem ativa, como se utiliza em outros países, a exemplo de active learning, nos EUA.

O conceito apresentado dialoga com a tradição da educação crítica brasileira ao enfatizar o papel do estudante como sujeito do próprio processo de aprendizagem. De fato, quando se afirma que essas metodologias promovem uma “educação crítica e problematizadora da realidade” e colocam o estudante como protagonista, percorre-se uma linha coerente com autores como Paulo Freire, para quem aprender implica ação, reflexão e recriação do conhecimento - nunca uma recepção passiva.

A conexão feita entre metodologias ativas e *aprendizagem ativa* também é tecnicamente precisa. No cenário internacional, o termo *active learning* é amplamente usado para designar práticas pedagógicas que demandam participação direta do estudante em tarefas cognitivamente complexas - como resolução de problemas, trabalho colaborativo, investigação e produção autoral - em oposição ao ensino centrado na exposição docente. Assim, considerar “metodologia ativa” como abordagem que mobiliza autonomia, tomada de decisão e pensamento crítico-reflexivo é consistente com a literatura.

É importante notar, porém, que metodologias ativas não se resumem à adoção de técnicas isoladas (como Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos ou outros), mas à mudança epistemológica que coloca o estudante como agente ativo na construção do conhecimento. Esse deslocamento exige planejamento intencional, mediação docente qualificada e ambientes de aprendizagem que favoreçam interação, colaboração e sentido - elementos frequentemente subestimados quando o termo é usado apenas de forma instrumental.

Portanto, o conceito apresentado é alinhado ao entendimento contemporâneo da área, mas ganha maior força quando compreendido não apenas como um conjunto de métodos, e sim como uma postura pedagógica que assume a aprendizagem como processo ativo, situado e dialógico.

Bacich e Moran (2018) corroboram com o destaque dado ao processo ativo protagonista do aluno nessa metodologia na concepção cunhada por Cunha et al. (2024), quando atestam que o protagonismo do estudante se constrói na medida em que ele se percebe como agente de sua aprendizagem, capaz de tomar decisões e de intervir em seu processo formativo. Entende-se, portanto, que esta percepção de agência é fundamental para o engajamento e sucesso discente na educação online.

2.3 Interculturalidade Crítica no Ensino de Línguas Adicionais

A interculturalidade crítica no ensino de línguas adicionais ultrapassa a simples apresentação de fatos culturais ou celebrações superficiais da diversidade. Parte do princípio de que toda língua é um território de disputa simbólica, produto de relações históricas de poder e de processos de dominação, resistência e reinvenção. Assim, no ensino de espanhol - eixo formativo central na licenciatura - a dimensão intercultural exige não apenas expor estudantes a diferenças culturais, mas problematizar os mecanismos pelos quais determinadas variedades, saberes e identidades são legitimadas ou silenciadas. Nesse sentido, o estudante não é receptor de conteúdos culturais prontos, mas mediador cultural, capaz de interpretar criticamente discursos, ideologias linguísticas e assimetrias históricas.

Mignolo (2003; 2017) tem sido uma das referências fundamentais para compreender essa perspectiva. Ao discutir a colonialidade do saber, o autor demonstra que as línguas carregam marcas da história colonial e das disputas por sentido e identidade, funcionando como espaços de negociação cultural, de imposição epistêmica e de resistência. Assim, aprender uma língua adicional não é apenas apropriar-se de estruturas gramaticais, mas participar de disputas simbólicas e epistemológicas.

Essa visão encontra ressonância em Quijano (2000), ao analisar a colonialidade do poder; em Catherine Walsh (2009), ao propor uma interculturalidade crítica e insurgente; em Anzaldúa (1987) e Ngũgĩ wa Thiong'o (1986), para quem a língua é território político; e em Linda Smith (1999), ao problematizar os dispositivos linguísticos de dominação acadêmica. Mesmo autores de outras tradições, como Bourdieu (1991), reforçam que as línguas participam de mercados simbólicos e regimes de legitimidade.

Quando deslocamos esse debate para o ensino de espanhol no Brasil, torna-se evidente que persiste uma tendência histórica de privilegiar a variedade peninsular como modelo de prestígio - um fenômeno amplamente discutido na literatura crítica. Del Valle (2007; 2014) analisa como o espanhol europeu foi promovido internacionalmente como padrão legítimo, dentro de um projeto de engenharia linguístico-cultural profundamente eurocêntrico. Zimmermann (1999; 2008) discute como a tradição hispânica tende a reproduzir hierarquias internas que situam variedades latino-americanas como periféricas. Oesterreicher e Narvaja de Arnoux (2012) problematizam as políticas linguísticas do Instituto Cervantes, argumentando que sua ação global reforça a

centralidade peninsular como norma de ensino. Lipski (1994; 2010) e Fontanella de Weinberg (1992) também destacam que as variedades latino-americanas, embora amplamente majoritárias, historicamente ocupam um lugar de menor prestígio em materiais didáticos e discursos institucionais.

Dentro dessa discussão, a variedade argentina ocupa um lugar especialmente relevante. Autores como Enrique Pato (2010), Marta Shiro (2007), Ana María Barrenechea (1985) e Gabriel Di Tullio (2003) mostram como o espanhol rioplatense constitui um sistema linguístico próprio, com história, identidade e práticas socioculturais que desafiam a ideia de um espanhol homogêneo e centrado na Península Ibérica. Pesquisas recentes em políticas linguísticas, como as de Narvaja de Arnoux (2006; 2015), demonstram que a promoção internacional do espanhol como língua global frequentemente invisibiliza variedades como a argentina, uruguaia e andina, apesar de sua vitalidade e de seu papel geopolítico na América do Sul.

Nesse horizonte teórico, a escolha pedagógica de convidar o Cônsul Geral da Argentina para a aula de encerramento da disciplina de Linguística Aplicada A Língua Espanhola não é um gesto meramente cultural ou protocolar: trata-se de uma decisão epistemológica, que integra a proposta de uma interculturalidade crítica. Ao colocar os estudantes da licenciatura em contato direto com um falante legítimo da variante argentina - falante inserido em práticas discursivas reais, contemporâneas e socialmente situadas em posição de cônsul daquele país no Rio de Janeiro - rompe-se com a lógica de ensino centrada exclusivamente no material didático eurocêntrico.

Mais do que apresentar “cultura argentina”, esse encontro expõe os estudantes à pluralidade de *espanholidades*, desafiando concepções naturalizadas de prestígio linguístico e evidenciando que todas as variedades são produtoras de cultura, conhecimento e identidade. E a linguística deve considerar todos esses aspectos.

Assim, a atividade atua como prática pedagógica crítica: questiona a hegemonia ibero-peninsular, valoriza saberes latino-americanos, promove confronto reflexivo com estereótipos, e reforça o papel do estudante como mediador cultural consciente das relações de poder que atravessam a aprendizagem de espanhol no Brasil. Em termos de formação docente, trata-se de um gesto que materializa a perspectiva decolonial na prática, consolidando a articulação entre teoria crítica, política linguística e experiências interculturais significativas.

2.3 A Metodologia Codex: contextualização e análise

Tendo como base a análise documental do Projeto Pedagógico de Curso – PPC – do curso de Letras Espanhol, a proposta metodológica adotada pela Uniasselvi parte da compreensão de que a educação superior deve formar cidadãos capazes de atuar de maneira ética, crítica e socialmente comprometida, articulando desenvolvimento humano, responsabilidade social e produção de conhecimento aplicada às demandas contemporâneas. Nessa perspectiva, o processo formativo é orientado por princípios como autonomia intelectual, protagonismo discente, resolução de problemas complexos, pensamento crítico, criatividade, letramento digital, inteligência emocional, comunicação assertiva e trabalho colaborativo. Esses elementos, somados ao domínio técnico da área profissional, constituem a base das experiências de aprendizagem.

Assumindo que o estudante não é um receptáculo passivo de conteúdos, mas um sujeito ativo que aprende pela interação, reflexão e prática, a instituição organiza suas práticas pedagógicas com metodologias que valorizam a construção compartilhada do conhecimento. Aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso, metodologias ativas, atividades colaborativas e experiências práticas orientam o percurso formativo, promovendo um ambiente dinâmico, investigativo e participativo. O ensino, nesse sentido, deixa de ser mera transmissão de informações e passa a significar a criação de condições para o desenvolvimento das competências necessárias à atuação profissional.

Nesse contexto, a Uniasselvi estrutura seu processo educativo com base em duas referências centrais: o Ciclo de Aprendizagem e a Metodologia CODEX, que, articuladas, sustentam a identidade metodológica da instituição. Ambas promovem a integração entre teoria e prática, a aprendizagem ativa e a vivência de experiências que conectam cognição, emoção e ação – os três pilares da denominada Metodologia Codex.

O Ciclo de Aprendizagem compreende sete etapas interdependentes -problematização, significação, experimentação, reflexão, conceitualização, ação e avaliação - que asseguram o desenvolvimento progressivo e contextualizado das competências previstas no currículo. O ciclo inicia-se sempre pela problematização, momento em que um desafio, caso, questão ou situação concreta desperta a curiosidade e provoca o conflito cognitivo necessário para a busca de novos conhecimentos. Em seguida, a etapa de significação oferece ao estudante a compreensão da pertinência dos conteúdos e a conexão com saberes prévios.

A experimentação dá materialidade ao conhecimento, permitindo vivências práticas que alimentam o processo reflexivo subsequente. Na conceitualização, os estudantes sistematizam e aprofundam teorias, articulando-as às experiências vividas. A fase da ação consiste na criação de soluções e aplicações concretas do que foi aprendido. Por fim, a avaliação - entendida como processo contínuo e metacognitivo - analisa a construção do conhecimento e contribui para o fechamento e reinício do ciclo.

Essa lógica cíclica, de acordo com o entendimento da instituição, rompe com a linearidade tradicional do ensino, permitindo que teoria e prática circulem simultaneamente. Ao mesmo tempo, favorece o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais, fortalece o protagonismo discente, estimula o trabalho colaborativo e integra diferentes narrativas, mídias e recursos tecnológicos, com destaque para práticas gamificadas, objetos digitais de aprendizagem e experiências imersivas.

