



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:  
CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS**



**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**GIOVANNA SOARES DOS ANJOS**

**IDENTIDADES E CRENÇAS DOCENTES QUANTO AO USO DA IA NA  
GRADUAÇÃO: uma pesquisa bibliográfica sobre a formação docente**

**VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

**2025**

**GIOVANNA SOARES DOS ANJOS**

**IDENTIDADES E CRENÇAS DOCENTES QUANTO AO USO DA IA NA  
GRADUAÇÃO:** uma pesquisa bibliográfica sobre a formação docente

Texto apresentado à banca de qualificação do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), vinculado ao Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL), *campus* universitário de Vitória da Conquista – BA, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

**Orientador:** Dr. Flávius Almeida dos Anjos.

**VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

**2025**

A697i

Anjos, Giovanna Soares dos.

Identidades e crenças docentes quanto ao uso da IA na graduação: uma pesquisa bibliográfica sobre a formação docente / Giovanna Soares dos Anjos, 2025.

107f.

Orientador (a): Dr. Flávius Almeida dos Anjos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referência F. 96 - 102

1. Formação de professores. 2. Ensino de inglês. 3. Inteligência Artificial (IA). 4. Letramento digital. 5. Educação - Efeito das inovações tecnológicas. I. Anjos, Flávius Almeida dos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem III. T.

CDD 370.71

**GIOVANNA SOARES DOS ANJOS**

**IDENTIDADES E CRENÇAS DOCENTES QUANTO AO USO DA IA NA  
GRADUAÇÃO:** uma pesquisa bibliográfica sobre a formação docente

**Dissertação apresentada ao – PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E  
LINGUAGENS DA UESB. – PPGCEL, como requisito necessário para obtenção  
do grau de Mestre em Letras.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Flavius Almeida dos Anjos**  
**Orientador**  
**(PPGCID/UFRB) – Presidente**

---

**Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Iara Cerqueira Linhares Albuquerque (PPGCEL/UESB) – membro  
interno**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suellen Thomaz Martins (UFSB) – membro externo**

**Suplentes**  
**Prof. Dr. Adriano Dantas (Externo)**  
**Profa. Dr. Nanci Rodrigues Orrico (interno)**

## **Vitória da Conquista – Ba, 24 novembro de 2025**

### **RESUMO**

Esta pesquisa reflete sobre as crenças e identidades de professores de língua inglesa em formação frente à integração da inteligência artificial (IA) no contexto educacional contemporâneo. O estudo parte do reconhecimento de que a terceira onda da globalização, caracterizada pela web 3.0 e pela consolidação do inglês como língua franca global, estabeleceu um cenário de transformações profundas nas práticas pedagógicas, exigindo uma renegociação das identidades e crenças docentes. O objetivo geral da pesquisa é mapear e analisar a produção científica publicada entre 2015 e 2025 sobre as crenças e identidades relacionadas ao uso de Inteligência Artificial no ensino de inglês, identificando perspectivas, tensões e transformações nas concepções de estudantes e docentes do ensino superior. Especificamente, busca-se: (i) identificar as principais crenças sobre o papel da IA na aprendizagem de inglês e na formação docente; (ii) investigar como o uso de IA impacta a construção da identidade acadêmica e profissional de estudantes universitários de Letras/Inglês; e (iii) identificar lacunas na produção científica sobre o tema. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com abordagem exploratória, utilizando a investigação bibliográfica nas plataformas SciELO, Portal de Periódicos CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O recorte temporal de dez anos justifica-se por abranger o período de amadurecimento e popularização das ferramentas de IA generativa, especialmente após o lançamento do ChatGPT em 2022. Os procedimentos de análise compreendem três fases: (1) mapeamento das produções; (2) análise de conteúdo com fichamento e identificação de categorias temáticas emergentes; e (3) síntese interpretativa, analisando convergências, divergências e lacunas teóricas. A motivação para este estudo emerge de experiências vivenciadas durante a formação inicial, em estágio supervisionado, e posteriormente na prática profissional, evidenciando a tensão constante entre inovação tecnológica e prática pedagógica. Espera-se que os resultados contribuam para a compreensão do estado da arte sobre o tema e apontem possibilidades de avanço no campo da formação docente voltada ao uso crítico e consciente de ferramentas de inteligência artificial no ensino de inglês. Assim, a presente pesquisa bibliográfica de natureza exploratória, situa-se no campo da Linguística Aplicada e dos estudos sobre letramentos digitais críticos, e dialoga com autores como Barcelos (2015), Aragão (2019), Anjos (2016, 2024), Leffa (2017) e Rajagopalan (2003), com que buscou assumir uma perspectiva crítica frente aos valores neocoloniais e imperialistas presentes no ensino tradicional do inglês, bem como às narrativas que suprimem o engajamento dos professores com sistemas digitais e IA.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; Ensino de inglês; Inteligência Artificial; Crenças docentes; Identidade profissional; Letramento Digital Crítico.

## ABSTRACT

This research reflects about the beliefs and identities of English language teachers regarding the integration of artificial intelligence (AI) in the contemporary educational context. The study recognizes that the third wave of globalization, characterized by web 3.0 and the consolidation of English as a global lingua franca, has established a scenario of profound transformations in pedagogical practices, requiring a renegotiation of teaching identities and beliefs. So, the main objective of this bibliographic research is to map and analyze the scientific production published between 2015 and 2025 on beliefs and identities related to the use of Artificial Intelligence in English teaching, identifying perspectives, tensions, and transformations in the conceptions of higher education students and teachers. Specifically, it seeks to: (i) identify the main beliefs about the role of AI in English learning and teacher education; (ii) investigate how AI use impacts the construction of academic and professional identity of undergraduate students in English/Languages; and (iii) identify gaps in scientific production on the topic. The adopted methodology is bibliographic in nature, with an exploratory approach, researching on the platforms SciELO, CAPES Journal Portal, and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). The ten-year time frame is justified as it covers the period of maturation and popularization of generative AI tools, especially after the launch of ChatGPT in 2022. The analysis procedures comprise three phases: (1) mapping of productions; (2) content analysis with note-taking and identification of emerging thematic categories; and (3) interpretative synthesis, analyzing convergences, divergences, and theoretical gaps. The research is grounded in Applied Linguistics and critical digital literacies studies, engaging with authors such as Barcelos (2015), Aragão (2019), Anjos (2016, 2024), Leffa (2017), and Rajagopalan (2003). It assumes a critical perspective toward neocolonial and imperialist values present in traditional English teaching, as well as narratives that suppress teacher engagement with digital systems and AI. The motivation behind this study emerges from experiences during initial teacher training in supervised internship, highlighting the context of constant tension between technological innovation and pedagogical practice. It is expected that the results will contribute to understanding the state of the art on the topic and point to possibilities for advancement in the field of teacher education focused on the critical and conscious use of artificial intelligence tools in the English language teaching.

**KEYWORDS:** Teacher education; English language teaching; Artificial Intelligence; Teacher beliefs; Emotions; Professional identity; Critical Digital Literacy.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao concluir esta dissertação, gostaria de expressar a minha profunda gratidão a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço à minha mãe Yemanjá e a todos os meus guias que me auxiliaram, protegeram meu Ori, abrirem meus caminhos com oportunidades de crescimento para chegar até aqui.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Flavius Almeida dos Anjos, pela orientação dedicada, pelos ensinamentos valiosos e pela paciência ao longo deste percurso. As suas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos que viabilizou a dedicação integral desta pesquisa.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, pela infraestrutura e pelo ambiente acadêmico propício ao desenvolvimento científico.

Aos membros da banca examinadora da minha qualificação, a Profa. Dr. Suellen Martins, Profa. Fernanda Modl. E, agora na defesa final, agradeço igualmente à Profa. Dr. Iara Cerqueira Linhares, pelas valiosas sugestões e contribuições que, com certeza, irão aprimorar ainda mais esta dissertação.

Aos colegas da pós-graduação, em especial Andreza, Woshiton e Larissa, pelo companheirismo, pelas discussões enriquecedoras e pelo apoio nos momentos de dificuldade.

A mim mesma e a minha organização e perseverança durante todo o processo, sem os quais este trabalho não seria possível.

À minha família, especialmente meus pais Jocilene de Aquino Soares e Geovanio Barreto dos Anjos, pelo apoio incondicional, pela compreensão nas ausências e por sempre acreditarem em mim, mesmo nos momentos mais difíceis. Também a meu babalorixá Gustavo t'Osun que sempre soube me resgatar no meio das tempestades e me dar força para enfrentar tudo.

Ao meu companheiro Yuri Moinhos, pelo amor, paciência, contribuições e incentivo constantes durante toda esta jornada. Obrigada por reacender a minha vontade de viver e devolver a beleza ao mundo.

À minha amiga Yohanna, que esteve presente nos momentos de alegria e dificuldade, tornando esta caminhada mais leve.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meu sincero agradecimento.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 - Gráfico de número de publicações em relação ao ano .....                  | 70 |
| Tabela 1 - <b>Principais crenças e identidades sobre uso de IA</b> .....             | 72 |
| Tabela 2 - Síntese de crenças sobre IA no ensino de inglês .....                     | 73 |
| Tabela 3 – Multiplicidade de novos papéis incorporados às identidades docentes ..... | 80 |
| Tabela 4 - Tensões na Construção da Identidade Docente frente à IA .....             | 81 |
| Tabela 5 - Síntese das Lacunas encontradas .....                                     | 83 |
| Tabela 6 – Síntese e Matriz de Prioridades para Pesquisas Futuras .....              | 88 |

As tecnologias não são neutras: moldam e são moldadas pelas crenças, emoções e valores daqueles que as utilizam (Selwyn, 2016, p. 33).

## SUMÁRIO

|                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO .....                                                                                | 10  |
| CAPÍTULO 1- A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS COM LÍNGUA INGLESA<br>PARA O USO DAS TIDICS ..... | 17  |
| 1.2 Política linguística e a expansão do inglês pelo mundo .....                                | 18  |
| 1.3 Concepções político-identitárias da formação do professor de inglês .....                   | 21  |
| 1.4 Potencialidades do uso das tecnologias digitais no ensino de inglês na era digital<br>..... | 27  |
| 1.5 O ensino de inglês com inteligência artificial: letramento digital .....                    | 31  |
| CAPÍTULO 2- CRENÇAS E IDENTIDADES NO CONTEXTO EDUCACIONAL .....                                 | 38  |
| 2.1 Identidades docentes na pós-modernidade.....                                                | 40  |
| 2.2 Crenças docentes .....                                                                      | 49  |
| 2.3 intersecções entre crenças e identidades no ensino de inglês com IA .....                   | 55  |
| CAPÍTULO 3- METODOLOGIA DE PESQUISA, CORPUS E PROCEDIMENTOS DE<br>ANÁLISE .....                 | 59  |
| 3.1 Caracterização e Justificativa da Pesquisa .....                                            | 59  |
| 3.2 Objetivos e Questões Norteadoras .....                                                      | 60  |
| 3.3 Delimitação Temporal e Fontes de Dados .....                                                | 62  |
| 3.4 Estratégias de Busca e Critérios de Seleção .....                                           | 62  |
| 3.5 Procedimentos de Análise .....                                                              | 64  |
| 3.6 Referenciais Metodológicos, Limitações e Aspectos Éticos .....                              | 67  |
| CAPÍTULO 4- RESULTADOS DA PESQUISA.....                                                         | 69  |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                                                                       | 89  |
| REFERÊNCIAS .....                                                                               | 96  |
| ANEXO 1 – Base de dados .....                                                                   | 103 |



## INTRODUÇÃO

A adoção da inteligência artificial no ensino superior não é apenas um desafio técnico, mas um processo emocional e identitário que exige que os docentes ressignifiquem suas crenças sobre o ensinar e o aprender (Selwyn, 2019, 112).

