

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Jefferson Sobral Mota

**ENTRE CENAS E SENTIDOS: A SEMIÓTICA DA APRENDIZAGEM
GRAMATICAL NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO DE LÍNGUA INGLESA**

**São Caetano do Sul – SP
2026**

JEFFERSON SOBRAL MOTA

**ENTRE CENAS E SENTIDOS: A SEMIÓTICA DA APRENDIZAGEM
GRAMATICAL NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO DE LÍNGUA INGLESA**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional - da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alexandre Felício Brito

**São Caetano do Sul – SP
2026**

FICHA CATALOGRÁFICA

Mota, Jefferson Sobral.

Entre cenas e sentidos: a Semiótica da aprendizagem gramatical no Ensino Médio Técnico de língua inglesa / Jefferson Sobral Mota – São Caetano do Sul – USCS, 2026.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alexandre Felício Brito

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Mestrado Profissional em Educação, 2026.

1. Ensino de inglês.
2. Aprendizagem gramatical.
3. Vídeos.
4. Multimodalidade.
5. Educação Profissional 2026.

Brito, Carlos Alexandre Felício. II. Universidade de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitor de Pós-graduação e Pesquisa
Prof. Dr. Eduardo de Camargo Oliva**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 13/02/2026 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Carlos Alexandre Felício Brito (USCS)

Prof. Dr. Leandro Bueno Lima (USCS)

Profa. Dra. Adriana Barroso de Azevedo (Universidade Metodista)

Dedico este trabalho aos meus alunos, protagonistas da minha trajetória docente e
inspiração para cada cena, cada análise e cada reinvenção pedagógica.

AGRADECIMENTOS

Às boas energias, pelas forças silenciosas que me sustentaram nos momentos de incerteza e pela serenidade que me permitiu continuar quando o caminho parecia desafiador demais.

Aos meus pais, pela paciência diante das longas horas de estudo e por me esperarem na estação de trem altas horas da noite quando regressava da universidade, mesmo dizendo que não precisava.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Alexandre Felício Brito, cuja escuta atenta, rigor acadêmico e sensibilidade pedagógica iluminaram esta jornada. Agradeço pelas leituras cuidadosas, pelos questionamentos precisos e por acreditar na relevância deste estudo desde seus estágios iniciais. Sua orientação firme e humana foi fundamental para que o presente estudo alcançasse maturidade intelectual e coerência metodológica.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, que ampliaram minha compreensão sobre educação, linguagem e pesquisa ao oferecerem ambientes de reflexão crítica e diálogo generoso. Levo comigo cada provocação, cada debate e cada aprendizado compartilhado.

Aos colegas da pós-graduação, que tornaram esta caminhada mais leve e significativa. Entre trocas de textos, angústias metodológicas e pequenas celebrações, construímos uma rede de apoio que deixará marcas profundas na minha trajetória acadêmica e humana.

Aos meus estudantes, razão maior desta pesquisa. A criatividade, o entusiasmo e a coragem de vocês em experimentar novas linguagens — da câmera ao roteiro, da música à performance — renovaram meu olhar sobre o ensino de inglês. Cada vídeo produzido, cada cena improvisada, cada trilha sonora escolhida confirmou que aprender pode ser um ato estético, crítico e transformador.

Ao Centro Paula Souza e às minhas unidades de ensino, Júlio de Mesquita e Lauro Gomes, pelo espaço formativo que possibilitou o desenvolvimento das práticas investigadas. Aos colegas de trabalho, que dividiram comigo desafios, dúvidas e descobertas, e que não mediram esforços para apoiar as atividades propostas.

Agradeço também às artes — ao cinema, à música (em especial ao *rock n' roll*), aos sons e imagens que atravessam nossa sensibilidade —, por mostrarem que ensinar língua inglesa é também ensinar modos de ver, sentir e interpretar o mundo.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para que a presente investigação se concretizasse. A jornada do mestrado foi feita de muitas mãos, vozes e inspirações. A cada uma delas, deixo meu reconhecimento sincero e minha gratidão profunda. *So let's keep rocking!*

RESUMO

As transformações tecnológicas, comunicacionais e pedagógicas que marcam a contemporaneidade impõem novos desafios ao ensino da língua inglesa no Ensino Médio Técnico, especialmente diante da persistência de práticas tradicionais centradas na memorização gramatical e desvinculadas do uso real da linguagem. O presente trabalho investiga como estudantes desse segmento representam conteúdos gramaticais por meio da criação de vídeos, entendendo tais produções como práticas simbólicas capazes de integrar linguagens verbais, visuais e sonoras em processos de construção de sentido. A pesquisa analisa o percurso histórico do ensino de inglês no Brasil, discutindo políticas públicas, reformas e tensões entre o currículo prescrito e o realizado, evidenciando que a aprendizagem permanece limitada quando desconectada das experiências socioculturais dos alunos. Adota-se a abordagem de pesquisa de desenvolvimento, estruturada em ciclos iterativos que articulam diagnóstico, planejamento, intervenção e análise, permitindo compreender como signos gramaticais são apropriados e ressignificados nas produções audiovisuais. Os dados qualitativos e quantitativos subsidiam a compreensão das representações discentes sobre aprender inglês e revelam que a produção de vídeos favorece engajamento, autonomia, criatividade, reflexão crítica e deslocamentos positivos na aprendizagem. Os resultados indicam que práticas multimodais ampliam o repertório semiótico, estimulam a atenção consciente às formas linguísticas e tornam o estudo da gramática mais contextualizado, significativo e funcional. Como produto educacional, apresenta-se um guia metodológico que sistematiza um modelo replicável para o uso pedagógico da criação audiovisual no Ensino Médio Técnico, oferecendo orientações práticas para professores, fundamentadas na integração entre linguagem, tecnologia, comunicação e protagonismo estudantil. Em suma, o estudo mostra que a articulação entre pedagogias ativas, recursos digitais e uma visão ampliada de linguagem constitui um caminho promissor para a renovação do ensino de inglês e para a formação de jovens capazes de atuar criticamente em diferentes esferas sociais e profissionais.

Palavras-chave: ensino de inglês; aprendizagem gramatical; vídeos; multimodalidade; educação profissional.

ABSTRACT

The technological, communicational, and pedagogical transformations that characterize contemporary society pose new challenges for English language teaching in Technical Secondary Education, particularly given the persistence of traditional approaches focused on memorization and decontextualized grammar practice. This study investigates how students represent grammatical concepts through the production of videos, understanding these audiovisual creations as symbolic practices that integrate verbal, visual, and auditory languages in meaning-making processes. The research examines the historical path of English teaching in Brazil, discussing public policies, curricular reforms, and the tensions between prescribed and enacted curricula, and shows that learning remains limited when detached from students' sociocultural experiences. A development-oriented research approach was adopted, structured in iterative cycles that articulated diagnosis, planning, intervention, and analysis, enabling an understanding of how grammatical signs are appropriated and reframed within audiovisual productions. Qualitative and quantitative data support the analysis of students' representations of learning English and reveal that video production fosters engagement, autonomy, creativity, critical reflection, and positive shifts in grammatical learning. The findings indicate that multimodal practices expand students' semiotic repertoire, stimulate conscious attention to linguistic forms, and render grammar study more contextualized, meaningful, and functional. As an educational product, this dissertation presents a methodological guide that systematizes a replicable model for the pedagogical use of audiovisual creation in technical education, offering practical guidance for teachers grounded in the integration of language, technology, communication, and student protagonism. The study demonstrates that the articulation of active pedagogies, digital resources, and an expanded view of language constitutes a promising path for renewing English teaching and supporting the formation of young people capable of critically participating in diverse social and professional spheres.

Keywords: English teaching; grammar learning; video production; multimodality; technical education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) gerada pelo IRaMuTeQ (Método de Reinert).....	59
Figura 2 - Mapa fatorial de correspondência das classes lexicais gerada pelo IRaMuTeQ (Método de Reinert)	64
Figura 3 – Exemplo de decorações e divulgações de projetos OscarETE 2025 tiradas pelo celular do autor	70
Figura 4 - Divulgação nas redes sociais de um dos trabalhos.....	71
Figura 5 - Divulgação nas redes sociais da cerimônia de entrega dos prêmios	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização do projeto OscarETE	84
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPS	Centro Paula Souza
DBR	<i>Design-Based Research</i>
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI	Língua Inglesa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PTD	Plano de Trabalho Docente
PTT	Produto Técnico-Tecnológico
SISU	Sistema de Seleção Unificada
ST	Segmentos de textos
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

PRÓLOGO – O DESPERTAR DA VOCAÇÃO DOCENTE	17
1 ENSINAR OU (RE)SIGNIFICAR?	25
1.1 Justificativa: Gramática como meio, não como fim.....	26
1.2 Objetivos da pesquisa: Rotas para uma Pedagogia em Cena	27
2 REFORMAS E RESISTÊNCIAS: TENSÕES CURRICULARES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	29
2.1 A Língua Inglesa em disputa: Percursos e rupturas	39
2.2 Do signo ao sentido: Linguagem como experiência semiótica	45
3 PROCEDIMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS – O MAKING OF DA APRENDIZAGEM	53
3.1 O ponto de partida: Fundamentos da pesquisa interventiva.....	53
3.2 Contexto protagonistas entrando em cena	53
3.3 Da Experiência ao Dado: Construindo o Corpus de Análise	53
3.4 Quando os dados falam: Processos de análise	54
3.4.1. O que os dados revelam: a dimensão qualitativa da experiência	54
3.4.1.1 Estruturação dos sentidos: Organização das classes analíticas.. ..	54
3.4.2. O que os números revelam: a dimensão quantitativa da experiência	56
3.4.2.1 Como se estruturam os padrões: Organização estatísticas das ocorrências.....	56
3.5 A cena em construção: Iteração e refinamento da intelecção	57
3.6 Alinhando Roteiro e Direção: Coerência Teórico Metodológica	57
4 LUZ, CÂMERA, SENTIDO	58
4.1 O cenário inicial: Representações sobre Aprender Inglês	58
4.2 Montando a cena: Planejamento da intervenção	66
4.2.1 Do roteiro à filmagem: As etapas do OscarETE.....	66
4.3 Em ação: Produção de sentido na intervenção	67
4.4 Sentidos em movimento: Transformações na Aprendizagem	72
5 DA CENA AO PROTOCÓLO: SISTEMATIZAÇÃO DO OSCARETE	76
5.1 O modelo em foco: Produção Audiovisual e Aprendizagem.....	76
5.2 Intencionalidade formativa:Objetivos do Produto Educacional.....	77

5.3 Estrutura em cena: Dimensões do Modelo OscarETE	78
5.4 Roteiro pedagógico: Organização e Funcionamento	80
5.5 Da direção à aplicação: Orientações para Implementação.....	82
6 EPÍLOGO – ENTRE CENA E PERMANÊNCIA.....	86
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE.....	96

PRÓLOGO – O DESPERTAR DA VOCAÇÃO DOCENTE

Contar como ingressei no mundo da Educação é revisitar uma trajetória repleta de descobertas — muitas delas involuntárias, mas profundamente significativas. Segundo meus pais, sempre fui uma criança muito curiosa, com sede de entender o mundo ao meu redor. Desde muito cedo, algo me encantava de forma instintiva: a linguagem. Palavras, sons, melodias, tudo isso me atraía como se fosse um código secreto que eu ansiava decifrar. Cresci no município de Santo André, em uma família profundamente religiosa, em um ambiente relativamente reservado, no qual o contato com o mundo exterior era restrito. As interações sociais eram limitadas e, por isso, os maiores vínculos com o mundo se estabeleciam, quase sempre, mediados pela televisão e pelas músicas que ecoavam nas rádios ou em fitas cassetes.

Foi por meio desses dispositivos que a língua inglesa chegou até mim, muito antes de qualquer instrução formal. Os sons estrangeiros me despertavam algo. Mesmo sem compreender as letras das músicas, havia uma força invisível naquela sonoridade: a pronúncia, o ritmo, as entonações carregadas de emoção. Algo me dizia que havia um universo inteiro a ser explorado por trás daqueles fonemas. De modo intuitivo e quase inconsciente, comecei a me conectar com a língua inglesa — o idioma me atravessava como um enigma fascinante. Aquela curiosidade inicial viria a se tornar uma das bases da minha vocação profissional.

Na adolescência, iniciei formalmente os estudos da língua inglesa apenas no sétimo ano do Ensino Fundamental em uma escola pública. Embora tenha sido um começo tardio, consegui logo depois me matricular em um curso de idiomas, o que ampliou meu contato com a língua de maneira mais estruturada. Contudo, essa fase não foi isenta de dificuldades. Sofri *bullying* por parte de colegas e precisei lidar com professores sem formação pedagógica adequada, o que, em muitos momentos, abalava minha autoestima e comprometia meu engajamento. Foi nesse contexto que conheci a *teacher* Vânia, uma profissional cuja abordagem humanizada, acolhedora e criativa foi decisiva para reacender meu entusiasmo. Sua forma de ensinar me tocava profundamente: ela via o aluno como um ser em desenvolvimento, e não apenas como um repositório de conteúdos.

Essa fase foi marcada por uma mistura intensa de descobertas, inseguranças e fascínio. A exposição constante a músicas estrangeiras — especialmente do gênero *rock* e das baladas românticas — tornou-se uma das principais portas de entrada para

meu letramento em inglês. Entre tantas influências musicais, destaco com carinho e gratidão a banda Bon Jovi, cuja obra se tornou a grande chave para que eu encontrasse, no idioma, não apenas uma matéria escolar, mas uma forma de expressão. Por meio da arte, encontrei um caminho de conexão com o mundo exterior. A música, com sua linguagem universal, não apenas me aproximou do inglês, mas também me ajudou a entender o mundo com mais sensibilidade e criticidade. Como sabemos, no processo de desenvolvimento infantil, é fundamental que a criança possa internalizar as interações com o meio para que ocorra a aprendizagem. Assim, esse contato artístico foi vital para minha constituição subjetiva e cognitiva.

Em paralelo, as interações escolares nem sempre foram positivas. A convivência com colegas muitas vezes era marcada por incompreensões e conflitos, o que me levou a desenvolver, já naquela fase, uma consciência aguda sobre a importância da empatia e da escuta como instrumentos pedagógicos. Esse entendimento viria a se refletir mais adiante na minha prática como docente.

Passei cinco anos no centro de idiomas. Foi nesse ambiente que percebi, com maior nitidez, a importância das intervenções pedagógicas pensadas a partir das potencialidades dos alunos. Mesmo quando mudavam os professores ao longo dos semestres, sentia que havia um esforço coletivo para acompanhar minhas habilidades e promover meu crescimento. Tal observação remete diretamente ao pensamento de Vygotsky, que enfatiza que a aprendizagem é um processo mediado. Para o autor,

[...] a criança necessita de atividades específicas que proporcionem o aprendizado, pois seu desenvolvimento é dependente dessa aprendizagem por intermédio das experiências e interações em que foi submetida. O professor é o mediador desse processo, por ser o mais experiente e planejar suas intervenções (1998).

Ali, vivenciei um ensino que ia além da teoria: desenvolvíamos atividades orais, fazíamos simulações de diálogos, criávamos situações comunicativas reais. A prática comunicativa era valorizada tanto quanto a gramática. Pimenta e Ghedin (2002) são enfáticos ao dizer que teoria e prática são indissociáveis; separá-las é comprometer a própria essência do processo de aprendizagem, uma vez que a reflexão crítica nasce justamente da articulação entre ambas. Essa abordagem me possibilitou desenvolver não só fluência, mas também a capacidade de pensar no idioma — um marco para qualquer aprendiz de línguas.

Além da querida *teacher* Vânia, outros professores marcaram profundamente minha trajetória: o *teacher* Vagner, sempre atualizado, ético e respeitoso, que sabia

nos repreender com gentileza e firmeza; e a *teacher* Gorete, cuja dedicação e incentivo constante foram fundamentais. Todos eles, com seus estilos próprios, contribuíram para que eu desenvolvesse as quatro habilidades essenciais da língua inglesa: leitura, escrita, escuta e fala.

Passei oito anos estudando na escola Oscavo de Paula e Silva, em Santo André, onde tive duas professoras de língua inglesa durante o sétimo e oitavo anos. Ambas utilizavam livros didáticos, materiais complementares e até atividades musicais, o que tornava as aulas mais interessantes. Mesmo já conhecendo o conteúdo por conta do curso de idiomas, apreciava a maneira como elas conduziam o ensino. Figueiredo (2009) alerta que, muitas vezes, tratamos a língua apenas como um código a ser decodificado, limitando-a aos manuais, gramáticas e livros didáticos. No entanto, a língua é um fenômeno social e vivo, que precisa estar ancorado em contextos reais e significativos.

Durante o Ensino Médio, estudei no Colégio Amaral Wagner, no qual tive o mesmo professor de inglês por três anos consecutivos. Apesar de ser um profissional experiente, sua metodologia era excessivamente tradicional: ele se limitava a transcrever o conteúdo do livro para a lousa, sem desenvolver atividades atrativas ou interativas. Foi nesse momento que comecei a perceber uma inquietação: algo em mim queria mais. Como muitos colegas tinham dificuldade de acompanhar o conteúdo, passei a ajudá-los — não só os da minha turma, mas também de outras salas. Essa prática informal de tutoria me despertou uma vocação: comecei a acreditar que eu poderia ser um bom professor de língua inglesa. Nascia aí, de forma espontânea, minha vontade de ensinar.

Minha formação em Letras pela Universidade do Grande ABC (UniABC) foi um divisor de águas. Durante a graduação, fui exposto a uma diversidade de perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas. Conheci docentes apaixonados pelo que faziam, comprometidos com o ensino, e outros que apenas cumpriam suas funções burocráticas. Ambos os perfis me ajudaram a definir o que eu queria — e o que não queria — para minha prática. Foi um período de amadurecimento intelectual e ético.

Enfrentei dificuldades para ingressar no mercado de trabalho, especialmente por competir com profissionais nativos e professores mais experientes. Minha primeira oportunidade surgiu quando fui convidado a ministrar uma aula demonstrativa. Preparei uma atividade contextualizada, lúdica e interativa, baseada nos princípios do socio-interacionismo de Vygotsky. Foi nesse momento que compreendi, de maneira

clara, que o educador deve ser um mediador do conhecimento, alguém capaz de criar pontes significativas entre o saber e o aluno.

A partir dessa experiência, lecionei tanto em cursos de idiomas quanto na rede pública de ensino. Em cada contexto, aprendi algo novo. No curso de idiomas, pude explorar metodologias ativas, como o uso de músicas, jogos e dramatizações. Já na escola pública, enfrentei desafios estruturais e sociais, porém igualmente vivenciei experiências transformadoras. Pimenta e Ghedin (2002), mais uma vez, me acompanham nesse percurso, ao reforçarem que o professor precisa articular permanentemente teoria e prática, adaptando-se às especificidades de seus alunos.

Uma constatação que me marcou profundamente foi o modo como o trabalho docente ainda é subestimado por muitos. Existe uma crença equivocada de que o professor não precisa ser valorizado como outros profissionais. No entanto, cabe a nós, educadores, mostrar que exercemos nosso ofício com extrema seriedade, comprometimento e ética. Shulman (1986) afirma que o ensino merece *status* profissional, e os padrões para julgar a prática docente devem ser elevados e bem articulados. Tal percepção ficou ainda mais evidente nas turmas adultas com que trabalhei — eram eles, muitas vezes, que reconheciam com mais clareza a importância do professor em sua trajetória.

Hoje, ao olhar para trás, percebo que cada uma dessas experiências — sejam elas positivas ou desafiadoras — foram essenciais para a construção do educador que venho me tornando. Minha história com o ensino não começou por acaso. Foi moldada por afetos, lutas, encontros e muita vontade de fazer a diferença. E assim continuei seguindo, ainda aprendendo, ainda ensinando.

O ingresso no Centro Paula Souza ampliou minha compreensão sobre a educação pública e os desafios específicos do Ensino Médio. Trabalhar com adolescentes me ensinou a valorizar o diálogo e a escuta ativa, pois muitos dos estudantes buscavam apoio e orientação além dos conteúdos acadêmicos. A convivência reforçou minha crença na importância do professor como mentor e modelo para os alunos. Se posso ter o dom da palavra, que seja para construir, e não para destruir.

No início da minha carreira na escola pública, fui acolhido de maneira calorosa por docentes, coordenadores e muitos educandos. Contudo, minha trajetória também foi marcada por situações que exigiram posicionamento firme diante de preconceitos como o etarismo e a homofobia. Tais experiências tornaram-se oportunidades de

aprendizado e reflexão acerca do papel docente enquanto agente de transformação social.

A questão do etarismo manifestou-se com maior intensidade nos cursos modulares, nos quais muitos dos estudantes eram significativamente mais velhos que eu. Logo no início, fui subestimado por alguns que me viam como “moleque” e se recusavam a realizar as atividades propostas. Em casos extremos, foi necessária a intervenção da coordenação pedagógica, enquanto, em outras ocasiões, consegui conquistar respeito por meio do conhecimento e da consistência na minha prática. A experiência foi crucial para compreender que ser autoridade em sala de aula não significa ser autoritário, mas construir um ambiente de respeito baseado na competência e no diálogo. A idade, por si só, não define a capacidade de ensinar ou aprender, e tal compreensão foi um divisor de águas na minha postura profissional.

A segunda situação, relacionada à homofobia, ocorreu em um momento aparentemente rotineiro, enquanto corrigia provas na sala dos professores. Durante uma conversa entre dois colegas, ouvi um deles dizer: “Eu respeito homossexual do mesmo modo que respeito um bandido”. A gravidade dessa afirmação me levou a intervir diretamente. Perguntei ao professor se ele teria coragem de repetir tal comentário diante de uma pessoa homossexual.

Quando ele respondeu afirmativamente, levantei-me e o confrontei: “Então diga na minha frente”. O silêncio que se seguiu na sala foi eloquente. Aproveitei a oportunidade para enfatizar a responsabilidade que temos, enquanto professores, como formadores de opinião. Discursos como aquele não apenas perpetuam preconceitos, mas também contribuem para a violência, seja ela verbal ou física. Finalizei minha intervenção afirmando que respeito é um princípio básico que todos devemos seguir, especialmente no contexto educacional.