A modalidade a distância da Uniasselvi reforça esse modelo ao adotar metodologias imersivas, ativas e ágeis, que privilegiam o contato do estudante com situações concretas da profissão, simuladas ou reais. Lives, atividades práticas, estudos orientados, disciplinas de estágio e práticas pedagógicas são organizados de forma a promover experiências significativas e contextualizadas, que permitam a tomada de decisão, a resolução de problemas e o aperfeiçoamento contínuo com feedback imediato.

Inserida nesse cenário, a Metodologia CODEX amplia a concepção do processo de ensino-aprendizagem ao integrar três pilares fundamentais - cognição, conexão e ação - inspirados nos cadernos de Leonardo da Vinci,

o patrono da instituição de ensino superior - IES. A cognição relaciona-se ao desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da capacidade de resolução de problemas. A conexão diz respeito às dimensões emocionais da aprendizagem, reforçando o vínculo entre sujeitos, conteúdos e experiências. Já a ação representa a aplicação prática do conhecimento, consolidando a aprendizagem por meio da experimentação.

A Codex organiza-se em três momentos principais, quais sejam: momento Pré-Aula, voltado à mobilização cognitiva por meio de materiais variados, tais como trilha de aprendizagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA do aluno livro didático de cada disciplina, carrossel de conteúdos, vídeos, atividades e autoatividades, dentre outros estímulos; aulas síncronas realizadas por um Professor Regente especialista na disciplina e mediadas pela figura de outro professor em sala – Professor Mediador, centradas na ativação do conhecimento – conexão, cognição e ação - e no uso de metodologias ativas; e Pós-Aula, dedicado à consolidação, experimentação e aprofundamento por meio de atividades, projetos e práticas laboratoriais.

Isso é, momentos síncronos e assíncronos convocam a participação do aluno com oferecimento amplo e diversificado de bases sólidas de experiências de ensino e aprendizagem focadas na posição ativa que os discentes assumem em suas formações de modo que tanto quanto possível o acadêmico não se coloque passivamente ao longo do processo. Essa estrutura favorece o engajamento, a autonomia, o protagonismo e o desenvolvimento integral dos estudantes, permitindo a articulação entre teoria, prática, tecnologia e colaboração.

Ao adotar essas metodologias, a Uniasselvi demonstra seu compromisso com uma educação inovadora e transformadora, capaz de responder às exigências de um mundo em constante mudança. O processo formativo passa a ser compreendido como uma jornada contínua, interdisciplinar e reflexiva, pautada na ação, na experiência e na construção coletiva do conhecimento. Desse modo, o curso de Letras–Espanhol assume um papel significativo na formação de docentes críticos, criativos e preparados para atuar com responsabilidade social, sensibilidade pedagógica e domínio técnico em diferentes contextos educacionais.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando o relato de experiência sistemático como estratégia de investigação e a análise de conteúdo como pilar central para as análises de categorias emergentes do e no mergulho nas interações de acadêmicos em ação/movimento no evento realizado como encerramento da supracitada disciplina. Conforme definido por Lüdke e André (2018, p. 43), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

Quanto ao Relato de Experiência,

[...] caracteriza-se por uma multiplicidade de opções teóricas e metodológicas e valoriza a explicitação descritiva, interpretativa e compreensiva de fenômenos, circunscrita num tempo histórico. Seus objetivos circulam em torno de subjetividades provisoriamente objetivadas, consonante com os estudos de Minayo (2004), que coloca que o processo descritivo e interpretativo está, definitivamente, atravessado pelo olhar/leitura do

pesquisador, ao tempo que o ato de compreender também está relacionado ao universo existencial, campo que não admite a produção de verdades unívocas. Pelo contrário, compreende a produção do conhecimento como processo, sempre polissêmico, que abrange a cultura.

A coleta de dados ocorreu durante o IV Encontro da disciplina de Linguística Aplicada a Língua Espanhola, que contou com a participação de alunos do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol EAD da Uniasselvi. O corpus de análise foi composto pelos registros textuais (comentários, perguntas, impressões, explicitações, dentre outros) deixados pelos alunos no chat da plataforma TEAMS, por onde se deu a realização do encontro. A aula contou com a presença do senhor *Cónsul General Adjunto Maximiliano Alaniz de la Sección Cultural del Consulado General de la República Argentina en Rio de Janeiro*, através do contato direto por e-mail estabelecido pela pessoa da Professora Regente da disciplina Priscila Rangel. O encontro foi realizado na data de 09 de setembro de 2025, às 20:30 h, com a participação dos acadêmicos da licenciatura em espanhol e alunos convidados do curso de Relações Internacionais, igualmente da instituição.

Os temas abordados no encontro foram aproximados dos conteúdos abordados na disciplina de linguística, que consideraram mediação entre educação e cultura e sua relevância na formação docente, bem como a aspectos relativos ao Exame CELU (*Certificado de Español: lengua y uso*), instrumento de certificação internacional de proficiência em espanhol.

Foram igualmente abordadas as alianças com universidades argentinas para estudantes estrangeiros não hispano falantes em nível de graduação e pós-graduação, bem como sobre a atuação do Consulado Argentino no programa *Escuelas Interculturales* da SEEDUC-RJ (Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro), que desenvolve projetos em escolas bilíngues português-espanhol. Do mesmo modo, se discorreu considerações sobre a participação do Cônsul Geral Adjunto *Programa Sur* de Tradução de Obras Argentinas para Línguas Estrangeiras. Outros temas transversais considerados pertinentes ao debate sobre formação docente e políticas linguísticas também integraram a pauta.

Para a análise das informações, utilizou-se a Análise de Conteúdo na modalidade temática, conforme proposta por Bardin (2011, p. 44). A autora define esta técnica como uma abordagem metodológica que, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, busca-se descrever e examinar comunicações, extraindo delas indicadores que possibilitam compreender as circunstâncias em que essas mensagens foram produzidas e recebidas.

O processo analítico seguiu três etapas, sendo: 1) Pré-análise: organização e leitura flutuante de todos os registros textuais coletados do chat por onde os acadêmicos participaram ativamente de todo o encontro; 2) Exploração do material: codificação e classificação das unidades de registro, com identificação de unidades de significado até a categorização, com organização e agrupamento das codificações por aproximações semânticas e de sentido; 3) Tratamento dos resultados: inferência e interpretação das categorias identificadas, com triangulação teórica.

A posição assumida pelo pesquisador nesta pesquisa não considerou o estabelecimento de categorias a priori, haja vista de que o objetivo foi angariar-se das informações coletadas a emergência de sentidos dos conteúdos. Porém, o próprio processo de análise convergiu naturalmente para os três pilares da metodologia Codex – conexão, cognição e ação –, o que configura um processo emergente que culminou em três categorias emergentes com aproximação de sentidos da metodologia Codex da instituição, sendo: 1 - Conexão Emocional e Afetividade no Ambiente Virtual; 2 - Cognição Intercultural e Desconstrução de Estereótipos; e 3 - Ação e Protagonismo: do Aprendizado à Intervenção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O problema de pesquisa definido neste estudo perguntou como um evento intercultural, planejado segundo a Metodologia Codex, impactou a relação professor-aluno e o engajamento em um curso EAD. As três categorias emergentes (1 — Conexão emocional e afetividade; 2 — Cognição intercultural e desconstrução de estereótipos; 3 — Ação e protagonismo) funcionam, então, como níveis integrados de resposta a essa questão. Compreendeu-se que cada categoria, fenomenologicamente, revela um tipo de impacto (afetivo, cognitivo, comportamental) que, em conjunto, explicam por que entende-se que o evento realizado foi significativo. A seguir, a análise detalhada por categoria.

Categoria 1 - Conexão Emocional e Afetividade no Ambiente Virtual

Os trechos do chat mostraram respostas emocionais fortes, como, por exemplo, “*Foi incrível! Você está aumentando minha lista de sonhos*”, “*Estou encantada! Aula maravilhosa*”, além de agradecimentos diretos aos sujeitos facilitadores do encontro (todos identificados pelo acadêmico em questão como docentes, inclusive o senhor Cônsul e comunicando-se em espanhol) - “*Profe, muchas gracias por su amabilidad y por la clase de hoy*” demonstram fortes aspectos emocionais e afetivos. Essas falas demonstram que o evento produziu engajamento emotivo imediato e vínculo com os atores do encontro (Cônsul, professora regente, professor mediador)

Em interpretação teórica e diálogo direto com os autores elencados para este estudo, entende-se a concepção a ser estabelecida entre os atores envolvidos das e nas práticas pedagógicas a partir de Palloff & Pratt (2007) e Garrison, Anderson & Archer (2000). A literatura da *Community of Inquiry* sustenta que a presença social e a presença docente são fundamentais para conectar aprendizes em ambientes virtuais.

E os excertos destacados mostram presença social efetiva: alunos sentem-se vistos e reconhecidos, o que cria confiança e sentimento de pertença (Garrison et al., 2000). Empiricamente, se pode inferir que, conforme Moore (1993), a denominada ‘distância transacional’ se manifestou enquanto evidência do que se pode compreender como “conexão”, pois a redução da “distância” percebida não foi só técnica (estar on-line) -; foi

afetiva. As falas mostram que a mediação (Cônsul + docente) encurtou a distância transacional, transformando a mediação técnica em vínculo relacional.

Já Moran (2015) e Kenski (2012/2003) compreendem tais aspectos sob outros pontos de vista. O primeiro autor fala de “sala de aula ampliada” e o segundo da “necessidade de mediações diferenciadas no ciberespaço”. As manifestações afetivas evidenciam que a mediação adotada (estrutura Codex — pré-aula, aula ativa, pós-aula) deu conta da mediação relacional que esses autores reivindicam, haja vista de que o evento foi amplamente aguardado a partir de ações de diálogos diretos estabelecidos com o que foi trabalhado pela professora ao longo da disciplina.

Com Freire (1996/2005), a conexão igualmente se dá ou pode dar-se pelo afeto e este participa da ética dialogal *freireana* - o vínculo estabelecido é condição para a problematização e para a práxis. Nesse sentido, as falas ‘emocionais’ nessa conexão estabelecida indicam que o ambiente virtual não é neutro: pode (quando bem mediado) suscitar condições para o diálogo libertador que Freire propõe, e não bancário.