Como nós seres humanos podemos proceder frente às novas correntes digitais impetuosas que nos perpassam de forma tão frenética e arrebatadora na sociedade atual? Com este questionamento, gostaríamos de iniciar esta reflexão, tomando como referência a relevância da Inteligência Artificial (IA) na formação de professores de língua inglesa. Para tanto, vamos considerar essenciais, para este estudo, os conceitos de identidades e crenças desses profissionais, e o cenário mundial global. Nesse sentido, vamos problematizar o contexto contemporâneo, profundamente marcado pelas tecnologias digitais bem como a presença da língua inglesa nesse cenário, para tentar compreender a formação do professor inglês.

Nessa perspectiva, a terceira onda da globalização é definida pela inauguração da era da informação da web 3.0<sup>1</sup>, com a materialização de tecnologias digitais de hipermídia caracterizadas pela descentralização e diversificação de sistemas, em que as informações são o principal capital mundial.

Com os avanços tecnológicos em todas as áreas da sociedade, chegamos à introdução de sistemas mais personalizados, imersivos de inteligência artificial, em que programas de informação personalizam e oferecem serviços relevantes e novas experiências digitais aos usuários. Tais avanços técnicos inauguram paradigmas jamais vistos antes na sociedade. Majoritariamente, os campos de produção e comunicação passam por reconfigurações técnica, ao serem integrados no cenário atual das novas tecnologias digitais (Lajolo, 2018).

No complexo panorama da história moderna, poucas forças moldaram tão profundamente as estruturas sociais, econômicas e culturais quanto o

<sup>1</sup> As fases da internet caracterizam a relação entre usuários com conteúdo e controle e sua evolução ao longo do tempo para a compreensão da transformação web através de mudanças fundamentais na interação e relações de poder. A web 1.0 (a web estática) é caracterizada por páginas estáticas e somente conteúdos de leitura, em que o usuário é um consumidor passivo. A web 2.0 trouxe a revolução da participação e interação, em que os usuários passaram a ser produtores de conteúdo, em uma experiência interativa e colaborativa, dependente das plataformas. A web 3.0, em progresso, é caracterizada pela descentralização, com conceitos-chave de web semântica, em que as máquinas compreendem os conteúdos, e o usuário seria proprietário dos seus dados digitais.

desenvolvimento tecnológico e a consequente expansão do inglês como língua global. Estas duas correntes, aparentemente distintas, revelam-se intrinsecamente entrelaçadas quando observadas através das lentes da globalização contemporânea.

Os fenômenos digitais da web 3.0 são acompanhados por transfigurações nos paradigmas da comunicação. Nesta era, a presença de um espaço de conexão à nível global é acompanhado pela ascensão de uma língua de contato que permite o encontro multiculturais em uma escala global.

À medida que os cabos de fibra óptica se estenderam pelos oceanos e os satélites foram lançados para orbitar a terra, as distâncias físicas e temporais que separavam as civilizações foram reduzidas aos milissegundos da transmissão digital. Do paradigma da comunicação instantânea emergiu a necessidade de um código linguístico compartilhado. Foi nesse contexto geopolítico de avanços tecnológicos, econômicos e culturais que o inglês solidificou sua posição de língua franca do novo mundo interconectado.

Anjos (2016) e Rajagopalan (2003) discutem que o inglês se alastra mundo afora devido ao desempenho político, econômico, científico e militar dos Estados Unidos, com a reprodução de valores, crenças e atitudes capitalistas e imperialistas de reprodutivismo, imediatismo, autoridade, exploração e exclusão.

A ubiquidade do inglês, por sua vez, reconfigurou oportunidades educacionais, redesenhou mercados de trabalho e redistribuiu o acesso a informações, conhecimento em escala global e transformou a infraestrutura cultural do mundo. Contudo, quais as implicações dessa confluência para sociedades não-anglófonas, sistemas educacionais em transformação e identidades locais, em um mundo onde tecnologia e linguagem se tornaram inseparáveis?

Cada vez mais o caráter imprescindível de sua proficiência como condição *sine qua non* para a inserção no contexto da cidadania global e a aspiração à ascensão social vem se tornando uma condição de modernização. O poder econômico-militar estadunidense institui uma atitude de submissão e consequente influência nos países em expansão conforme empresas multinacionais importam seus valores, cultura e língua como insumo. Conforme avançamos na globalização do inglês, em escala mundial, nos atentamos à relação entre a necessidade de uma língua global, os avanços digitais dos últimos anos e as implicações da sua presença no campo cultural e educacional brasileiro.

Nesse cenário, o sistema alfanumérico dos ecrãs<sup>2</sup>, torna possível a transcodificação de textos, imagens, gráficos, sons, etc., instituindo, assim, na esfera da comunicação, novas possibilidades de produção e compartilhamento de informações e ideias. Dada a possibilidade de interação, criação, personalização, feedback, armazenamento de dados, é importante considerar os novos paradigmas que são criados para o ensino e a aprendizagem. Ao considerarmos a importância da aprendizagem da língua no cenário mundial, a integração de novas tecnologias e metodologias ativas para promover maiores casos de êxito na aprendizagem da língua se torna um campo muito promissor.

Essa confluência entre tecnologias digitais e educação linguística não representa apenas uma evolução incremental nas ferramentas didáticas, mas também uma transformação paradigmática que desafia conceitos tradicionais e bancários.

Sistemas de inteligência artificial (IA) agora conseguem se adaptar às necessidades individuais dos aprendizes, identificar padrões de dificuldades de aprendizagem, personalizar e acessar variedades de conteúdos linguísticos e oferecer feedback imediato, tarefas que dependiam exclusivamente do trabalho humano, sobrecarregando e criando mal-estar entre os docentes.

A esse respeito, a integração da inteligência artificial no contexto educacional linguístico é justificada por sua pertinência no ensino de línguas atual, por enriquecer a aprendizagem, gerar motivação, interesse e impulsionar o protagonismo de docentes e aprendizes, além de contemplar a multiplicidade dos indivíduos e a diversidade linguístico-cultural global (Anjos, (2024), Quast (2020) e Leffa (2017)).

Ademais, ao impactar de modo positivo o processo de ensino e aprendizagem, o uso das tecnologias digitais seria capaz de minimizar a dificuldade na aprendizagem e desconstruir criticamente crenças baseadas em discursos limitantes de inferioridade e subalternidade que permeiam a aprendizagem do inglês (Aragão, 2019).

Estamos testemunhando, no cenário educacional contemporâneo, uma revolução silenciosa. A inteligência artificial agora permeia as salas de aula, tanto físicas quanto virtuais, redefinindo o ensino do idioma das comunicações globais.

À medida que avançamos na era da educação potencializada pela inteligência artificial, torna-se essencial navegar criticamente entre o entusiasmo tecnológico e o

<sup>2</sup> A expressão "sistema alfanumérico dos ecrãs" refere-se à forma como a informação é apresentada nas telas digitais (computadores, tablets, smartphones) através da combinação de letras, números e símbolos.

papel fundamental humano e efetivo potencial pedagógico de uma síntese que beneficie um aprendizado efetivo em diversos contextos econômicos e cultural.

A integração da IA na educação inaugurou um período de profundas transformações nas práticas pedagógicas que catalisaram a adaptação do ambiente educacional com modificação das ferramentas tecnológicas. Contudo, falhamos a avaliar o componente humano nessa revolução. Por isso, argumentamos que, para além de representar uma mudança de ferramentas, a IA estimula uma profunda renegociação de identidade e crenças docentes.

Nessa perspectiva, consideramos pertinente eleger os estudos sobre crenças e identidades docentes, no âmbito das pesquisas em Linguística Aplicada, como eixo de reflexão acerca da formação de professores. Essa escolha possibilita ampliar os conhecimentos metodológicos relacionados ao ensino de língua inglesa mediado por ferramentas digitais e recursos de inteligência artificial, tais como ChatGPT, Gemini, Microsoft Copilot, Teachy, Claude e Grammarly, de modo a promover uma formação docente pautada em perspectivas críticas e conscientes (Anjos, 2017). Assumindo, assim, uma base de letramentos digitais críticos frente aos valores neocoloniais e imperialistas presentes no ensino tradicional do inglês, bem como as novas conversações que suprimem o engajamento dos professores ao uso de sistemas digitais e inteligência artificial na sua prática pedagógica.

Buscamos investigar como as tecnologias digitais da Web 3.0, notadamente a inteligência artificial, se articulam às crenças e identidades docentes, pensando o contexto da formação profissional. Desse modo, pensamos ser possível compreender a construção das identidades em relação à docência e a disposição para adotar o uso das ferramentas na prática ou em relação ao letramento digital crítico. Pois, conforme Barcelos (2015), as crenças dizem respeito a mudanças cognitivas que modulam nossas ações na aprendizagem e ensino de línguas (Barcelos, 2015). E, para a autora, abordar tais questões possibilita a construção de mais oportunidades de aprendizagem em sala e a compreensão sobre possíveis resistências a adoção de metodologias ou recursos pedagógicos.

Assim, o presente trabalho tem como **objetivo geral:**

Mapear e analisar a produção científica publicadas entre 2015 e 2025 sobre as crenças e identidades relacionadas ao uso de Inteligência Artificial no ensino de inglês, identificando perspectivas, tensões e transformações nas concepções de estudantes e docentes do ensino superior.

E como **objetivos específicos**:

- i. refletir criticamente sobre as principais crenças sobre o papel da IA na aprendizagem de inglês e na formação docente no ensino superior.
- ii. Investigar como o uso de IA impacta a construção da identidade acadêmica e profissional de estudantes universitários de letras/inglês e aspectos como escolha metodológica.
- iii. Identificar lacunas na produção científica sobre o tema.

Diante desses objetivos, buscamos realizar uma pesquisa bibliográfica de natureza exploratória, com abordagem quantitativa e qualitativa a partir da análise de trabalhos acadêmicos, artigos, teses e dissertações publicados nos últimos 10 anos nas plataformas digitais Scielo e Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BDTD) sobre o uso da IA para o ensino de inglês no ensino superior, como suporte para a discussão do presente trabalho, com relação ao uso de inteligência artificial e letramento digital crítico na docência.

Dessa forma, ao fim dessa pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, buscamos apresentar um levantamento quantitativo de fontes de dados secundários referentes às crenças e identidades relacionadas ao uso da inteligência artificial no ensino de língua inglesa, e qualitativo com o desenvolvimento de síntese descritiva e interpretativa que subsidiará os capítulos de resultados e discussão. Tal abordagem busca evidenciar o estado da arte sobre o tema, com o mapeamento das principais crenças, transformações identitárias na literatura selecionada, identificar lacunas teóricas e metodológicas, apontar possibilidades de avanço no campo da formação docente voltada ao uso de ferramentas de inteligência artificial no ensino de inglês com orientações para pesquisa futuras. Bem como propomos contribuições para reformulação ou construção de cursos de formação inicial e continuada com a compreensão das perspectivas, tensões e reconstruções identitárias docentes causada pela revolução da IA.

As perguntas norteadoras que guiarão a pesquisa são: i. quais as crenças sobre IA no ensino de inglês mais frequentemente reportadas? li. como os professores em formação (re)constroem suas identidades profissionais frente à IA? lii. Quais tensões emergem entre práticas tradicionais e inovação tecnológica? e iv. quais lacunas teóricas e metodológicas podem ser identificadas na literatura?

A idealização da pesquisa surge de uma experiência vivenciada durante a formação inicial no estágio supervisionado. Esta situação exemplifica a tensão

constante entre inovação tecnológica e prática pedagógica, evidenciando a necessidade de compreender as percepções e tensões sobre o letramento digital crítico em relação ao ensino de inglês e uso da IA na formação docente.