Essa experiência reforçou em mim a importância de não calar diante de situações de discriminação. Permanecer em silêncio equivale a ser cúmplice, e essa não é uma postura compatível com os valores da educação. Alunos que se identificam como parte da comunidade LGBTQIA+ muitas vezes enfrentam desafios internos e externos para se aceitar e se inserir no ambiente escolar. Nosso papel, na qualidade de educadores, é criar um espaço seguro e acolhedor, em que a diversidade seja respeitada e valorizada.

Ser professor é também ser exemplo de empatia, coragem e comprometimento com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. O enfrentamento de

preconceitos, embora desafiador, reafirma a relevância do nosso papel na formação de sujeitos críticos e conscientes do valor do respeito mútuo.

É importante ressaltar que registros das experiências profissionais como os citados anteriormente são essenciais para a formação continuada, ainda mais quando refletimos sobre nossas práticas pedagógicas ao compartilhar conhecimento. Como afirma Silva (2021), esse processo possibilita uma reflexão crítica sobre a prática docente, promovendo aprimoramento constante. Por meio do registro, venho revisitando meus sucessos e desafios, repensando abordagens que possam me atualizar e atender às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Uma das lições mais valiosas que aprendi é que a educação vai além da transmissão de conteúdo. Trata-se de inspirar os estudantes a se tornarem agentes de sua própria aprendizagem. Tal perspectiva está alinhada à ideia de que a reflexão constante é uma ferramenta poderosa para o crescimento profissional e pessoal, conforme apontam Fiorentini e Crecci (2016). Por isso, acredito que estar em contato com outros profissionais e participar de formações continuadas sempre foi uma prioridade na minha carreira.

Atualmente, curso o Mestrado em Educação Profissional pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), uma jornada acadêmica que tem expandido significativamente minha compreensão acerca das complexas relações entre teoria e prática no campo educacional. Ao longo do percurso, tenho vivenciado experiências enriquecedoras ao integrar comunidades acadêmicas e educativas, espaços que se configuram como verdadeiros laboratórios de ideias e de construção coletiva de saberes. Nessas interações, percebo o quanto a troca de conhecimentos e vivências contribui para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas, mais sensíveis às demandas contemporâneas da educação. Nesse sentido, Lomba e Schuchter (2023) pontuam, com precisão, que, se o mundo está em constante transformação, é imprescindível que a escola acompanhe tais mudanças. Afinal, ela está inserida nesse mundo e, mais do que isso, tem o compromisso de cumprir suas responsabilidades sociais, culturais e formativas com criticidade e intencionalidade.

Paralelamente, como bem argumenta Imbernón (2005), a formação docente deve ser concebida como processo permanente, sustentado pela reflexão crítica sobre a própria prática. Essa perspectiva tem sido uma bússola em minha caminhada, encorajando-me a buscar, de forma contínua, novas estratégias de ensino capazes de promover maior engajamento por parte dos estudantes e, sobretudo, tornar a

experiência educativa mais significativa, contextualizada e emancipadora. Compreendo, cada vez mais, que a docência exige disposição para o autoconhecimento, abertura para o novo e coragem para transformar o cotidiano da sala de aula.

É inegável que há muitos altos e baixos na área da educação. Entretanto, pergunto-me: em qual profissão não há? Ser professor, estudante e, simultaneamente, cuidar de questões pessoais, familiares, além da saúde física e mental, não é tarefa simples. São muitos os momentos nos quais o cansaço toma conta e a vontade de desistir parece sedutora. Às vezes, o desejo de “jogar tudo para o alto” se insinua silenciosamente, especialmente diante dos desafios estruturais e da desvalorização da profissão docente. Ainda assim, algo nos impulsiona a continuar — talvez a convicção de que estamos no caminho certo, ou a esperança de que, apesar de todas as pedras, é possível construir uma trilha mais justa e menos caótica para as próximas gerações. Como educadores, sabemos que a luta é constante e que não se vence nenhuma batalha sem antes se dispor a combatê-la. Por isso, seguimos combatendo, persistindo e reinventando-nos todos os dias.

Minha trajetória como professor de inglês é marcada não apenas por desafios, mas também por inúmeros aprendizados, reencontros comigo mesmo e contínuas transformações. Essa jornada, rica em experiências e repleta de momentos de superação, reafirma minha crença no poder da educação como instrumento de mudança social e de transformação pessoal. Como destacou Freire (2000), a educação não apenas transforma o mundo; ela nos transforma profundamente como sujeitos históricos em constante construção. A cada passo que dou como educador, compreendo que a sala de aula é um espaço de encontro, de escuta e de partilha, onde também sou afetado e transformado.

Ao revisitar minha própria história, percebo o quanto tento ser, cotidianamente, o professor que um dia sonhei ter. As vivências marcantes da infância, as dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de formação e os momentos de crescimento profissional construíram, pouco a pouco, minha identidade como educador. Para mim, ensinar não é apenas exercer uma profissão; é assumir uma missão permeada por empatia, compromisso ético e sensibilidade para com o outro. A prática docente, nesse sentido visa inspirar, guiar, ouvir, dialogar e aprender com os estudantes, reconhecendo suas histórias, vozes e potencialidades.

Além disso, compreendi, com o passar dos anos, que a formação continuada não é um luxo ou um diferencial, mas uma necessidade urgente para quem deseja manter-se relevante em um mundo em constante e acelerada transformação. Realizar cursos, participar de eventos científicos, envolver-se em projetos de pesquisa e, sobretudo, refletir criticamente acerca da própria prática são ações que não apenas aprimoram o trabalho pedagógico, como também fortalecem nossa atuação enquanto agentes de transformação social. Afinal, educar é um ato político, no sentido mais nobre do termo: implica escolhas, responsabilidades e compromissos com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humana.

Concluir o presente relato não significa, de modo algum, encerrar minha trajetória ou colocar um ponto final em minha caminhada. Pelo contrário, a educação é, por essência, um processo dinâmico, inacabado e permanente. Cada aula ministrada, cada interação com os alunos, cada desafio enfrentado e cada conquista vivida contribuem para moldar minha visão de mundo e aperfeiçoar minhas práticas pedagógicas. Espero, sinceramente, que estas palavras inspirem outros educadores a reconhecerem o valor de suas histórias e a enxergarem, em suas experiências, oportunidades de crescimento, aprendizado e renovação constante. Porque, no fundo, ser professor é também ser eterno aprendiz, alguém que nunca deixa de buscar, de sonhar e de acreditar no poder transformador da educação.

1 INTRODUÇÃO: ENSINAR OU (RE)SIGNIFICAR?

As transformações tecnológicas e comunicacionais que marcaram a contemporaneidade impuseram à educação novos desafios e possibilidades, principalmente no que se referiam ao ensino de línguas. No cenário do Ensino Médio Técnico, a aprendizagem da língua inglesa adquiriu contornos ainda mais específicos, por estar articulada tanto às diretrizes da formação geral quanto às demandas do mundo do trabalho, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Neste contexto, o ensino da gramática inglesa — muitas vezes centrado em abordagens tradicionais e descontextualizadas — tem se revelado pouco eficaz diante das práticas e necessidades comunicativas dos estudantes.

A superação de tais limitações demanda investimento em estratégias didáticas que articulem o uso de linguagens múltiplas, o protagonismo estudantil e a reflexão crítica sobre os usos da língua. É nesse horizonte que se insere a presente pesquisa, cuja proposta central consistiu em investigar como estudantes do Ensino Médio Técnico representavam conceitos gramaticais da língua inglesa por meio da criação de vídeos, concebidos como práticas simbólicas e comunicacionais. Partiu-se, portanto, da premissa de que a linguagem é, essencialmente, um processo de construção de sentido, e sua aprendizagem se fortalece quando mediada por atividades que envolveram expressão, criação e interpretação de signos.

Nesse contexto, tornou-se urgente repensar estratégias de ensino que promovessem não apenas o domínio estrutural da língua inglesa, mas também a construção de sentidos significativos a partir de práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e sensíveis à realidade dos alunos. Uma dessas estratégias foi a produção de vídeos como recurso didático, permitindo que os estudantes se envolvessem ativamente com a língua por meio de práticas multimodais que integrassem linguagem verbal, visual e sonora.

Assim, tencionou-se investigar como a criação de vídeos, realizada por alunos do Ensino Médio Técnico, pode funcionar como ferramenta pedagógica eficaz para o ensino de gramática da língua inglesa. Para tanto, a pesquisa fundamentou-se nos princípios da Semiótica e nas metodologias ativas de aprendizagem, com especial destaque para a abordagem do *Design-Based Research* (DBR), que permitiu a articulação entre teoria e prática a partir de ciclos iterativos de intervenção e análise.

A partir de tal perspectiva, buscou-se compreender de que modo os signos gramaticais foram apropriados, ressignificados e utilizados pelos estudantes na produção audiovisual, favorecendo não apenas o aprendizado linguístico, mas também o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da criticidade.

Ao aliar a linguagem audiovisual à prática pedagógica, pretendeu-se contribuir para a construção de um ensino de inglês significativo, contextualizado e coerente com as demandas contemporâneas. O intuito era o de que os resultados pudessem oferecer subsídios teórico-metodológicos a professores da área, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem da língua inglesa no segmento em questão.

1.1 Justificativa: Gramática como meio, não como fim

Ensinar gramática inglesa de modo significativo figura como um dos grandes desafios enfrentados por professores da educação básica, em especial no Ensino Médio Técnico, no qual coexistem pressões curriculares, metas formativas e especificidades institucionais. Ainda que documentos orientadores como a BNCC (Brasil, 2018) incentivem o ensino da língua estrangeira com foco na comunicação e na integração entre usos reais da linguagem e suas estruturas, práticas escolares excessivamente centradas em repetição, memorização e exercícios descontextualizados ainda predominam em muitas salas de aula.

Essa constatação revela uma lacuna relevante: a ausência de estratégias pedagógicas que aliem o ensino de conteúdos gramaticais a experiências expressivas e multimodais, capazes de engajar os estudantes e promover a aprendizagem ativa. A proposta desta pesquisa surgiu justamente como resposta à demanda, ao propor a utilização da criação de vídeos como recurso didático que permite aos estudantes representarem conceitos gramaticais por meio de diferentes signos — verbais, visuais e sonoros —, numa perspectiva semiótica da linguagem.

Ao tratar os vídeos como práticos de representação simbólica, desloca-se o foco do ensino tradicional da gramática para uma abordagem na qual os estudantes são convidados a construir sentidos, organizar discursos e refletir sobre a língua enquanto produzem conteúdo audiovisual. Esse movimento favorece não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também competências comunicacionais, criativas e críticas, em consonância com os princípios dos multiletramentos e da pedagogia de projetos.

No campo científico, a proposta se ancora na Semiótica de Charles Sanders Peirce (Santaella, 2022), oferecendo um referencial sólido para compreender os sentidos construídos nas produções dos estudantes. Ademais, articula-se à teoria do *noticing*, de Schmidt (1993), e ao conceito de *focus on form* de Marchetti (2009), sustentando a ideia de que a atenção consciente a formas linguísticas pode emergir de situações comunicativas autênticas, como a produção de vídeos.

A relevância da pesquisa se estende ainda à possibilidade de sistematizar uma proposta metodológica replicável, alinhada à abordagem de pesquisa de desenvolvimento (*Design-Based Research*), resultando na elaboração de um Produto Técnico-Tecnológico (PTT). Este último visa a oferecer diretrizes para o uso da criação audiovisual no ensino de gramática inglesa, contemplando tanto aspectos didáticos quanto formativos, podendo ser utilizado em contextos diversos da educação técnica e profissional.

Dessa forma, a presente investigação busca preencher uma lacuna na prática pedagógica e no campo da pesquisa aplicada ao ensino de línguas, ao propor e analisar uma abordagem inovadora e teoricamente fundamentada que reposiciona o ensino gramatical em uma perspectiva simbólica, interativa e multimodal.

1.2 Objetivos da pesquisa – Rotas para uma pedagogia em cena

Diante das inquietações teóricas e metodológicas que envolvem o ensino de gramática inglesa no Ensino Médio Técnico, o estudo teve como objetivo principal analisar como estudantes desse segmento educacional representam conceitos gramaticais da língua inglesa por meio da criação de vídeos, a partir de uma perspectiva semiótica da linguagem. Tal perspectiva compreende a linguagem como sistema simbólico e relacional, cujos sentidos são construídos por meio da articulação de signos verbais, visuais e sonoros em contextos comunicacionais específicos.

A fim de dar concretude a esse propósito, definiram-se cinco objetivos específicos, que orientaram o percurso investigativo e possibilitam uma análise integrada entre os aspectos formativos, comunicacionais e pedagógicos da experiência audiovisual proposta:

1. Identificar o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa e situá-los no contexto da prática pedagógica audiovisual, reconhecendo as singularidades que influenciam sua produção simbólica.
2. Mapear os elementos semióticos mobilizados pelos estudantes na criação de vídeos sobre conteúdos gramaticais, considerando as escolhas discursivas, visuais e sonoras utilizadas nas produções.
3. Examinar como os estudantes articulam signos verbais, visuais e sonoros na representação de conceitos gramaticais, observando os processos de significação construídos nas diferentes linguagens.
4. Avaliar os efeitos da criação audiovisual sobre a aprendizagem gramatical, analisando em que medida a prática contribui para a compreensão e aplicação prática dos conteúdos.
5. Propor diretrizes pedagógicas fundamentadas na análise semiótica das produções estudantis, com vistas à elaboração de um Produto Técnico-Tecnológico (PTT) que oriente o uso da criação de vídeos no ensino de gramática em contextos técnico-profissionais.

Ao contemplar desde o perfil dos estudantes até a proposição de um produto aplicado, os objetivos buscaram articular teoria, prática e inovação pedagógica, oferecendo uma contribuição significativa ao campo do ensino de línguas e à formação de professores para a educação técnica integrada.

2 REFORMAS E RESISTÊNCIAS: TENSÕES CURRICULARES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Para entender melhor a abordagem do presente, é fundamental, inicialmente, relembra como a língua inglesa se consolidou como ferramenta indispensável no currículo escolar brasileiro. O Ensino Médio, ao longo das últimas décadas, foi alvo de uma série de reformas curriculares que, de forma progressiva, refletem as transformações políticas, econômicas e sociais vividas pelo país.

Essas reformas, por sua vez, moldaram os objetivos educacionais, em consonância com as exigências do mundo globalizado, o que passou a demandar uma formação mais ampla, crítica e voltada à inserção social e profissional dos estudantes. Assim, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, até culminar na Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415), observa-se uma tentativa constante de modernizar as práticas pedagógicas e reconfigurar os saberes escolares, incluindo, entre outros aspectos, o ensino de línguas estrangeiras.

A trajetória do ensino de língua inglesa (LI) na educação formal brasileira tem suas raízes ainda no Período Imperial. Em 1809, D. João VI instituiu a cadeira de inglês no Colégio Pedro II, uma medida pioneira que já indicava a valorização do idioma em ambientes de elite. No entanto, durante muito tempo, o francês permaneceu como a principal língua estrangeira ensinada, o que se explica pelo seu prestígio entre a aristocracia e os intelectuais brasileiros do século XIX e início do século XX. Somente a partir da década de 1940, com o fortalecimento político, econômico e cultural dos Estados Unidos no contexto do pós-guerra, é que o inglês começou a ganhar destaque como língua estratégica, aproximando-se gradualmente do currículo escolar nacional.

O movimento de valorização do inglês foi posteriormente formalizado por meio da Reforma Capanema, de 1942, que reestruturou o ensino secundário brasileiro. Na ocasião, o inglês foi consolidado como uma das línguas modernas a serem ensinadas nas escolas públicas e particulares. Todavia, é importante ressaltar que a metodologia predominante à época permanecia tradicional, centrada na gramática normativa, na tradução literal e na leitura técnica de textos. Essa abordagem, como destacou Leffa (1999), limitava consideravelmente a competência comunicativa dos estudantes. Em

outras palavras, havia uma ênfase clara na decodificação da língua, em detrimento de seu uso social, o que resultava em um ensino descontextualizado e, muitas vezes, pouco funcional.

Posteriormente, a primeira LDB, promulgada em 1961 (Lei nº 4.024/61), trouxe mudanças significativas ao tornar o ensino de línguas estrangeiras facultativo, permitindo que as escolas optassem por incluir ou não o inglês ou o francês em seus currículos. O cenário de flexibilização se manteve até a LDB de 1971 (Lei nº 5.692/71), que estabeleceu a obrigatoriedade da oferta de, pelo menos, uma língua estrangeira no currículo escolar. A partir desse momento, o inglês se consolidou como a escolha majoritária nas instituições de ensino, especialmente devido ao seu crescente valor simbólico e utilitário em escala global.

Durante o regime militar (1964-1985), apesar da manutenção desse idioma no currículo, o seu ensino nas escolas públicas enfrentou sérios desafios. A carência de políticas públicas voltadas à formação docente, somada à precarização das condições de trabalho dos professores e à priorização de uma formação tecnicista, relegou o ensino de línguas a uma posição secundária. Como consequência, as práticas pedagógicas continuaram fortemente marcadas por exercícios de repetição mecânica, leitura descontextualizada e ausência de práticas orais efetivas (Almeida Filho, 1993).

Nesse contexto, a promulgação da LDB de 1996 (Lei nº 9.394) representou um verdadeiro divisor de águas para a educação brasileira. Em seu artigo 26, estabeleceu-se que o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna seria obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, consolidando o inglês como predominante nas redes públicas e privadas. A mudança dialogava diretamente com o contexto de globalização e da revolução digital, que redefiniram as formas de acesso à informação, de inserção no mercado de trabalho e de participação em redes internacionais de comunicação e produção de conhecimento.

Em resposta à nova realidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgiram trazendo diretrizes importantes para o ensino de línguas estrangeiras. Ao enfatizarem o desenvolvimento de competências comunicativas, eles propuseram a superação da abordagem tradicional e incentivaram, de forma mais incisiva, práticas pedagógicas que integrassem leitura, escuta, fala e escrita em contextos reais de uso da língua (Brasil, 1998). A intenção era clara: aproximar os conteúdos escolares da vivência social dos alunos, reconhecendo a língua estrangeira como meio de expressão cultural e de exercício da crítica. Todavia, de acordo com Freitas (2023),

mesmo com o avanço teórico representado pelos PCN, o ensino de inglês nas escolas públicas ainda enfrentava inúmeros entraves práticos para a consolidação dessas diretrizes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, veio reforçar tal direcionamento ao incorporar o inglês como componente obrigatório da área de Linguagens no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. A BNCC propôs uma abordagem centrada no letramento crítico e na ampliação da competência intercultural, visando à formação de sujeitos capazes de usar a língua inglesa de modo significativo em diferentes contextos socioculturais (Brasil, 2018).

Além disso, é válido destacar que outro fator que impulsionou de maneira significativa a valorização do inglês no contexto educacional brasileiro foi a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ocorrida em 2009. A partir dessa mudança, o exame passou a incluir questões de língua estrangeira, oferecendo ao estudante a escolha entre inglês e espanhol. Tal alteração estrutural, por sua vez, teve grande impacto no ensino da disciplina, uma vez que o desempenho na referida avaliação passou a ser critério decisivo de acesso às universidades públicas e privadas por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Dessa forma, escolas e professores passaram a atribuir maior importância ao ensino de inglês, reformulando suas estratégias pedagógicas para atender aos novos parâmetros avaliativos exigidos pelo exame.

Nesse contexto, de acordo com Araújo (2017), a valorização do inglês, embora relevante, trouxe consigo novos e complexos desafios ao campo da avaliação em larga escala. Segundo a autora, apesar de a Matriz de Referência do Enem prever competências relacionadas à leitura e ao letramento crítico em língua estrangeira, nota-se uma lacuna considerável entre os objetivos declarados nos documentos oficiais e a efetiva elaboração das questões que compõem as provas. Em sua análise, a pesquisadora revela que muitos itens avaliados não apresentavam correspondência exata com as habilidades às quais estavam vinculados, o que compromete, de maneira significativa, a validade de construto do exame.

Diante desse cenário, a autora defende que a consolidação do inglês como componente relevante do ENEM deve vir acompanhada de uma reformulação metodológica consistente no processo de elaboração dos itens. Para isso, propõe-se a criação de descritores mais claros, objetivos e operacionais, que garantam a

coerência necessária entre currículo, avaliação e aprendizagem. A seu ver, somente dessa maneira será possível assegurar que o ensino da LI, impulsionado por uma avaliação de alta repercussão como o ENEM, esteja verdadeiramente comprometido com uma formação crítica, significativa e alinhada às demandas comunicativas da contemporaneidade.

Nesse sentido, o diagnóstico de Araújo (2017) dialoga com as observações de Freitas (2023), que igualmente denuncia a disparidade entre os princípios comunicativos defendidos nos documentos oficiais, como a BNCC, e a realidade dos materiais didáticos, ainda centrados na estrutura gramatical em detrimento de contextos autênticos de uso da língua.

Em conjunto, todas as ações e reformas educacionais, ao longo do tempo, contribuíram, de maneira significativa e progressiva, para uma maior valorização da LI no contexto educacional brasileiro. Tais transformações, ao refletirem o avanço das demandas sociais e econômicas, evidenciam um esforço contínuo em adaptar o currículo escolar às exigências de um mundo cada vez mais globalizado e interconectado. Nesse sentido, iniciativas diversas, entre elas, programas de formação continuada para professores, produção e distribuição de materiais didáticos mais contextualizados e adequados às realidades dos alunos bem como ampliação de intercâmbios e formalização de parcerias internacionais passaram a integrar, ainda que de forma desigual entre as redes pública e privada, a pauta das políticas educacionais em nível nacional.

Ademais, observa-se que tais ações, ao buscarem fortalecer o ensino de línguas estrangeiras — em especial o inglês —, contribuíram para a consolidação de um entendimento mais amplo sobre o papel da língua inglesa na formação integral do estudante. Dessa forma, o inglês não apenas permanece como conteúdo obrigatório no currículo escolar brasileiro, mas também se reafirma como uma ferramenta essencial para o exercício da cidadania global, para o desenvolvimento de competências profissionais alinhadas às demandas do século XXI e, ainda, para a ampliação das perspectivas culturais, críticas e comunicativas dos estudantes, especialmente no que diz respeito à inserção em diferentes contextos sociais e profissionais.