Em Bourdieu (1991) - embora mais indiretamente, pode-se compreender que vínculo e reconhecimento afetam o denominado “capital simbólico” do estudante. Ao trazer figura tão ilustre participando da sala de aula enquanto um evento de grande porte reconhece os estudantes como interlocutores legítimos aumentando autoeficácia e prestígio percebido. E tal capital simbólico podem resultar expressões igualmente emotivas e afetivas.

E isso responde ao problema e aos objetivos deste estudo mostrando que a relação professor-aluno foi fortalecida não apenas por procedimentos técnicos, mas por afetos mobilizados - o que responde diretamente ao objetivo de analisar impactos na relação pedagógica. Emoção e vínculo são mecanismos mediadores do engajamento: sem eles, metodologias ativas perdem potência.

E esta primeira categoria emergente resulta em implicações pedagógicas para a instituição enquanto práticas e recomendações, dentre os quais destaca-se: Design intencional de momentos afetivos, com o reforço e ampliação daquilo que já é considerado na Metodologia Codex – a conexão – por meio de check-ins emocionais, retomada de percepções discentes sobre o evento realizado com a presença do senhor Cônsul, agradecimentos docentes pelas interações discentes em curso, reconhecimento público e notório explicitado em sala de aula acerca da importância que o evento teve não para os docentes, mas para eles próprios, elevando suas autoestimas a partir deste capital simbólico promovido.

Da mesma forma, entende-se que o capital simbólico docente pode ser fomentado no que se refere à formação – de Regentes e de Mediadores. Colocar esses profissionais docentes em comunicação relacional a partir do evento - tom, reconhecimento, *microfeedback* afetivo – podem ser resgatados em comunicação com outros docentes da área de Letras da instituição. No sentido de que os outros docentes façam o mesmo realizado pela docente neste contexto: que disparem e-mails aos devidos consulados das línguas que trabalham em sala de aula de modo a angariar-se outros capitais simbólicos que alimentem a área das Letras das licenciaturas como um todo.

A literatura de Garrison e Palloff & Pratt oferece roteiros para isso, com: Avaliação da Presença - além de avaliações cognitivas, monitorar indicadores afetivos (testemunhos em chat, enquetes de pertencimento) como parte do ciclo Codex em atividades de formação docente – institucionais e mediados pela coordenação dos cursos; e Resgate e Explicitação em formações das manifestações dos alunos em chat - ao longo e mais proximamente ao término do evento em questão – com foco em como revelaram uma forte dimensão afetiva, frequentemente negligenciada em discussões sobre EAD.

Esta constatação corrobora as discussões de autores sobre a importância da presença digital qualificada do professor. O comentário "*Profe, muchas gracias por su amabilidad y por la clase de hoy*" evidencia que a mediação docente afetiva foi percebida e valorizada pelos estudantes, fortalecendo o vínculo pedagógico. E tal vínculo hipoteticamente serão reforçados e aprofundados com esses acadêmicos que participaram ativamente deste evento nas outras disciplinas assumidas pela Professora Regente ou pelo Professor Mediador. Isso demonstra que a conexão deve ser algo a ser almejado em todas as experiências em sala de aula e que, tanto quanto possível, todas as aulas sejam planejadas e realizadas como se todas fossem “grandes eventos”.

Categoria 2 - Cognição Intercultural e Desconstrução de Estereótipos

Os alunos relataram percepções de diálogo bilateral por expressões como “*Fue una clase muy dinámica con un intercambio de saberes entre Brasil y Argentina*”. E perguntas que buscam continuidade (sobre cursos online argentinos para brasileiros) mostram curiosidade epistemológica e vontade de aprofundar laços acadêmicos e linguísticos. Isto é, aspectos cognitivos foram resgatados das experiências em sala de aula e das experiências com a língua, denotando desejos expressos de ampliação e aprofundamento dessa cognição para além da graduação.

Em interpretação teórica e diálogo com autores, Mignolo (2003; 2017) e Quijano (2000) problematizam a colonialidade do saber e a hegemonia epistemológica. Ao trazer o Cònsul e centralizar a variante argentina, o evento contrariou padrões eurocêntricos e expôs os estudantes a uma epistemologia periférica em diálogo com o centro - exatamente a operação teórica que Mignolo recomenda, que é deslocar a legitimidade do saber, perspectiva ampla e coerentemente decolonial.

Del Valle, Zimmermann, Narvaja de Arnoux, Lipski, Fontanella de Weinberg apontam a normatividade peninsular no ensino do espanhol. A pergunta sobre cursos argentinos indica que alunos agora reconhecem outras trajetórias de aprendizagem legitimadas fora do padrão ibérico para muito além, talvez, de uma percepção de que é mais fácil ou mais barato ir para a Argentina fazer um intercâmbio do que para a Europa. Isto é, houve desnaturalização de hierarquias linguísticas.

Convoca-se também para este diálogo com esta segunda categoria Ngũgĩ wa Thiong’o, Anzaldúa e Smith, pois suas ideias sobre língua como memória cultural e resistência mostram que o reconhecimento de variantes (como a argentina) pode ser ato de reparação epistêmica. O evento funcionou como uma prática pedagógica que

não só expõe diferença, mas politiza a diferença (faz os discentes verem língua como campo de disputas e reinterpretarem o exposto pelos autores como que língua é poder).

Para Byram (1997) e Bacich & Moran (2018), a interculturalidade exigida nas metodologias ativas é prática - formar mediadores culturais e competência intercultural. Entende-se que a presença do senhor Cônsul foi uma estratégia de ensino para desenvolver competências interculturais (curiosidade, abertura, negociação de significado), o que as perguntas dos alunos confirmam.

Novamente em Freire, a curiosidade epistemológica observada é coerente com educação problematizadora — o estudante não aceita saber pronto, mas busca o ‘entrelugar’ (pensamento fronteiro, conforme Mignolo).

Em como isso responde ao problema e aos objetivos propostos neste estudo, a categoria mostra que o evento não apenas emocionou, mas também promoveu ganho cognitivo específico, operando desconstrução de estereótipos e ampliação da visão sobre as variantes do espanhol. Isso responde ao objetivo de identificar evidências de cognição intercultural que comprova que a Metodologia Codex pode instrumentalizar aprendizagem crítica.

Quanto a implicações pedagógicas, compreende-se que este evento pode potencializar o trabalho docente em sala de aula com atividades de seguimento, transformando perguntas do chat em projetos. Como exemplo, pode-se destacar a realização, em aula, de um ou vários mapas de oportunidades de estudo na Argentina para consolidarem-se saberes, mediados pelo consulado em questão como ponto de partida e exercitando prospecções a partir de reflexões mediadas.

Outro exemplo a ser destacado é a produção de Materiais Policêntricos, substituindo – nas matrizes do curso ou outros dispositivos de ação - materiais que privilegiam o espanhol peninsular por recursos autênticos rioplatenses ou de outras variantes da língua espanhola. Ou mesmo pensar e realizar avaliação por competências interculturais, com rubricas que contemplem negociação de sentido, sensibilidade relacional e análise crítica de estereótipos linguísticos.

Categoria 3 — Ação e Protagonismo: do Aprendizado à Intervenção

Trechos como “... *amando as informações!*”, “*Espero ter a oportunidade de visitar a Argentina*” e perguntas orientadas a programas/cursos indicam que alunos incorporaram o conhecimento em intenções e projeções concretas. Ou seja, um passo além da reflexão - intenção de agir.

Em interpretação teórica e diálogo com autores, Freire (1996/2005) traz o conceito de “ato cognoscente”, em que aprender implica agir. Os alunos projetando mobilidade internacional ou busca de cursos configuram a práxis afetividade + cognição, que geram ação. Isso valida a hipótese *freireana* de que educação problematizadora conduz a intervenções no mundo.

Na perspectiva de Bacich & Moran (2018) e Moran (2015), a ideia de protagonismo discente nas metodologias ativas encontra concretude nas intenções de mobilidade e participação em redes acadêmicas. Nesse sentido, a Metodologia Codex pretende exatamente isso: transformar conhecimento conectado e cognoscível em e com ação.

Para Garrison et al., no *Community of Inquiry*, a presença cognitiva e docente sustenta o desenvolvimento de projetos. A ação emerge quando há estrutura (apoio docente, rotas de continuidade como *links* a cursos, convites, orientações) - e as perguntas e comentários em chat mostram que os alunos perceberam que é possível estabelecer-se rotas práticas que conectem os estímulos que receberam horizontalmente nessa experiência do evento/aula.

Já para Quijano, Mignolo e Santos, o protagonismo discente, quando inserido em uma visão decolonial, não é apenas mobilidade individual, mas atuação que questiona regimes simbólicos: buscar formação na Argentina pode ser, potencialmente, um exercício de deslocamento epistêmico (buscar saberes fora dos circuitos europeus).

Em como isso responde ao problema e os objetivos estabelecidos neste estudo, a categoria 3 fornece a conclusão mais direta sobre o impacto comportamental: o evento desencadeou intenções e inscrições práticas (protagonismo) que respondem ao objetivo de identificar evidências de ação/intervenção decorrentes do evento. Ou seja, houve evidência de transformação do/no engajamento em intenção de engajamento contínuo (mobilidade, cursos e iniciativas).

Quanto às implicações pedagógicas que alimentarão o curso, pode-se criar caminhos operativos, transformando intenções em oportunidades (parcerias institucionais em processos de internacionalização, busca ativa por bolsas e micro bolsas de estudo, investir em laboratórios virtuais de línguas, experiências de ensino colaborativo de línguas com seções síncronas de experiência de Teletandem, módulos de mobilidade virtual), dentre outros.

Do mesmo modo, pode-se apontar aqui a criação de projetos aplicados, com o lançamento de chamadas para projetos interinstitucionais Brasil-Argentina que partam das perguntas dos alunos e que possam ser construídos colaborativamente nas aulas com intuito de atingir outras universidades da Argentina e países de fala hispânica. Ou mesmo um monitoramento longitudinal, acompanhar se intenções se convertem em ações (*follow-up* como pesquisa-ação pós-evento em outras experiências com o próprio espanhol ou com outras línguas que fazem parte do curso).