Na graduação, durante a disciplina de estágio supervisionado de ensino de inglês na UESC, em que foram sugeridos pela professora a criação de *blogs* para trabalhar o uso da língua inglesa, no ano de 2022. Contudo, naquela época, a turma sugeriu que os *blogs* eram uma tecnologia “ultrapassada” para a nova geração de estudantes. Hoje, em 2025, como docente, experiencio em primeira mão as mudanças e tensões proporcionadas pelas rápidas mudanças no cenário mundial e tecnológico, e de que forma elas impactam as crenças e identidades docentes contemporâneas. As tecnologias estão em constante avanço, novas possibilidades, nos atentando para o aspecto de atualização docente.

Nessa perspectiva, apresento como autorreflexão os questionamentos que surgiram na minha observação do contexto educacional e experiências de prática docente sobre quais as percepções dos professores em diferentes contextos e em diferentes níveis de letramento digital em meio a esse contexto? Os cursos superiores e de formação continuada tem oferecido suporte técnico e teórico para auxiliar os docentes na adaptação aos novos cenários educacionais de forma crítica e adequada às necessidades para o uso eficaz e responsável das tecnologias de IA gerativas?

Desse modo, com a realização da pesquisa, almejamos identificar as principais crenças e impactos nas identidades docentes da inserção da inteligência artificial na educação contemporânea e quais impactos no fazer docente e nas escolhas metodológicas frente à tais mudanças foram observadas nos últimos 10 anos. O recorte temporal foi estabelecido por abranger o período de amadurecimento e popularização das ferramentas de IA generativa, com a popularização do ChatGPT (2022) e ferramentas similares. A década de publicações analisadas é caracterizada por transformações significativas no ensino com o uso de ferramentas digitais e da IA.

Esta pesquisa bibliográfica exploratória de abordagem qualitativa e quantitativa visou mapear sistematicamente a produção científica sobre crenças e identidades docentes relacionadas ao uso de IA no ensino de inglês. A natureza exploratória justifica-se e tem sua relevância alicerçada pela emergência e no frenético, ambíguo e quase inexplorado avanço das tecnologias digitais dos últimos anos. Na medida em que os sistemas de IA avançam rapidamente e tomam conta do cenário mundial em todos os âmbitos sociais, surgem incertezas e relutâncias sobre seu potencial e

adoção na educação, ainda tão dependente do papel e quadro branco. Esse setor vem adotando as tecnologias digitais a passos lentos quando comparado a outros setores.

Portanto, a presente pesquisa adotou uma abordagem exploratória de natureza qualitativa e quantitativa, que utilizará como método a investigação bibliográfica (Markoni, Lakatos, 2003), feita pelo mapeamento e análise de pesquisas publicadas entre 2015 e 2025 sobre o uso de IA no ensino de inglês nas plataformas de pesquisa SciELO e a Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), com o foco na compreensão sobre suas crenças e identidades quanto ao uso e relevância do uso da Inteligência Artificial (IA) no ensino de inglês e formação docente nas últimas décadas. Para tanto, utilizaremos descritores como “inteligência artificial”, “ensino de inglês”, “formação docente”, “letramento digital crítico”, “crenças docentes” e “identidades docentes”, com o mapeamento de palavras-chave e descritores frequentes e identificação de categorias temáticas emergentes relacionadas a crenças e identidades.

Os procedimentos selecionados para a análise dos textos seguiram três principais fases, (1) a fase de mapeamento, (2) a análise do conteúdo com fichamento e identificação de categorias temáticas emergentes relacionadas a crenças e identidades, (3) seguida pela síntese interpretativa dos conteúdos mapeados, com a análise de convergências e divergências entre estudos, mapeamento de principais crenças docentes e de sistematização de transformações identitárias reportadas, bem como a identificação de lacunas teóricas nos estudos sobre o uso de IA na formação docente.

Pensamos que esses procedimentos possibilitaram mapear as principais fontes de dados secundários brasileiras (artigos, teses e dissertações) sobre o uso de IA no ensino de inglês, como também possibilitou encontrar lacunas teóricas quanto às necessidades contemporâneas na formação docente e auxiliar na criação de cursos de formação docente com o enfoque no letramento digital crítico no ensino de inglês.

Indagamos, assim, sobre a relação entre as crenças e identidades quanto à adoção de ferramentas digitais de IA generativa em ascensão no cenário educacional moderno, novas e até mesmo inéditas para alguns docentes. Entretanto, é importante reconhecer que esta pesquisa é um mapeamento exploratório do campo temático das crenças e identidades sobre o uso de IA no ensino de inglês, portanto, e se limita à análise de produções acadêmica indexadas nas bases digitais selecionadas no

período de 2015 a 2025, privilegiando publicações em português e inglês e não incluem dados empíricos primários.

Buscamos apresentar como resultado o mapeamento quantitativo de publicações sobre crenças e identidades sobre o uso de IA no ensino de inglês, bem como uma síntese interpretativa do conteúdo e capilaridades entre as produções, contribuições, perspectivas e lacunas para contribuir com a produção de pesquisas futuras no campo.

A seguir, apresentaremos o capítulo 1, sobre a formação do professor.

## **CAPÍTULO 1- A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS COM LÍNGUA INGLESA PARA O USO DAS TIDICS**

A integração significativa das tecnologias digitais na prática pedagógica exige não apenas habilidades técnicas, mas também uma transformação na concepção de ensino e aprendizagem por parte do professor (Kenski, 2012, p. 65).

Ao discorrer sobre elementos no escopo da evolução das tecnologias digitais de informação, ferramentas como a inteligência artificial, produção e acesso à cultura e informação na escala global, não podemos deixar de falar sobre o inglês e seu status de língua franca. Mas de que forma tais elementos se correlacionam?

Neste capítulo, serão discutidas questões essenciais a respeito da formação do professor de língua inglesa para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e Inteligência Artificial (IA), abrangendo perspectivas políticas, identitárias, metodológicas e o uso crítico das tecnologias digitais. Além disso, serão também analisadas as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a incorporação da IA.

O conceito de “língua franca” que adotaremos, será conforme Jenkins (2009), Siqueira (2014) e Anjos (2017), que se refere ao uso de uma língua em um contexto comunicacional entre pessoas que não possuem a mesma língua materna. Para além

de uma língua compartilhada, autores como Anjos (2019) defendem que “seu alicerce passa a ser a diversidade linguística”, para contemplar a pluralidade e a identidade dos falantes.

Tal fenômeno é compreendido com mais clareza ao contextualizarmos a concepção teórica sobre “política linguística” e seu papel na disseminação de ideologias neocolonialistas e imperialistas dos séculos passados, em evolução até o presente, desde a gênese até as teorizações decoloniais atuais. Nessa perspectiva, no presente capítulo, observaremos os movimentos político-econômicos e geográficos nacionais e internacionais, e suas influências na linguagem.

Ao discutir sobre a política de identidade, abordamos os marcos políticos e ideológicos que são essenciais para a compreensão do que é o papel do professor, segundo definições normativas, o ensino crítico de inglês com o uso das tecnologias digitais, assim como percorrer por metodologias e possibilidades para ensino de inglês com o uso da IA segundo perspectivas críticas, éticas e políticas.

Assim, baseado no conceito da língua como política e não neutra, adotar uma perspectiva crítica significa examinar e questionar informações de forma ativa, assim como realizar análises rigorosas, profundas e reflexivas sobre o conhecimento. Essencialmente, a criticidade sugere reconhecer que todo conhecimento é produzido em contextos específicos e carrega valores, limitações e perspectivas particulares, político-ideológicas e enviesadas por relações de poder e interesses.

## **1.2 Política linguística e a expansão do inglês pelo mundo**

A formação de professores de inglês transcende as competências linguísticas e pedagógicas tradicionais, demandando fundamentalmente o exercício de reflexão sobre aspectos políticos e identitários que permeiam o exercício da docência. O mundo contemporâneo, marcado pela era digital e pela hegemonia do inglês como língua franca, exige constante atualização diante das implicações sociais e culturais presentes na sociopolítica do ensino de línguas. Nesse cenário, torna-se essencial descortinar as concepções político-identitárias que permeiam o ensino de inglês para compreender como tais conceitos afetam as práticas educacionais e como as identidades dos professores são definidas e negociadas na intersecção entre esses elementos, influenciando diretamente a atuação educacional.

O desenvolvimento da "política de identidade", conforme conceituada por Rajagopalan (2009), na ordem política, social e linguística de cada território, constitui parte fundamental da formação de cada grupo humano distinto. Um Estado-nação se forma ao delimitar territórios e distinguir-se dos outros, implementando projetos políticos ideológicos para o fortalecimento de uma identidade nacional específica. Essa construção identitária busca, inicialmente, homogeneizar e unificar a cultura daqueles que estão sob o escopo político-econômico e militar de um território, organizando-se através de políticas sociais que visam criar uma identidade distinta das demais nações.

À luz do escopo teórico que reconhece a língua como não neutra e intrinsecamente ligada à identidade dos falantes, autores como Freire (1981), Rajagopalan (2006) e Bourdieu (1989) estabelecem que a linguagem é essencialmente política carregada de ideologias, atravessada por aspectos sociais e políticos que refletem relações de poder e opressão capciosas, distorcidas e majoritariamente implícitas. Essas dinâmicas legitimam relações desequilibradas de poder na sociedade, uma vez que a prática linguística é situada social, cultural e politicamente, refletindo a identidade do falante dentro do seu contexto social. Por meio da língua, os falantes elegem posições de resistência e afirmação perante as estruturas hegemônicas.

Os grupos nacionais situam sua identidade na distinção entre os sujeitos, dentre elas está a criação de políticas de planejamento e implementação de uma língua nacional, conforme delineia Wright (2016) em seus estudos sobre políticas linguísticas. Essas estratégias incluem o estabelecimento de um vernáculo oficial e universal, constituindo um processo que vai além da mera escolha linguística, mas uma padronização para abranger concomitantemente os âmbitos cultural, legislativo e educacional. A concepção de gramáticas normativas e a concretização do implemento de meios de aquisição desse vernáculo representam a influência de uma língua na vida pública e privada dos cidadãos. Na medida em que uma variedade ganha obrigatoriedade nos meios normativos, desenvolvem-se estratégias para a sua aquisição, tanto no meio nacional quanto no internacional.

No estudo sobre políticas linguísticas e ensino de línguas, torna-se imperativo consolidar teoricamente que são os poderes econômicos e militar que de fato sustentam e alavancam a expansão e soberania de uma nação sobre as outras, conforme observam Siqueira, Scheyerl (2009) e Crystal (2003). É a partir da

autoridade que um país conquista nesses âmbitos que sua língua se sustenta no cenário internacional, criando inevitavelmente a exigência de integração e adequação ao interesse sociopolítico dominante sob a agenda capitalista e a prerrogativa de desenvolvimento tecnológico e ascensão econômica.

Ao longo da história, expansões territoriais em diferentes contextos geográficos têm sido motivadas, em grande medida, pela exploração de recursos naturais. Sistemas sociopolíticos, tais como o colonialismo, o imperialismo e o capitalismo configuraram-se como arenas privilegiadas para a formulação e institucionalização de ideologias patriarcais orientadas para a submissão e controle de populações subjugadas.

No âmbito linguístico, a língua é compreendida como um instrumento intrinsecamente político, exercendo papel central nos processos sistemáticos e violentos de dominação e subordinação de povos. A imposição linguística em territórios colonizados e em espaços envolvidos nos ciclos de expansão territorial revela a natureza não neutra da língua e as dinâmicas de poder, dominação e submissão, que permeiam a consolidação da dominação sobre o outro.