Vale salientar que, mesmo após a mais recente reforma do Ensino Médio, sancionada pela Lei nº 13.415/2017, o ensino de inglês foi mantido como disciplina obrigatória dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal permanência

contrasta com a flexibilização aplicada a outras línguas estrangeiras, que passaram a ser consideradas opcionais, dependendo da oferta institucional, da infraestrutura disponível e da proposta pedagógica de cada escola. O *status* diferenciado conferido à LI reflete, de forma inequívoca, tanto sua relevância no cenário geopolítico e econômico global quanto seu papel central na formação acadêmica, pessoal e profissional dos estudantes brasileiros.

Todavia, apesar do reconhecimento legal e simbólico da importância do idioma, é necessário destacar que a efetivação prática de tal proposta ainda enfrenta diversos desafios. Segundo Freitas (2023), embora o inglês tenha sido mantido como obrigatório na BNCC, os materiais didáticos utilizados nas escolas muitas vezes não conseguem refletir, de maneira consistente, os princípios orientadores do documento. Em outras palavras, há limitações significativas no que diz respeito à coerência entre as diretrizes curriculares oficiais e os recursos utilizados em sala de aula. Essas dificuldades mostram uma lacuna preocupante, especialmente quando se considera que o domínio do inglês, nos moldes previstos pela BNCC, pressupõe mais do que o aprendizado estrutural da língua, exigindo, sobretudo, uma abordagem comunicativa, significativa e contextualizada.

De acordo com a autora, apesar de os livros didáticos demonstrarem um esforço em adotar práticas comunicativas, essas tentativas ainda revelaram fragilidades na estrutura didático-pedagógica. Isso ocorre principalmente porque existe uma clara discrepância entre as diretrizes propostas pela BNCC e sua aplicação concreta nos materiais utilizados em sala de aula. Embora haja um discurso favorável a uma abordagem comunicativa, a gramática ainda se mantém como elemento central nas obras, frequentemente apresentada de forma descontextualizada e desvinculada de situações reais de uso.

Além disso, Freitas (2023) enfatiza que o papel do professor e do aluno continua, em muitos casos, engessado em algumas coleções, revelando pouca valorização da autonomia discente. A autora conclui que tal incongruência se agrava pela ausência de um programa de conteúdos específicos para o Ensino Médio na BNCC, gerando lacunas curriculares e incertezas metodológicas entre os educadores.

Nesse mesmo debate, Araújo (2022) complementa a crítica ao destacar que, embora a Base reconheça o inglês como língua franca e proponha uma abordagem comunicativa, intercultural e orientada por competências, o documento ainda carece

de orientações claras e aplicáveis para sua implementação prática. Essa limitação fica ainda mais evidente quando se considera o contexto das desigualdades educacionais no país e as fragilidades na formação docente, que dificultam a consolidação de práticas pedagógicas eficazes e alinhadas às diretrizes propostas.

Como se não bastassem tais desafios, a implementação dos itinerários formativos decorrentes da reforma do ensino médio trouxe outras implicações significativas. Com a possibilidade de os estudantes escolherem áreas específicas de aprofundamento, componentes curriculares como o inglês sofreram impacto direto em sua carga horária. Em determinadas escolas, ele passou a ocupar um espaço mais reduzido na grade curricular, sendo ofertado de maneira restrita ou até mesmo incorporado a projetos interdisciplinares, o que, por vezes, compromete a sistematização do ensino da língua.

O movimento de flexibilização curricular, por sua vez, gerou intensos debates entre pesquisadores e profissionais da educação, especialmente no que diz respeito aos impactos na aprendizagem da LI. Isso porque a redução da carga horária compromete diretamente o tempo necessário para o desenvolvimento das competências comunicativas previstas. Ademais, é válido mencionar que a implementação da reforma ocorreu de forma desigual entre as diferentes regiões do país, aprofundando as disparidades na oferta do ensino de inglês entre escolas públicas e privadas. Todavia, é importante destacar que, em instituições como as Escolas Técnicas Estaduais (ETECs), vinculadas ao Centro Paula Souza (CPS), houve uma priorização do ensino de inglês, tanto nos cursos modulares quanto nos cursos de Ensino Médio integrados ao Técnico, revelando uma preocupação mais efetiva com a formação linguística dos estudantes.

Nesse sentido, o Plano de Trabalho Docente (PTD) do CPS para a disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado (EMI) apresenta uma proposta pedagógica condizente com os princípios estabelecidos pela BNCC, ao mesmo tempo que busca enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. As competências e habilidades delineadas no documento revelam uma visão abrangente da linguagem, que transcende a dimensão técnica e se compromete com o desenvolvimento integral do aluno.

Inicialmente, as competências específicas propostas buscam a compreensão das línguas como fenômenos históricos, sociais, culturais e políticos. Essa abordagem reconhece a heterogeneidade linguística e valoriza a diversidade identitária,

contribuindo para o enfrentamento de preconceitos e a valorização dos múltiplos usos da LI. Além disso, ressalta-se a importância de mobilizar práticas de linguagem no ambiente digital, o que exige do estudante não apenas habilidades técnicas, mas também competências éticas, críticas e criativas no uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). A terceira competência prevista concentra-se na articulação entre diferentes linguagens e práticas culturais, incentivando a análise e produção de discursos em variados campos sociais e mídias.

Em consonância com tais competências, as habilidades apontadas pelo documento evidenciam que o ensino da LI deve considerar seu papel como língua global de comunicação. Para tanto, é necessário respeitar a multiplicidade de usos e contextos nos quais ela se manifesta. Paralelamente, espera-se que os alunos desenvolvam a capacidade de utilizar registros e variedades linguísticas adequados a diferentes situações comunicativas, colaborando para fomentar o respeito à diversidade e o combate ao preconceito linguístico. A habilidade de analisar criticamente os textos também fortalece a dimensão político-social da linguagem, enquanto a exploração ética e criativa das TDICs favorece práticas de linguagem mais contextualizadas, engajadas e significativas.

Dessa forma, o documento do Centro Paula Souza mostra um olhar contemporâneo e humanizado em relação ao ensino do inglês, ao propor competências e habilidades que valorizam a formação crítica, a inclusão digital, a multiculturalidade e o exercício da cidadania por parte dos alunos. Assim, reforça-se a ideia de que aprender inglês não se limita à aquisição de um código linguístico, mas representa a apropriação de uma ferramenta fundamental para a participação ativa e consciente na sociedade, compreendendo o estudante como sujeito histórico, ético e comunicativo.

Embora os documentos oficiais e as pesquisas acadêmicas mais recentes ressaltem a importância de um ensino comunicativo, contextualizado e crítico, ainda é comum que, em muitas salas de aula — especialmente na rede pública de ensino — a gramática ocupe lugar de destaque. Conforme assevera Leffa (1999), o ensino de inglês no Brasil foi historicamente marcado por uma forte ênfase na abordagem gramatical-tradutória, principalmente nas escolas públicas ao longo do século XX. Na mesma perspectiva, Araújo e Araújo (2022) afirmam que muitas práticas docentes, sobretudo no Ensino Médio Técnico, ainda reproduzem o modelo tradicional, mesmo

diante de propostas curriculares atualizadas que sugeriam uma abordagem mais comunicativa.

Em sintonia com essa crítica, Amaral (2007) destaca que diversos alunos da escola pública apresentam desinteresse pelas aulas de inglês justamente por associarem a disciplina a uma prática repetitiva e descontextualizada. Em suas palavras, “o conteúdo trabalhado em sala de aula pelos professores era visto como desinteressante pelos alunos, e a gramática, tratada como fim em si mesma, não contribuía para o enriquecimento pessoal deles” (p. 13).

Apesar disso, é necessário reconhecer que a gramática continua sendo um componente relevante no processo de ensino-aprendizagem, desde que inserida em práticas significativas de linguagem. Ainda de acordo com Amaral (2007), o uso de tecnologias educacionais permite permitir um ensino mais dinâmico, interativo e contextualizado das estruturas gramaticais, contribuindo de maneira mais eficaz para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Com base nessa ideia, compreende-se que o desafio contemporâneo do professor de inglês não consiste em abandonar a gramática, mas em reconfigurar sua abordagem pedagógica para torná-la funcional, contextualizada e voltada à produção de sentido. Isso implica superar o modelo normativo tradicional e adotar metodologias que envolvam os alunos em tarefas autênticas, nas quais o conhecimento gramatical é mobilizado como um meio, e não como fim. Afinal, como se verifica nas demandas do mundo atual, o domínio do idioma precisa estar atrelado à competência comunicativa e ao uso social da língua, e não apenas à memorização de regras.

Catharin (2020) apresenta a música como uma forma de comunicação capaz de expressar emoções, significados e aspectos subjetivos, o que a torna uma ferramenta pedagógica relevante no processo de ensino-aprendizagem. Ao integrar letra, melodia e ritmo, a música favorece a contextualização dos conteúdos e amplia o contato do aprendiz com a língua em uso, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa. Além disso, por estar diretamente relacionada às emoções e às vivências dos estudantes, a música tende a aumentar o engajamento, a motivação e a participação em sala de aula. No ensino de línguas, possibilita o trabalho articulado de aspectos gramaticais, lexicais, fonológicos e discursivos, bem como a exploração de elementos culturais e identitários. Dessa forma, o uso pedagógico da música ultrapassa seu caráter lúdico e assume um papel formativo, ao potencializar a

construção de sentidos, o desenvolvimento da competência comunicativa e a aprendizagem mediada por experiências afetivas e socioculturais.

No mesmo sentido, Costa (2024) compreende a correção implícita como uma estratégia de feedback que não explicita diretamente os erros cometidos pelo aprendiz, mas atua de forma indireta, preservando o fluxo comunicativo e favorecendo a autonomia discente. Embora essa abordagem contribua para a redução do filtro afetivo e para o desenvolvimento da fluidez oral, a autora ressalta que seus efeitos sobre a precisão gramatical tendem a ser mais lentos, uma vez que dependem da capacidade do aprendiz de perceber conscientemente as reformulações corretivas, processo conhecido como *noticing*.

Por sua vez, Nascimento (2017) propõe o uso do videoclipe como ferramenta didática central no ensino de línguas, especialmente no contexto da LI. Essa proposta, além de dialogar com práticas contemporâneas, revela-se particularmente relevante por se apoiar em um gênero textual multimodal e intersemiótico. Em outras palavras, o videoclipe, ao integrar imagens, sons, letras e elementos visuais diversos, permite uma articulação profunda entre linguagem, cultura, identidade e ideologia, proporcionando aos aprendizes uma vivência mais ampla, dinâmica e significativa da língua estrangeira.

De acordo com o autor, o uso pedagógico do videoclipe favorece o engajamento crítico dos estudantes, uma vez que passam a interagir com conteúdos que fazem parte de seu repertório cultural cotidiano. O pesquisador também tece críticas contundentes à maneira como os livros didáticos tradicionalmente abordam a dimensão cultural das línguas estrangeiras. A seu ver, tal abordagem tende a ser superficial, tratando a cultura apenas como apêndice ilustrativo ou decorativo, sem explorá-la como elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, defende-se a necessidade de um ensino verdadeiramente intercultural, que estabeleça um diálogo constante com o universo simbólico dos estudantes, valorizando suas experiências e promovendo, de maneira efetiva, o respeito à diversidade cultural, linguística e identitária.

Além do viés pedagógico, é válido mencionar que essa proposta também se alinha às contribuições da teoria da comunicação e da semiótica, especialmente à luz dos estudos de Santaella (2001) e Martino (2014), os quais ressaltaram o papel central dos signos na construção de sentidos e na mediação da experiência humana. Nessa

perspectiva, o ensino da língua inglesa não pode ser reduzido à decodificação de palavras isoladas; deve considerar o funcionamento da linguagem em sua dimensão multissemiótica, ou seja, como sistema de signos articulados que constroem significados em diferentes mídias e suportes. Como afirma Santaella (2001), a leitura crítica dos signos é essencial para formar sujeitos capazes de navegar, interpretando e produzindo discursos, nas complexas redes de comunicação do mundo contemporâneo.

Assim, ao incorporar recursos audiovisuais como os vídeos, o ensino da LI se expande para além do texto verbal, explorando elementos visuais, sonoros e performativos que enriquecem a experiência de aprendizagem. Tal abordagem, ancorada na Semiótica e na Educomunicação, favorece a leitura crítica dos discursos midiáticos e estimula a construção de sentidos plurais, permitindo ao estudante vivenciar a língua de maneira mais autêntica, sensível e situada em práticas culturais reais.

Considerando a urgência de repensar as práticas de ensino e a importância de incorporar recursos significativos e próximos da realidade dos alunos, é evidente que superar o impasse existente entre a tradição estruturalista — fortemente centrada na memorização de regras gramaticais e em exercícios mecânicos — e as exigências de uma abordagem comunicativa e contemporânea requer muito mais do que mudanças pontuais em materiais didáticos ou conteúdos programáticos. É necessária, acima de tudo, uma reconfiguração profunda das concepções de linguagem e de ensino que orientam a prática pedagógica.

A fim de que isso ocorra de maneira consistente e transformadora, é imprescindível investir na formação crítica dos professores, de modo que se tornem agentes conscientes e reflexivos de seu fazer docente. Trata-se, portanto, de um compromisso ético e político com uma prática pedagógica que reconheça a linguagem como fenômeno social, vivo, mutável e profundamente enraizado nos contextos históricos e culturais dos falantes. Nesse horizonte, o ensino de inglês deixa de ser uma simples transmissão de normas linguísticas, passando a constituir-se como espaço de construção de sentidos, de trocas simbólicas e de formação cidadã.

Portanto, um ensino verdadeiramente significativo da LI é aquele que coloca o estudante no centro do processo, não como mero receptor de informações, mas como protagonista ativo de sua própria aprendizagem. Simultaneamente, deve-se conceber a língua como instrumento de mediação entre culturas, saberes e experiências,

funcionando como ponte entre o local e o global, entre o individual e o coletivo, entre o tradicional e o contemporâneo. Mais do que ensinar um idioma em sua estrutura formal, é preciso transformar a forma de vivenciá-lo, senti-lo e ressignificá-lo em sala de aula, promovendo uma aprendizagem que seja, ao mesmo tempo, crítica, engajada e significativa.

2.1 A Língua Inglesa em disputa: Percursos e rupturas

Atualmente ensino de línguas no Ensino Médio brasileiro encontra-se inserido em um contexto de intensas e significativas transformações, que refletem um movimento mais amplo de reestruturação curricular e pedagógica no país. Esse processo de mudança foi impulsionado, em grande medida, pela implementação, em 2018, da Base Nacional Comum Curricular, documento normativo de abrangência nacional que busca estabelecer parâmetros e diretrizes comuns à organização dos currículos das redes de ensino em todo o território brasileiro. A BNCC propõe uma formação escolar mais integrada, equitativa e voltada ao desenvolvimento pleno dos estudantes, assegurando não apenas o acesso aos conhecimentos essenciais, mas também o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para o exercício da cidadania, para a atuação crítica no mundo contemporâneo e para a inserção produtiva no mercado de trabalho.

Nesse novo cenário curricular, as disciplinas que compõem a área de Linguagens e suas Tecnologias — com destaque para a língua portuguesa e as línguas estrangeiras — passam a assumir novas configurações metodológicas e didáticas. Especificamente no caso da língua inglesa, verifica-se uma mudança de foco: saem de cena as abordagens excessivamente centradas na memorização gramatical e na tradução, e ganham espaço práticas pedagógicas que priorizem o uso real e significativo da linguagem. As propostas vigentes enfatizam a leitura crítica e significativa de textos em múltiplos gêneros, a produção textual autoral, o desenvolvimento da oralidade em situações autênticas de comunicação e a escuta ativa e interpretativa, com o objetivo de formar sujeitos capazes de atuar linguisticamente em diversos contextos e suportes midiáticos. Assim, o ensino de inglês no Ensino Médio vem se reconfigurando para atender às demandas de um mundo globalizado, multimodal e cada vez mais mediado por tecnologias.

Paralelamente à reformulação curricular, nota-se uma crescente mobilização por parte da comunidade acadêmica e dos profissionais da educação no sentido de compreender, analisar e avaliar os reais impactos dessas transformações no cotidiano escolar. Pesquisadores de diversas regiões do país vêm se debruçando sobre os avanços e os obstáculos enfrentados pelo ensino de línguas nas últimas décadas, especialmente à luz das políticas públicas educacionais, das reformas legais e das exigências pedagógicas emergentes. Estudos como os de Araújo (2017) e Freitas (2023) são representativos desse esforço investigativo, ao evidenciarem não apenas os progressos obtidos com as mudanças propostas, mas também as lacunas e contradições que persistem entre o que está prescrito nos documentos oficiais e o que de fato ocorre nas salas de aula.

A discrepância entre teoria e prática figura como um dos principais desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. Assim, a constatação de que, muitas vezes, os pressupostos teóricos da BNCC não se concretizam em práticas pedagógicas efetivas reforça a urgência de uma reflexão contínua sobre o papel do professor nesse processo. Por isso, é fundamental reconhecer o docente como agente mediador e crítico, cuja atuação consciente e qualificada é indispensável para que os novos paradigmas se consolidassem de forma consistente. Nesse sentido, torna-se imprescindível investir na formação inicial e continuada desses profissionais, proporcionando-lhes os instrumentos teóricos, metodológicos e tecnológicos necessários para promover um ensino de língua inglesa que seja, de fato, funcional, significativo e emancipador.

Assim, o aprimoramento das práticas pedagógicas no ensino de inglês no Ensino Médio deve considerar, como eixo central, o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas fundamentais: *Speaking* (fala), *Writing* (escrita), *Listening* (escuta) e *Reading* (leitura). Essas competências, longe de serem trabalhadas de maneira isolada ou mecânica, precisam ser desenvolvidas de forma integrada e contextualizada, articulando-se com as experiências, repertórios e interesses dos estudantes. Somente dessa forma será possível garantir que o ensino de línguas cumpra seu papel formador, contribuindo para a construção de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados.

A fim de compreender com mais profundidade a complexidade do cenário do ensino de línguas no Brasil, é fundamental retomar e revisitar produções teóricas anteriores que, mesmo inseridas em contextos históricos distintos, já alertavam para

a urgência de uma reformulação nas abordagens pedagógicas dessa área. Esses trabalhos, ao longo das décadas, denunciavam práticas obsoletas e defendiam a adoção de metodologias mais coerentes com as necessidades reais dos aprendizes e com as transformações sociais. O estudo de Chagas (1957), por exemplo, emerge como referência seminal e visionária, uma vez que, ainda na metade do século XX, ele já propunha um modelo metodológico que levasse em consideração as especificidades socioculturais do Brasil e as limitações do ensino vigente à época.

Em sua obra clássica *Didática Especial de Línguas Modernas*, o autor tece uma crítica contundente ao modelo tradicional que dominava as salas de aula, baseado quase exclusivamente na repetição mecânica de regras gramaticais, na memorização de vocabulário descontextualizado e na prática da tradução literal como fim em si mesma. Para ele, esse tipo de ensino não favorecia o desenvolvimento de competências comunicativas, pois negligenciava justamente os aspectos mais vitais do uso real da língua. Em vez disso, defendia-se uma proposta mais dinâmica e interativa, que privilegiasse a oralidade, a escuta ativa e o uso significativo da língua em contextos reais de comunicação. Chagas antecipava, com notável lucidez, princípios que viriam a ser centrais na abordagem comunicativa décadas mais tarde, ao afirmar que o ensino de línguas deveria ter como objetivos principais a compreensão, a produção oral, a leitura e a escrita — com especial ênfase nas habilidades receptivas, frequentemente ignoradas pelas metodologias tradicionais.

Décadas mais tarde, em um momento histórico distinto, porém em sintonia com as preocupações de Chagas, Celani (1997) retomou essas questões sob o olhar crítico da Linguística Aplicada contemporânea, aprofundando o debate em torno das práticas pedagógicas vigentes. Em seu texto *Ensino das línguas estrangeiras: olhando para o futuro*, a autora revelava como, mesmo após várias décadas, muitas escolas ainda mantinham uma lógica de ensino elitista e excessivamente conteudista, na qual o valor simbólico da língua estrangeira se sobrepunha à sua função comunicativa. Essa lógica reproduzia desigualdades e limitava o acesso efetivo dos alunos às práticas reais de linguagem, restringindo o ensino ao domínio teórico das estruturas linguísticas, sem considerar a vivência concreta dos estudantes. Edelwien e Pretto (2021) complementam a crítica ao afirmarem que a desmotivação discente se agrava pela limitação do ensino gramatical a estruturas desconectadas da realidade dos alunos. Schön (1988) também assevera que práticas pedagógicas

descontextualizadas dificultavam a interação dos estudantes com o conhecimento aplicado.

Diante do panorama de permanências e resistências à mudança, Celani propunha uma alternativa que buscava romper com as amarras: um ensino situado, pautado pela realidade social dos alunos e comprometido com a promoção da autonomia linguística e do pensamento crítico. Para isso, salientava a importância de uma formação docente sólida, que integrasse teoria e prática de forma dialógica, e fosse sensível às múltiplas funções da linguagem na sociedade. Seu compromisso era com uma pedagogia que não apenas ensinasse a língua, mas também formasse sujeitos capazes de atuar criticamente no mundo por meio dela.

Percebe-se, portanto, uma clara convergência entre as propostas de Chagas e Celani, ainda que separados por um intervalo temporal significativo. Ambos, cada um a seu modo e em seu tempo, opunham-se aos métodos de ensino enrijecidos, descontextualizados e distantes da realidade do aluno. Os autores também defendiam firmemente a centralidade do contexto e da ação do professor como elementos fundamentais para um ensino significativo. Enquanto Chagas, de maneira pioneira, já apontava para o papel essencial do educador como mediador ativo no processo de aprendizagem, Celani aprofundava tal compreensão ao introduzir a noção de ensino como prática social, associada ao letramento crítico e à valorização da diversidade linguística e cultural dos estudantes.

A articulação entre passado e presente evidencia que, embora os desafios persistam, há uma base teórica sólida que pode — e deve — orientar transformações no ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Revalorizar esses autores e suas contribuições significa, portanto, reconhecer a importância de um ensino comprometido com a comunicação, com a inclusão e com a formação de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes em uma sociedade cada vez mais globalizada e complexa.