Em suma, as três categorias emergidas desta análise de conteúdo se articulam em cadeia causal pedagógica da seguinte forma: (1) *Conexão afetiva* cria confiança e pertencimento, que leva à (2) *Cognição intercultural* ampliando-se repertórios desestabilizando estereótipos que, conseqüentemente, gera (3) *Ação/protagonismo* traduzindo as aprendizagens em intenções e práticas. E isso é, em essência, o que o Ciclo de Aprendizagem + Metodologia CODEX procuram promover: mobilizar emoção (conexão), gerar significado (cognição) e fomentar

intervenção (ação) numa sequência intencional. A evidência empírica do chat do evento/aula ilustra operacionalização bem-sucedida dessa lógica (pré-aula/ativação - evento vivo - pós-aula/ações).

CONCLUSÃO

A análise realizada permite concluir que o evento intercultural, planejado sob a estrutura da Metodologia Codex, impactou significativamente a relação pedagógica e o engajamento discente no contexto EAD investigado. Os três princípios Codex - Conexão, Cognição e Ação - manifestaram-se de forma integrada e progressiva nas interações dos alunos, demonstrando a eficácia do *framework* pedagógico.

A relação professor-aluno, longe de ser enfraquecida pela mediação digital, foi fortalecida pela criação de um ambiente de aprendizagem caracterizado pela dialogicidade e afetividade. A presença qualificada da docente como mediadora do processo foi fundamental para o sucesso da experiência, confirmando as discussões dos autores elencados e convocados para os devidos diálogos epistemológicos sobre a importância da dimensão relacional na EAD.

Do ponto de vista da interculturalidade, o evento demonstrou potencial para promover o que Mignolo (2017) denomina de "pensamento fronteiro" - uma forma de conhecimento que transita entre culturas, desafiando hierarquias estabelecidas. As interações dos alunos evidenciaram uma movimentação em direção a esta perspectiva mais crítica e reflexiva.

Como limitações do estudo, reconhece-se que a análise se restringe a um evento específico e que a natureza do corpus (registros de chat) não captura a totalidade das dimensões da experiência de aprendizagem. Destarte, sugere-se, para pesquisas futuras, a combinação da análise de conteúdo com outros instrumentos, como grupos focais ou entrevistas, para aprofundar-se a compreensão dos fenômenos aqui identificados.

Por fim, conclui-se que a integração entre metodologias ativas, interculturalidade crítica e educação dialógica transforma substantivamente os ambientes virtuais de aprendizagem, convertendo-os em espaços de pertencimento, construção coletiva de conhecimento e fortalecimento dos vínculos educativos. A experiência analisada serve como exemplar de como a EAD pode superar visões reducionistas e assumir seu papel na formação de sujeitos críticos, autônomos e intra e *interculturalmente* competentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANZALDÚA, G. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.
BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

BARRENECHEA, A. M. *Estudios lingüísticos en el español de la Argentina*. Buenos Aires: Hachette, 1985.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BOURDIEU, P. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press, 1991.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 2019, vol. 19, n. 1, p. 223-237. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v19n1/v19n1a13.pdf> Acesso em: 29 nov. 2025.

DEL VALLE, J. *A Political History of Spanish: The Making of a Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

DEL VALLE, J. *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 2007.

DI TULLIO, Á. *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: EUDEBA, 2003.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2. ed. Buenos Aires: Ariel, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, v. 2, n. 2–3, p. 87–105, 2000.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, v. 2, n. 2–3, p. 87–105, 2000.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIPSKI, J. *Latin American Spanish*. London: Longman, 1994.

LIPSKI, J. *Varieties of Spanish in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2018.

CUNHA, M. B.; OMACHI, N. A.; RITTER, O. M. S.; NASCIMENTO, J. E.; MARQUES, G. Q.; LIMA, F. O. Metodologias Ativas: em busca de uma caracterização e definição. *Educação em Revista*, [S. l.], v. 40, n. 40, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/39442>. Acesso em: 30 nov. 2025.

MIGNOLO, W. A colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 130-147, 2017.

MIGNOLO, W. Colonial semiosis and decolonial hermeneutics. *Cultural Studies*, v. 31, n. 2–3, p. 233–256, 2017.

MIGNOLO, W. *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality and Colonization*. 2. ed. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2003.

MIGNOLO, W. *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham: Duke University Press, 2011.

MOORE, M. G. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. (ed.). *Theoretical principles of distance education*. New York: Routledge, 1993. p. 22–38.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf (link externo)>. Acesso em: 30 nov. 2025.

MORAN, J. M. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Papirus, 2015.

NARVAJA DE ARNOUX, E. *El español en la Argentina y la política lingüística del Estado*. Buenos Aires: Biblos, 2006.

NARVAJA DE ARNOUX, E. Políticas lingüísticas y educación en el Cono Sur. In: ORLANDI, Eni (org.). *Políticas do Silêncio*. Campinas: Unicamp, 2015. p. 79–103.

OESTERREICHER, W.; NARVAJA DE ARNOUX, E. Lengua, política y poder simbólico en el espacio hispánico. *Boletín de Filología*, v. 47, n. 2, p. 11–40, 2012.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. *Building online learning communities: effective strategies for the virtual classroom*. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

PARAQUETT FERNANDES, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: Anais do SIELP. Uberlândia: EDUFU, v. 2, n. 1, p. 110–125, 2012.

PATO, E. *El español de América: Contactos, variación y cambio lingüístico*. Madrid: Arco Libros, 2010.

PESTALOZZI, J. H. *Écrits sur la méthode. VI. III*. Le Mont Sur Lausanne: Ed. Loisirs et Pédagogie, 2009.

- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, v. 11, n. 2, p. 342–386, 2000.
- SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2007. p. 23–71.
- SANTOS, S. D. P. dos; QUAGLIA, I. I. A interatividade na educação a distância: contribuições dos recursos educacionais. *Revista Intersaberes*, v. 10, n. 20, p. 328–343, 2015.
- SHIRO, M. Spanish in Argentina: Sociolinguistic Perspectives. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, v. 5, n. 2, p. 89–104, 2007.
- SMITH, L. T. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books, 1999.
- THIONG’O, Ngũgĩ wa. *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Nairobi: Heinemann, 1986.
- UNIASSELVI. *Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI Metodologia Codex*. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2023.
- UNIASSELVI. *Licenciatura em Letras Espanhol*. Projeto Pedagógico de Curso – PPC Indaial: Grupo Uniasselvi, 2025.
- WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Reflexiones desde Abya Yala. In: WALSH, Catherine (org.). *Interculturalidad, Estado, Sociedad*. Quito: Abya-Yala, 2009. p. 27–51.
- ZIMMERMANN, K. Perspectivas críticas sobre normatividade y estandarización en el español. *Estudios de Sociolingüística*, v. 9, n. 1, p. 13–36, 2008.
- ZIMMERMANN, K. *Política lingüística y normatividade en el mundo hispánico*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 1999.



Os Nativos Digitais e o Uso das Tecnologias Educacionais

Digital Natives and the use of educational technologies

JÉSSICA BEATRIZ FERREIRA DOS SANTOS¹²

RESUMO

Este artigo reflete sobre a geração da internet, indivíduos que fazem parte da era tecnológica, mais conhecidos como nativos digitais. O estilo de aprendizagem desses alunos é dissímil das gerações passadas, pois possuem facilidade em múltiplas mídias. O processo de ensino e aprendizagem oferecido pelas escolas, com auxílio dos educadores e profissionais da educação, dispõe atualmente de novas ferramentas e recursos que aliadas ao processo educativo, geram novas formas de interação do aluno com o mundo ao redor. O objetivo deste estudo, é enfatizar que as novas tecnologias modificam o processo de interação dos alunos, desenvolvendo competências e habilidades dos indivíduos tornando-os alunos mais independentes, interativos e autônomos. Faz-se necessário, portanto, uma nova perspectiva e uma nova visão para que as tecnologias educacionais possam ser aplicadas à realidade cultural dos nativos digitais de forma plural e global. Uma educação crítica e de qualidade é capaz de formar indivíduos mais preparados para uma sociedade em transformação.

Palavras-Chave: Nativos digitais; Tecnologias educacionais; Competências e habilidades; Sociedade em transformação; Processo de ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This article reflects on the internet generation, individuals who are part of the technological era, better known as digital natives. The learning style of these students is different from previous generations, as they are comfortable with different media. The teaching and learning process offered by schools, with

¹² Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Doutoranda em Ciência da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales-Fics e professora EaD dos Cursos de Letras-Inglês do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)

the help of educators and education professionals, currently has new tools and resources that, combined with the educational process, generate new forms of student interaction with the world around them. The objective of this study is to emphasize that new technologies modify the student interaction process, developing individuals' skills and abilities, making them more independent, interactive and autonomous students. Therefore, a new perspective and a new vision are necessary so that educational technologies can be applied to the cultural reality of digital natives in a plural and global way. A critical and quality education is capable of forming individuals who are more prepared for a changing society.

Keywords: Digital natives; Educational technologies; Skills and abilities; Changing society ;Teaching and learning process.

INTRODUÇÃO

As novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), seu uso e interação nas práticas sociais humanas, promovem mudanças na forma de comunicação e acesso à informação, bem como permite uma evolução e inovação no processo de aprendizagem, possibilitando novas formas de aprender.

De acordo com Prensky (2001), os nativos digitais são os indivíduos que cresceram na era tecnológica, eles experimentam e utilizam as diversas possibilidades oferecidas pelos meios digitais. Para Prensky (2007) os nativos digitais se comunicam, compartilham informações, compram, vendem, se encontram, se coordenam em grupos de projetos ou trabalho, jogam, avaliam, se desenvolvem, buscam informações, relatam, se socializam e aprendem de forma diferentes, como as que ocorriam no passado anterior a inserção da internet.

Essa característica da *Geração Y*, deve ser direcionada pela escola a fim de conduzir essa nova geração de aprendizes, no uso adequado e proveitoso desses meios tecnológicos. Pois como afirma Kenski (2015) além do meio cultural familiar educacional no qual a criança faz parte, aprende e desenvolve sua identidade social e seus valores; Kenski (2015 p. 19) destaca que “a escola também exerce o seu poder em relação aos conhecimentos e ao uso das tecnologias que farão mediação entre professores, alunos e os conteúdos a serem aprendidos.”