Sob o véu das crenças e identidades nacionais que favorecem a reprodução da passividade em relação ao condicionamento sociocultural, ideológico e comportamental das comunidades em relação à atividade linguística, os ideais se integram nas sociedades. Nesse sentido, Bourdieu (1979), ao discutir o conceito de "capital linguístico" e a relação entre língua e poder, demonstra que quem domina uma língua de prestígio social e econômico também alcança maior poder social dentro da sua comunidade e, conseqüentemente, ascensão econômica. Desse modo, uma das manifestações do poder e controle político-militar de uma nação sobre outra é precisamente a criação da necessidade de aquisição e assimilação da língua e cultura do dominador pelos povos colonizados, levando à emulação de costumes, práticas e ideologias no cotidiano de forma sutil e engenhosa, tornando-se algo aparentemente atrativo.

Como herança de um passado colonialista, o ensino de inglês padrão, na atualidade, adentra os países dos círculos internos, externos e em expansão, conforme a classificação de Kachru (1985), devido ao poder econômico e militar estadunidense e à disseminação da mídia e cultura anglo-americana ao status de prestígio. Esse fenômeno cria uma percepção de necessidade para a ascensão social, visto que as riquezas passam a ser concentradas na conexão com a economia

internacional. Consequentemente, o ensino de inglês se torna um mercado altamente lucrativo para empresas transnacionais adentrarem o cenário global, interferindo no contexto educacional nacional, a serviço dos interesses capitalistas, convergindo para a submissão de indivíduos e nações como mão de obra barata e manipulável.

Por essas razões, é relevante discutir o letramento crítico no ensino de línguas, como estratégia fundamental para descortinar bases tradicionalistas de ensino e problemas que permeiam nossa realidade social. Apesar do aumento expressivo na quantidade de pessoas aprendendo a língua inglesa no mundo, o contexto de ensino-aprendizagem de inglês na educação brasileira evidencia problemáticas que derivam de condições logísticas como o acesso limitado às tecnologias pela maior parte da população. Nessa perspectiva, Siqueira e Scheyerl (2009) apontam que a democratização do inglês ainda não constitui a realidade da maior parte da população no território brasileiro, principalmente para aqueles marginalizados, sem acesso adequado ao ensino de inglês ou às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. A precarização do tratamento da disciplina na escola e a falta de acesso a dispositivos eletrônicos em regiões com recursos limitados estão em desacordo com o que é idealizado na teoria, podendo exacerbar ainda mais as desigualdades sociais no contexto educacional brasileiro e as crenças de inadequação e impossibilidade de uso e incrementação de novas tecnologias. Daí a necessidade de professores de inglês bem preparados, conscientes do papel político que devem ter na formação de gerações. Na próxima seção, trataremos da formação do professor de inglês.

### **1.3 Concepções político-identitárias da formação do professor de inglês**

A formação de professores de língua inglesa na atualidade transcende o desenvolvimento de competências linguísticas e metodológicas, configurando-se como um processo intimamente político e identitário. Este processo envolve posicionamentos conscientes e inconscientes diante de questões como o imperialismo linguístico, legitimação da língua mundial, variação e heterogeneidade linguística, representatividade cultural e democratização do conhecimento. O indivíduo é responsabilizado por suas escolhas quando passa a compreender o que elas representam e implicam. As concepções político-identitárias que permeiam os programas de formação frequentemente determinam não apenas as práticas

pedagógicas adotadas em sala de aula, mas também a autopercepção dos agentes sobre o objeto de ensino e seu papel como agentes sociais.

A língua, por sua natureza política, não ocupa zona neutra no cenário mundial, constituindo-se como espaço de lutas ideológicas. A fundação de uma língua franca global reflete implicações complexas, sobretudo na formação docente. Em um mundo caracterizado por profundas desigualdades e relações de poder implícitas, o acesso ao inglês funciona como capital linguístico globalmente valorizado, sinônimo de ascensão social. Neste contexto, a formação de professores para que compreendam a sua prática como inerentemente política apresenta-se não como opção ideológica ou doutrinação, mas como necessidade ética.

Nesse sentido, a expansão global da língua inglesa não pode ser dissociada dos processos coloniais e imperialistas britânicos e, posteriormente, da hegemonia geopolítica, econômica e cultural estadunidense. Nos programas de formação docente, a conscientização sobre essa trajetória linguística-histórica constitui elemento fundamental para a construção de identidades profissionais críticas. A formação docente que negligencia esse componente histórico-político frequentemente produz professores que, mesmo inconscientemente, adotam posturas de mimese, reprodução de padrões culturais e reverência acrítica aos padrões linguísticos e culturais dos países hegemônicos. Por outro lado, a incorporação desta dimensão crítica nos programas formativos tende a fomentar identidades docentes que compreendem o ensino de línguas como espaço de problematização e resistência.

A crescente mercantilização do ensino de inglês, impulsionada por discursos neoliberais sobre empregabilidade e competitividade global, impacta profundamente as concepções político-identitárias na formação docente. Os professores são interpelados a identificações reducionistas da prática docente, como "prestadores de serviço" ou "facilitadores", despindo sua construção formativa de concepções críticas ou socioculturais em detrimento de perspectivas mercantilizadas, padronizadas, métricas e quantitativas de desempenho.

Conforme asseveram Rajagopalan (2006), Anjos (2016, 2017) e Kumaradivelu (2006), as estratégias colonialistas de dominação representam ameaça às identidades culturais e linguísticas locais a longo prazo. Para Bourdieu (1992), a imposição de uma cultura dominante sobre outras cria uma violência simbólica, resultando na perda e assimilação de valores externos, perpetuados pelas instituições para serem percebidos como legítimos e universais. A homogeneização linguístico-cultural

segundo padrões colonialistas, imperialistas, capitalistas, mercantilistas e patriarcais da sociedade ocidental constitui um dos fenômenos que preocupa os teóricos do sul global, como característica nociva da globalização. A "imposição de padrões uniformes" de ideias de individualismo, consumismo e relações de poder pode afetar as comunidades mundiais de forma negativa, marginalizando culturas locais em favor da reprodução, da mimese, da adoção do estilo de vida do outro.

No contexto brasileiro, a terceira e mais recente versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) introduziu o conceito do inglês como língua franca (ILF), representando a introdução de uma perspectiva crítica e decolonial. Segundo Rosa *et al* (2023), este conceito não era familiar à boa parte dos professores, acostumados com uma visão de estrangeirização, homogeneizadora e padronizadora do inglês presentes nas agendas políticas anteriores. A mudança de concepções políticas adotadas por orientação de documentos obrigatórios nacionais desafia epistemologias dominantes e propõe reconfigurações identitárias na relação entre língua e falantes, conhecimento e poder, e, conseqüentemente, o papel do professor e metodologias ativas no ensino.

A abordagem decolonial questiona fundamentalmente a separação artificial entre conhecimento linguístico e conhecimento político-cultural, defendendo a legitimidade das variantes do "sul global" e a valorização de pedagogias culturalmente situadas. A descolonização do conhecimento, por Quijano (2005) e Walsh (2012), exploram a crítica à modernidade como projeto intrinsecamente colonial e eurocêntrico que invisibilizou e subalternizou existências não-ocidentais, híbridas e ambivalentes das fronteiras culturais e políticas. Na linguística aplicada, a perspectiva decolonial frequentemente fomenta identidades docentes caracterizadas pela consciência crítica e pela disposição para adaptar, subverter e recriar metodologias às necessidades e realidades locais, evitando comparações e valorizando a trajetória de falantes bilíngues para o empoderamento dos aprendizes.

Contudo, uma leitura crítica dos documentos e políticas linguísticas revela contradições entre o discurso do inglês como língua franca e práticas que reforçam visões instrumentais e apolíticas da língua, com parâmetros de proficiência baseados em modelos monolíticos nativos. Assim, as identidades docentes se constroem em meio às tensões e contradições, entre discursos emancipatórios e vivências pedagógicas com práticas normativas. O aspecto conflituoso sobre as concepções do inglês no cenário educacional cria também conflitos na identidade docente, entre a

identidade atual e a idealizada, em ambiguidade com a realidade e as vivências, transformando o ambiente educacional em zona de tensão identitária.

Em nível institucional, as políticas adotadas na formação inicial e continuada, em escolas de idiomas e coordenações frequentemente estabelecem padrões rígidos que condicionam as possibilidades identitárias dos professores em formação. Em contraste, ações de micro resistência permitem a emergência de identidades docentes não-hegemônicas, com práticas agentivas que vão além do material didático, utilizando estratégias para adaptá-lo à realidade local.

Entre os fatores que mais profundamente impactam a construção identitária de professores destaca-se o persistente "mito do falante nativo" como modelo ideal. Esta concepção, ainda predominante em contextos formativos e educacionais, estabelece hierarquias linguísticas implícitas que posicionam professores não nativos em estado permanente de déficit e incompletude. Tal concepção afeta a construção da identidade profissional e linguística do falante, manifestando-se de diferentes formas na vida, impulsionada por sentimentos de medo e insegurança. Os programas formativos que problematizam ativamente o mito do falante nativo e valorizam o inglês mundial ou bilinguismo como recurso pedagógico e posicionamento político tendem a fomentar identidades docentes mais seguras e empoderadas.

Nessa perspectiva, não se pode ignorar as implicações da difusão acrítica e alienante de valores ideológicos da política linguística imperialista em nossa sociedade, bem como a necessidade de ressaltar e buscar mitigar os impactos e desafios criados na formação da identidade dos falantes, aprendizes e professores. A reprodução de crenças e atitudes de desvalorização e admiração exacerbada da identidade estrangeira em detrimento à local no ambiente educacional leva à exclusão, com a adoção de práticas de emulação e alienação cultural através de discursos que reforçam crenças de que os países do sul global nunca alcançarão o padrão de eficiência e competência dos países do norte global. A institucionalização da inferioridade, como coloca Anjos (2016), situa os sujeitos em um lugar de objeto na luta por interesses capitalistas.

Na esfera educacional, tal conjuntura demanda uma postura mais crítica dos professores e aprendizes. Conforme apontam Celani (2010), Moita Lopes (2006) e Freire (1981), o professor crítico é aquele que reconhece seu papel como mediador de conhecimentos e também como agente capaz de desconstruir narrativas que naturalizam discursos favoráveis à submissão do outro. Mais do que ser reproduzidor

de concepções tradicionais e estruturalistas redutivistas, o professor precisa estar cada vez mais atualizado e politizado para confrontar a diversidade e o caráter conflituoso das interações.

A definição do ILF no componente curricular brasileiro pela BNCC de 2018 salienta o foco que a comunicação recebe com a expansão global do inglês, nos múltiplos contextos e propósitos de uso da língua. Ao pensar o ensino crítico da língua, inclui-se a importância do desenvolvimento de competências que permitam ao estudante não só dominar as habilidades linguísticas necessárias para a comunicação, mas também entender os contextos socioculturais em que a língua inglesa é usada globalmente e localmente.

A BNCC estabelece que o ensino de inglês deve promover "a compreensão da língua como fenômeno social e cultural", e ao inaugurar o conceito do ILF no contexto curricular nacional, abre espaço para dialogar com as suas implicações de forma mais ampla no fazer pedagógico. A proposta de ensino de inglês da BNCC, ao enfatizar a diversidade linguística e cultural, sugere uma postura mais crítica e intercultural a fim de abarcar a interação entre as culturas e visibilização do uso de variações não-hegemônicas. Como ressalta Rajagopalan (2005), o ensino de inglês precisa ser sensível às realidades locais e incorporar práticas pedagógicas que valorizem os repertórios linguísticos dos estudantes, em vez de impor padrões externos que frequentemente ignoram a diversidade linguística do país.