Com base nesse diálogo intergeracional, é possível traçar uma linha cronológica das produções mais recentes, que também buscam repensar o ensino da língua inglesa. Entre elas, destacam-se os trabalhos de Leffa (1999) e Santos (2001), cujas análises ajudam a elucidar os desafios históricos e pedagógicos que ainda permeiam o ensino de línguas no Brasil, especialmente no contexto do Ensino Médio.

Leffa, em sua análise de caráter histórico-político, fez um levantamento criterioso das políticas educacionais que moldaram o ensino de línguas estrangeiras

ao longo do século XX. O autor evidenciou como a valorização dessas disciplinas oscilava conforme os interesses econômicos e ideológicos vigentes. Menciona-se, por exemplo, a Reforma Capanema como momento de fortalecimento do ensino de línguas, com ênfase formativa e cultural, em contraste com a LDB de 1971, que promoveu a redução da carga horária e da obrigatoriedade das línguas estrangeiras, sinalizando uma guinada em direção à formação técnica e instrumental.

Em contrapartida, Santos, por meio de uma pesquisa etnográfica em uma escola particular de Campinas, buscou entender como as orientações políticas e curriculares se materializavam na prática cotidiana. Sua análise revelou a prevalência de aulas fortemente centradas em regras gramaticais e exercícios repetitivos, frequentemente descontextualizados e distantes das necessidades comunicativas dos alunos. Essa realidade mostrava a permanência de uma concepção reducionista de língua, centrada no domínio formal em detrimento de uma competência comunicativa mais ampla e significativa.

Ambos os autores, embora partam de enfoques distintos, fazem uma mesma crítica ao modelo gramaticista historicamente consolidado. Para Leffa, a chave para a transformação estava na valorização do professor como mediador ativo e reflexivo, além da incorporação crítica das novas tecnologias como instrumentos facilitadores da aprendizagem. Santos, por sua vez, enfatizava que a gramática não deveria ser excluída, mas ressignificada, integrando-se ao ensino de forma contextualizada e voltada ao uso autêntico da linguagem, visão também defendida por Almeida Filho (1993).

Nesse ponto, nota-se uma interlocução importante entre os dois estudos: a crítica ao descompasso entre o currículo prescrito e o currículo efetivamente praticado. Enquanto Leffa afirmava que os PCN dos anos 1990 reduziam o ensino de inglês à leitura instrumental — como forma de contornar limitações estruturais das escolas públicas —, Santos mostrava como isso, na prática, resultava em um ensino fragmentado e desmotivador. Ambos advogavam, portanto, a formulação de políticas públicas que investissem na formação docente contínua, na autonomia pedagógica e na construção de um currículo mais crítico, plural e sensível às realidades dos estudantes.

Com o passar do tempo, novas pesquisas passaram a dialogar com tais reflexões, contribuindo para aprofundar o debate e expandir as possibilidades

metodológicas no ensino de inglês. Nesse contexto, merecem destaque as produções de Lima (2007), Natividade (2009), Marcheti (2009) e Gumesson (2010), que, de maneira complementar, propõem abordagens pedagógicas inovadoras, integradas às vivências dos estudantes e comprometidas com uma aprendizagem significativa.

Lima (2007) defende o uso da abordagem comunicativa como alternativa metodológica ao ensino tradicional de inglês, marcado pela ênfase em regras gramaticais e exercícios mecânicos. Em sua pesquisa-ação com adolescentes do Ensino Médio, a autora mostra que práticas como dramatizações, uso de músicas e atividades em grupo favorecem o desenvolvimento da oralidade, da interação e da autonomia discente. Seus achados reiteram a importância de transformar a sala de aula em um espaço de uso autêntico da língua, centrado no aluno e alinhado à sua realidade sociocultural.

Natividade (2009), a seu turno, desenvolve uma pesquisa-ação em um contexto rural de ensino noturno, marcado por vulnerabilidades ainda mais acentuadas. A autora propõe práticas que promovam a autonomia discente por meio de atividades conectadas ao cotidiano local, como o projeto *Posters' Show*. Ao reconhecer a linguagem como prática social e ao valorizar ambientes afetivos e acolhedores, a pesquisadora mostra ser possível ampliar o engajamento e o protagonismo dos alunos, mesmo em cenários de escassez estrutural.

Marcheti (2009) enriquece o debate ao propor uma abordagem que concilia fluência e correção gramatical por meio do *focus on form*, com base na teoria do *noticing*. Em sua pesquisa longitudinal com estudantes de nível elementar, realizada em uma escola semiprivada, a autora revela que o ensino gramatical não precisa ser antagônico ao comunicativo. Quando a forma é integrada de maneira consciente e contextualizada às tarefas comunicativas, torna-se possível desenvolver a acuidade linguística dos alunos, mesmo fora de contextos imersivos.

Por fim, Gumesson (2010) defende o uso planejado de tecnologias e mídias audiovisuais como estratégia eficaz para o ensino de inglês no Ensino Médio. Ao incorporar clipes musicais, séries e curtas de animação ao planejamento pedagógico, a autora mostra ser possível não apenas aumentar a motivação discente, mas também fomentar o letramento crítico e a apropriação cultural da língua inglesa.

Dessa forma, os estudos de Lima (2007), Natividade (2009), Marcheti (2009) e Gumesson (2010) revelam uma convergência em torno de premissas fundamentais: a centralidade do aluno; a valorização da autonomia e do engajamento; o equilíbrio

entre forma e significado; e a integração entre o ensino linguístico e os aspectos culturais e identitários da educação. Todas essas pesquisas sugerem que o ensino da LI avança não apenas em suas metodologias, mas também no reconhecimento da escola como espaço de transformação social, cultural e subjetiva.

Em síntese, a análise integrada dessas autoras permite afirmar que a construção de um ensino de línguas verdadeiramente significativo no Ensino Médio brasileiro exige mais do que reformas curriculares; requer uma mudança de paradigma nas concepções de linguagem, aprendizagem e prática pedagógica. Essa transformação perpassa necessariamente o reconhecimento do professor como agente protagonista, a valorização do estudante como sujeito ativo e o fortalecimento da escola como espaço de diálogo, escuta e emancipação.

2.2 Do signo ao sentido: Linguagem como experiência semiótica

Das antigas civilizações à atualidade, é possível perceber que a linguagem está presente em tudo e em todo lugar, justamente porque somos, por natureza, seres sociais. Assim, o mundo vivido configura-se, essencialmente, como o mundo da comunicação, visto que é por meio dela que adquirimos conhecimento, compartilhamos experiências e construímos significados coletivos. Nesse processo complexo, o conhecimento se dá, fundamentalmente, a partir da interação entre duas estruturas complementares e indissociáveis: de um lado, nós, os sujeitos, que buscamos conhecer; e, de outro, o objeto, que se apresenta à nossa percepção e estimula nossa capacidade interpretativa. Como observa Santaella (1983, p. 44), “tudo pode ser lido como signo: gestos, imagens, objetos, sons e tecnologias”, reforçando a ideia de que vivemos em um universo de significações que nos interpela constantemente.

Dessa maneira, o acesso ao mundo se dá por meio de canais perceptivos diversos — sejam eles visuais, auditivos, cinestésicos ou outros —, e toda essa experiência sensorial se traduz por meio de algo exclusivamente humano: a linguagem verbal. Embora os demais seres vivos também se comuniquem, seja por gestos, seja por sons ou outras formas, apenas o ser humano consegue produzir significados simbólicos complexos, organizados sob a forma de signos. Esses signos constituem mediações entre a mente e os objetos do mundo, ainda que nem sempre

representem o que o objeto é em essência, mas, sobretudo, o que ele significa para quem está imerso em determinado contexto sociocultural.

Nesse sentido, a ciência semiótica se encarrega de explicar como o processo de significação ocorre na estrutura cognitiva, revelando os mecanismos simbólicos que permeiam e estruturam a relação com o real. Os seres humanos vivem, portanto, imersos em um vasto universo de significados. A cada gesto, imagem, palavra ou som, uma mensagem é comunicada, interpretada e, muitas vezes, reelaborada socialmente. Como seres sociais, a existência humana está profundamente marcada pela linguagem e pelos signos que estruturam sua percepção de mundo e, conseqüentemente, sua forma de agir e interagir com ele.

Ferrara (2008), rompendo com modelos lineares da comunicação, sugere uma abordagem epistemológica segundo a qual o meio é compreendido como produtor de sentidos, e não apenas como canal de transmissão. Ao enfatizar a circularidade e a semiose, a autora amplia a noção de comunicação como interação cultural contínua, reforçando o papel ativo da linguagem e dos signos na construção de realidades simbólicas.

Diante de toda essa complexidade, a Semiótica emerge como ciência fundamental para a compreensão dos processos de significação que constituem todas as formas de comunicação humana. Ao investigar, de forma rigorosa, como os signos são produzidos, organizados e interpretados, a teoria semiótica permite compreender os mecanismos que regem a construção do sentido em diferentes contextos culturais, sociais, educacionais e midiáticos. Nesse sentido, Barros e Café (2012) mostram como a Semiótica — especialmente na vertente peirceana — vem sendo mobilizada na Ciência da Informação como ferramenta teórica potente para a organização e representação do conhecimento. Segundo as autoras, conceitos como a tricotomia signo-objeto-interpretante e a semiose infinita oferecem aporte analítico valioso para decodificar sistemas complexos de informação e mediação simbólica, incluindo ambientes educacionais. Assim, mais do que apenas decifrar códigos, trata-se de analisar criticamente os elementos que compõem a comunicação humana, considerando suas intenções, seus efeitos e as ideologias que veiculavam.

Dessa forma, a Semiótica torna-se essencial não apenas para estudiosos da linguagem, mas também para todos aqueles que desejam compreender como as mensagens circulam, afetam e transformam os modos de ser, agir e interagir. De maneira geral, pode-se afirmar que se trata de uma ciência que estuda os signos —

ou seja, tudo aquilo que carrega sentido, representa algo ou transmite uma informação. A seu turno, esses signos podem assumir as mais diversas formas: palavras, imagens, sons, gestos ou qualquer outro elemento que funcione como veículo de significação. Ferrara (2008) também enfatiza a multiplicidade de linguagens ao sugerir que comunicar e semiotizar são processos epistemológicos distintos, porém interdependentes, nos quais os signos não apenas transmitem, mas também se transmitem, constituindo redes de sentido em ambientes culturais mutáveis.

Vale destacar que o próprio termo “semiótica” deriva do grego *semeion* (sinal signo) e *óptica* (visão; foco), expressando, desde sua origem etimológica, foco nos processos de produção e interpretação de sentido. Na sociedade contemporânea, tudo aquilo que se percebe e interpreta é mediado por signos. Exemplos cotidianos incluem a leitura de uma placa de trânsito, a emoção provocada por uma música ou ainda a escolha de vestimentas adequadas a determinados contextos culturais. Assim, compreender como tais signos são organizados, combinados e interpretados é tarefa da Semiótica, que se subdividia tradicionalmente em três ramos: sintaxe, que estuda as relações entre os signos; semântica, que investiga a relação entre o signo e aquilo que ele representa; e pragmática, que analisa a relação entre o signo e seu intérprete.

Dentre os grandes nomes que contribuíram para o desenvolvimento da semiótica, destaca-se o de Charles Sanders Peirce, para quem a significação ocorre por meio de um processo denominado semiose, envolvendo três elementos fundamentais: o signo (ou representamen), o objeto (aquilo que era representado) e o interpretante (efeito gerado na mente do receptor). Dentro dessa lógica, Peirce elabora uma categorização fundamental conhecida como “as três idades dos signos”, ou seja, três modos distintos de representação: o ícone, o índice e o símbolo.

A predominância de tais conceitos na literatura científica nacional também é apontada por Barros e Café (2012), que identificam a tricotomia peirceana como a base mais recorrente nos estudos interdisciplinares que associam a Semiótica à Ciência da Informação. Essa recorrência atesta a relevância e a aplicabilidade do modelo peirceano para distintas áreas do conhecimento, inclusive a educação. Conforme assevera Santaella (2000), a tripla categorização encontra fundamento nas categorias fenomenológicas de Peirce — primeiridade, secundidade e terceiridade — que representam, respectivamente, a qualidade do sentir, a reação ao outro e a mediação. Os três modos de experiência sustentam a própria existência do signo e

da semiose, processo por meio do qual um signo gera um interpretante, que, por sua vez, se transforma em novo signo, em uma cadeia contínua e autogeradora de significação. Tal concepção, ao afastar-se de visões antropocêntricas, permite compreender os processos comunicativos em sua totalidade — inclusive em sistemas não humanos ou artificiais, como os algoritmos e a inteligência artificial.

O ícone caracteriza-se como signo que representa por semelhança — sendo, portanto, a forma mais primitiva de significação, na qual a aparência visual, sonora ou formal se aproxima do objeto representado. Como exemplos icônicos, podem-se citar fotografias, mapas, desenhos e onomatopeias. A seu turno, o índice estabelece uma relação de contiguidade ou causalidade com o objeto, como ocorre, por exemplo, com a fumaça, que indica a presença de fogo, ou com as pegadas, que mostra a passagem de alguém. Por fim, o símbolo é considerado o signo mais complexo, visto que sua relação com o objeto se estabelece por convenção ou hábito social, como ocorre com as palavras, bandeiras ou fórmulas matemáticas. Esta última categoria é especialmente poderosa, pois permite a comunicação de ideias abstratas, generalizações e raciocínios lógicos.

É importante salientar que essas três formas de representação não devem ser compreendidas como estágios evolutivos, mas como níveis simultâneos e complementares na maneira como produzimos e interpretamos signos. Compreender um signo, portanto, exige considerar como ele se apresenta visualmente (ícone), como se vincula a realidades concretas (índice) e como opera dentro de sistemas culturais (símbolo). Essa tripla categorização constitui um dos pilares da semiótica peirceana e tem grande impacto nos estudos de linguagem, comunicação, artes e mídia.

Ampliando ainda mais a perspectiva peirceana, Santaella (2012) enfatiza que a Semiótica é a ciência de todos os processos de significação e comunicação, portanto, essencial à compreensão da complexidade comunicacional na Era digital. Para a autora, os signos não são meros transmissores de informação; eles moldam ativamente a percepção da realidade, interferindo diretamente na forma como os seres humanos compreendem. Atualmente, vive-se em ambientes comunicacionais multimodais, nos quais diferentes signos — texto, imagem, som, movimento — atuam simultaneamente e, por isso, torna-se urgente promover uma alfabetização semiótica, especialmente no âmbito educacional, a fim de que os alunos desenvolvam uma leitura crítica dos signos que os cercam.

Barros e Café (2012) defendem, inclusive, a necessidade de avançar para aplicações mais práticas da Semiótica nos processos educativos e informacionais, destacando áreas como a semiótica da imagem e da música como caminhos promissores para estimular a leitura crítica e multimodal dos estudantes. Essa ideia é reforçada quando as autoras argumentam a existência de uma demanda crescente por estudos que contemplassem formas de informação não verbais, como música e imagem. Esses elementos mostram-se cada vez mais centrais nas práticas de mediação e organização do conhecimento, especialmente em contextos digitais.

Nesse sentido, Santaella (1983) reforçava que os seres humanos são "semióticos naturais", uma vez que vivem interpretando sinais em todos os níveis da vida cotidiana — das placas de trânsito aos gestos sociais, das palavras às imagens midiáticas. O mundo contemporâneo, hipersaturado de signos, exige o desenvolvimento de uma competência semiótica crítica, não apenas para interpretar, mas também para produzir mensagens com consciência das estruturas simbólicas que elas mobilizavam. De acordo com a pesquisadora, essa alfabetização simbólica é tão essencial quanto a leitura verbal, sobretudo na era das múltiplas linguagens.

No campo da comunicação, a Semiótica revela-se como ferramenta valiosa para entender como as mensagens são construídas, transmitidas e interpretadas. Comunicar, afinal, não se resume a emitir palavras; envolve articular múltiplos signos de maneira coordenada, afetiva e simbólica. Esse entendimento é especialmente relevante em tempos de comunicação digital e audiovisual, nos quais as linguagens se sobrepõem, diversificam-se e se tornam cada vez mais complexas.

No contexto educacional, a Semiótica — especialmente a teoria das três idades do signo — é particularmente útil para a análise da produção de vídeos pedagógicos. Em práticas como essas, os alunos não apenas utilizam a língua, mas também constroem significados, combinando elementos icônicos (imagens), indiciais (gestos, expressões) e simbólicos (linguagem verbal). Dessa forma, desenvolvem uma compreensão mais profunda da linguagem como ferramenta social e cultural, superando a mera memorização mecânica e alcançando níveis mais sofisticados de significação contextual.

Além disso, como asseveram Nöth e Santaella (2017), é fundamental compreender que a significação ocorre por meio de sistemas semióticos organizados por códigos — culturais, linguísticos, midiáticos — que regulam tanto a produção

quanto a recepção das mensagens. Dessa forma, ao trabalhar com a criação de vídeos ou outros artefatos multimodais, o estudante entra em contato direto com tais códigos, ativando uma percepção mais crítica da linguagem e desenvolvendo habilidades interpretativas complexas. O ambiente educativo, portanto, configura-se como espaço de formação semiótica, no qual diferentes linguagens se integram e ressignificam, em um processo dinâmico e criativo.

Em síntese, a teoria semiótica facilita a comunicação ao oferecer uma lente crítica e bem-estruturada a fim de decodificar e produzir mensagens eficazes. Além disso, amplia a capacidade humana de interpretar o mundo, tornando-os mais conscientes dos sentidos produzidos e compartilhados. Compreender os processos semióticos — como bem articulado por Peirce e aprofundado por Santaella — é, portanto, essencial para navegar, com clareza e responsabilidade, na comunicação contemporânea, caracterizada pela convergência de mídias, linguagens e culturas.

No âmbito da educação básica, especialmente no Ensino Médio, comunicar-se com os estudantes é muito mais do que simplesmente transmitir conteúdos; trata-se de um exercício contínuo de mediação cultural, simbólica e afetiva. A Semiótica, enquanto ciência dos signos e dos processos de significação, oferece, portanto, instrumentos teóricos e práticos que permitem aos educadores compreenderem melhor a linguagem como forma de construção do conhecimento e de interação com o mundo.

Para Santaella (2000, p. 32), “um signo é algo que está no lugar de outra coisa, para alguém, em alguma capacidade. Ele representa o objeto para o interpretante” Esse processo envolve uma relação triádica entre signo, objeto e interpretante — este último correspondendo àquilo que o signo desperta em quem o interpretava. Tal concepção amplia significativamente a compreensão sobre a forma como os alunos atribuem sentido aos textos, imagens, sons e gestos que permeiam a prática pedagógica. Assim, ao dominar os princípios semióticos, o educador podia planejar suas aulas de forma mais estratégica e eficaz, considerando, inclusive, os diferentes códigos culturais e linguísticos presentes no universo dos adolescentes. A esse respeito, Ferrara (2008) propõe um deslocamento epistemológico da centralidade da linguagem verbal para uma abordagem com vistas a valorizar o papel dos meios como instâncias produtivas de sentido. Esse olhar mostra-se fundamental ao ambiente escolar, no qual múltiplos meios — vídeos, redes sociais, sons, gestos — coexistem e interagem constantemente.

Ademais, destaca-se a diversidade de abordagens que contribuem para pensar a linguagem em suas múltiplas dimensões: lógica, emocional, cultural e narrativa. Esses fundamentos tornam-se especialmente valiosos no ambiente escolar, no qual é preciso lidar com múltiplas formas de expressão — por exemplo, fala, escrita, memes, vídeos e redes sociais —, que convivem de maneira dinâmica na vida dos estudantes. Segundo Mendes (2010), o texto não apenas significa, mas também simula uma comunicação — encenando um diálogo, marcando posições e criando interlocutores. Essa simulação, quando explorada pedagogicamente, aproxima os discentes da linguagem como prática viva, e não como mero conteúdo gramatical.

Nesse mesmo sentido, Martines (2020) salienta o papel da linguagem como dispositivo cultural e cognitivo na organização do conhecimento. A leitura de um texto, a análise de uma imagem ou a produção de um vídeo em sala de aula constituem práticas comunicativas mediadas por signos que precisam ser interpretados de maneira crítica. Logo, a Semiótica contribui para desenvolver nos estudantes uma competência essencial: a capacidade de ler o mundo, compreendendo os sentidos ocultos, os discursos implícitos e as estratégias de persuasão presentes nas diversas formas de comunicação. Nesse ponto, Ferrara (2008) alerta que compreender a comunicação como acontecimento estético e simbólico — e não apenas funcional — é essencial para lidar com a complexidade comunicativa contemporânea, marcada pela diversidade de linguagens e pela fluidez das fronteiras entre emissor e receptor.

Além disso, de acordo com Libanio (2022), é preciso compreender a comunicação como acontecimento estético e transformador. Em outras palavras, o professor deve ir além da mera transmissão de informações, buscando criar momentos significativos de abalo e reflexão. A linguagem, nesse contexto, não se limita a nomear ou organizar ideias, sendo capaz de provocar sentidos, suscitar afetos e promover mudanças de perspectiva. Tal abordagem mostra-se, portanto, essencial para envolver os jovens em um processo educativo que dialogue com sua realidade, subjetividade e protagonismo. Portanto, ao associar os aportes teóricos discutidos com os estudos de Barros e Café (2012) e Ferrara (2008), verifica-se que a Semiótica oferece um alicerce robusto para compreender a linguagem como processo cultural, interativo e transformador. Seja na Ciência da Informação, seja no Ensino Médio, a análise semiótica é indispensável para desenvolver uma pedagogia que valorize a interpretação crítica, a mediação simbólica e a produção autêntica de sentidos.

Assim, integrar a Semiótica à prática pedagógica no Ensino Médio significa abrir caminho para um ensino mais dialógico, investigativo e transformador. Ao compreender o processo de significação como elemento-chave da aprendizagem, o professor torna-se não apenas um transmissor de conteúdos, mas, sobretudo, um mediador de sentidos — alguém que inspira o aluno a ler o mundo, reescrevê-lo e transformá-lo com base em sua própria experiência simbólica e linguística.