As novas mídias, portanto, propiciam a capacidade de interação de alunos e professores, modificando dessa forma o processo de apenas recepção de conteúdos.

Segundo Maia e Mattar (2007) a relação do processo de aprendizagem entre professor e aluno passa a ser também mediada por tecnologias, em que alunos e professores passam a utilizar as novas ferramentas.

Portanto, a educação e as novas tecnologias se relacionam com esse processo de inovação, pois a utilização das novas tecnologias educacionais, além de serem informadas deve ser aprendidas e ensinadas.

Os ambientes virtuais utilizados nas tecnologias educacionais estão se ampliando, além do uso convencional dos computadores os alunos dispõem de aparelhos celulares, dispositivos móveis como tablets, entre outros aparelhos portáteis como afirma Kenski (2015). Atualmente, os dispositivos de realidade virtual e outros aparelhos como *smartwatches* também foram introduzidos na rotina cotidiana dos indivíduos.

Para Kenski (2015, p.126), “a característica dessa nova forma de ensinar é a ampliação de possibilidades de aprendizagem e o envolvimento de todos os que participam do ato de ensinar”.

As tecnologias educacionais digitais e sua utilização no processo educativo, demandam novas abordagens e metodologias de ensino dos professores e profissionais da educação, modo de aplicação e manuseio dos alunos, pois suas funcionalidades proporcionam novas formas de interação, de ensino e aprendizagem na geração dos nativos digitais.

Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica sobre os nativos digitais e suas características diante de um mundo com recursos interativos. O objetivo deste estudo é evidenciar que as novas tecnologias fazem parte da rotina dos alunos, e que o processo de ensino e aprendizagem desses alunos são ampliados por meio das tecnologias educacionais, transformando a forma de interação desses com o mundo, desenvolvendo assim, indivíduos mais críticos, autônomos e interconectados.

Os objetivos específicos são: abordar sobre a relevância da interatividade dessas tecnologias na educação; apresentar as formas de interação dos alunos no ensino a distância e enfatizar a emergência de um processo de ensino global e digital. A seção seguinte descreve a metodologia utilizada, a terceira e quarta seções apresentam e discutem os resultados da revisão e, na última seção, são feitas considerações finais.

METODOLOGIA

Esta pesquisa utilizou o método de revisão bibliográfica através da identificação de livros e artigos sobre o tema em questão. Para Gil (2017, p.50,61) “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos.”

A pesquisa iniciou-se com um levantamento de livros relacionados ao tema através do site Google, google acadêmico e biblioteca virtual; a busca foi realizada utilizando palavras-chave e

expressões: “educação e tecnologias”, “nativos digitais”, “novas tecnologias” para que os materiais fossem selecionados. Como resultado selecionamos um total de 4 livros principais, 1 capítulo de livro e 4 artigos que fundamentaram a pesquisa.

Os passos seguintes foram: definir o tema da pesquisa; delimitar os tópicos; explicitar o objetivo geral da pesquisa descritiva e objetivos específicos com base nos procedimentos bibliográficos. De acordo com Gil (2017) as pesquisas descritivas:

Têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. (Gil, 2017, p. 28)

A pesquisa foi realizada na perspectiva qualitativa. Para Ludke e André (2014) a pesquisa qualitativa:

Apresenta-se como uma espécie de funil: no início há questões ou focos de interesses muito amplos que, no final, tornam-se mais diretos e específicos, dando aí um ponto base para o trabalho com tal vertente: o afunilamento discursivo à medida que a pesquisa evolui. (Lüdke; André, 2014, p.2)

Com a coleta e seleção dos materiais de pesquisa, seguiu-se para a fase de leitura, revisão da literatura e aprofundamento nos aspectos relevantes ao tema central, para que as reflexões e conclusões pudessem ser obtidas. A seção seguinte apresenta e relaciona os resultados da pesquisa.

2.1 AS NOVAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DOS NATIVOS DIGITAIS

A Geração da Internet é conhecida como *Geração Y*, este termo refere-se a crianças nascidas a partir de 1990, essa geração está ambientada as novas tecnologias e aos recursos tecnológicos, pois utilizam frequentemente essas ferramentas: no acesso e criação de informação no mundo atual, para entretenimento e para adquirirem conhecimento.

Essa relação com o meio digital, possibilita aos nativos digitais o desenvolvimento de novas competências e habilidades.

De acordo com Maia e Mattar (2007) o aprendiz virtual não necessita estar fisicamente em um ambiente para que haja aprendizado, pois pode realizá-lo a qualquer momento, já que seu processo é constante e ininterrupto.

Nessa perspectiva, os aprendizes virtuais e nativos digitais desenvolvem novas formas de competências e habilidades em seu aprendizado: autodeterminação, autonomia na aprendizagem e busca de conhecimento, estratégia de estudo e organização, para utilizar os recursos de comunicação e os meios

adequados para alcançar seus objetivos, além de desenvolverem mais confiança e motivação nesse processo. (Maia; Mattar, 2007)

A nova metodologia de ensino e aprendizagem que os nativos digitais fazem parte, torna-os alunos cada vez mais autônomos, independentes, e participantes ativos de seu processo de aprendizagem, levando-os a transformação e alteração da cultura do ensino para a cultura da aprendizagem. Desse modo, os alunos deixam de apenas receber e memorizar conteúdos e passam a ser participantes de sua auto-aprendizagem quando buscam, avaliam, selecionam e aplicam o que foi descoberto por eles.

Segundo Maia e Mattar (2007, p. 86) “o aprendiz, seja virtual ou presencial, deve ter compromisso com o aprendizado.” Em vista disso, os alunos devem manter-se motivados mesmo que disponham de ferramentas educacionais e recursos tecnológicos que os auxiliem no processo de aprendizagem. Pois espera-se que aluno da geração atual além de autônomo e independente, possua habilidades de interação em grupo, seja criativo na busca de soluções para os problemas, possua empenho e dedicação na realização e execução de suas atividades e seja compreensivo com os demais colegas e tarefas realizadas em equipe.

Mattar (2013) também destaca algumas habilidades dessa geração: os nativos digitais aprendem melhor descobrindo, respondem e esperam respostas rápidas, possuem facilidade de integrar o virtual e físico, além de disporem de habilidades espaciais e visuais em relação a leitura de imagens visuais. O estilo de aprendizagem dos alunos do novo milênio desse modo, possui facilidade em múltiplas mídias, demonstrando assim, preferências de aprendizagem por experiências, atividades que requerem interação social e em grupos, também são conectados aos dispositivos móveis e são alfabetizados digitalmente.

“A geração net aprende fazendo (não lendo manuais ou assistindo palestras), trabalhando em grupo e interagindo. São multitarefas, interativos, exploradores, multimídia e com expectativa de aprendizado relevante.” (Mattar, 2013, p.14)

Este novo ciclo apresenta características cada vez mais globalizadas diante dos recursos interativos que revolucionaram a qualidade de vida dos indivíduos e estão presentes nos diferentes segmentos da sociedade: sociais, políticos, culturais e econômicos.

Para que as novas tecnologias não sejam vistas como apenas mais um modismo, mas com a relevância e o poder educacional transformador que possuem, é preciso que se reflita sobre o processo de ensino de maneira global. Para isso, é preciso, antes de tudo, que todos estejam conscientes e preparados para a definição de uma nova perspectiva filosófica, que contemple uma visão inovadora de escola, aproveitando-se das amplas possibilidades comunicativas e informativas das novas tecnologias para a concretização de um ensino crítico e transformador de qualidade. (Kenski, 2015, p. 125-126)

Em vista disso, observamos que as tecnologias educacionais potencializadas pelos sistemas informáticos estabelecem uma nova extensão de indivíduo. Esta extensão não deve ser vista e utilizada

apenas como ferramenta para o fazer educacional e pedagógico, como também uma manifestação da realidade cultural.

Essa nova forma de se relacionar com o mundo global e digital viabiliza um futuro mais interconectado, interativo e interdependente.

2.2 INTERATIVIDADE E INTERAÇÃO NA EDUCAÇÃO

O termo interatividade surgiu por volta dos anos 1960 e 1970 e começou a ser utilizado amplamente pela área da informática. Esta palavra está relacionada às propriedades da tecnologia atual que são aplicadas na educação a distância.

Assim sendo a interatividade ligasse aos canais de comunicação e a tecnologia, enquanto que a interação envolve a troca que ocorre entre pessoas e grupos necessitando de dois objetos e duas ações para que se efetive essa influência.

Na área de educação a distância, existem alguns tipos de interação como é explicitado por Mattar (2011) com base em outros autores: interação entre aluno/professor que pode ocorrer de forma síncrona ou assíncrona, nesse modelo é reforçada a importância do feedback do professor aos alunos a qual é o meio para que haja essa interação.

Interação entre aluno/conteúdo através das tecnologias modernas de aprendizagem o aluno dispõe de diversas formas de interagir com os objetos de aprendizagem seja construindo, contribuindo, respondendo, explorando sons, imagens ou vídeos.

Interação aluno/aluno esse modelo pode ocorrer de forma síncrona ou assíncrona, e se estabelece em grupos quando os alunos trabalham de forma cooperativa e colaborativa; o professor também atua na organização e apoio desse aprendizado.

Interação professor/professor os professores podem interagir entre si, através das redes que permitem a criação de trocas pedagógicas em meios virtuais e físicos, de forma informal ou a distância. Interação professor/conteúdo as tecnologias educacionais auxiliam os professores na criação de conteúdos e forma de aplicação dessas, reduzindo o esforço e tempo de trabalho do professor, para elaborar essas tarefas diárias e exaustivas. Levando seus alunos a interagirem de fato com o conteúdo de forma mais eficiente, quando sugere outras fontes de pesquisas, adiciona materiais ou recursos de auxílio, comenta nas atividades entre outros.