Para Anjos (2025), um ensino crítico de inglês, fundamentado na pedagogia freiriana, se configuraria como uma abordagem que busca evidenciar e discutir problemas sociais velados em textualizações circuladas em espaços sociais. Tal perspectiva estimularia o pensamento crítico sobre a realidade social e a contestação de discursos dominantes que circulam na sociedade, ao tomar decisões baseadas em perspectivas politizadas, contextualizadas e regidas por opiniões próprias e para o benefício social, desvelando as ideologias que orientam o pensamento normativo e as dinâmicas sociais. Essa formação crítica demanda mais que competência linguística, exigindo formação continuada constante e crítica. Portanto, as dinâmicas de ensino contemporâneas demandam constante atualização e revisão, prescrevendo ampliação e inserção das tecnologias digitais nos currículos de qualificação docente e possibilidades de treinamento.

Desse modo, a relação entre conhecimento linguístico e competências e habilidades técnicas docentes emergem como dimensões centrais na formação

docente contemporânea ao vincular a relação entre vivências no ensino, formação e habilidades práticas. Observa-se como vivências marcadas por experiências emancipatórias refletem a sua posterior reprodução, e a relação com metodologias opressivas oscilam entre reprodução ou rejeição radical de seus conceitos. O que mudaria entre as duas situações seria a visão adotada pelo docente frente a elas. A inserção de programas formativos que incorporem práticas autorreflexivas em conjunção a práticas de uso de tecnologias, com treinamento, questionários, e reflexão crítica sobre trajetórias técnicas e linguísticas pessoais demonstra potencial significativo para a identificação de relações nocivas com a aprendizagem e uso de ferramentas digitais para a ressignificação de experiências e construção de identidades docentes mais conscientes sobre padrões normativos que atuam na moldagem das identidades e, potencialmente, formas de resistir a essas normatividades.

A formação de professores de inglês, como nosso foco, constitui um território onde diferentes concepções político-identitárias disputam legitimidade e influência. Longe de representar uma dimensão secundária ou complementar, o componente político-identitário permeia todos os aspectos pedagógicos, todas as escolhas curriculares e metodológicas nos programas de formação, sejam eles explicitamente articulados ou implicitamente operantes. Programas de formação docente que contemplam as dimensões políticas inerentes ao ensino de língua inglesa e que problematizam as hierarquias linguísticas e culturais historicamente consolidadas tendem a favorecer a constituição de identidades docentes marcadas por maior consciência política, engajamento crítico e agência nas escolhas profissionais e pedagógicas. Trata-se da formação de sujeitos que compreendem não apenas o que desejam, mas também as razões que fundamentam seus desejos e escolhas.

Esta perspectiva não implica na imposição de um único posicionamento, mas sim no reconhecimento de que a formação docente deve ser permeada por práticas críticas de reflexão sobre quais concepções específicas operamos e quais suas consequências para nossas identidades a longo prazo. A formação identitária politicamente consciente distingue-se por descortinar as concepções pelas quais operamos rotineiramente, submetendo-as a revisão crítica e consciente.

#### **1.4 Potencialidades do uso das tecnologias digitais no ensino de inglês na era digital**

Os avanços tecnológicos dos últimos anos têm desempenhado um papel fundamental na transformação das sociedades contemporâneas nos âmbitos políticos, econômicos, culturais e de comunicação. Os novos espaços sociais gerados no ciberespaço são caracterizados como descentralizados, dinâmicos, responsáveis pelo surgimento de novas formas de sociabilidade mais dinâmicas, coletivas e colaborativas. Os fluxos comunicacionais passam a ser descentralizados e mais proeminentes do que interações em contextos físicos. A princípio, o ambiente virtual desafiaria estruturas hierárquicas e papéis sociais fixos devido à democratização da fala para aqueles que navegam a rede digital. Tais manifestações, na esfera da comunicação, múltiplas e plurais, têm redefinido as formas como nos relacionamos com os outros e nosso meio.

A instituição da internet representa o traço mais distintivo da globalização com a interconexão no espaço virtual possibilitado pelas tecnologias de informação, como computadores e celulares. Esse processo é similarmente marcado pela consolidação do papel do inglês como língua franca global, dada a necessidade de uma língua de contato entre as nações. Tais processos são permeados pelas novas formas de sociabilidade multifacetadas, híbridas e plurivocais, que transcendem limites físicos e temporais, com o encurtamento das distâncias e a aceleração de troca de informações, compartilhamento de ideias, integração e a colaboração dos indivíduos. Os paradigmas passam por mudanças significativas de complexificação, atualização e criação de padrões.

O intercâmbio e a troca de informações, comunicações e novas formas de sociabilidade correspondentes aos intensos fluxos de informações, a conexão transcultural e a descentralização no acesso à informação acontecem de formas aceleradas, intensas e instantâneas. A socialização no ciberespaço é marcada pela colisão entre sujeitos de contextos socioculturais, distintos grupos, com embates de pontos de vista de forma indiscriminada, sem os devidos procedimentos de verificação. Expandem-se para abarcar novos grupos, e, com o uso de uma nova língua, os falantes negociam suas identidades para a inserção no mundo globalizado. Tal conjuntura sinaliza uma mudança de paradigma a respeito da imprescindibilidade de reflexão crítica e adoção de atitudes crítico-reflexivas para gestão dos impactos

sob os fluxos das correntes digitais na interação humana e múltiplas identidades globais.

Nesses fluxos, verificamos também arenas transculturais mediadas pela língua inglesa. O avanço do inglês transcende a concepção tradicional de língua franca pelo seu caráter transcultural. O que antes era feito dentro dos limites de fronteiras, agora comporta um mundo em contínua expansão e transgressão de limites, multicultural, diverso. Observamos como as novas dinâmicas de comunicação, criação e compartilhamento permeados por conjuntos simbólicos heterogêneos, múltiplos e plurais em constante interação exigem novos letramentos, digitais e críticos.

No contexto de um mundo cada vez mais interconectado, nos vemos diante de situações de contatos interculturais, em que o inglês é transformado pela influência do multilinguismo, moldado pelos falantes para abarcar manifestações identitárias locais das línguas maternas e transformações linguísticas que o contato multicultural possibilita. Ter uma língua comum, uma língua de contatos transnacionais e criação de comunidades virtuais, dá aos falantes acesso a uma maior audiência, informações, culturas bem como a preservação da identidade de quem dela faz uso.

O status global que a língua inglesa adquire em relação ao contato transnacional é sem precedentes, nos levando a repensar velhas problemáticas para novos contextos. Pesquisas sobre o inglês como língua franca (Siqueira, Scheyerl, 2009) estimam que setenta por cento de toda comunicação internacional escrita, e oitenta por cento das informações compartilhadas e conteúdos disponibilizados na internet são feitos em inglês. Nesse mesmo cenário, a ubiquidade da internet modifica, de forma substancial, o contexto global e as relações sociais. Tal status implica, também, na determinação da obrigatoriedade do ensino, a depender da integração do inglês no fazer social de uma nação. Os avanços tecnológicos modernos redefinem as dinâmicas linguístico-culturais mundiais do inglês bem como aspectos educacionais e identidade profissional docente.

Os avanços no campo das Tecnologias de Informação e Comunicação e a criação de espaços multiculturais no ciberespaço dispuseram aos sujeitos maiores possibilidades de conexões e acesso a comunidades com os mesmos interesses linguísticos e culturais, assim como novos métodos de ensino mediados pelas tecnologias digitais. Leffa (2020) destaca que a tradição da educação em incorporar as novas tecnologias de cada época para intensificar a aprendizagem permanece relevante na atualidade. Os jogos ganham maior visibilidade ao dispor de elementos

que auxiliam a fomentar a motivação e interagir de forma significativa e reflexiva, como uma metodologia definida por autores como Leffa (2017) e Quast (2020).

O que é criado com a função de entreter sofre uma refração para abarcar novos objetivos, como o uso do inglês. Assim, a educação contemporânea exige novas estratégias que integrem tecnologias e práticas pedagógicas que dialoguem com as experiências dos alunos no mundo digital.

A gamificação, por exemplo, surge como uma metodologia ativa que se refere ao uso de mecânicas e dinâmicas características de jogos, para motivar e incentivar a aprendizagem (Leffa, 2017). Estratégias que tornam o jogo uma atividade divertida e engajante como pontos, narrativas, recompensas e feedback são refratados para a aprendizagem de determinados conteúdos, competências ou habilidades. Aplicativos como Duolingo, Rosetta Stone e Kahoot!, por exemplo, evidenciam os traços distintivos da aprendizagem pelo método de gamificação no ambiente puramente digital.

Para Leffa (2020), jogar evoca um estado de prazer na medida que significa para o aprendiz ser sujeito da ação, estar imerso em um contexto de seu interesse, e vencer desafios de forma autônoma, seguidos por feedback imediato de seus avanços e conquistas:

A ideia é de que alguns componentes característicos dos games, como a motivação para jogar, a persistência em completar as etapas, a superação ao vencer desafios aparentemente intransponíveis e o prazer do protagonismo são também aspectos relevantes na aprendizagem, levando o aluno a fazer mais, saber mais e ser mais do que é capaz: em suma, demonstrando um desempenho que está acima de sua competência. (Leffa et al. 2020, p. 211)

Conforme Leffa (2020) e Quast (2020), o uso de jogos digitais no ensino de línguas pode estimular o engajamento cognitivo dos alunos, tornando-os mais ativos e participativos no processo de aprendizagem.

Uma das grandes apostas da gamificação é o feedback automatizado e imediato. Ambos, estudantes e professores, recebem informações sobre o desempenho e dificuldades logo após a conclusão de uma atividade, permitindo a identificação e correção de carências na aprendizagem e correções para suprir tais lacunas de forma mais expressiva. Para Aragão (2022), o feedback imediato é um dos elementos mais eficientes para a aprendizagem, pois facilita a autopercepção e promove o aprimoramento contínuo. As ferramentas digitais educacionais gamificadas

utilizam algoritmos de design próprios para adaptação e personalização do conteúdo para cada grupo identitário e necessidade linguística.

As potencialidades didáticas da IA para o ensino de inglês revelam-se particularmente promissoras quando examinadas para o desenvolvimento de habilidades comunicacionais, assim como recursos de automação de tarefas mecânicas docentes, como planejamento de aula e curadoria de materiais autênticos e interculturais para o enriquecimento de repertórios, bem como ferramentas de avaliação e diagnóstico, que podem processar grandes volumes de produções, identificar erro recorrentes, mapear progresso e gerar diagnósticos que informem intervenções pedagógicas mais precisas.

Ferramentas de IA conversacional, por exemplo, como *chatbots* avançados, oferecem oportunidades de prática linguística interativa para a comunicação, sem o fator do medo de julgamento. Essas ferramentas podem simular interações comunicativas, adaptar-se ao nível individual dos aprendizes e fornecer feedback imediato e criar diferentes contextos de uso prático da língua. A possibilidade de personalização dessas ferramentas digitais permite a prática de estruturas específicas, de vocabulário específico e exposição a variedades linguísticas que materiais tradicionais muitas vezes não conseguem alcançar.

Embora as ferramentas digitais, sistemas de IA e o uso de metodologias ativas para o ensino de inglês possam oferecer meios para um aprendizado autônomo, o professor ainda possui papel central para assegurar a efetividade da estratégia, pois não só a adição das mecânicas de jogos garante o sucesso pedagógico da proposta ou a realização da função programa. O professor, nesse contexto, atua como mediador, planejador e motivador da aprendizagem, tendo como principal responsabilidade selecionar de maneira crítica recursos adequados para os seus objetivos e acompanhar a aprendizagem, garantindo seu êxito e eficácia. A escolha criteriosa de recursos digitais e gamificados é essencial para que as ferramentas tecnológicas não se tornem meros artefatos recreativos, mas instrumentos eficazes de aprendizagem e de avaliação.