Em conformidade com as obras de Santaella (1983, 2000, 2017), pode-se afirmar que a Semiótica não consiste apenas em uma ferramenta teórica, mas em um verdadeiro modo de compreender o mundo, pois fornece os instrumentos necessários para navegar pela complexidade da comunicação contemporânea, na qual texto, imagem, som e movimento convivem e interagem o tempo todo.

Ao se firmar como ciência da significação, a Semiótica revela-se indispensável à educação, pois promove uma leitura crítica das mídias, das linguagens e da cultura. Conforme assevera a autora, os signos moldam não apenas o que se conhece, mas também como se conhece — e essa é a dimensão epistemológica que deveria ser incorporada às práticas pedagógicas. Desenvolver a consciência semiótica, portanto, figura como passo fundamental para formar sujeitos críticos, criativos e capazes de interagir de maneira ética e transformadora com os múltiplos sentidos do mundo.

3 PROCEDIMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS – O MAKING OF DA APRENDIZAGEM

3.1 O ponto de partida: Fundamentos da pesquisa interventiva

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa de natureza descritiva, interpretativa e analítica, com caráter interventivo, estruturada segundo os princípios do *Design-Based Research* (DBR) (Cobb *et al.*, 2003). Tal abordagem mostrou-se pertinente para o desenvolvimento de inovações pedagógicas contextualizadas, articulando ciclos de diagnóstico, planejamento, implementação e análise dos efeitos da intervenção no campo educacional.

3.2 Contexto e protagonistas entrando em cena

O campo de ação foi a ETEC Prof. Júlio de Mesquita, em Santo André, contando-se com a participação de estudantes do 3º ano do Ensino Médio Técnico. Eles foram organizados em equipes colaborativas para a criação de vídeos, os quais representaram, de forma multimodal, diferentes tempos verbais da língua inglesa.

3.3 Da Experiência ao Dado: Construindo o Corpus de Análise

A coleta de dados foi conduzida de acordo com a abordagem qualitativa proposta por Bauer e Gaskell (2002), considerando a produção dos dados como um processo dialógico e situado. Neste estudo, os dados foram gerados a partir das interações entre os estudantes e o pesquisador em atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, tendo como foco a produção de vídeos educativos.

A produção dos vídeos constituiu-se como elemento central da fase de intervenção pedagógica do *Design-Based Research* (DBR), aqui adotado. Por meio dessa prática, os estudantes foram estimulados a aplicar os conhecimentos gramaticais da língua inglesa de forma contextualizada, mobilizando múltiplas linguagens – verbal, visual e sonora – na criação de narrativas audiovisuais.

Os vídeos foram planejados e realizados em grupos, com base em uma sequência didática estruturada pelo professor-pesquisador, focalizando tempos

verbais e situações comunicativas significativas. O processo de criação foi acompanhado por meio de observações, registros reflexivos e coleta dos próprios materiais audiovisuais.

Portanto, a produção dos vídeos foi não apenas uma estratégia didática, mas também um dispositivo metodológico para geração de dados empíricos, permitindo capturar representações, compreensões e deslocamentos conceituais dos alunos ao longo do processo formativo (Apêndice A). Os vídeos produzidos foram analisados à luz da teoria semiótica, especialmente no que se refere à articulação dos signos linguísticos, visuais e sonoros utilizados pelos estudantes. A análise dos vídeos buscou compreender como a multimodalidade contribuiu para a construção de significados no processo de ensino e aprendizagem da gramática inglesa.

3.4 Quando os dados falam: Processos de análise

3.4.1 O que os estudantes revelam: A dimensão qualitativa da experiência

Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo automatizada, utilizando-se o *software* IRaMuTeQ, versão 0.7, que é de livre acesso e utiliza linguagem estatística R (Brito e Sá, 2022). A técnica baseou-se na análise de variáveis categoriais e listas de palavras, bem como na análise de texto (*corpus* textual).

O software viabilizou a contagem de frequência, bem como o cálculo de qui-quadrado. No que se refere à análise de texto, examinaram-se os dados textuais, desde os mais simples, como a lexicografia básica, que abrangeu a lematização — processo que reduz as palavras com base em suas raízes (formas reduzidas) e o cálculo de frequência de palavras —, até análises multivariadas, como a classificação hierárquica descendente de segmentos de texto (Camargo; Justo, 2013). A seguir, explica-se como foi realizada a análise do questionário.

3.4.1.1 Estruturação dos sentidos: Organização das classes analíticas

De posse das respostas dos alunos, preparou-se um *corpus* textual monotemático para análise, de acordo com as perguntas realizadas no instrumento de coleta de dados (Apêndice A). O anonimato foi garantido, sem qualquer

identificação dos participantes, porém eles foram identificados segundo sua topografia (perfil sociodemográfico).

A preparação do *corpus* textual para a análise de conteúdo automatizada com o *software* IRaMuTeQ seguiu estas etapas:

a) Criação de linhas de comando (*** *) específicas para as variáveis analisadas — extraídas dos objetivos específicos, conforme o manual do IRaMuTeQ (Camargo; Justo, 2018).

b) Formatação e salvamento do texto conforme as normas do *software*.

Com os *corpora* textuais prontos, optou-se por analisar os resultados usando o Método de Reinert. Segundo Lima (2008), as reflexões semiológicas e metodológicas de Max Reinert culminam na concepção de um programa informático denominado Alceste, fundamentado em três conceitos essenciais, que mantêm sua propriedade quando se utiliza o *software* IRaMuTeQ, embora sejam nomeados de forma diferente.

As relações entre o sujeito-enunciador e o objeto não somente motivam as mensagens, como também determinam a lógica local e a estrutura nela implícita, deixando índices que ficam impressos no texto (Lima, 2008, p. 89).

As palavras plenas tiveram significados estabelecidos, enraizados na percepção sensorial, nos costumes e na memória. Em contrapartida, as palavras-ferramenta dependiam do contexto para adquirir sentido. A seu turno, o mundo lexical refletia um local referencial e uma coerência ligada à atividade do indivíduo. Por fim, os fundamentos tópicos revelavam parâmetros arcaicos, de caráter social, ligados às origens do sentido.

O algoritmo de Reinert gerou *clusters* de categorias lexicais, permitindo a categorização do texto pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e pela análise bidimensional via Análise Fatorial de Correspondência (um espaço fatorial).

Ao realizar a CHD, havia três possibilidades de análise; contudo, no presente trabalho, utilizou-se a CHD Simples sobre Texto (ST), por ser a recomendada para análises de respostas curtas provenientes de questionários com perguntas abertas.

A significância da clusterização foi identificada pelo teste estatístico, tendo como parâmetro a frequência, bem como pelo cálculo do valor Qui-quadrado (X^2). O valor tabelado pelo método estabelecido por Reinert foi de 3,8. O nível estatisticamente significativo correspondeu à probabilidade de $*p \leq 0,05$. É

importante lembrar que esse cálculo não se refere à comparação entre as classes para verificar diferenças estatisticamente significativas entre elas, mas indica sua força relativa, uma vez que o método detecta os hábitos estabelecidos pelos enunciadores ao longo do exercício das trocas discursivas.

3.4.2. O que os números revelam: a dimensão quantitativa da experiência

3.4.2.1 Como se estruturam os padrões: organização estatística das ocorrências

Além das análises qualitativas das representações semióticas, os dados obtidos por meio do questionário estruturado foram submetidos a análises estatísticas descritivas e inferenciais, com o objetivo de identificar possíveis relações significativas entre o perfil sociodemográfico dos participantes e suas percepções, bem como comportamentos e posicionamentos diante do objeto de pesquisa.

Foram utilizadas as seguintes técnicas de análise inferencial, conforme a natureza das variáveis envolvidas:

- **Teste do Qui-quadrado de Pearson (χ^2):** aplicado para verificar a existência de associação entre variáveis categóricas, como tipo de gênero e experiência prévia de estudos de inglês em cursos fora da escola, descritos na seção 1 (Apêndice A), dentre outras.
- **Testes não paramétricos de comparação de grupos**, como o teste de Mann-Whitney (para duas amostras independentes) e o teste de Kruskal-Wallis (para três ou mais grupos), empregados para identificar diferenças nos escores de estudo da língua inglesa, por exemplo.
- **Correlação de Spearman (ρ):** aplicada para avaliar o grau de associação entre variáveis ordinais, como a relação entre faixa etária e frequência ao curso de inglês.

Quando pertinente, considerou-se também a aplicação de modelos exploratórios, por exemplo, a análise de componentes principais (PCA) ou a análise fatorial exploratória (AFE), com o intuito de sintetizar indicadores compostos (como um índice de avaliação pessoal sobre o processo — objetivo 4) a partir de múltiplos itens da escala Likert.

As análises foram realizadas com o suporte de *softwares* estatísticos (como SPSS ou R), complementando os dados obtidos pelas análises discursivas conduzidas via IRaMuTeQ. O cruzamento de abordagens permitiu uma compreensão mais aprofundada e multivariada do fenômeno do ensino de gramática inglesa no contexto do ensino médio técnico, promovendo uma interpretação integrativa entre as dimensões simbólica, subjetiva e estatística dos dados.

3.5 A Cena em Construção: Iteração e Refinamento da Intervenção

Os ciclos iterativos do DBR foram organizados conforme o esquema abaixo:

1. Diagnóstico Inicial – aplicação de questionário para levantar representações iniciais dos estudantes sobre a gramática inglesa;
2. Planejamento – elaboração da sequência didática e definição dos gêneros fílmicos a serem utilizados;
3. Intervenção pedagógica – implementação da sequência de atividades e gravação dos vídeos;
4. Análise e reflexão – tratamento e interpretação dos dados com base nas técnicas de análise textual e nos fundamentos da semiótica.

3.6 Alinhando Roteiro e Direção: Coerência Teórico-Metodológica

A escolha do *Design-Based Research* como método foi alinhada à proposta de construção de um Produto Técnico-Tecnológico (PTT), pois permitiu ao pesquisador intervir no processo educacional ao mesmo tempo que investigava seus efeitos. O foco na linguagem multimodal e nas representações semióticas dos alunos reforçou o compromisso com uma abordagem investigativa que privilegiava o sentido atribuído pelos sujeitos às práticas pedagógicas, conforme argumentam Santaella e Noth (2022).

4 LUZ, CÂMERA E SENTIDO

4.1 O cenário inicial: Representações sobre Aprender Inglês

Como já dito, o estudo adotou uma abordagem qualitativa-quantitativa, fundamentada no *Design-Based Research* (DBR), o que permitiu construir e analisar uma intervenção pedagógica organizada em ciclos iterativos de diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação. A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Técnica Estadual do ABC Paulista e envolveu 69 estudantes do 3º ano do Ensino Médio Técnico, com idades entre 17 e 19 anos (média de 17,3).

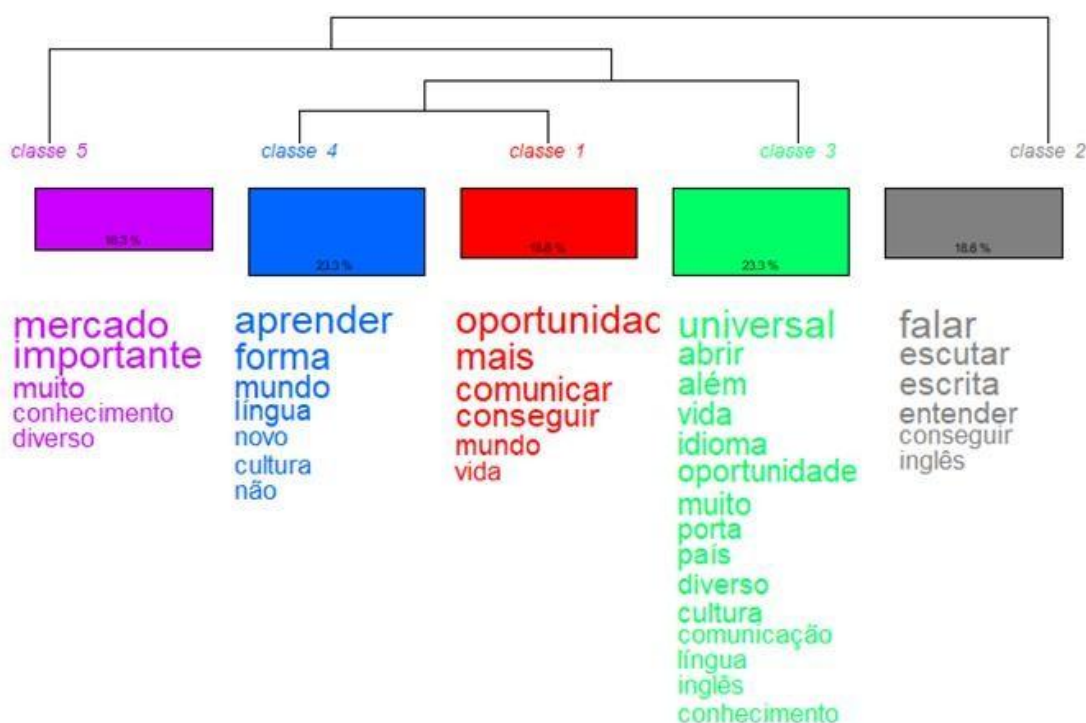
Verificou-se que a maioria dos participantes tinha 17 anos (68,1%), seguida daqueles com 18 anos (30,4%) e apenas um estudante com 19 anos (1,5%). Além disso, constatou-se equilíbrio entre os gêneros, sendo 37 estudantes do sexo feminino (53,6%) e 32 do masculino (46,4%). Quanto aos cursos, 33 pertenciam à Mecatrônica (47,8%), 29 a *Design* de Interiores (42,0%) e 7 à Nutrição (10,1%). No que se refere à autoavaliação do domínio de gramática inglesa, predominou o nível Regular (39,1%), seguido de Bom (30,4%), Baixo (17,4%), Muito Bom (10,1%) e Muito Baixo (2,9%), indicando um perfil linguístico predominantemente intermediário. À luz de tais informações, os dados iniciais serviram de base para orientar os ciclos subsequentes do DBR, nos quais os estudantes, concebidos como sujeitos-enunciadores, participaram da produção de vídeos didáticos multimodais com o objetivo de ressignificar o ensino da gramática inglesa (Mota *et al.*, 2025).

No que diz respeito às análises realizadas, os procedimentos qualitativos e quantitativos complementaram-se para aprofundar a compreensão do contexto inicial. Os testes de independência de qui-quadrado¹, por exemplo, indicaram que não houve associação significativa entre gênero e domínio gramatical ($\chi^2(4) = 3,10$; $p = 0,54$), tampouco entre curso e domínio ($\chi^2(8) = 10,12$; $p = 0,26$). De modo semelhante, a correlação de Spearman revelou ausência de relação significativa entre idade e autoavaliação do domínio ($\rho = -0,15$; $p = 0,20$). Em conjunto, esses resultados reforçaram a existência de uma relativa homogeneidade no capital linguístico inicial

¹ Nota metodológica: os valores entre parênteses após o símbolo χ^2 representam os graus de liberdade (gl) dos testes de qui-quadrado, calculados a partir do número de categorias analisadas. Esses graus de liberdade indicam a quantidade de comparações independentes possíveis no cruzamento das variáveis, conferindo transparência ao resultado estatístico.

dos participantes, o que deslocou o foco interpretativo da pesquisa para as representações discursivas e para os efeitos esperados da intervenção multimodal. Paralelamente, a análise qualitativa — conduzida por meio do IRaMuTeQ, com utilização da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e interpretada à luz da Teoria Semiótica — buscou evidenciar os sentidos atribuídos ao “aprender inglês”, oferecendo subsídios essenciais para fundamentar o desenho das etapas posteriores da intervenção e para compreender como a produção audiovisual pôde atuar como mediadora da aprendizagem linguística.

Figura 1 - Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) gerada pelo IRaMuTeQ (Método de Reinert).



Fonte: Imagem gerada pelo IRaMuTeQ.

Na Figura 1, é possível observar o ponto de vista dos sujeitos-enunciadores em relação às suas representações discursivas sobre o que significava “aprender inglês”. Ademais, podem-se visualizar o tipo de contexto e os aspectos performativos que estruturavam os enunciados, considerando que os participantes se expressaram a partir da provocação gerada pela questão aberta do questionário. Em outras palavras, cada resposta revelou não apenas conteúdos explícitos, mas também modos de enunciar situados, que emergiram das experiências e expectativas mobilizadas pelos estudantes.

A partir do processamento das respostas no *software* IRaMuTeQ, identificaram-se cinco classes lexicais, a saber:

- a) Classe 1 - Comunicação e oportunidades socioculturais (18,6%). Valoriza *emprego, viagens e trocas culturais*
- b) Classe 2: Habilidades linguísticas (18,6%). Ênfase em *falar, ouvir, ler e escrever* — visão comunicativa da língua.
- c) Classe 3: Idioma universal e socialização (23,3%). O inglês é visto como idioma global e ferramenta de integração.
- d) Classe 4: Cultura e visão de mundo (23,3%). O idioma amplia a compreensão de outras culturas.
- e) Classe 5: Mercado de trabalho e usos práticos (16,3%). O inglês é essencial para *empregabilidade, turismo e carreira técnica*.

Essas classes foram organizadas em duas grandes ramificações — ou *subcorpora* — distribuídas da mais geral à mais específica. O processo inferencial foi conduzido da direita para a esquerda. No *subcorpus* A, observou-se uma classe particular (Classe 2), isolada das demais devido às suas especificidades lexicais de

contingência². Essas “especificidades lexicais de contingência” representaram mais do que simples agrupamentos estatísticos: constituíram pistas semióticas das condições concretas de enunciação e das relações que os sujeitos estabeleciam com o objeto “aprender inglês”. Assim, evidencia-se a natureza situada e idiográfica³ dessas representações, mostrando como os léxicos se organizam em torno de experiências vividas, objetivos práticos e expectativas socioculturais, articulando-se posteriormente no plano fatorial.

No *subcorpus* B, por sua vez, identificou-se um percurso que avançava de enunciados intermediários para formas discursivas mais específicas. Nesse conjunto, destacaram-se três classes intermediárias (Classes 3, 1 e 4, na leitura da direita para a esquerda), enquanto a Classe 5 concentrou os léxicos de maior especificidade. Conforme argumenta Lima (2008), essas classes funcionam simultaneamente como fundos tópicos e como forças dinâmicas que orientam a troca discursiva dos sujeitos-enunciadores, podendo ser analisadas sob três dimensões complementares: como conteúdo (a partir dos léxicos associados), como atividade (pelas transições entre classes) e como representação (pela estabilização dos sentidos produzidos no sistema discursivo).

a) como conteúdo; observando-se a lista de palavras que lhes são específicas, b) como atividade; observando-se as passagens de uma classe a outra no decorrer do processo discursivo, e c) como representação, observando-se que as classes formam um sistema e refletem certa estabilização da atividade dos sujeitos-enunciadores (Lima, 2008, p. 90, grifos nossos).

² O termo “Especificidades lexicais de contingência”, aqui utilizado, designa as características linguísticas particulares de um conjunto de palavras cujo sentido e ocorrências dependem das condições concretas de produção discursiva, revelando tanto a singularidade contextual da fala/escrita quanto à relação do sujeito com o objeto de discurso.

³ O termo **idiográfico** deriva do grego *idios* (próprio, particular, singular) + *graphein* (escrever, descrever). Portanto, *idiográfico* significa “**relativo à descrição do particular**”.

A análise estatística (X^2) referente à Classe 2 representa 18,6% dos segmentos de textos (STs) indicando que a palavra “falar” apresentou maior associação nessa classe quando comparada às outras ($X^2 = 28,59$; $p < 0,0001$), assim como as palavras “escutar” ($X^2 = 14,11$; $p < 0,0001$), “escrita” ($X^2 = 14,11$; $p < 0,001$) e “entender” ($X^2 = 10,26$; $p < 0,01$), principalmente. A partir dessas *especificidades lexicais de contingência*, observadas na classe 2, foi possível nomeá-la como **Habilidades linguísticas**. A seguir, transcrevem-se alguns STs que justificam a nomeação. Neles, sujeitos-enunciadores descrevem o objeto “aprender inglês” para:

*“aprimorar habilidades de leitura **escrita fala e escuta** em inglês”*
*“**entender** a pronúncia de nativos e fluentes em inglês e saber se comunicar tanto na **fala** quanto na **escrita**”*
*“é você **conseguir** melhorar o **escutar e falar** em inglês”*
*“**entender** textos falas e **conseguir** criar frases e **falar** o básico de inglês”*

Portanto, é evidenciar elementos gerais nos discursos, centrados na habilidade linguística de saber falar, escrever, escutar; logo foram léxicos relativos ao letramento social e a cultural da língua inglesa. De acordo com Cavalcanti e Ribeiro (2018), Freitas (2023) e Queiroz (2023), o ensino desse objeto exige escutar os sujeitos

envolvidos, valorizando sua linguagem, sua cultura e suas formas plurais de significar o mundo.