Interação conteúdo/conteúdo são programas que possuem inteligência artificial que podem monitorar redes e possuem diversas funções proativas que auxiliam no ensino a distância. Interação aluno/interface é a interação que ocorre entre o aluno e as ferramentas tecnológicas manuseadas pelos mesmos para interagir com o professor, com outros alunos e com o conteúdo estabelecido. Mattar (2011) também apresenta em sua obra a autointeração que seria o processo de reflexão metacognitiva do aluno

consigo mesmo no desenvolvimento de sua aprendizagem. A interação vicária, que é a interação observada pelo aluno sem que o mesmo participe de forma ativa. O aluno aprende quando observa o processo de interação entre os outros alunos e entre um aluno e o professor.

Outros tipos de interação que podem ocorrer é a interação aluno/ambiente que envolve o aluno e seu redor, interatividade social que envolve comunicação e linguagem corporal e a relação de interação entre aluno/outro que envolve aspectos externos aos cursos à distância.

Diante desses processos, diversos autores enfatizam a importância da interação e dos ambientes interativos na educação e na aprendizagem dos alunos nativos digitais. Segundo Hedberg e Sims (2001 apud Mattar, 2011) para que ambientes inovadores de aprendizagem possam existir é necessário que se utilize novos métodos com as ferramentas corretas para que haja envolvimento, participação, interação e motivação dos alunos através dessas novas funcionalidades.

Os sistemas informáticos passaram a constituir uma nova extensão do homem, pois, de qualquer lugar do mundo, podemos ter acesso imediato ao velho e ao novo conhecimento, ao mesmo tempo em que podemos nos comunicar uns com os outros através de redes telemáticas cada vez mais disponíveis. É uma extensão vista não apenas como ferramenta, mas também como expressão de uma realidade cultural. (Moraes, 2022, p.131)

De acordo com Moraes (2022), a interconectividade que vivenciamos em nosso mundo atual, tem sido cada vez mais difundida; essas características marcam um mundo mais plural e global diante desses recursos interativos.

Para Nersessian (1995 apud Moraes, 2022) essas ferramentas contribuem para o desenvolvimento de aquisição da linguagem, da aprendizagem e para estímulos do cérebro. Portanto, o computador é uma ferramenta cultural que auxilia nas reflexões do objeto de estudo em questão, convertendo a informação recebida em conhecimento.

Diante dessa sociedade digital, novos utilizadores desses novos modelos e conteúdos do âmbito digital emergem. Em vista disso, para educar os nativos digitais faz-se necessário que educadores estejam prontos para lidar com as tecnologias educacionais que surgem a cada dia, pois educar de forma global é preparar um aluno nativo digital para um ambiente cultural, coletivo, solidário, compreensivo, consciente de sua evolução individual.

Indivíduos com visão de futuro, preparados para as mudanças, que se adaptam facilmente para as alterações que vivenciamos em sociedade de forma global; educar de forma global é formar indivíduos abertos e de posicionamento crítico com qualidades decisórias, criativas e flexíveis diante dos desafios apresentados.

Essa educação interdependente e de inter-relações é capaz de promover uma ligação enriquecedora aos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, evidenciou que a sociedade digital atual, está sendo destacada, pelo aumento da utilização dos recursos tecnológicos, o que tem favorecido o desenvolvimento de uma nova condição de criança, conhecidos como os nativos digitais. Os nativos digitais possuem intimidade e facilidade com os meios digitais e por esse motivo, apresentam habilidades e competências na realização de múltiplas tarefas. Esta geração, faz-nos repensar e adaptar sobre os novos meios e métodos do processo de comunicação e educação de forma global.

Esses avanços proporcionados pelas novas tecnologias modificam a forma de armazenar, transmitir e até mesmo produzir conhecimento; alterando assim, a maneira de aprender, buscar conhecimento e interferindo no estilo e qualidade de vida da sociedade em geral. Essa nova geração de crianças: os nativos digitais detêm a todo instante de diversas formas de interação, de novas e velhas informações por meio do auxílio dos recursos tecnológicos que permitem que sejam utilizados como fonte de aprendizado na educação.

Essas transformações tecnológicas refletem também em mudanças culturais, e na educação que possui a missão de reformar e reestruturar seu modo de ensino e aprendizagem para alcançar os nativos digitais, pois as interações realizadas através do mundo digital e executadas pela geração da internet está em processo de crescimento.

O aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem tem aumentado com o uso dos recursos tecnológicos disponíveis, por esse motivo a educação necessita incorporar as novas tecnologias educacionais na educação, pois a forma com que os nativos digitais consomem e possuem acesso à informação é dissímil das gerações passadas.

Fazer uso das tecnologias educacionais, conhecê-las e incorporá-las no processo de ensino e aprendizagem dos nativos digitais requer planejamento, consciência de educação global, capacidade de percepção para utilizar as estratégias e interações corretas, disposição para mudanças e aprendizagem do novo, além de possuir flexibilidade para transpor limitações e desafios.

A relação com os nativos digitais no processo educacional é desafiadora, porém deve ser dinâmica e envolvente em relação a utilização das mídias digitais dentro e fora de sala de aula. Portanto, diante de um mundo em constante modificações, a educação aliada ao uso das novas tecnologias educacionais não possui o intuito de formar ou capacitar usuários ou consumidores dos recursos digitais, o objetivo principal é auxiliar e formar indivíduos capazes de lidar com as inovações, desafios e complexidades de uma sociedade em transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, Patrícia Margarida Farias. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas, Belo Horizonte - MG, UFMG, volume: 5, número 2, 1-8, 2012.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa, 6ª edição. São Paulo, Atlas, 2017.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação [livro eletrônico]/- Campinas, SP: Papirus, 2015,

LE MOS, Silvana. Nativos digitais x aprendizagens: um desafio para escola, Rio de Janeiro - RJ, v. 35, n.3, 2-10 set./dez. 2009.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U. 2014,

MAIA, Carmem; MATTAR, João . ABC da Ead. 1 ed. - São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007,

MATTAR, João. Interação e Interatividade: Tipos de interação. In: MATTAR, João . Tutoria e Interação em Educação à Distância. São Paulo, SP: Editora Cengage, 2011. 24-46,

MATTAR, João. Games em educação [livro eletrônico]: como os nativos digitais aprendem. São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2013,

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente [livro eletrônico]/- Campinas, SP: Papirus, 2016,

PRENSKY, Marc. Digital Game-Based Learning :practical ideas for the application of digital game-based learning. St. Paul : Paragon House, 2007,

PRENSKY, Marc. Digital Native, digital immigrants. Digital Native immigrants. On the horizon, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001.



Divergências Tecnológicas no Ensino Público e no Ensino Privado

JÉSSICA BEATRIZ FERREIRA DOS SANTOS¹³

RESUMO

O presente artigo visa refletir sobre as divergências tecnológicas no ensino público e privado; durante a pandemia e após a mesma, o uso das tecnologias na educação tornou-se mais presente na prática de ensino e aprendizagem das instituições, no entanto, a forma como é desenvolvida nessas duas categorias, não ocorre de maneira homogênea. Nota-se um grande potencial nas duas categorias de ensino, ainda que a estrutura e forma de acesso aos recursos tecnológicos se diferenciem, é possível melhorar as práticas pedagógicas das instituições que possuem mais necessidades e ajustar aquelas que já dispõem de ferramentas tecnológicas, porém ainda não sabem adequá-las à medida para que os alunos tornem-se protagonistas de seu processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: 1.Divergências tecnológicas, 2.Ensino público, 3.Ensino privado, 4.Tecnologia na educação, 5.Ensino e Aprendizagem.

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las divergencias tecnológicas en la educación pública y privada; durante la pandemia y después de la misma, el uso de las tecnologías en la educación se volvió más presente en la práctica de enseñanza y aprendizaje de las instituciones, sin embargo, la forma en que se desarrolla en estas dos categorías no ocurre de manera homogénea. Se nota un gran potencial en ambas categorías de enseñanza, aunque la estructura y la forma de acceso a los recursos tecnológicos se diferencian, es posible mejorar las prácticas pedagógicas de las instituciones que tienen más necesidades y ajustar aquellas que ya disponen de herramientas tecnológicas, pero aún no saben adecuarlas de manera que los estudiantes se conviertan en protagonistas de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

¹³ Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Doutoranda em Ciência da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales-Fics e professora EaD dos Cursos de Letras-Inglês do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)

Palabras Clave: 1.Divergencias tecnológicas, 2.Enseñanza pública, 3.Enseñanza privada, 4.Tecnología en la educación, 5.Enseñanza y Aprendizaje.

INTRODUÇÃO

A educação básica é essencial para formar cidadãos críticos, e fornecer meios para que os educandos desenvolvam suas habilidades e competências na sociedade atual. As instituições de ensino no Brasil, possuem duas categorias distintas: de ensino público (mantidas pelo Poder Público) e de ensino privado (administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado). Nota-se uma divergência tecnológica quanto a forma de ensino e uso das ferramentas tecnológicas dentro dessas instituições, O objetivo do trabalho é verificar se essa divergência ocorre; os objetivos específicos são: descrever de que forma as novas tecnologias são aplicadas e podem ser melhoradas de acordo com as possibilidades.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, foram utilizados autores como Moran (2015), Kenski (2013), Barros e Araújo (2012) para o embasamento teórico.

A relevância da pesquisa visa apresentar os dois modelos de ensino e analisar que essa divergência não deveria ocorrer, favorecendo e oportunizando melhores formas de ensino e aprendizagem para uns em detrimento de outros. Pois a educação de qualidade é um direito de todos.