Apesar da facilidade que as máquinas oferecem à prática pedagógica, o papel humano ainda é extremamente importante na criação e mediação de toda experiência. O professor desempenha as funções de designer, planejando atividades e estratégias alinhadas aos objetivos de aprendizagem e necessidades particulares, com a seleção de conteúdos relevantes e críticos, a criação de conteúdos adequados aos alunos,

explicações e definições de regras de clara compreensão e sistemas de feedback pertinentes. Sobre essa questão, Pimentel (2024) reforça que em meio a uma nova revolução tecnológica, o ser humano tem o potencial de se apropriar das novas tecnologias digitais emergentes de forma exitosa, porém, é necessário se criar um panorama favorável para a adaptação:

O humano tem potencial para enfrentar mais uma revolução que invade mentes, instituições e espaços. Para promover o uso da IA no contexto educacional é importante seguir algumas etapas: capacitação dos atores educacionais, preparação da infraestrutura para coleta de dados, automatização de processos administrativos, manter os atores informados sobre as implicações do uso da IA (Pimentel, 2024, p. 11).

E, sob a mesma ótica, Leffa (2020) destaca o papel humano na educação, pois a tecnologia não seria substituta do trabalho do professor, mas sim dividiria tarefas típicas do ensino. Nessa medida, “a personalização e a mobilização partem da própria máquina, no papel de agente, enquanto na customização predomina a ação humana, que assume a agência e usa a máquina como instrumento de mediação” (2020, p. 215).

### **1.5 O ensino de inglês com inteligência artificial: letramento digital**

O ensino tradicional já é incapaz de suprir de forma satisfatória e completa as necessidades dos aprendizes. Diversos materiais didáticos inadequados e monolíticos, que não se adaptam ou dialogam com a realidade dos aprendizes, atividades repetitivas e descontextualizadas não estimulam o interesse em relação à disciplina. Nessa perspectiva, Marzari e Gehres (2014) demonstram a necessidade de adoção de novas crenças, atitudes, métodos e abordagens que valorizem as múltiplas identidades do falante e seu contexto sociocultural.

A revolução tecnológica das últimas décadas descortinou novos fazeres didáticos com o uso de ferramentas digitais para auxiliar o trabalho do professor para além das possibilidades do ensino na sala de aula, mas também a necessidade de desenvolver competências do letramento crítico e digital que permitam ambos docentes e estudantes a navegar, avaliar e utilizar recursos digitais de maneira consciente e ética. Entre essas ferramentas está o uso da Inteligência Artificial, que têm provocado transformações profundas no cenário educacional contemporâneo. Nessa perspectiva, esta seção destaca as principais possibilidades transformadoras para o ensino/aprendizagem de línguas utilizando a inteligência artificial, qualificadas

por práticas de letramento digital e crítico, assim como aborda os desafios e limitações que ainda encontramos para a sua implementação na atualidade.

Contudo, para que essas transformações pedagógicas se efetivem de forma equitativa e inclusiva, a democratização do acesso à tecnologia representa um dos maiores desafios entre a concretização da teoria na prática. Enquanto avanços tecnológicos se multiplicam em velocidade exponencial no mundo, persiste uma profunda disparidade entre aqueles que podem usufruir plenamente desse recurso e os que permanecem à margem da revolução digital. Essa exclusão não se manifesta apenas na posse desses dispositivos, mas também no acesso e desenvolvimento das competências necessárias para utilizá-los de maneiras significativas e transformadoras em sua realidade.

Na nossa sociedade cada vez mais digitalizada, reconhecemos que o acesso democrático às tecnologias constitui mais do que um luxo, mas um direito essencial para o exercício pleno da cidadania e integração na sociedade. Fomentar o letramento digital e crítico permite que todos os cidadãos, independentemente da sua condição socioeconômica, geográfica ou cultural, se tornem participantes ativos e criadores na ecologia digital contemporânea. Nessa perspectiva, consideramos que o contexto mundial de avanços tecnológicos digitais tem ganhado relevância nas pesquisas a favor da exploração dos recursos digitais disponíveis aos aprendizes do inglês para favorecer ações que potencializem o fazer pedagógico crítico, a aplicação de práticas metodológicas e o desenvolvimento de habilidades comunicativas contextualizadas.

Entretanto, como um produto da linguagem humana, as novas tecnologias digitais perpassam por vieses ideológicos e políticos, não sendo isentas de questionamentos críticos. Os algoritmos das inteligências artificiais funcionam à base de coleta de informações e treinamento com bases de dados pré-estabelecidos na internet ou definidos pelos desenvolvedores e corporações responsáveis pela sua criação. Portanto, utilizar a tecnologia digital para a aprendizagem da língua inglesa sem uma leitura e perspectiva crítica levaria apenas à reprodução de discursos de desigualdade social e desvalorização de grupos de falantes não nativos. Tal postura, desprovida de letramento crítico, leva apenas à perpetuação de estereótipos negativos e invisibilização de vozes marginalizadas (Noble, 2018).

Diante desse cenário, o letramento digital crítico no ensino de línguas transcende as competências linguísticas e técnicas, promovendo a capacidade de análise, reflexão e questionamento sobre textos e discursos. Essas habilidades,

quando combinadas com o letramento digital, possibilita a criação de identidades críticas preparadas para interrogar conteúdos, plataformas e tecnologias que mediam o conhecimento, identificando as relações de poder, vieses culturais e ideológicos, posicionando professores e aprendizes como produtores, não apenas consumidores de conhecimento.

Por essas razões, a formação docente não pode limitar-se a workshops pontuais ou treinamentos superficiais. Demanda processos contínuos, situados nas práticas reais de ensino, que permitam a experimentação, pesquisa, integração e construção coletiva de conhecimentos e suporte de instituições para ampliar o acesso e suporte tecnológico necessário.

Nesse contexto crítico e reflexivo, as possibilidades pedagógicas da inteligência artificial são múltiplas e estão sempre em expansão, segundo a necessidade dos aprendizes. Na atualidade, as tecnologias são utilizadas para facilitar a produção, otimizar o tempo e suprir dificuldades de modo personalizado a cada contexto específico. Assim, a Inteligência artificial se torna uma aliada ao fazer pedagógico, não visando substituir a figura do professor, mas otimizar o seu trabalho, sendo utilizada como suporte aos professores para personalizar a aprendizagem e expandir o acesso ao conhecimento e ampliar as possibilidades de prática da língua.

Desse modo, das características mais significativas da era digital, como a conexão e imersão em espaços virtuais, interatividade, acessibilidade a informações transculturais e novos modos e ferramentas para o fazer social, surgem perspectivas baseadas na liquidez e flexibilidade das dinâmicas sociais, que demandam novos métodos e abordagens que transcendem a estrutura linear e estática do ensino tradicional. Como destaca Levy (1997), a integração da tecnologia digital no ensino de línguas abre novas possibilidades para a criação de ambientes de aprendizagem personalizados e dinâmicos.

Segundo Fernandes *et al* (2024), as principais possibilidades do uso da inteligência artificial no ensino de inglês incluem a imersão e simulação de contextos reais em ambiente "virtual", experiências interativas e personalizadas à identidade e objetivo do falante, a avaliação e feedback imediato individual ou em grupo sobre a aprendizagem a partir da coleta e análise de um grande volume de dados de forma mais eficiente e otimizada. A personalização é considerada uma das possibilidades educativas da inteligência artificial com mais ênfase. Plataformas de aprendizado adaptativo utilizam algoritmos para identificar as necessidades específicas de cada

aluno, ajustando o conteúdo e ritmo com foco nas áreas que os estudantes precisam de mais apoio, oferecendo feedback imediato para a adaptação e desenvolvimento de novas estratégias.

Como exemplo de suporte para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, sistemas de reconhecimento de voz e plataformas interativas possibilitam práticas de conversação em tempo real, simulação de diálogos e aprimoramento da pronúncia, proporcionando um ambiente de imersão linguística sem necessidade de estar fisicamente presente em um país de língua nativa (Fernandes *et al*, 2024, p. 95). Essas ferramentas evidenciam as possibilidades para a criação de maiores oportunidades práticas de uso da língua que supram a necessidade linguística individual ou do grupo. Ademais, com a possibilidade de feedback imediato de grandes volumes de dados e automação do processo avaliativo, elaborado pelo professor, em uma relação direta com o seu contexto, é possível identificar dificuldades, aptidões e interesses para ajustes direcionados a métodos ou conteúdo curriculares.

Além dessas possibilidades promissoras, é fundamental reconhecer que a Inteligência Artificial traz benefícios inegáveis para o ensino-aprendizagem, como personalização, acessibilidade e autonomia na aprendizagem. No entanto, o seu uso irrefletido pode levar à dependência excessiva, à aceitação acrítica de discursos e à exposição a conteúdos enviesados culturalmente. A personalização excessiva pode resultar em bolhas de aprendizagem que limitam a exposição à diversidade linguística e cultural. O feedback automatizado, embora eficiente, pode negligenciar aspectos subjetivos e contextuais fundamentais na aprendizagem de línguas. O acesso ampliado a recursos, se não avaliados de forma crítica, pode reproduzir e amplificar preconceitos presentes nos dados de treinamento dos algoritmos.

Para, Moura (2025) Os sistemas de IA não são autônomos, racionais ou capazes de discernir sem treinamento extenso e computacionalmente intensivo com grandes conjuntos de dados ou regras e recompensas predefinidas. Por essa razão, a promoção do pensamento crítico no ensino mediado por tecnologias com Inteligência Artificial tem o potencial de estimular o pensamento crítico e fornecer o repertório suficiente para abarcar uma perspectiva decolonial e de desestrangeirização do ensino, na medida que o professor tenha a disposição crítica e emocional para evocar o conteúdo. Tal perspectiva se torna relevante na realidade global digital de fluxos de informação acelerados e amplamente disponíveis. Então,

bem mais do que se limitar ao acesso a informações, o letramento digital crítico abarca também o questionamento de informações e crenças limitantes de inferiorização, além dos seus impactos no fazer pedagógico docente na prática pessoal e coletiva, e na aprendizagem e uso da língua.

Assim, no ensino de inglês mediado por IA, práticas pedagógicas específicas se mostram promissoras. A curadoria digital orientaria a criação e seleção de coleções digitais de recursos, exercitando o discernimento na seleção de materiais autênticos, relevantes e confiáveis. Essa prática fomentaria a autonomia e a capacidade de filtrar a vasta quantidade de informações disponíveis online, desenvolvendo nos estudantes a habilidade de questionar a origem, confiabilidade e intencionalidade dos conteúdos digitais.

Nesse contexto transformador, o papel do professor de inglês na pós-modernidade envolve, cada vez mais, a mediação da produção colaborativa entre humanos e máquinas na criação, compartilhamento e seleção de conteúdos didáticos multimídias relevantes. Essa colaboração deve ser orientada por uma reflexão crítica acerca do papel da tecnologia na coautoria de práticas pedagógicas, bem como sobre as decisões que devem permanecer sob controle humano. Para Weiler (2024, p.04) “as práticas pedagógicas contemporâneas demandam não apenas um domínio instrumental das tecnologias, mas uma constante capacidade de adaptação e inovação pedagógica”. Assim, o letramento digital crítico torna-se fundamental, incorporando reflexões sistemáticas sobre como, quando e por que utilizar ferramentas de inteligência artificial, de modo a conscientizar o professor sobre as situações em que o uso da tecnologia potencializa ou, ao contrário, limita sua autonomia e sua atuação pedagógica.

Consequentemente, a IA possibilita o desenvolvimento contínuo do professor e dos estudantes através de atividades colaborativas entre professores, estudantes, criadores de sistemas de tecnologias da informação e gestores para potencializar os benefícios e atenuar os obstáculos, sem sobrecarregar individualmente com responsabilidades de superar todos os desafios de forma particular, mas fazê-lo de forma conjunta e colaborativa.