Passando para um discurso intermediário em função do se revelou com base na CHD (Figura 1) surge, com 23,3% dos STs, a Classe 3; nomeada **Idioma universal e socialização**. Identificaram-se as palavras “universal” ($X^2 = 28,59$; $p < 0,0001$), “abrir” ($X^2 = 14,11$; $p < 0,0001$), “além” ($X^2 = 14,11$; $p < 0,001$), “vida” ($X^2 = 10,26$; $p < 0,01$) e “idioma” ($X^2 = 14,11$; $p < 0,001$) como as mais significativas representadas nessa classe. Alguns sujeitos-enunciadores afirmaram que aprender a língua inglesa era:

*“uma **oportunidade** em nossa **vida**, pois **abre diversas portas** para nós **além** da contribuição na socialização no ambiente de trabalho e na comunicação com pessoas de **diversas** nacionalidades por conta de ser o **idioma** considerado **universal**”*

*“**Muito** mais do que estudar palavras e regras é conseguir se comunicar entender músicas filmes e pessoas de outros lugares **além** de **abrir portas** para novas experiências **culturais** e **oportunidades** na **vida**”*

*“aprender um segundo **idioma** em especial o inglês significa **abrir oportunidades** e conexões ao redor de todo o mundo ter acesso à produção de conhecimento e **cultura** de **muitos países** e poder enriquecer seus conhecimentos pessoais e culturais”.*

De forma similar, porém com características lexicais específicas, os STs das classes 1 (18,6%) e 4 (23,3%) foram nomeados respectivamente de **Comunicação e oportunidades socioculturais**, e **Cultura e visão de mundo** uma vez que a Classe 1 foi compreendida como:

*“**conseguir** conversar com pessoas de todo o mundo ter **mais oportunidade** de emprego e não esperar a dublagem de jogos ou filmes”*

*“eu acho que aprender inglês é ter a **oportunidade** de aprender uma das línguas **mais** faladas do mundo e **conseguir** se **comunicar** com todas as pessoas”*

A contingência dessa classe revela-se, portanto, a partir da potência existente na comunicação. Lima (2007) ressalta que a abordagem comunicativa, ao privilegiar a interação e o uso real da língua, promove uma mudança de foco, passando do ensino sobre a língua para o ensino por meio da língua. Não obstante, Silva (2020) reconhece que a LI é uma prática social situada, permeada por identidades e valores culturais diversos, não se configurando como código neutro ou universal, como se verifica com base na análise lexical da classe 4, denominada **Cultura e visão de mundo**. Dela, constam STs como:

*“**aprender** (inglês) **não** é só uma **língua**, mas uma **cultura**, uma **forma nova** de ver o **mundo**”*

*“aprender inglês é poder me comunicar com o **mundo** de outras **formas** e abrir portas para milhares de coisas”*

*“aprender inglês é fundamental para podermos se comunicar com o **mundo** afora por ser uma das linguagens mais faladas no **mundo** tem essa necessidade de **aprender** mas em geral **aprender** inglês é divertido e traz uma **nova forma** de enxergar as **formas** de comunicação no **mundo**”*

Ao final dessa jornada introspectiva surgiu a Classe 5 (16,3%), intitulada **Mercado de trabalho e usos práticos**. Nela, verifica-se certa estabilização dos discursos, algo específico, uma vez que se evidenciam formas ativas de uma percepção bem particular, que dependem do contexto para fazerem sentido. Isso porque os léxicos refletem um local referencial e uma coerência ligada à atividade dos indivíduos, ou seja, estudantes do Ensino Médio Técnico.

Segundo Lima (2008), emergem os fundamentos tópicos que sustentam as representações sobre o que significa aprender a língua inglesa em seu espaço social e cultural. Trata-se de um objeto representacional fortemente ancorado em dimensões de utilidade e inserção profissional, conforme evidenciam os enunciados a seguir:

*“é essencial, pois hoje diversas atividades no **mercado** de trabalho exigem **conhecimentos** de inglês além de ser **muito importante** para turismo”*

*“é **importante** principalmente quando se trata do futuro no **mercado** de trabalho”*

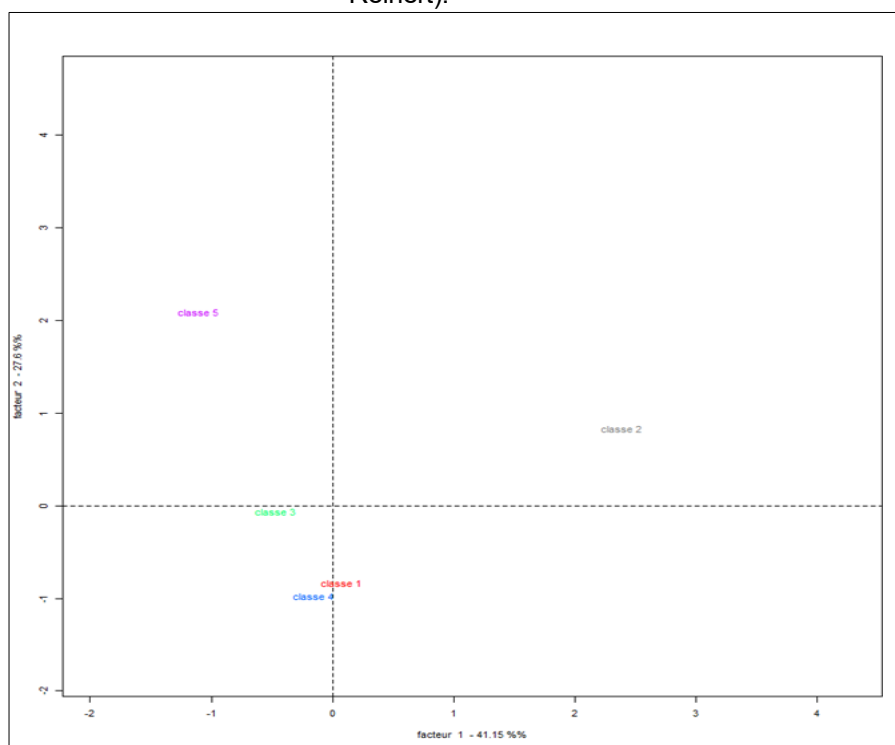
*“é aprender sobre um novo idioma que atualmente está sendo **muito** requisitado no **mercado** de trabalho”.*

A projeção dessas representações discursivas, derivadas das cinco classes lexicais, é particularmente relevante quando observada no plano fatorial. Ele permite identificar as funções idiográficas do objeto de estudo, destacando aquilo que, nos discursos dos sujeitos, se mostrava mais representativo e distintivo.

Assim, após a análise da CHD, o mapa fatorial de correspondência (Figura 2) aprofunda a compreensão das relações lexicais, evidenciando a proximidade entre termos e classes. Notam-se, por exemplo, as palavras “falar”, “escrita” e “escutar” (Classe 2); “mercado” e “importante” (Classe 5); e “universal” e “oportunidade” (Classe 3), correspondendo ao Fator 1, que explica cerca de 41,14% da variância.

O mapeamento fatorial reforça que as representações dos estudantes extrapolam uma concepção restrita de gramática, ressignificando o aprendizado da língua inglesa como prática comunicacional, sociocultural e profissional, na qual os sentidos são construídos por meio de usos concretos e socialmente situados.

Figura 2 - Mapa fatorial de correspondência das classes lexicais gerada pelo IRaMuTeQ (Método de Reinert).



Fonte: Imagem gerada pelo IRaMuTeQ.

Em termos inferenciais, não se observam associações estatisticamente significativas entre idade, gênero e curso e a autoavaliação do domínio ($p > 0,05$), tampouco se identifica correlação monotônica relevante entre idade e domínio. A leitura integrada desses resultados sugere uma relativa homogeneidade do capital linguístico inicial, deslocando o foco explicativo para o papel da intervenção pedagógica. Os achados dialogam com a hipótese de que a gramática, para fazer sentido, deve ser vivida em práticas discursivas. Na linguagem audiovisual, ícones e índices ancoram regras em situações comunicacionais, enquanto símbolos tornam-se recursos para agir no mundo.

Desse modo, esperava-se que a produção de vídeos (segunda etapa da pesquisa) favorecesse a atenção consciente à forma (*noticing*) e o foco-na-forma em contextos autênticos. Ao roteirizar, encenar e editar, os estudantes precisavam decidir quais estruturas utilizar, como marcá-las visual ou sonoramente e como conferir inteligibilidade às mensagens. Esse processo criaria condições para deslocamentos na percepção de domínio (de “regular”/“baixo” para “bom”), articulando ganhos de agência, autoconfiança e criticidade.

A partir da linha de base, delinearam-se as seguintes diretrizes: (i) planejar tarefas de vídeo com objetivos linguísticos claros e rubricas de avaliação que considerassem acurácia, fluência e multimodalidade; (ii) promover oficinas de linguagem audiovisual (roteiro, *storyboard*, enquadramento, trilha e legendagem) para expandir o repertório semiótico; (iii) solicitar versões iterativas com *feedback* formativo (DBR), focalizando tanto forma quanto sentido; (iv) articular produção e recepção (peer review), cultivando letramento crítico; e (v) mensurar deslocamentos com instrumentos combinados (autoavaliação, tarefas objetivas e rubricas).

Os resultados observados dialogam com as evidências apresentadas por Dubinsky (2024), segundo o qual a Neurociência demonstrou que metodologias ativas de aprendizagem favorecem maior engajamento cognitivo e emocional dos estudantes ao estimular plasticidade sináptica, motivação intrínseca e o circuito de recompensa dopaminérgico. Ao exercerem protagonismo e agência por meio da produção audiovisual, os alunos ativam mecanismos cerebrais associados à curiosidade e à consolidação da memória de longo prazo, o que explica o fortalecimento da aprendizagem significativa observado no estudo.

Ainda de acordo com Dubinsky (2024), a aprendizagem é potencializada quando há novidade, espaçamento e integração com conhecimentos prévios, aspectos também presentes na proposta baseada em multiletramentos e nos ciclos iterativos de DBR. Assim, os achados indicam que o uso de vídeos e práticas multimodais não apenas amplia a compreensão gramatical, mas também se alinha aos fundamentos neurobiológicos que sustentam o valor pedagógico das metodologias ativas.

Os resultados também se aproximam das discussões propostas por Sana e Fenesi (2025), que, ao revisarem as evidências sobre a memória de trabalho e o ajuste instrucional (*Aptitude–Treatment Interaction – ATI*), sinalizam que a eficácia das estratégias de ensino depende do grau de compatibilidade entre a capacidade cognitiva dos estudantes e as demandas da metodologia utilizada. Segundo as autoras, estudantes com menor capacidade de memória de trabalho tendem a se beneficiar mais de estruturas instrucionais guiadas, segmentadas e com apoio externo à carga cognitiva, enquanto alunos com maior capacidade conseguem lidar melhor com tarefas abertas e exploratórias.

No contexto desta pesquisa, a produção audiovisual como mediação semiótica mostrou-se coerente com tal princípio, pois oferece múltiplos canais de significação (verbal, visual e sonoro) que reduzem a sobrecarga da memória de trabalho e permitem o processamento gradual da informação. Essa característica favoreceu especialmente os estudantes com menor domínio linguístico, ao oferecer apoio visual e contextual que auxilia na retenção e integração de novos conceitos. Assim, à luz da perspectiva de Sana e Fenesi (2025), pode-se compreender que o sucesso da metodologia multimodal aqui observada decorre de um ajuste instrucional que equilibra as exigências cognitivas com as condições de processamento dos aprendizes, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva e eficaz.

4.2 Montando a cena: Planejamento da intervenção

Conforme preconizado pelo DBR e sendo esse um de seus primeiros ciclos iterativos, o planejamento metodológico organizou-se em dez etapas distribuídas ao longo do ano letivo, integrando tarefas de concepção, roteirização, composição musical, gravação, edição, campanhas de *marketing* e divulgação, e culminando em uma cerimônia temática inspirada no Oscar. Essas etapas, articuladas entre si, favoreceram ciclos contínuos de reflexão, produção e replanejamento, surgindo assim o Produto Pedagógico intitulado **OscarETE**, cujo nome surgiu como uma combinação criativa entre “Oscar”, em referência ao famoso prêmio do cinema, o Academy Awards, e “ETE”, sigla geralmente associada a Escola Técnica Estadual. A proposta do nome une a ideia de reconhecimento e destaque — simbolizada pelo Oscar — com o contexto educacional da instituição, representando uma premiação ou iniciativa interna que valoriza talentos, projetos ou produções desenvolvidas pelos estudantes da ETE. Assim, “OscarETE” transmite o conceito de celebrar conquistas acadêmicas com o mesmo prestígio e entusiasmo de uma grande cerimônia do cinema.

4.2.1 Do roteiro à filmagem: As etapas do OscarETE

a) Concepção do projeto (março – abril): inicialmente, os estudantes definiram os gêneros fílmicos por sorteio e, logo após, distribuíram as funções dentro das equipes.

b)

Em seguida, elaboraram o roteiro e a canção-tema, cuja duração deveria ter de 3 a 5 minutos, ambos incorporando estruturas gramaticais trabalhadas no curso, como *Conditionals*, *Relative Clauses*, *Passive Voice* e *Reported Speech*. Essa fase estabeleceu as bases do projeto e marcou a formação das equipes.

c) Pré-produção e análise inicial (maio): posteriormente, as equipes apresentaram prévias das ideias, o que possibilitou devolutivas coletivas e ajustes sucessivos. Portanto, esse momento inaugurou os primeiros ciclos iterativos do DBR, permitindo reescritas e reformulações.

d) Campanhas de *marketing* e análise dos *scripts* (junho): na sequência, foram criados perfis nas redes sociais, *teasers* e sinopses em inglês, ampliando a

visibilidade do projeto. Paralelamente, os roteiros foram revisados e validados junto ao professor, autorizando o início das gravações.

e) Gravação e criação do canal no YouTube (julho): concluídas as revisões, iniciaram-se as filmagens, que ocorreram tanto dentro quanto fora da escola, desde que respeitassem normas legais, éticas e pedagógicas. O processo se estendeu até fim de agosto e o começo de setembro. Ademais, foi criado um canal específico no YouTube a fim de armazenar e divulgar posteriormente os vídeos produzidos.

f) Edição, análise gramatical e divulgação (agosto): em seguida, conforme as gravações foram sendo finalizadas, as equipes elaboraram duas versões de cada produção: uma com legendas em inglês e outra com legendas em português, ambas destacando visualmente os tempos verbais utilizados. A análise gramatical da canção-tema e de trechos selecionados ocorreu em sala de aula, o que possibilitou articular recepção crítica e reflexão linguística.

g) Divulgação física e digital (setembro): ao longo desse mês, materiais promocionais como pôsteres, *banners* e minicenários foram expostos na escola, reforçando a identidade visual do projeto. Por fim, as produções finalizadas foram carregadas no canal oficial.

h) Votação, apresentação e premiação (outubro): na etapa conclusiva, a comunidade escolar participou da votação em diferentes categorias, utilizando formulários digitais. Posteriormente, as turmas organizaram a apresentação dos resultados, culminando em uma cerimônia inteiramente conduzida em inglês. Assim, reforçou-se não apenas a imersão linguística, mas também a dimensão performativa do projeto.

4.3 Em ação: Produção de sentido na intervenção

A intervenção pedagógica realizada no âmbito do projeto OscarETE constituiu-se o eixo central da pesquisa, uma vez que articulou teoria, prática e reflexão contínua em um processo formativo fundamentado no DBR. Essa intervenção, ao integrar TDICs, produção audiovisual e ensino de gramática, buscou superar abordagens tradicionais ainda presentes no ensino brasileiro, como apontado por Chagas (1979), para quem a sala de aula historicamente prioriza práticas estruturalistas, repetitivas e pouco conectadas às necessidades comunicativas dos alunos.

Desde o início, a intervenção teve como propósito reposicionar os estudantes como sujeitos ativos de sua aprendizagem. Esse movimento encontra respaldo em Vygotsky (1984), para quem o conhecimento emerge na relação social, e o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da mediação e da interação. Ao envolver os alunos na criação de roteiros, canções, atuações e produtos midiáticos, a intervenção permitiu que eles atuassem na *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), ampliando suas capacidades linguísticas com o apoio do professor e dos colegas.

Nesse sentido, o projeto dialoga diretamente com Leffa (1999; 2006), que defende a ressignificação da gramática a partir de práticas comunicativas e significativas, rompendo com metodologias centradas exclusivamente na memorização de regras. Ao permitir que os estudantes mobilizassem *Conditionals*, *Passive Voice*, *Relative Clauses* e *Reported Speech* para resolver problemas comunicativos dentro de um enredo audiovisual, a intervenção concretizou essa ressignificação. Assim, a gramática deixou de ser apenas um objeto de estudo e tornou-se um recurso enunciativo, operando dentro da narrativa construída pelos grupos.

A intervenção também refletiu os princípios defendidos por Celani (2009), que destaca a importância das abordagens reflexivas e da formação crítica do aprendiz de línguas. Ao propor momentos sistemáticos de discussão, reescrita e revisão das produções audiovisuais, a intervenção incentivou os estudantes a analisarem a língua em uso, desenvolvendo metacognição e agência. Além disso, como observa Costa (2024), práticas pedagógicas que integram multimodalidade ampliam repertórios discursivos e atendem às novas demandas comunicativas da sociedade contemporânea — uma característica intrínseca ao OscarETE.

O processo interventivo teve início com o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos, o qual possibilitou compreender níveis de proficiência, concepções sobre aprendizagem de inglês e familiaridade com TDICs. Essa etapa dialogou com as observações de Freitas (2023), que identifica desafios recorrentes no ensino de gramática após a publicação da BNCC, especialmente a dificuldade de articular conteúdos linguísticos a práticas de uso em contextos reais. Assim, o diagnóstico serviu como base para um planejamento que contemplasse as necessidades concretas dos estudantes, evitando lacunas no processo.

Em seguida, a intervenção avançou para a realização de oficinas de linguagem audiovisual. Na perspectiva da Semiótica, especialmente conforme assevera

Santaella (1983; 2000; 2017), a produção de vídeos exige a articulação de signos visuais, sonoros, verbais e gestuais em múltiplos planos de significação. Nesse cenário, os estudantes passaram a compreender que a comunicação se dá por meio de diferentes linguagens, todas dotadas de valor discursivo, e aprender inglês também implica gerenciar signos multimodais. Isso ampliou o repertório interpretativo e criativo dos participantes, permitindo que a gramática fosse incorporada como um elemento integrante da construção de sentido.

Durante a produção das prévias dos roteiros e da canção-tema, a intervenção ocorreu de maneira dialógica. Os alunos apresentaram suas primeiras versões e receberam *feedbacks* orientados pelo professor e pelos colegas. Essa fase traduz o que Vygotsky (1984) denomina “mediação social do conhecimento”, reforçando a visão de Celani (2009) sobre a importância da reflexão colaborativa na aprendizagem de línguas. Além disso, esse processo corresponde ao que Leffa (2016) descreve como *práticas de autoria*, nas quais os discentes se reconhecem como produtores de linguagem, e não apenas reprodutores de estruturas.

Ao chegar à etapa de gravação, a intervenção pedagógica intensificou-se. O professor atuou como mediador das escolhas linguísticas, ajudando os grupos a adequarem suas falas aos conceitos gramaticais estudados. Assim, a intervenção ocorreu “em ato”, ou seja, dentro do próprio processo criativo, segundo defende Chagas (1982), que sinaliza a necessidade de integrar o uso real da língua às atividades pedagógicas. A cada cena gravada, decisões linguísticas precisaram ser revistas, reforçando a natureza situada da aprendizagem.

A posterior etapa de edição e análise gramatical das cenas funcionou como momento de sistematização do conhecimento. Nesse estágio, a intervenção assumiu caráter metalinguístico: os estudantes revisaram suas escolhas, identificaram erros, justificaram usos e compararam formas linguísticas. Tal prática encontra respaldo em Guerra (2016), que argumenta que a multimodalidade favorece o desenvolvimento de competências críticas ao exigir que o estudante reflita sobre o sentido produzido por diferentes signos.

Do mesmo modo, as campanhas de *marketing* — tanto nas redes sociais quanto no ambiente escolar — ampliaram o caráter comunicativo da intervenção. Ao produzir sinopses, pôsteres e *teasers* em inglês, os grupos mobilizaram linguagem

para funções sociais autênticas, em consonância com a defesa de Celani (2009) em favor de abordagens que aproximem o ensino da língua de seus usos reais.

Figura 3 – Exemplo de decorações e divulgações de projetos OscarETE 2025 tiradas pelo celular do autor.



Fonte: Acervo do pesquisador.

Figura 4 - Divulgação nas redes sociais de um dos trabalhos

secretdinner.jm

EXTRA!! EXTRA!! 1/2

NUMBER OF DISAPPEARANCES GROWS

WANTED
HAVE YOU SEEN THIS PERSON?

EMILY VITORIA
Please Contact @secretdinner.jm

WANTED
HAVE YOU SEEN THIS PERSON?

BEATRIZ SANTOS
Please Contact @secretdinner.jm

OCTOBER 14TH
In recent months, the city of Santo André, located in the ABC region of São Paulo, has become the stage for a growing wave of unexplained disappearances that have left both residents and local authorities deeply unsettled. What began as isolated cases — a teenager who never came home from school, a delivery worker who vanished during his route, an elderly woman who disappeared after a morning walk — has now turned into a disturbing pattern that no one can explain.

The incidents began sporadically but have increased alarmingly in recent weeks. The Criminal Investigation Department (DEIC) and the Civil Police have stated that investigations are underway, yet so far there are no concrete leads or connections between the cases. Security cameras captured only fragmented images, and in some instances, footage mysteriously malfunctioned during the critical moments.

Residents say that the city, once lively and welcoming, now lives under a cloud of fear and suspicion. Streets empty out after sunset, and community groups have begun to organize online to share information and look out for one another. Meanwhile, families of the missing continue their desperate search for answers, fearing that something far greater — and still unknown — may be behind the strange mystery haunting Santo André.

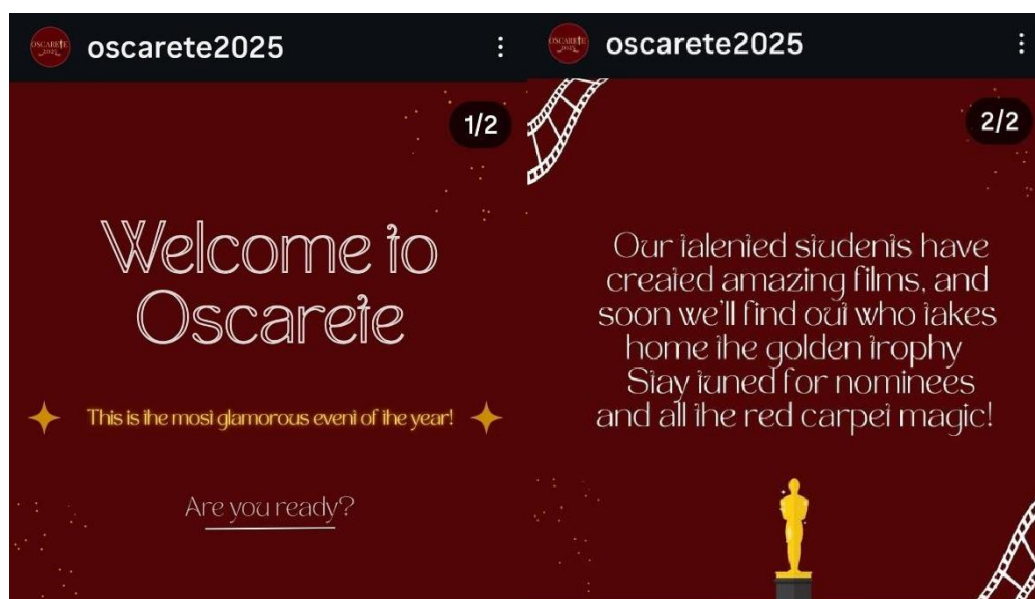
LOOKING FOR AN UNFORGETTABLE RESTAURANT? VISIT @SECRETDINNER.JM AND MAKE YOUR RESERVATION.