1. A EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação básica de qualidade é essencial para formação de cidadãos críticos em nossa sociedade atual, é através dela que o ser humano desenvolve suas habilidades, competências e potencialidades no processo de ensino e aprendizagem. A educação de acordo com a lei 9.394/96 em seus artigos 4º e 5º das diretrizes e bases da educação nacional, trata sobre a obrigatoriedade do ensino básico de qualidade como direito público. As demandas de nossa sociedade no séc XXI são evidentes, e acompanhar essas mudanças na educação, é um desafio nas esferas de ensino público e privado. O ensino tradicional não atende mais uma sociedade que tem vivenciado transformações tecnológicas, sociais e culturais. Os alunos do novo milênio devem ser estimulados a um aprendizado contínuo. Nesse sentido, segundo Da Cruz, Silva Cruz, De Paula e Meurer (2012) os autores destacam que:

No pilar aprender a conhecer ou aprender a aprender como também é denominado, é valorizado a aquisição de repertórios que possibilitem o domínio dos instrumentos do conhecimento,

visando o desenvolvimento de capacidades para que cada sujeito aprenda a conhecer o mundo que o rodeia, ao menos na medida em que é fundamental para viver dignamente. Portanto, o aumento dos saberes oportuniza compreender o ambiente nos variados aspectos, no qual o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico possibilita o discernimento nas escolhas. (Da Cruz, Silva Cruz, De Paula e Meurer, 2012, p.12)

As mudanças globais requerem indivíduos mais autônomos, ativos e críticos, por esse motivo é fundamental que a escola incentive a autonomia dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Pois como afirmam Da Cruz, Silva Cruz, De Paula e Meurer (2012):

Assim, emerge a necessidade de metodologias e ferramentas pedagógicas inovadoras, capazes de redefinir as configurações de sala de aula e tornar o processo de ensino- aprendizagem mais significativo para o aluno e produtivo para o professor. (Da Cruz, Silva Cruz, De Paula e Meurer, 2012, p.12)

O mundo digital transforma a maneira de aprender, de ensinar e interagir em sociedade, o objetivo dos educadores e das instituições de ensino, portanto, deve ser os de mediadores desse processo de desenvolvimento da aprendizagem. Observando o que a instituição oferece em cada etapa da educação básica e se adequando ao que os alunos esperam, desejam e conseguem realizar mediante as metodologias e ferramentas oferecidas.

1.1 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO ENSINO PÚBLICO

A realidade da pandemia revelou por meio do ensino remoto as necessidades das instituições públicas e a exclusão digital que os indivíduos enfrentaram em relação à falta de acesso à internet para que suas atividades educacionais fossem desempenhadas nesse período.

A falta de recursos tecnológicos, e acesso a internet deixou os alunos de diversas escolas públicas espalhadas pelo Brasil, com pouco ou nenhum tipo de auxílio pedagógico durante o período pandêmico, o ensino que já é precário por conta da falta de acesso a melhores recursos além do livro didático, revelou que os alunos não possuíam autonomia sem a intervenção do professor; quando as atividades remotas foram introduzidas elas ocorreram por meio de aplicativos como whatsapp, ou materiais impressos para os alunos com dificuldades de acessar ou baixar os conteúdos, alguns alunos em período pré-enem e vestibular que possuíam acesso em suas cidades locais a aula através da televisão continuaram a se preparar, outros com acesso à internet em suas residências buscaram em plataformas online como *youtube* o acesso aos conteúdos, de forma autônoma. De acordo com Moran (2015):

Não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão. Mas não há dúvida de que o mundo digital afeta todos os setores, as formas de produzir, de vender, de comunicar-se e de aprender. (Moran, 2015, p.12)

É evidente, que a solução para o ensino público mais eficaz é a implementação de metodologias ativas na prática pedagógica. Essa metodologia envolve interações em grupo, (que podem ser feitas através de atividades de situações problemas, leituras em grupo etc.), dinâmica, jogos e desafios, utilizar espaços da escola e recursos variados para aumentar a participação e engajamento dos alunos, sala de aula invertida que estimula a participação dos alunos e modifica a forma de aprendizado.

Segundo Mota e Rosa (2018):

As metodologias ativas surgiram na década de 1980 como alternativa a uma tradição de aprendizagem passiva, onde a apresentação oral dos conteúdos, por parte do professor, se constituía como única estratégia didática. Contrariamente ao ensino tradicional, as metodologias ativas procuram um ambiente de aprendizagem onde o aluno é estimulado a assumir uma postura ativa e responsável em seu processo de aprender, buscando a autonomia, a autorregulação e a aprendizagem significativa. Estas metodologias envolvem métodos e técnicas que estimulam a interação aluno-professor, aluno-aluno e aluno-materiais/recursos didáticos e apostam, quase sempre, na aprendizagem em ambiente colaborativo, levando o aluno a responsabilizar-se pela construção do seu conhecimento. (Mota; Rosa, 2018, p. 261-276)

A escola, portanto, precisa possuir uma prática inovadora e estimulante para que alunos e professores possam caminhar juntos com a sociedade atual. Essa mudança não se limita em apenas introduzir as mídias digitais no processo de ensino, faz-se necessário que o docente compreenda os objetivos a serem alcançados em relação aos conteúdos que estão sendo desenvolvidos em sala de aula, para que possa escolher a forma de mediação mais adequada para a realidade de sua escola.

Os professores buscam aprender a utilizar as ferramentas tecnológicas no intuito de se aproximar dos alunos e de ultrapassar o conhecimento que os mesmos já possuem em relação aos objetos tecnológicos. De acordo com Malaquias, Oliveira e Peixoto (2019, p.11) “no entanto, se elo de ligação entre docente e aluno for centrada no objeto tecnológico e não o conteúdo pedagógico a prática do professor será esvaziada, implicando no empobrecimento da formação humana.”

Utilizar os meios é uma forma de explorar as possibilidades para que haja dinamicidade na prática de ensino e aprendizagem. Segundo Kenski (2013) para que os docentes possuam uma prática desafiadora e dinâmica com o apoio das mídias digitais e ferramentas tecnológicas, faz-se necessário que os mesmos modifiquem suas práticas e hábitos de ensino, saiam da teoria e apliquem na prática.

1.2 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO ENSINO PRIVADO

A escola particular se diferencia da escola pública em relação a variedade de recursos que dispõem. As novas tecnologias contribuem para um ensino mais interativo em sala de aula, melhora e desenvolve a busca de informações, aumenta a participação e interação dos alunos, contribui para o incentivo da autonomia dos aprendizes. De acordo com Barros e Araújo (2012):

Na instituição de ensino particular há uma estrutura física bem montada, com aparatos tecnológicos modernos, ambientes climatizados bem amplos e iluminados, sendo este local utilizado apenas para essa finalidade, acesso a rede mundial de computadores (internet) e profissionais bem qualificados e com especialização nesta área, notamos que há uma preocupação pedagógica desses profissionais acerca da utilização das mídias digitais pelos os educandos, ou seja, um ambiente bastante propício para a aplicação e manuseio das tecnologias da informação e comunicação (TIC's). (Barros; Araújo, 2012, p.4)

Os educadores precisam estar conscientes que a integração de recursos tecnológicos em seus planos pedagógicos trazem bons resultados no processo de aprendizagem. As novas tecnologias na educação possuem a finalidade de contribuir com a aprendizagem e estabelecer essas conexões com o mundo atual. Nesse sentido, novos perfis de educador são formados e requeridos como afirma Libâneo (2009)

[...] um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. (Libâneo 2009, p.12)

A função do educador nessa nova realidade tecnológica, inseridos em ambientes que possuam ferramentas tecnológicas, lousa digitais, softwares educacionais, plataformas educacionais, tablets e notebooks disponíveis na escola e aos alunos; ainda será de refletir sua prática e atualizar-se diante das inovações pedagógicas, para que seu desempenho e esforço possam desenvolver resultados. Para Barros e Araújo (2012):

Os estudantes devem aprender através da orientação do professor, formas de pesquisas e de escolher informações, que possam contribuir para o seu aprendizado, e saber utilizar de maneira satisfatória a informática e seus recursos. (Barros; Araújo 2012, p.7)

As mudanças vivenciadas em sociedade, requerem profissionais que se adequem às transformações rápidas promovidas pelo uso das tecnologias. Por esse motivo é essencial que os sistemas educacionais invistam na capacitação e formação dos professores, planejamento, infraestrutura e

assistência técnica de seus serviços. As instituições de ensino devem refletir de acordo com Kenski (2013) a função da educação escolar, a prática e formação dos docentes, os desafios e as possibilidades que podem ser mediadas pelas tecnologias. Para inserir as novas tecnologias nas instituições de ensino, sejam elas particulares ou públicas em sala de aula, é necessário haver planejamento para as melhores soluções de acordo com a faixa etária dos alunos.

RESULTADO E DISCUSSÃO

As instituições públicas enfrentam grandes desafios em relação à falta de infraestrutura e recursos tecnológicos em suas escolas, no entanto, é importante frisar, que essa realidade divergente intensificou-se no período pandêmico.

Assim sendo, nota-se que mesmo que as instituições públicas apresentem essas dificuldades, é possível oferecer um ensino de qualidade através do uso de metodologias ativas e outras formas de mediações de acordo com a realidade da escola.

Em relação às instituições privadas, observa-se uma preocupação em utilizar as novas ferramentas tecnológicas na prática pedagógica dos educadores, em que estes são exigidos a fazer, uma vez que a escola dispõe de aparatos tecnológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas mudanças e transformações proporcionadas pelas novas tecnologias requerem um novo perfil de educador, um profissional mais capacitado e que possua facilidade no manuseio das mesmas, porém é importante ressaltar que, embora as escolas particulares possuam mais acesso a bons recursos tecnológicos, estes devem ser ajustados a prática docente, e não serem utilizados como único método de aprendizagem.

É preciso investir em formação docente, para que os educadores se tornem aptos para utilizar esses recursos e outras metodologias em sala de aula. As instituições públicas ou particulares possuindo acesso às novas tecnologias ou não, devem enxergar os alunos como protagonistas do processo educativo, por esse motivo, é preciso que as instituições educacionais incentivem a autonomia de seus alunos em todos os níveis de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS C. M.; ARAÚJO, G. R. Novas Tecnologias: Escola Pública versus Escola Particular In: Fórum Internacional de Pedagogia, IV Fiped, Paraíba-PI, 2012.

BRASIL. Lei n. 9.934, de 20 de dezembro de 1996. Leis, decretos e documentos gerais. Ministério Público do Trabalho no Estado do Espírito Santo. Disponível em: . Acesso em: 27 mai. 2024.

DA CRUZ, A. J. A.; SILVA CRUZ, H.; DE PAULA, J. C.; MEURER, T. L. Demandas educacionais do século XXI: a busca por elementos que fortaleçam este enfrentamento. In: BISCARO, A. d. F. V. et al (Org.). Diálogos interdisciplinares: formação continuada na educação básica.- 1. ed. Jundiaí [SP] : Paco, 2021, p.12.