O papel do professor de inglês nesse novo cenário é transformado, demandando a reconfiguração da formação docente. Segundo Pimentel (2024), o uso de IA demanda novas formas de percepção sobre o papel docente e sobre a sua formação e a qualificação. A esse respeito, esse autor destaca que:

Para potencializar o uso da IA, é preciso investimentos, maior qualificação dos profissionais e intensificação dos diálogos sobre oportunidades e riscos relacionados ao seu uso. Atuar com as tecnologias digitais demandam habilidades que não se limitam à realização de perguntas e respostas, faz-se importante conhecimento das ferramentas que estão disponíveis, capacidade de análise das informações disponibilizadas e se são confiáveis. (PIMENTEL, 2024, p.06).

Assim, para que possamos utilizar efetivamente a IA, precisamos nos familiarizar com as ferramentas, desenvolver competências para avaliá-las criticamente, avaliar de quais formas podemos integrar as tecnologias às nossas realidades, integrando-as ao pensamento crítico, bem como mediar discussões sobre implicações éticas, sociais e culturais das tecnologias digitais.

A atuação do professor como designer de experiências no contexto digital pressupõe um conjunto complexo e distinto de competências que transcendem o domínio de técnico de ferramentas para a prática didática orientadas aos professores. A centralidade do professor na integração de tecnologias digitais nos revela a necessidade de examinar criticamente as competências digitais requeridas para que essa mediação se efetive de forma efetiva no cenário educacional, com um olhar aprofundado do que é necessário para o letramento digital.

A realidade educacional brasileira revela uma heterogeneidade acentuada nos níveis de letramento digital entre professores que deve ser abordado como um fenômeno multidimensional e multifatorial que impacta diretamente a adoção e implementação efetiva das tecnologias digitais e uso de IA na educação. Muitos docentes tiveram a formação inicial, precedido ao período da ubiquidade das tecnologias digitais, o que resulta em experiências formativas distintas, que vão desde a familiarização básica com dispositivos e aplicativos até o domínio e compreensão técnica de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais.

Tal contexto de letramento digital revela ações regidas por dificuldades operacionais que limitam a operação e a capacidade de explorar as potencialidades pedagógicas do uso da IA. Para muitos docentes, as dificuldades e incompreensão tornam o uso das tecnologias digitais um obstáculo adicional em contextos já marcados por sobrecarga de trabalho e condições estruturais precárias. A nível mais aprofundado, temos o uso reduzido das IAs e a reprodução de métodos convencionais com novos instrumentos, sem aproveitar suas potencialidades.

Por isso, o letramento digital docente com processos de formação continuada representa o domínio de dimensões técnicas, a compreensão das implicações

pedagógicas e a construção de pensamento crítico. Contudo, para que sejam feitas de forma adequada, deve-se levar em consideração a heterogeneidade dos níveis de letramento digital. Nesse sentido, a implementação de políticas tecnológicas na formação docente, sem a consideração adequada aos diferentes níveis marginaliza aqueles que necessitam de suporte, gerando resistências, frustrações e descrédito das potencialidades.

A questão do letramento digital docente se intensifica pois, além das competências e habilidades técnicas, o uso das tecnologias de IA exigem compreensão dos princípios de funcionamento, limitações, vieses e implicações éticas que transcendem o conhecimento tecnológico convencional e se estendem a aplicação de letramento crítico. Nessa perspectiva, estabelecemos uma distinção entre o uso instrumental da tecnologia, com a adoção das tecnologias de forma passiva, sem questionar a lógica, implicação e alternativas. Apenas como meios eficientes para alcançar fins determinados. As competências digitais que buscaríamos alcançar com o letramento digital na formação inicial e continuada referem-se às habilidades como navegar as plataformas, utilizar aplicativos e programas, gerenciar arquivos e verificação de dados.

Nessa perspectiva, as competências para uso das tecnologias giram em torno da seleção, adaptação, criação e uso de recursos digitais com IA alinhados a objetivos de aprendizagem específicos. Contudo, para Weiler (2024), não se trata apenas de substituição de conhecimentos consolidados em práticas por novas competências técnicas digitais, mas integrar novos letramentos à prática docente efetiva:

A formação docente na era digital, portanto, deve possibilitar a integração dos saberes docentes com as novas demandas tecnológicas e sociais, permitindo que os professores sejam agentes ativos e críticos na construção de suas práticas pedagógicas (Weiler, 2024, P.04).

Assim, as competências críticas para uso das tecnologias digitais implicam na compreensão dessas tecnologias como artefatos culturais, produtos de relações sociais e veículos ideológicos, manifestando como terrenos de disputas de poder e concepções educacionais. Assim, o letramento digital crítico implica na capacidade de questionar as tecnologias, investigar os conteúdos, consequências e implicações da sua adoção, pesquisa de possíveis alternativas e formas de resistência a lógicas hegemônicas.

Em síntese, o letramento crítico e digital no ensino de inglês com inteligência artificial não representa apenas uma adaptação metodológica à nível meramente técnico, mas é também uma transformação paradigmática da maneira como concebemos a identidade docente e o papel do professor no ensino e aprendizagem de língua inglesa. As tecnologias de IA não substituem o processo educativo humanizado e a dinâmica das interações e produções humanas, mas oferecem possibilidades que, se criticamente exploradas, podem enriquecer significativamente a aprendizagem e automatizar processos educacionais mecanizados, como avaliações, criação de ferramentas didáticas, desde que orientadas por princípios de equidade, diversidade e reflexão crítica sobre as implicações sociais, culturais e políticas dessas tecnologias.

Portanto, a transição para a inserção de letramento digital nos currículos de formação inicial e continuadas requerem da criação de condições materiais que permitam aos professores exercerem sua autonomia profissional na seleção e uso de tecnologias.

## **CAPÍTULO 2- CRENÇAS E IDENTIDADES NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

A integração significativa das tecnologias digitais na prática pedagógica exige não apenas habilidades técnicas, mas também uma transformação na concepção de ensino e aprendizagem por parte do professor (Luckin. 2018, p. 87).

As crenças e identidades representam a construção social de quem é o indivíduo em relação ao mundo a sua volta. Esses aspectos desempenham um papel essencial na definição do sujeito profissional, com tais elementos interseccionados, moldando as experiências no ambiente escolar, escolhas profissionais e atitudes

frente aos conflitos e desafios da prática docente. Portanto, esse capítulo tem como objetivo abordar tais eixos teóricos – identidade e as crenças – destacando suas inter-relações e impactos na docência, principalmente no que diz respeito ao ensino de inglês no Brasil.

No contexto da pós-modernidade líquido moderna, como definida por Bauman (2005), temos avanços significativos nas tecnologias digitais, sendo objetivamente o encurtamento das fronteiras de tempo-espço uma das características mais proeminentes apontada pelo filósofo britânico. Tal fenômeno do mundo globalizado nos expôs aos novos contextos e comunidades e, conseqüentemente, aos novos desafios sociais, aos quais tivemos que nos adaptar rapidamente, muitas vezes sem tempo de assumir uma posição crítica e minuciosa sobre os seus efeitos na sociedade e nos indivíduos.

Tais aspectos introduziram o aumento de responsabilidades dos indivíduos e, logo, emoções negativas. Agora inseridos em contextos multiculturais e incertos, rodeados de novas possibilidades e constantes escolhas, das quais talvez nem mesmo compreendemos, temos que navegar em um mundo em constante mudança e transformação. Nesse contexto de crescente influência tecnológica nas práticas educativas, orientamos o desenvolvimento deste capítulo a partir das seguintes questões norteadoras: quais efeitos as transformações tecnológicas e socioculturais contemporâneas podem gerar na construção do indivíduo que ingressa na docência de inglês? Quais são as principais crenças que permeiam a experiência dos professores de línguas, e de que modo tais crenças podem contribuir para a constituição da identidade profissional docente?

As mudanças no contexto geopolítico e tecnológico do mundo nos levam à necessidade de nos tornar conscientes dos contextos que vivemos e da realidade que nos cerca. Tomando como referência o cenário contemporâneo e a presença da língua inglesa, temos que ser responsáveis por quem somos no nosso contexto profissional e o que podemos fazer para minimizar os efeitos negativos das pressões impostas por um sistema que estigmatiza, marginaliza e exclui o sujeito caso ele não se adapte a um suposto padrão imaginário e inalcançável do falante nativo. Nesse sentido é que a reprodução acrítica de valores hegemônicos do inglês “padrão”, “correto” caminha lado a lado com as agendas ideológicas ambíguas do sistema capitalistas.

Segundo Siqueira e Duboc (2022, p.236) esses “construtos de pureza, estabilidade e padronização há muito tempo marcam o ensino do inglês como língua franca no Brasil.” Pois, como os autores explicam, desde o período imperial, as aulas eram ministradas por falantes nativos do Inglês, que focavam majoritariamente na pronúncia. Servindo, assim, como ponto inicial para o estabelecimento de crenças coloniais que ainda permanecem vivas na prática em programas educacionais brasileiros.

No Brasil atual, a aprendizagem do inglês é frequentemente associada à ideia de que saber uma segunda língua constitui um diferencial para o falante. Na aprendizagem da língua inglesa reside a promessa de maiores oportunidades de inserção no mercado, como meio de ascensão profissional, financeira e social. E, a ideologia do falante nativo embutida nas crenças, determina que o falante deve se adequar ao regime capitalista em que é necessário “falar como um nativo”. Portanto, construir uma consciência crítica se torna imperativo no contexto em que vivemos, em função de desenraizar e extinguir “conversações limitantes” (Aragão, 2022) a partir da tomada de consciência sobre o “eu” no mundo.

Nessa perspectiva, dividimos o capítulo em três seções para definir as principais concepções teóricas sobre identidade e crenças, nas quais nos apoiaremos para a realização deste estudo, dada a relevância de ambos os constructos no contexto educacional e a pertinência deles para a culminância da discussão sobre os impactos no fazer pedagógico e a tomada de decisões que tais elementos interseccionados revelam.

## **2.1 Identidades docentes na pós-modernidade**

A aprendizagem é uma atividade social solidificada na linguagem e manifestada nos discursos e conversações (Aragão, 2019). Na linguagem, definimos quem somos e no que acreditamos. A linguagem cria a nossa realidade. Para Rajagopalan (2003), a língua está intrinsecamente ligada à identidade, sendo, ela mesma, parte constituinte da expressão do ser. Pois, é o que utilizamos para interpretar a realidade a nossa volta e a realidade do outro, a forma como nos relacionamos, a forma que compreendemos o espaço-tempo em que estamos inseridos e, portanto, as marcações simbólicas que nos diferenciam socialmente um dos outros (Woodward, 1997) e como comunidades.

Tais marcações seriam simbólicas à delimitação dos traços da identidade, já que, tais elementos, como o nome sugere, marcam a "diferença". São esses os fatores que definem as copiosas e heterogêneas comunidades, tornando-se pontos de identificação entre os sujeitos. Nas palavras de Bauman (2005), a questão da identidade só surge com a exposição à "comunidades de segunda categoria". E tal fenômeno só ocorre porque temos contato com outros grupos unidos por ideias em comum, identificadas por estas marcações simbólicas, por, no mundo moderno, sermos expostos a multiplicidades de ideias e crenças, como indivíduos que as manifestam de alguma forma.