✘ READ MORE AT @SECRETDINNER.JM ✘

Fonte: <https://acesse.one/xDyzC>

O projeto culminou em sua divulgação por meio do canal criado pelos estudantes: OSCARETE ETEC 2025 - YouTube, bem como na entrega do questionário para votação da comunidade escolar, após terem os trabalhos postados, dando início à apresentação dos resultados na cerimônia de premiação integralmente conduzida em inglês. Assim, a intervenção consolidou-se em experiência social, multimodal e significativa, tendo sido observados níveis elevados de engajamento, autonomia e protagonismo estudantil, resultados coerentes com o que Leffa (2016) descreve como letramento crítico e expandido.

Figura 5 - Divulgação nas redes sociais da cerimônia de entrega dos prêmios



Fonte: <https://acesse.one/xDyzC>

Em síntese, a intervenção pedagógica do OscarETE mostrou que práticas fundamentadas em TDICs, Semiótica, interação social e multimodalidade são capazes de transformar o ensino de gramática inglesa, tornando-o mais significativo, contextualizado e alinhado às demandas contemporâneas. À luz de Vygotsky (1998), Santaella (2000), Leffa (1999), Celani (1997), Chagas (1957) e Freitas (2023), a intervenção evidenciou que a aprendizagem se fortalece quando o aluno é convidado a agir, refletir, criar e expressar-se em múltiplas linguagens — tornando-se sujeito do próprio processo formativo.

4.4 Sentidos em movimento: Transformações na Aprendizagem

A análise dos dados categóricos e ordinais da intervenção final do OscarETE revela uma transformação significativa nas percepções e práticas dos estudantes em relação ao ensino de gramática inglesa mediado pela produção audiovisual. O predomínio de combinações entre linguagem falada e texto escrito (44 ocorrências), seguido pela integração de fala, escrita, elementos visuais e trilhas sonoras, mostra que a linguagem passou a ser compreendida de modo multimodal, expansivo e conectado ao uso real da língua. Esse comportamento dialoga diretamente com a perspectiva de aprendizagem baseada em projetos destacada por Alda (2018), para quem abordagens criativas e multimodais estimulam a autonomia, a agência e a

multiplicidade de inteligências mobilizadas no processo de aprender inglês na escola. A autora defende que a produção audiovisual em projetos orientados mobiliza diferentes repertórios simbólicos e favorece aprendizagens profundas — exatamente o que emerge nos dados do OscarETE.

No campo das percepções, os resultados das escalas ordinais reforçam a relevância pedagógica da intervenção. Indicadores como “Relação da gramática com contextos reais” (média 4,05) e “Reforço da aprendizagem pela criação de vídeo” (média 3,80) mostram que os estudantes deslocaram a gramática da dimensão normativa para um uso comunicativo, funcional e inserido em práticas de sentido. Tais evidências dialogam com Nunes (2020), para quem as atividades mediadas por tecnologias digitais tendem a gerar aprendizagens naturais, ampliadas pela interação, pela negociação de significados e pelo caráter lúdico das mídias — algo também observado no OscarETE, no qual a criação dos vídeos foi percebida mais como atividade prazerosa do que como uma tarefa escolar tradicional.

A força das correlações de Spearman — especialmente entre reforço da aprendizagem e engajamento ($\rho=0,652$; $p<0,001$) — confirma que o processo audiovisual se tornou elemento catalisador de atenção, motivação e envolvimento. Essas dinâmicas encontram respaldo teórico na teoria da complexidade, segundo a qual ambientes de aprendizagem mediados por tecnologia formam sistemas dinâmicos, não lineares, nos quais os estudantes coconstroem conhecimento por meio de interações, fluxos colaborativos e redes de saberes distribuídos (Nunes, 2020). No OscarETE, tal complexidade emerge nos múltiplos modos de representação semiótica acionados pelos estudantes e na forma como eles conectaram gramática, contexto e expressão criativa.

Outro aspecto reforçado pelos dados diz respeito à homogeneidade entre os grupos, conforme demonstrado pelos testes de Kruskal-Wallis. Embora não apresentem diferenças estatisticamente significativas, percebe-se que grupos que integraram mais signos (fala, escrita, imagem e trilhas) apresentaram médias ligeiramente superiores em engajamento e contextualização. Esse tipo de variação não significativa, porém consistente aponta para o que Souza e Ferrão (2024) chamam de impacto transversal das TDICs, atestando que tecnologias móveis e recursos digitais ampliam as possibilidades de aprendizagem independentemente do perfil inicial do estudante, sobretudo na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Tal como sugerem os autores, o OscarETE mostra que metodologias mediadas por recursos digitais favorecem interdisciplinaridade, protagonismo e competências comunicativas essenciais ao mundo do trabalho.

Nesse sentido, o papel do vídeo merece destaque especial. Gumesson (2010) argumenta que esse recurso, quando utilizado com objetivos claros e articulação pedagógica consistente, potencializa motivação, engajamento e desenvolvimento de múltiplas habilidades linguísticas (*listening, speaking, reading e writing*), além de promover interação social, senso crítico e interdisciplinaridade. Os dados do OscarETE confirmam tal perspectiva: ao produzir roteiros, encenar diálogos, coordenar narrativas e editar cenas, os estudantes passaram a mobilizar a gramática como ferramenta expressiva, vinculada às situações comunicativas que eles próprios criaram.

A dimensão semiótica dessa aprendizagem também é central. Santaella e Nöth (2017) asseveram que os signos — sejam eles verbais, visuais, sonoros ou sincréticos — operam em cadeias de significação que formam verdadeiras arquiteturas de sentido, nas quais o signo nunca está isolado, mas sempre em relação com outros signos. Os vídeos do OscarETE são exemplos concretos dessa semiose ampliada: falas, legendas, gestos, cenários, enquadramentos, ritmo e música articulam-se como sistema complexo de representações. Ao compreender e manipular esses elementos, os estudantes não apenas aprenderam gramática, mas também foram estimulados a pensar com signos, configurando significações multimodais próprias de um letramento contemporâneo.

Desse modo, quando analisados de forma integrada, os dados empíricos, as contribuições teóricas e a própria prática do OscarETE evidenciam que a intervenção promoveu um deslocamento cognitivo, afetivo e discursivo significativo. No eixo discursivo, fala e escrita deixaram de ser esferas isoladas e passaram a operar como partes de um mesmo processo de semiose. No eixo cognitivo, emergiram motivação, atenção e engajamento — fenômenos coerentes com perspectivas neurosemióticas e com a aprendizagem situada discutida por Dubinsky (2024). No eixo pedagógico, consolidou-se a passagem de uma lógica de memorização para uma lógica de criação e uso significativo da língua.

A partir dos dados analisados e das teorias incorporadas, conclui-se que o OscarETE se afirma como modelo inovador de ensino-aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio Técnico, capaz de integrar multimodalidade, tecnologia,

interação, criatividade e construção coletiva de sentidos — em sintonia com as tendências contemporâneas de formação crítica, comunicativa e culturalmente situada.

5 DA CENA AO PROTOCÓLO: SISTEMATIZAÇÃO DO OSCARETE

5.1 O Modelo em Foco: Produção Audiovisual e Aprendizagem

A produção de vídeos pelos estudantes, conforme proposto no projeto OscarETE, promove uma ressignificação profunda do que se compreende por “aprender inglês” no Ensino Médio Técnico. Isso porque se desloca o foco de práticas centradas na memorização de regras para uma abordagem ativa, multimodal, colaborativa e significativa, em consonância com a defesa de metodologias ativas apresentada por Queiroz (2023).

Primeiramente, o processo transforma a gramática em linguagem em uso, uma vez que estruturas como *Conditionals*, *Relative Clauses*, *Passive Voice* e *Reported Speech* passam a ser mobilizadas em roteiros, diálogos, letras de músicas e cenas, revelando uma compreensão funcional da língua. Assim, o inglês deixa de ser percebido como disciplina abstrata e passa a integrar práticas comunicativas autênticas. A articulação entre uso real da língua e práticas comunicativas também aparece nos achados de Nunes (2020), para quem as tecnologias e práticas digitais potencializam interações significativas. Ademais, Alda (2018) identifica que a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) — especialmente quando envolve produção audiovisual — favorece uma aprendizagem “eficaz e sustentável” ao integrar colaboração, criatividade e resolução de problemas no uso da língua inglesa.

Ademais, a produção audiovisual favorece o desenvolvimento de competências comunicativas ampliadas, articulando leitura, escrita, oralidade, análise crítica e criação multimodal — dimensões alinhadas às demandas da BNCC e ao mundo do trabalho contemporâneo. Os estudantes atuam como sujeitos-enunciadores (Bakhtin, 1986), atribuindo sentido próprio aos conteúdos linguísticos ao incorporá-los em performances, narrativas e projetos coletivos. Essa integração multimodal reflete o entendimento de Santaella e Nöth (2017) acerca da natureza sígnica e multissensorial da comunicação.

Por meio do DBR e da mediação docente, o processo se torna iterativo, reflexivo e colaborativo, permitindo que os estudantes avaliem, revisem e aprimorem seus produtos. Tal movimento contribui para a construção de

aprendizagens mais consistentes, pois reforça o papel ativo do aluno e sua autonomia, como destaca Queiroz (2023), ao afirmar que tecnologias e metodologias ativas ampliam a autonomia e o engajamento discente.

Outro aspecto central é o impacto motivacional. Conforme destacado anteriormente, a integração das TDICs gera engajamento, protagonismo e aproximação dos interesses juvenis, reforçando a noção de que aprender inglês pode ser prazeroso, criativo e conectado às vivências sociais, culturais e profissionais do estudante técnico. Tal relação entre TDICs, motivação e participação é igualmente observada por Souza e Ferrão (2024), que defendem que tecnologias digitais fortalecem o engajamento na Educação Profissional e Tecnológica. Alda (2018) reforça que a produção de vídeos “dinamiza a aula, rompe a monotonia e se torna fator motivacional imprescindível”, especialmente na aprendizagem de línguas, permitindo que alunos se expressem e participem de forma autêntica.

Finalmente, o caráter público da produção — com divulgação nas redes, votação aberta e cerimônia inspirada no Oscar — amplia a função social da língua inglesa, reforçando sua relevância na comunicação contemporânea e promovendo um ambiente autêntico de prática linguística.

Em síntese, a produção de vídeos reposiciona o estudante como autor, produtor e intérprete da linguagem, oferecendo uma visão mais dinâmica, útil e contextualizada do aprendizado de inglês.

5.2 Intencionalidade Formativa: Objetivos do Produto Educacional

O objetivo geral do produto educacional OscarETE é promover a aprendizagem significativa e multimodal da gramática inglesa no Ensino Médio Técnico por meio da produção colaborativa de vídeos didáticos, integrando TDICs e metodologias ativas em um processo orientado pelos ciclos iterativos do *Design Based Research* (DBR), em consonância com os princípios de aprendizagem ativa discutidos por Queiroz (2023). A proposta também dialoga com os apontamentos de Nunes (2020), que destaca o papel das ferramentas digitais para potencializar práticas comunicativas, colaborativas e criativas no ensino de inglês, especialmente em ambientes que valorizam autoria e interação social mediada por TDICs.

Além dessa proposta inicial, o produto educacional também tenciona:

- Desenvolver competências gramaticais por meio da aplicação prática de estruturas linguísticas em roteiros, canções, diálogos e cenas;
- Estimular o protagonismo estudantil e a aprendizagem colaborativa, com divisão de funções (direção, roteiro, elenco, edição, *marketing*);
- Integrar linguagem verbal, visual e sonora, ampliando repertórios semióticos e comunicacionais;
- Favorecer a autonomia mediante processos de criação, revisão e aprimoramento contínuo dos vídeos;
- Engajar estudantes em práticas de comunicação autêntica, utilizando mídias digitais e redes sociais;
- Analisar representações comunicativas e semióticas expressas pelos estudantes;
- Propor um modelo replicável de ensino de gramática alinhado à BNCC, às exigências do Ensino Técnico e às demandas contemporâneas de letramentos digitais.

Assim, a concepção e a implementação do produto educacional OscarETE, fundamentam-se em um conjunto articulado de dimensões que orientaram tanto sua elaboração teórico-metodológica quanto sua operacionalização prática. Essas dimensões são organizadas em dois eixos complementares: (i) dimensões gerais de produção, que estruturam o processo de desenvolvimento; e (ii) dimensões específicas do *design* de um produto educacional, que caracterizam sua natureza, seu formato e sua aplicabilidade.

5.3 Estrutura em Cena: Dimensões do Modelo OscarETE

a) Dimensão conceitual: abrange os fundamentos teóricos que orientam o OscarETE, incluindo os referenciais da BNCC (Brasil, 2018) para a área de Linguagens, as contribuições da Semiótica, da teoria da comunicação e das TICs aplicadas ao ensino de línguas. Em sua fase inicial, observa-se que o projeto é fundamentado em perspectivas que compreendem a linguagem como prática social (Bakhtin, 1986), além da noção de aprendizagem significativa, segundo a qual novos conteúdos devem conectar-se à estrutura cognitiva prévia do estudante (Moreira, 2022). A proposta também incorpora os princípios do *Design Based*

Research (DBR) ao estruturar os ciclos de diagnóstico, planejamento, intervenção e análise, que sustentam a evolução do projeto. Tal concepção dialoga com a importância da aprendizagem significativa e com o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas, conforme defendem Queiroz (2023) e Souza e Ferrão (2024), para quem o uso pedagógico das TDICs deve estar inserido em projetos bem-estruturados, que conectem tecnologia, linguagem e práticas sociais — exatamente o que o OscarETE realiza ao integrar a produção audiovisual ao estudo de gramática.

b) Dimensão pedagógica: refere-se às escolhas metodológicas e às intenções didáticas que orientam a intervenção. O OscarETE foi concebido como uma proposta de metodologia ativa, na qual a produção audiovisual constitui o eixo central da aprendizagem. Ao longo do processo, os estudantes foram orientados a mobilizar estruturas gramaticais essenciais — como *Conditionals*, *Relative Clauses*, *Passive Voice* e *Reported Speech* — incorporando-as de forma contextualizada em roteiros, diálogos, canções-tema e cenas gravadas. O professor atuou como mediador, intervindo nas versões preliminares dos roteiros, orientando as gravações e promovendo ciclos iterativos de aprimoramento, em consonância com o DBR. Essa intenção pedagógica busca superar abordagens transmissivas, favorecendo a autonomia, o protagonismo e a aprendizagem multimodal. Alda (2018) confirma que a aprendizagem colaborativa, por meio da criação de narrativas e diálogos, potencializa o desenvolvimento linguístico e fortalece a participação dos estudantes, um eixo central da pedagogia do OscarETE.

c) Dimensão comunicacional: contempla as relações entre os sujeitos envolvidos no processo de produção. A interação entre sujeitos, por meio de múltiplas linguagens, se articula com a natureza sógnica dos processos comunicativos discutida por Santaella e Nöth (2017). Nesse sentido, o projeto demanda colaboração contínua entre estudantes organizados em equipes (direção, roteiro, elenco, edição, divulgação), além de interações constantes com os docentes e outros membros da comunidade escolar. A proposta inclui momentos de apresentação pública, divulgação nas redes sociais, diálogo entre grupos, participação em votações e construção conjunta do evento final. Logo, a comunicação ocorre de forma ampliada e multimodal, envolvendo textos, imagens, trilhas sonoras, *trailers*, *teasers* e campanhas de *marketing* digital.

d) Dimensão tecnológica: constitui eixo estruturante do OscarETE. O uso de mídias digitais — como YouTube, redes sociais, Microsoft Forms e Google Forms — é essencial tanto para a criação quanto para a circulação dos produtos. As gravações, edições e legendagens envolvem o uso de *softwares* e dispositivos próprios da cultura digital. O papel central das TDICs no projeto converge com os achados de Souza e Ferrão (2024) sobre a relevância de tais ferramentas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

e) Dimensão organizacional: diz respeito ao planejamento, à gestão da produção e ao gerenciamento das etapas do projeto. O OscarETE foi estruturado em catorze etapas, distribuídas ao longo do ano letivo, envolvendo: sorteio de gêneros cinematográficos, delegação de funções, criação de roteiros, análises preliminares, campanhas de *marketing*, gravações internas e externas, edição, divulgação e organização da cerimônia de premiação. Além disso, a proposta inclui regras e orientações relativos ao uso dos espaços escolares, prazos, normas de conduta, aspectos legais e responsabilidades das equipes. Tal dimensão revela um robusto *design* instrucional, que parte de um problema educacional — o ensino descontextualizado de gramática — e propõe uma solução integradora, multimodal e colaborativa.

5.4 Roteiro Pedagógico: Organização e Funcionamento

Além das dimensões estruturais de produção, o OscarETE foi analisado à luz das dimensões clássicas de *design* de produtos educacionais, permitindo compreender sua natureza, finalidade e aplicabilidade. São elas:

a) Dimensão semântica: corresponde ao conteúdo e ao eixo conceitual do produto. No OscarETE, esse eixo centra-se na aprendizagem de tópicos gramaticais da LI, articulados à produção audiovisual e aos contextos sociotécnicos dos estudantes. Toda a proposta trabalha a gramática não como lista de regras, mas como sistema de significação, coerente com a perspectiva semiótica adotada na pesquisa. Ademais, engloba-se o repertório linguístico, textual e multimodal mobilizado pelos estudantes em suas produções. O trabalho com a gramática como sistema de significação dialoga diretamente com fundamentos semióticos apresentados por Santaella e Nöth (2017).

b) Dimensão pedagógica: refere-se à intencionalidade didática do produto educacional. No OscarETE, ela é claramente definida: promover a compreensão e o uso comunicativo da gramática inglesa por meio da criação de vídeos que demandam planejamento, escrita, oralidade, encenação, edição e reflexão sobre o uso da língua. O *design* pedagógico está intrinsecamente relacionado aos ciclos do DBR, nos quais cada etapa é acompanhada de oportunidades de *feedback*, revisão e aperfeiçoamento. A aprendizagem ativa e colaborativa por meio de vídeos encontra respaldo nas reflexões de Queiroz (2023).

c) Dimensão pragmática: concerne à aplicabilidade e ao *design* funcional do produto. O OscarETE materializa-se em uma sequência didática anual, replicável em outras escolas técnicas e de Ensino Médio. Seu formato — dividido em etapas, funções, cronograma, instrumentos e produtos finais — torna-o operacional e viável em contextos reais, além de permitir adaptações para turmas, calendários e necessidades distintas. A culminância em um evento temático aproxima o produto de práticas socioculturais contemporâneas, favorecendo engajamento e sentido de autoria. O uso de TDICs como meio para práticas contextualizadas aproxima-se das conclusões de Souza e Ferrão (2024).

d) Dimensão tecnológica: refere-se à forma, aos meios e às estratégias de comunicação digital que constituem a proposta. Os vídeos produzidos pelos estudantes, hospedados em plataformas digitais e divulgados por mídias sociais, configuram o centro material do produto educacional. As gravações, as trilhas, as legendas, os materiais de *marketing* e as etapas de exibição são permeados por tecnologias diversas, tornando o OscarETE um produto essencialmente multimodal e convergente. A centralidade das plataformas e mídias digitais no OscarETE dialoga com os resultados de Nunes (2020) acerca do uso pedagógico de tecnologias interativas

As dimensões apresentadas evidenciam que o OscarETE não se limita a uma atividade pontual, configurando-se como produto educacional complexo, multimodal e teoricamente robusto, articulando fundamentos da BNCC, metodologias ativas, Semiótica, Comunicação, TDICs e DBR. Ao combinar dimensões conceituais, pedagógicas, comunicacionais, tecnológicas e organizacionais, oferece-se um modelo estruturado e replicável para o ensino de gramática inglesa no contexto do Ensino Médio Técnico.

5.5 Da Direção à Aplicação: Orientações para Implementação

A aplicação do projeto OscarETE inicia-se em março, momento em que o professor, com os estudantes, realiza a formação das equipes. Nessa etapa inicial, a turma é dividida em grupos, que devem contemplar diferentes funções, tais como: diretores (2 a 4 estudantes), roteiristas (pelo menos 2 integrantes), compositores ou músicos, cinegrafistas e editores (mínimo de 4), divulgadores (3 a 4 alunos) e, finalmente, o elenco, composto por todos os estudantes. É importante destacar que os participantes podem assumir mais de um papel, conforme necessário. Ainda nesse período, ocorre o sorteio dos gêneros cinematográficos, realizado pelo representante da sala, que distribui aos grupos categorias como drama, comédia, suspense, musical, documentário, terror ou aventura.

Em seguida, o projeto avança para a fase criativa, que se estende de março a abril e envolve duas frentes principais: a composição da canção-tema e a elaboração do roteiro. A canção-tema deve ter duração entre três e cinco minutos, apresentar tema e ritmo livres — desde que adequados ao ambiente escolar — e incluir diferentes tempos verbais e estruturas trabalhados ao longo do ano letivo. Paralelamente, o roteiro passa a ser desenvolvido com base em requisitos obrigatórios, como o uso de estruturas gramaticais específicas (*conditionals, relative clauses, passive voice e reported speech*). O texto pode ser redigido em português ou inglês; porém todas as falas do filme devem ser produzidas em inglês. Ao final, espera-se que o produto audiovisual tenha entre 15 e 25 minutos.

No mês de maio, ocorre a apresentação da prévia, momento em que roteiristas e compositores exibem a primeira versão da narrativa e da canção-tema. Na ocasião, o professor analisa o material e propõe ajustes, caracterizando a primeira iteração dentro do ciclo de *Design-Based Research* (DBR). Após as orientações, uma nova apresentação é feita ao fim do mês, já incorporando as melhorias.