KENSKI, V. M. Tecnologias e Tempo docente [livro eletrônico]/- Campinas, SP: Papirus, 2013
LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção: questões de nossa época, v. 67)

MALAGUIAS, A. G. B.; OLIVEIRA, N. C. d.; PEIXOTO, J. Tecnologias na educação básica pública a partir da visão do professor. Tecnia, v. 4, n.1, 2019.

MOTA, A.; WERNER DA ROSA, C. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. Revista Espaço Pedagógico, v. 25, n. 2, p. 261-276, 28 maio, 2018.



Enfoque Teórico-Práticos da Aprendizagem

JÉSSICA BEATRIZ FERREIRA DOS SANTOS¹⁴

RESUMO

O presente texto aborda os enfoques teórico-práticos da aprendizagem no contexto da educação contemporânea, destacando a evolução histórica dos processos educativos desde as sociedades primitivas até a era digital. Aborda-se a origem da escola e as transformações ocorridas ao longo do tempo, evidenciando como a incorporação das tecnologias ao ambiente educacional se tornou um marco fundamental na reconfiguração das práticas pedagógicas. As metodologias ativas, integradas às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), ganham destaque como estratégias capazes de promover maior engajamento, participação e desenvolvimento de competências essenciais do século XXI, o artigo apresenta os desafios enfrentados pelos docentes e pelas instituições de ensino diante desse novo cenário, enfatizando a necessidade de formação contínua, adaptação das práticas pedagógicas e integração efetiva das tecnologias.

Palavras-Chave: Tecnologia; Metodologias ativas; Cultura digital; Aprendizagem, Protagonismo do aluno

ABSTRACT

The present text addresses the theoretical and practical approaches to learning within the context of contemporary education, highlighting the historical evolution of educational processes from primitive societies to the digital age. It discusses the origins of the school and the transformations that occurred over time, emphasizing how the integration of technologies into educational environments has become a key factor in reshaping pedagogical practices. Active methodologies, combined with Digital Information and Communication Technologies (TIDC), are presented as strategies capable of enhancing student engagement, participation, and the development of essential 21st-century competencies. The article also explores the challenges faced by educators and educational institutions in this new scenario,

¹⁴ Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Doutoranda em Ciência da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales-Fics e professora EaD dos Cursos de Letras-Inglês do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)

underscoring the need for continuous professional development, the adaptation of pedagogical practices, and the effective integration of technological resources

Keywords: Technology; Active methodologies; Digital culture; Learning; Student protagonism.

INTRODUÇÃO

A educação faz parte da nossa sociedade desde a época primitiva, onde o conhecimento era repassado através de história e gravuras. A mesma passou por várias transformações ao longo dos anos até está nos formatos que desenvolvemos hoje .

A palavra escola é de origem grega “*scholé*” que significa “discussão” ou “tempo livre”, e faz referência às possíveis conversas que ocorriam durante o tempo livre e sua repercussão na vida social coletiva dos indivíduos.

A educação, portanto, vivenciou diversos formatos ao longo da história; as escolas antigas diferem das escolas atuais em relação aos métodos de ensino, planejamento curricular, papel do professor e do aluno.

No contexto educacional contemporâneo, os alunos caracterizados como nativos digitais, desempenham um papel de protagonismo significativamente mais expressivo em comparação com o que era observado no modelo tradicional de ensino.

As principais diferenças do ensino tradicional com as metodologias de aprendizagem são: as escolas antigas eram exclusivas; (mulheres, indígenas e negros eram impedidos de estudar, a educação não era um direito, possuía método de ensino tradicional (alunos passivos), o aprendizado era centrado na figura do docente. Nas escolas atuais: o aluno é protagonista, ocorre a personalização do ensino, utiliza-se metodologias ativas, a escola busca adotar uma postura cada vez mais inclusiva, a educação é um direito de todos.

A relação da tecnologia na educação, portanto, está ligada ao desenvolvimento histórico da humanidade, desde as primeiras formas de comunicação até as mais recentes inovações digitais, essas evoluções tecnológicas têm desempenhado um papel central na reconfiguração dos processos de ensino e na potencialização do aprendizado.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, foram utilizados autores como Moran (2018), Benedetti (2024), Bacich e Moran (2018) para o embasamento teórico.

A relevância desta pesquisa consiste em evidenciar como a integração entre tecnologias digitais e metodologias ativas pode contribuir para a transformação das práticas pedagógicas, promovendo uma aprendizagem mais significativa e alinhada às demandas contemporâneas. Busca-se demonstrar que a inovação educacional deve ampliar oportunidades e favorecer ambientes de ensino mais inclusivos e participativos, uma vez que a educação de qualidade é um direito de todos.

2.TECNOLOGIAS DIGITAIS NA RECONFIGURAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A incorporação de tecnologias digitais no cotidiano dos estudantes tem transformado a dinâmica da aprendizagem, conferindo-lhes maior autonomia e capacidade de influenciar os processos pedagógicos, ao passo que desafiam e reconfiguram as práticas educacionais convencionais. De acordo com Toschi (2005):

tecnologia é algo que se estuda e se aprende uma vez que é parte da cultura. Tecnologias não são apenas aparelhos, equipamentos, não é puro saber-fazer, é cultura que tem implicações éticas, políticas, econômicas, educacionais. (TOSCHI, 2005, p. 36)

As novas tecnologias têm provocado mudanças significativas no planejamento escolar, ao possibilitarem a personalização do ensino e a gestão mais eficiente de recursos pedagógicos. A reconfiguração do trabalho docente também é notável, com o professor assumindo um papel de mediador da aprendizagem, facilitando a construção do conhecimento por meio de ferramentas digitais. Alguns exemplos de ferramentas digitais que podem ser utilizadas em metodologias ativas são: lousa digital, notebooks, aplicativos, plataformas digitais, chatbots (robôs virtuais).

Para Andrade e Ferrete (2019):

Os avanços constantes das TDICs têm exigido dos sistemas educacionais a formação de um cidadão do/para o mundo, capacitado a empregar os novos recursos tecnológicos para a aquisição e construção de conhecimento. (ANDRADE; FERRETE, 2019, p. 87)

Com o aumento da combinação dos recursos tecnológicos digitais na prática educacional, os professores, passam a utilizar de forma mais efetiva, diferentes métodos de ensino-aprendizagem, promovendo assim, ambientes educativos híbridos e flexíveis.

Segundo Moran (2018, p. 4) as metodologias ativas proporcionam “[...] estratégias de

ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida [...]”.

Nesse cenário, emerge a discussão sobre a cultura digital, que diferencia os nativos digitais, familiarizados desde cedo com as tecnologias, dos imigrantes digitais, que enfrentam desafios na adaptação a esse novo ambiente educacional.

Hoje, todos, professores e alunos, são aprendentes e ensinantes, ao mesmo tempo, e essa compreensão requer processos comunicativos não-coercitivos, horizontais, circulares, não-lineares e, sobretudo, porque tais processos é que são garantidores de uma circularidade mais democrática dos diferentes saberes (TOSCHI, 2005, p. 39)

Esse contexto, exige estratégias pedagógicas inclusivas e uma reflexão contínua sobre o papel da tecnologia na educação para a promoção de uma aprendizagem mais colaborativa e participativa. Nesse sentido, as metodologias ativas ao serem aliadas às tecnologias digitais, oferecem um ambiente propício para que os alunos tornem-se protagonistas de seu próprio conhecimento.

As metodologias ativas são práticas pedagógicas que aliadas às tecnologias digitais estimulam a formação de alunos autônomos e participativos em seu processo de aprendizagem. De acordo com Bacich e Moran (2018):

a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do estudante com a intenção de propiciar a aprendizagem. (BACICH; MORAN, 2018. p. 17)

O professor, torna-se portanto, um facilitador desse processo, e auxilia o aluno na pesquisa, prática, e busca de conhecimento para que haja a construção de competências e habilidades nos estudantes do século XXI. Bacich e Moran (2018) apontam que:

metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos estudantes na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo (BACICH; MORAN, 2018, p.23)

Nesse sentido, nota-se que o planejamento do professor com base em técnicas ativas e técnicas de TDIC (tecnologias digitais de informação e comunicação) contribui para o desenvolvimento de habilidades relevantes e para a formação de alunos ativos, críticos, protagonistas e pesquisadores no processo de aprendizado tanto em sala de aula quanto no ambiente social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O meio digital tem influenciado nas interações, na comunicação e no relacionamento humano. A relação que a tecnologia e a internet desempenham no ambiente educacional, como uma forma de ensino, é definida como cultura digital.

Para que haja a inserção gradativa das tecnologias em sala de aula, faz-se necessário que as instituições de ensino e os professores: aprendam as habilidades básicas para manusear as tecnologias digitais, utilizem as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas tradicionais, integrem as tecnologias digitais às atividades de sala de aula e a produção dos educandos, insiram as tecnologias digitais a projetos de aprendizagem que envolvam interdisciplinaridade, estejam atentos a novas formas de utilização das tecnologias digitais como ferramentas e meios para o processo de desenvolvimento da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se dessa forma, que aprendemos por meio de um processo dinâmico e interativo, mediado pelas tecnologias que ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem. No entanto, a tecnologia, por si só, não é suficiente para garantir a aprendizagem, porém, quando integrada de maneira estratégica às práticas educacionais, ela permite personalização e flexibilização no aprendizado e tornar-se uma ferramenta valiosa, no processo de ampliação de possibilidades no ensino-aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, a mediação pedagógica é essencial para transformar o conhecimento adquirido e auxiliar nas novas formas de engajamento e interações no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, L. G. d. S. B.; FERRETE, R. B. Metodologias ativas e a educação profissional e tecnológica. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 3, n. 2, p. 86-98, 2019.

BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]

/Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. Penso, 2018.

BENEDETTI, T. Qual é a diferença entre as escolas antigas e atuais?. Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/escolas-antigas-e-atuais/> Acesso em: 18 de nov. 2024

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. IN: MORAN, José Manuel (org). Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas/SP: Papirus, 2012. p.11-66

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L. (Org.); MORAN, J (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

TOSCHI, M. S. Tecnologia e educação: contribuições para o ensino. Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 19, p. 35-42, jan./jun. 2005.