Na sequência, inicia-se a primeira fase das campanhas de *marketing on-line*, programada para junho. Entre as ações recomendadas, estão: a criação de páginas em redes sociais, a elaboração de sinopses em inglês, o desenvolvimento de uma logomarca para cada filme e a divulgação de teasers ou registros dos bastidores. Ainda em junho, ocorrem a validação do roteiro e o início das gravações. Após entregar a versão final ao professor, cada equipe recebe autorização para filmar. As

gravações podem incluir participações externas breves, bem como cenas internas na escola — desde que observadas as normas da Lei nº 15.100/2025 — ou externas, sob responsabilidade dos estudantes. Durante todo o processo, o professor acompanha as filmagens, ajusta falas e reforça o uso das estruturas linguísticas planejadas.

Em julho, os representantes dos terceiros anos ficam responsáveis por decidir quem criará o canal oficial no YouTube, plataforma na qual os filmes serão hospedados. Já em agosto, ocorre a apresentação do clipe da canção-tema, em sala de aula, para toda a turma. Nesse momento, o professor conduz uma análise gramatical do material — contemplando tempos verbais e estruturas específicas — e promove sua divulgação nas redes sociais.

A segunda fase das campanhas de *marketing*, agora voltada ao ambiente escolar, acontece entre o início e a metade de setembro. Nesse período, as equipes podem produzir *banners*, cartazes e minicenários, sempre mediante autorização da gestão escolar. Ao fim do mês, na última semana, os vídeos completos devem ser enviados para o canal do YouTube pelo estudante responsável.

A votação oficial ocorre na primeira quinzena de outubro, sendo aberta a toda a comunidade escolar por meio de formulários digitais (Google Forms ou Microsoft Forms). As categorias avaliadas incluem melhor direção, edição, roteiro, protagonista, antagonista, *marketing*, figurino, trilha sonora, filmagem e melhor filme. A ponderação dos votos considera peso 2 para professores e peso 1 para os demais votantes (estudantes e funcionários de outros setores da instituição).

Na terceira semana de outubro, cada turma escolhe dois apresentadores que serão responsáveis por conduzir a apresentação final. Finalmente, na quarta semana do mês, realiza-se a cerimônia de premiação, conhecida como OscarETE, um evento temático inspirado no Oscar e conduzido integralmente em inglês. Os estudantes organizam a cenografia, as apresentações artísticas e os discursos, além de participar da entrega dos troféus referentes às dez categorias oficiais.

No que se refere aos papéis técnicos, a proposta distribui responsabilidades específicas: a direção coordena toda a produção; o elenco representa personagens em inglês; a equipe de filmagem grava as cenas e ajusta falas; os editores produzem duas versões do filme (com legendas em inglês e em português); a equipe de

marketing promove o longa em ambientes digitais e presenciais; e o grupo de exibição organiza o evento final, incluindo logística e apresentação.

A integração com o *Design-Based Research* (DBR) sustenta o projeto ao longo de quatro ciclos: o diagnóstico inicial do nível de inglês e repertórios culturais dos estudantes; o planejamento de etapas, papéis e critérios; a intervenção por meio da produção dos vídeos, com *feedback* contínuo e sucessivas iterações; e finalmente a análise, que envolve o estudo dos materiais produzidos, dos questionários aplicados e das avaliações. Como resultado, esperam-se quatro produtos principais: o vídeo completo (15–25 minutos), o clipe musical (3–5 minutos), os materiais de *marketing* e o evento temático final em inglês.

Quadro 1 - Organização do projeto OscarETE

	Etapa	Quando	Descrição
1	Preparação inicial – formação das equipes	Março	Divisão dos estudantes em equipes com funções específicas (direção, roteiro, música, filmagem, edição, <i>marketing</i> e elenco).
2	Sorteio do gênero cinematográfico	Março	O representante da sala sorteia entre drama, comédia, suspense, musical, documentário, terror ou aventura.
3	Fase criativa – composição da canção-tema	Março–Abril	Criação de uma canção original de 3 a 5 min, contendo tempos verbais e estruturas estudadas.
4	Fase criativa – elaboração do roteiro	Abril	Escrita do roteiro com uso obrigatório de <i>Conditionals</i> , <i>Relative Clauses</i> , <i>Passive Voice</i> e <i>Reported Speech</i> .
5	Apresentação da prévia	Maio	Roteiristas e compositores apresentam a 1ª versão para <i>feedback</i> ; ocorre a primeira iteração do DBR.
6	Campanhas de <i>marketing</i> – parte 1 (<i>on-line</i>)	Junho	Criação de páginas, logos, sinopses e <i>teasers</i> para divulgação nas redes sociais.
7	Validação do roteiro e início das gravações	Junho	Entrega do roteiro final, autorização e início das filmagens internas/externas,

	Etapa	Quando	Descrição
			com acompanhamento do professor.
8	Criação do canal oficial no YouTube	Julho	Representantes dos terceiros anos decidem quem criará o canal oficial para hospedagem dos filmes.
9	Apresentação do clipe da canção-tema	Agosto	Exibição do clipe em sala, análise gramatical e divulgação <i>on-line</i> .
10	Campanhas de <i>marketing</i> – parte 2 (ambiente escolar)	Setembro – 1ª quinzena	Divulgação presencial com <i>banners</i> , cartazes e minicenários (sob autorização da gestão).
11	Entrega dos vídeos	Setembro – última semana	<i>Upload</i> dos filmes finalizados no YouTube pelo estudante responsável.
12	Votação oficial	Outubro – 1ª quinzena	Votação pelo Forms; diferentes categorias; pesos: professores (2) e demais votantes (1).
13	Organização da apresentação final	Outubro – 3ª semana	Cada turma escolhe dois apresentadores para conduzir o evento.
14	Cerimônia de premiação (OscarETE)	Outubro – 4ª semana	Evento temático inspirado no Oscar, realizado 100% em inglês, com cenografia, discursos e entrega de prêmios.

Fonte: Elaboração própria.

6 EPÍLOGO: ENTRE CENA E PERMANÊNCIA

Os resultados obtidos ao longo desta pesquisa mostraram que as representações dos estudantes sobre “aprender inglês” constituem um fenômeno multifacetado, atravessado por dimensões comunicacionais, socioculturais, cognitivas e profissionais. A análise lexical conduzida pelo IRaMuTeQ, estruturada nas cinco classes temáticas e posteriormente projetada no plano fatorial, evidenciou que tais representações se organizam em núcleos de sentido diretamente vinculados às experiências de vida, aos repertórios culturais, às expectativas de futuro e às práticas comunicacionais próprias dos estudantes do Ensino Médio Técnico.

O mapeamento fatorial reforçou um deslocamento fundamental: os estudantes não concebem a língua inglesa como código a ser memorizado, mas como prática social e instrumento de participação no mundo. Agrupamentos lexicais como *falar*, *escrita*, *escutar*, *universal*, *oportunidade* e *mercado* revelam a natureza bifronte do aprender inglês — simultaneamente global e local, simbólica e utilitária — convergindo para uma concepção de linguagem como ação situada. Essa leitura encontra correspondência direta com a perspectiva semiótica adotada na investigação, segundo a qual signos verbais, visuais e sonoros se articulam na produção de sentidos em contextos concretos.

A análise das “especificidades lexicais de contingência” foi especialmente fecunda para compreender de que maneira o léxico emerge como vestígio discursivo das experiências materiais e afetivas que configuram o ato de aprender. As respostas que associaram o inglês à comunicação global, ao turismo, ao mercado de trabalho, à ampliação de repertório cultural e à possibilidade de “ver o mundo de novas formas” evidenciam que a aprendizagem é vivida como experiência identitária e de agência. Assim, aprender inglês significa, para esses jovens, apropriar-se de um recurso capaz de ampliar mundos, relações e oportunidades.

Esse movimento discursivo foi reforçado quando cotejado com os achados quantitativos: a ausência de correlações significativas entre idade, gênero, curso e autoavaliação do domínio linguístico indica que a variabilidade na percepção sobre “aprender inglês” não se explica por variáveis sociodemográficas, mas pela natureza da intervenção pedagógica. Isso sugere que o modo como o estudante vivencia a língua — suas práticas de uso, seus modos de significação e os contextos de

mediação — desempenha papel mais determinante do que fatores individuais isolados.

Nesse sentido, a intervenção audiovisual do OscarETE mostrou-se não apenas metodologicamente eficaz, mas epistemologicamente coerente com as representações identificadas. A produção de roteiros, decupagens, diálogos, legendas, trilhas sonoras e enquadramentos demandou que os estudantes articulassem signos de múltiplas naturezas, exercitando simultaneamente habilidades linguísticas, multimodais e sociocomunicativas. Essa prática favoreceu a atenção consciente à forma (*noticing*), a compreensão funcional da gramática e o uso da língua em contextos autênticos — deslocamentos consistentes com as abordagens comunicativas, semióticas e de foco-na-forma.

A experiência audiovisual, ao integrar linguagem, tecnologia e cultura, também promoveu protagonismo discente e engajamento afetivo. A elaboração de vídeos, sinopses, *teasers*, pôsteres e campanhas de divulgação mobilizou os estudantes para usos reais da língua, ampliando, segundo os dados qualitativos, a percepção de que aprender inglês “abre portas”, “expande visão de mundo” e “permite comunicar-se com o mundo de outras formas”. Trata-se de evidências que reforçam o potencial da educação técnica como espaço de inovação pedagógica.

De modo mais amplo, observou-se uma homologia estrutural entre os deslocamentos discursivos e os mecanismos neurocognitivos associados à aprendizagem situada: ambos dependem da emoção, da atenção focada, do contexto e do engajamento ativo. Assim, práticas multimodais e dialógicas não apenas favorecem o desenvolvimento linguístico, como também atuam simultaneamente nos planos semiótico, social e neurobiológico, consolidando a aprendizagem como experiência integral e transformadora.

Em síntese, a gramática, quando vivenciada em práticas significativas, deixa de ser um conjunto de regras abstratas e passa a constituir-se como ação simbólica — um modo de compreender, sentir e intervir no mundo. O OscarETE revelou que a produção audiovisual pode funcionar como mediação potente para articular forma, sentido e criticidade, permitindo que os estudantes assumam um lugar ativo na construção de sua consciência linguística.

Por fim, recomenda-se que os próximos ciclos de *Design-Based Research* investiguem as etapas subsequentes dessa apropriação linguística: Como as

escolhas gramaticais se refinam ao longo das produções audiovisuais? Como evoluem a agência, a autoconfiança e o repertório multimodal? De que maneira os estudantes incorporam a língua inglesa em projetos futuros dentro e fora da escola? Esse processo jamais se encontrará estagnado, uma vez que a língua é um ser em constante mutação, de uma evolução ininterrupta. A continuidade desse processo dinâmico poderá fortalecer o entendimento de que aprender inglês, especialmente no Ensino Médio Técnico, é aprender a agir no e sobre o mundo de forma crítica, criativa e situada. Esse processo irá muito além de um simples projeto estudantil, que releva e continuará revelando habilidades até então desconhecidas por muitos estudantes, tornando esse um grande ciclo de descobertas de maneira dinamizada. E esse dinamismo está — e estará sempre — em constante evolução.

REFERÊNCIAS

- ACÁCIO, T. C. O ensino de inglês na escola pública brasileira: uma revisão sistemática da literatura (2010-2019). **Revista Horizontes**, v. 40, n. 2, p. 1-18, 2022.
- ALDA, C. R. C. **Metodologias ativas e múltiplas inteligências no ensino de inglês na escola pública**: uma proposta com produção audiovisual. 2018. 338f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**: construindo uma escola de habilidades comunicativas. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA, M. da C. Letramentos e multiletramentos no ensino de línguas: o papel da escola e do professor. *In*: ROJO, R. (org.). **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 207–234.
- AMARAL, M. P. **Dificuldades no ensino de língua inglesa na escola pública**: um estudo de caso. 2007. 103f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.
- ARAÚJO, A. BNCC e o ensino de inglês: desafios de implementação. **Cadernos de Educação**, v. 27, n. 3, 2022.
- ARAÚJO, S. D. S. **A validade de construto das questões de língua inglesa do ENEM: um olhar para o conteúdo e a matriz de referência**. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- ARAÚJO, V. F.; ARAÚJO, M. S. A prática docente e os desafios do ensino de inglês técnico: entre discursos e realidades. **Revista Horizontes**, v. 40, n. 3, p. 91-107, 2022.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- BARROS, C. M.; CAFÉ, L. M. A. Estudos da semiótica na Ciência da Informação: relatos de interdisciplinaridades. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 17, n. 3, p. 18-33, jul./set. 2012.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

BRITO, C. A. F.; SÁ, I. R. de. Pesquisa qualitativa e a análise de conteúdo automatizada: Iramuteq. *In*: PINTO, R. F. (org.). **Grupo pesquisas e publicações: pesquisas interdisciplinares**. Belém: Conhecimento e Ciência, 2022. p. 49-59.

BRITISH COUNCIL; PLANO CDE. **O ensino de inglês na educação pública brasileira: relatório de pesquisa**. São Paulo: British Council, 2015.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial IRaMuTeQ em português**. Florianópolis: Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição - UFSC, 21 nov. 2018. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/>. Acesso em: 14 set. 2024.

CAVALCANTI, M. C.; RIBEIRO, C. M. A. Ensino de inglês e políticas linguísticas: desafios para a formação de professores. *In*: ROCHA, C. H. da; COSTA, D. (org.). **Línguas estrangeiras na escola pública brasileira**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 49–66.

CATHARIN, L. G. **Classificação automática de emoções a partir de letras e áudios de músicas**. 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

CELANI, M. A. A. Ensino das línguas estrangeiras: olhando para o futuro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 9-28, 1997.

COSTA, N. S. de O. **O feedback explícito e implícito na aprendizagem da oralidade em inglês como L2**. 2024. 42 f. Monografia (Licenciatura em Letras – Inglês) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Centro Multidisciplinar de Caraúbas, Caraúbas, 2024.

CHAGAS, P. S. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Cultrix, 1957.

COBB, Paul; CONFREY, Jere; DIENES, Allan. **Design experiments in educational research**. Educational Researcher, 2003.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

DAY, D. Políticas linguísticas no Brasil: do discurso oficial às práticas locais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 411-428, 2012.

DUARTE, N. **Educação crítica e multiletramentos**. Porto Alegre: Penso, 2021.

DUBINSKY, J. M.; HAMID, A. A. The neuroscience of active learning and direct instruction. **Neuroscience and Biobehavioral Reviews**, v. 163, p. 105737, 2024.

EDELWIEN, L.; PRETTO, M. **A língua inglesa na escola sob o ponto de vista de alunos e professores**. BELT Journal, 2021.

FERNANDEZ, Luryan Silva; GONÇALVES, Josiane Peres. O acesso à língua inglesa nas escolas públicas de comunidades periféricas. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, 2023, v. 13, e17327.

FERRARA, L. D. Comunicação e Semiótica: das mediações aos meios. **Significação: Revista de Cultura Audiovisual**, v. 35, n. 29, p. 81-97, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FIGUEIREDO, F. V. de. **Língua inglesa**: um enfoque discursivo. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. M. A pesquisa (auto)biográfica como possibilidade formativa de professores de matemática. *In*: FIORENTINI, D.; CRECCI, V. M. (org.). **Formação docente**: práticas, saberes e pesquisas. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 137–156.

FREITAS, C. A. **BNCC e a língua inglesa**: abordagens de ensino em livros didáticos do ensino médio. 2023. 237 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

GUERRA, M. F. Gêneros multimodais no ensino de inglês: uma proposta de ensino-aprendizagem com base na pedagogia de projetos. *In*: CORDEIRO, G. A. *et al.* (org.). **Inglês como língua internacional**: ensino e aprendizagem na contemporaneidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 133–152.

GUMESSON, B. Tecnologia no ensino de línguas: clipes musicais e animações na prática pedagógica de inglês. **Cadernos de Educação**, v. 28, p. 89-102, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2005.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: retrospectiva e perspectivas. **Revista de Estudos Linguísticos**, v. 28, p. 25-35, 1999.

LIBANIO, D. R. Comunicação, estética e ensino: o papel transformador da linguagem. **Revista Educação & Linguagem**, v. 25, p. 55-69, 2022.

LIMA, R. N. **A utilização de uma abordagem comunicativa no ensino de inglês em turmas de adolescentes do ensino médio**. 2007. 72 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Língua Inglesa e suas Literaturas) – Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras, Maceió, 2007.

LIMA, L. C. Programa Alceste, primeira lição: a perspectiva pragmatista e o método estatístico. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 33, p. 83-97, jan.-abr. 2008.

LOMBA, L.; SCHUCHTER, L. A escola precisa mudar com o mundo. **Nova Escola**, São Paulo, 3 ago. 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br>. Acesso em: 16 jun. 2025.

MARCHETI, L. M. *Focus on form*: reflexões sobre fluência e correção gramatical no ensino de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 35-56, 2009.

MARTINES, A. R. **Linguística e semiótica documentária**: contribuição das teorias da linguagem. 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

MENDES, C. R. Linguagem, texto e comunicação: uma perspectiva semiótica para o ensino. **Revista Educação em Questão**, v. 38, n. 23, p. 109-129, 2010.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem ativa com significado. **Espaço Pedagógico**, v. 29, n. 2, p. 405-416, 2022.

MOTA, J. S.; SANTOS, J. S.; GOUVEIA, F. A.; GARCIA, P. S. o; LIMA, L. B.; BRITO, C. A. F. Aprender inglês em contexto: representações discursivas e especificidades lexicais de contingência no ensino técnico. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Portugal, v. 17, n. 11, p. 1–22, 2025.

NASCIMENTO, J. Q. F. **O videoclipe e o ensino de inglês**: identidades, cultura e multimodalidade. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

NATIVIDADE, C. M. Abordagem crítica no ensino de inglês: pesquisa-ação em contexto rural noturno. **Cadernos de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 71-90, 2009.

NÖTH, W.; SANTAELLA, L. **Introdução à semiótica**: passo a passo para compreender os signos e a significação. São Paulo: Paulus, 2017.

NUNES, K. C. N. **Utilização de ferramentas tecnológicas nas práticas pedagógicas e sociais de linguagem com foco na comunicação oral em língua inglesa**. 2020. 177 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PASSEGGI, M. da C. Narrativas de si, escrita e formação. *In*: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Narrativas de formação e práticas de pesquisa**. Porto Alegre: EdiPUC-RS, 2006. p. 63–78.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

QUEIROZ, A. R. de. **Aprendizagem ativa de língua inglesa e sala de aula invertida: tecnologias digitais no ensino médio integrado**. 2023. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2023.

REINERT, M. **Une méthode de classification descendante hiérarchique**. Les Cahiers de l'Analyse des Données, 1990.

RODRIGUES, R. V. O ensino de inglês e a formação integral do aluno: uma revisão crítica. **Revista Letras & Educação**, v. 24, n. 2, p. 90-108, 2022.

SANA, F. ; FENESI, B. Working Memory and Instructional Fit: Reintroducing Aptitude–Treatment Interaction in Education Research. **Behavioral Sciences**, v. 15, n. 6, p. 765, 2025.

SANTAELLA, L.; NOTH, W. **Introdução à semiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2022.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTAELLA, L. **A teoria geral dos signos: semiose e autogeração**. São Paulo: Paulus, 2000.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repensando os processos comunicacionais na cultura da convergência**. São Paulo: Paulus, 2012.

SANTOS, V. C. Ensino de línguas estrangeiras: entre políticas públicas e práticas cotidianas. **Revista Horizontes**, v. 15, n. 2, p. 53-69, 2001.

SCHMIDT, R. Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. *In*: KASPER, G.; BLUM-KULKA, S. (org.). **Interlanguage Pragmatics**. Oxford: OUP, 1993.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. Basic Books, 1988.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986.

SILVA, A. C. da. O registro reflexivo na formação docente: narrativas, práticas e aprendizagem. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 64, p. 1–21, 2021.

SILVA, K. R. A abordagem intercultural no ensino de inglês como língua estrangeira: possibilidades e limites. **Revista Contexturas**, São Paulo, v. 25, n. 42, p. 45–62, 2020.

SOUZA, J. M.; FERRÃO, E. M. Aplicativos móveis no ensino de línguas: potencialidades e limites. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 36, p. 1-19, 2024.

STREET, B. **Letramentos**: estudos sobre a linguagem e o contexto social. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIEIRA, S. **Introdução à bioestatística**. Elsevier Brasil, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Instrumento de Coleta de Dados

Seção 1 – Perfil Sociodemográfico (Topografia dos Participantes) –
(Relacionado o objetivo 1)

1. Idade: _____
2. Gênero: () Feminino () Masculino () Outro () Prefiro não informar
3. Curso Técnico que está cursando: _____
4. Você já estudou inglês em cursos fora da escola? () Sim () Não
5. Como você avalia seu domínio atual da gramática inglesa?
() Muito baixo () Baixo () Médio () Bom () Muito bom

Seção 2 – Multimodalidade e Produção dos Vídeos (Relacionados aos
Objetivos 2 e 3)

1. Ao produzir os vídeos, como você integrou os conceitos de gramática inglesa nas cenas? Explique

2. Em sua opinião, qual(is) elemento(s) foi(ram) mais importante(s) para representar a gramática inglesa no vídeo?

() Linguagem falada () Texto escrito () Elementos visuais (cenário, objetos etc.) ()
Efeitos sonoros/música () Outros: _____

- 2.1. Após selecionado o(s) elemento(s) explique a partir de um exemplo?

Seção 3 – Avaliação Pessoal sobre o Processo (Objetivo 4)
(Escala tipo Likert: impacto da criação dos vídeos na compreensão gramatical)

Instruções: Marque o grau de concordância com as afirmações abaixo. (1 = Discordo totalmente | 5 = Concordo totalmente)

1. Participar da criação do vídeo ajudou a reforçar meu aprendizado gramatical.

Discordo totalmente Discordo Neutro

Concordo Concordo totalmente

2. Eu compreendi melhor os tempos verbais ao aplicá-los em situações do vídeo.

Discordo totalmente Discordo Neutro

Concordo Concordo totalmente

3. Produzir os vídeos me deixou mais engajado(a) com o conteúdo de gramática.

Discordo totalmente Discordo Neutro

Concordo Concordo totalmente

4. Consegui relacionar a gramática com contextos reais ao criar os roteiros.

Discordo totalmente Discordo Neutro

Concordo Concordo totalmente