Entretanto, tais valores não são estáticos, imutáveis e inegociáveis para toda vida do indivíduo. Adversamente ao que já foi uma vez postulado, possuímos a possibilidade de escolha, negociação, mudança e até revogação do que é imposto ou definido como ubíquo socialmente. Logo, Bauman (2005) afirma que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age e a determinação de se manter firme a tudo isso são fatores cruciais tanto para o "pertencimento" quanto para a "identidade". Ao afirmar que afiliações são construídas à medida que o sujeito se torna consciente da possibilidade de escolha, de trânsito entre identidades ou de questionamento das âncoras sociais, evidencia-se a formação de um "eu" capaz de compreender a ambiguidade e a fluidez que caracterizam a contemporaneidade, sem, contudo, abrir mão da busca pela segurança e pertencimento proporcionados pela vida em comunidade. Hall (2005) sustenta tal argumento ao definir a identidade como mutável, contraditória e múltipla.

A evolução do pensamento pós-moderno chegou à compreensão que nós possuímos múltiplas identidades, que tais identidades são contextuais, ou seja, dependem do contexto em que estamos, qual nosso papel social e até deve levar em consideração com quem estamos. Assim como, a identidade é algo transitório, que está sempre em construção ao longo da vida. À medida que temos contato com diferentes situações, crenças, valores, podemos modificar e negociar quem somos e no que acreditamos. Para Aragão (2014), "o 'eu' surge na atividade conversacional", ou seja, na socialização do ser, na prática cotidiana da vida social (Pôrto, 2020). E, para Aragão (2019), uma rede de conversações entre indivíduos seria a cultura, ou seja, o encontro de valores que fundam a identidade de um grupo, uma comunidade.

Assim, o ensino e a aprendizagem são, antes de tudo, atividades dialógicas, moduladas por quem definimos quem somos e queremos ser ou nos é imposto,

nossas experiências pessoais individuais e coletivas, nossa educação e no que acreditamos como sujeitos dentro de determinados contextos histórico-culturais. Sobretudo sob o olhar de que a língua não é neutra e é lugar de lutas políticas, como discutiremos mais à frente.

A pós-modernidade, como argumentam Bauman (2005) e Hall (2006), revela uma concepção de identidade que se distingue das bases teóricas iluministas e sociológicas dos últimos séculos em relação ao "eu", e que vem mudando a forma como entendemos o sujeito e seu fazer social. Outrora, a identidade do sujeito era percebida como única e coerente, na medida que permanecia estática e imutável durante toda vida. Tal pensamento dualista matéria-alma indicava que, ao nascer, o espírito era estático, uma "essência" e por toda sua duração seguiria regendo a vida que o corpo seguiria. A complexidade das sociedades modernas com as evoluções técnicas, sociais e estruturais, passariam a optar por um pensamento coletivo. Influenciados pelos movimentos sociais de significação do sujeito dentro de estruturas hierárquicas, ou categorias conceituais e organizacionais básicas (Bhabha, 1949), os sujeitos são atravessados por fatores como similaridades biológicas, enquanto tal identificação e negociação do lugar do sujeito em tais grupos de "classe" ou "gênero" os fariam assumir diferentes papéis sociais a depender dos diferentes contextos. A identidade pessoal se torna política.

Na atual fase global de evolução tecnológica e explosão do capitalismo em esferas globais, em que a economia lucra com a categorização da existência humana para a criação de nichos de mercado na medida que as *trends* surgem e se perdem na imensidão do oceano digital com a rapidez que chegaram, observamos a dificuldade para a construção de um "eu" coeso e coerente dentro dos espaços virtuais e físicos. No atual estágio da pós-modernidade, somos constantemente expostos a influências externas que, como observa Hall (2006), atravessam o mundo em questão de segundos. Vivemos, assim, experiências marcadas pela liquidez — conceito formulado por Bauman (2005) para descrever a natureza mutável, instável e transitória das relações e estruturas sociais contemporâneas. O termo "líquido" é empregado justamente porque, segundo o autor, os líquidos não mantêm uma forma fixa, adaptando-se e transformando-se sob o impacto das menores forças. Dessa forma, a instantaneidade, superficialidade, imprevisibilidade dos espaços globais

diluídos e descentralizados, sem fronteiras e limites têm redefinido o conceito de identidade.

Ou seja, nessa perspectiva, para Hall (2006, p. 11), "o sujeito vivido como tendo uma identidade única e estável está se tornando fragmentado". E de que forma tais mudanças influenciam a construção do eu e seu papel social? As mudanças resultantes do progressivo avanço tecnológico do mundo globalizado possibilitaram a ruptura das fronteiras e redução de barreiras físicas e temporais no que diz respeito ao contato e comunicação a níveis globais, resultando em um dos maiores confrontos entre o conceito identitário, entre o "nós e o outro", já imaginado desde o período da colonização. Pois, a identidade seria formada pela interação entre o eu e a sociedade.

Os enormes fluxos migratórios, os circuitos comunicacionais mundiais, levam-nos a pensar sobre uma perspectiva transitória, a identidade sob a perspectiva dos "pós", para o "além", o intersticial (Bhabha, 2012), retornando a antigos conceitos com um "espírito de revisão e reconstrução das políticas do presente" (Bhabha, 1949, p.22). Acolhendo, assim, o hibridismo cultural que ocorre do encontro de sociedades e grupos distintos, seja por migrações ou meios digitais, rejeitando as hierarquias sociais impostas.

Por conseguinte, é imprescindível, para refletirmos sobre a aprendizagem, pensar também sobre quem somos, da forma como construímos o "eu", negociamos nossas identidades individuais e sociais em contextos distintos e de que forma tal reflexão afeta as nossas práticas sociais e escolhas.

No contexto educacional, refletimos de que forma esse envergamento do sujeito afeta o fazer pedagógico, escolhas didáticas e tomadas de decisões conscientes e críticas. No contexto do ensino e aprendizagem de línguas, delimitamos o ambiente escolar como um espaço social e político especialmente privilegiado para a reconstrução e a reformulação de identidades. À medida que assumimos diferentes papéis no contexto profissional, frequentemente pré-definidos e impostos por modelos tradicionais de educação e sustentados por estruturas hierárquicas de poder internas e externas, configuram-se oportunidades para que os sujeitos questionem, renegociem e realinhem as suas concepções e expectativas sobre o que é considerado uma postura "adequada" e do que se faz necessário com as ondas e revoluções sociais.

Segundo tal perspectiva, a escola é vista como local de reprodução de valores hegemônicos, de padronização social e comportamental, de quem deveríamos idealizar e almejarmos nos tornar, com o objetivo de entregar resultados satisfatórios. Portanto, tais valores que são apresentados e difundidos sobre a determinação docente afetam a construção das identidades individuais em um contexto tão múltiplo e heterogêneo.

Esse diálogo contínuo com a dita "verdade" sobre a aprendizagem do inglês tem sido visto por autores como Anjos e Siqueira (2017, 2018) como o mal que assombra os aprendizes mundiais da língua. Modelos teóricos, como o do "inglês como língua estrangeira", concebem a língua como um patrimônio exclusivo daqueles que a adquiriram por direito de nascimento, excluindo, assim, todos os "outros" que dela não seriam legítimos participantes. Nesse paradigma, aprendizes são relegados à posição de meros reprodutores de regras e padrões linguísticos estrangeiros, perpetuando uma relação de marginalização em que jamais seriam plenamente integrados. Ao buscar imitar uma fala ou um sotaque idealizado de países hegemônicos, promove-se a manutenção e a internalização de valores que supervalorizam o outro, exaltando e venerando modos de vida estrangeiros. Esse processo resulta, conseqüentemente, na desvalorização das culturas locais e no apagamento progressivo das identidades próprias.

Muito além dessa percepção do falante, muitos outros fatores estão inclusos, o que poderia ser chamado de a "crise de identidade docente". Pois, para Junior (2024), na lógica pós-moderna de Bauman (2001), os sujeitos passam a experienciar mudanças capazes de fragmentar as suas identidades, dando lugar às identidades múltiplas instáveis e provisórias, sendo confrontados por tal multiplicidade de identidades e, percebendo que a identidade docente é uma das minúcias do ser, não parte integral e imutável, se tornando algo incerto e questionável. Junior (2020, p.451) expressa que "o professor já não pode apegar-se a um único caminho metodológico com o qual se identifique e não pode reconhecer-se como sujeito unificado com práticas e crenças coerentes, com linhas de raciocínio estáveis e consolidadas". Assim, o ensino de inglês se intersecciona com questões de natureza técnica e crítica, pois, além da pressão social sob o sujeito falante da língua, ainda tocamos na expectativa sob a atuação na sala de aula, em respeito ao uso de metodologias ativas e ferramentas digitais emergentes, como a IA, no contexto educacional.

Nessa perspectiva, a identidade docente se apresenta como um conceito intrincado, atravessado e interseccionado, sendo diretamente e indiretamente influenciado por vários fatores internos e externos, pessoais, sociais e culturais (Gao, 2024), já que ensinar não é uma atividade unicamente racional e cognitiva, mas também social (Richards, 2022). Principalmente ao pensarmos que o ensino só se faz através de trocas, diálogos e reflexões em um ambiente heterogêneo e transcultural, com conversações e embates sendo as suas principais e mais distintas características.

Portanto, a pós-modernidade caracterizada pela fluidez, fragmentação das grandes narrativas e pela dissolução de certezas absolutas (Bauman, 2001), tem provocado transformações profundas em diversos âmbitos sociais, incluindo o campo educacional. A identidade profissional docente pode ser compreendida como um processo contínuo de construção e reconstrução do sentido de si mesmo. A identidade não é fixa nem estável, mas sim um fenômeno relacional que se desenvolve através da interação com contextos sociais, culturais e institucionais. Assim, as identidades docentes encontram-se em um processo contínuo de reconfiguração, especialmente frente à emergência e consolidação das tecnologias digitais como elementos integrantes do ensino-aprendizagem de inglês.

Nesse contexto, para Gao (2024), a abordagem de fatores socioculturais constitutivos na formação da identidade, como as crenças, é fundamental para compreender a forma com que os educadores abordam e compreendem as suas identidades em relação a identidades idealizadas e desejadas, assim como aspectos profissionais como o seu fazer pedagógico e as escolhas metodológicas. Logo, para compreendermos um processo tão relacional e ambíguo refletiremos sobre um dos principais elementos de sua construção: as crenças. Alinhado a isso, também abordamos sobre a questão identitária, considerando que ao ser construída ativamente nas relações culturais e sociais por atos de linguagem, as identidades estão sujeitas à influência de relações de poder (Silva, 2014), construídas na linguagem e manifestadas nas crenças e nos discursos sociais (Woodward, 2014) que se internalizam e inconscientemente nos moldam.

Tomando como referência o ensino de línguas, Norton (2013) destaca como a identidade docente está intrinsecamente ligada às relações de poder e as práticas discursivas que permeiam o campo educacional. A autora enfatiza que as identidades são espaços de luta, negociação e renegociação em resposta às mudanças nas

condições sociais e institucionais, uma perspectiva particularmente relevante em um momento de transformação tecnológica como o atual. Olsen (2008) propõe uma visão holística da identidade docente, compreendendo-a como uma "teia de influências que inclui experiências pessoais, conhecimentos profissionais, contextos institucionais e culturais, e projeções futuras. Essa concepção nos ajuda a entender como a presença da IA no inglês pode provocar uma revolução no papel do professor com reconfigurações identitárias à medida que eles se reposicionam frente a novas ferramentas e às mudanças que elas provocam no papel tradicional docente. Para Junior (2020), tais fatores teriam ligação direta com a fragmentação da identidade docente:

O que se pode perceber, enfim, é que a identidade do docente na pós-modernidade é o espaço onde coexistem diversas representações (a do docente moralizador, a do cuidador, a do profissional liberal, a do responsável por educar, em termos mais amplos, a do 'transmissor' de conteúdos, a do mediador da ação docente, a do pesquisador etc.). Nota-se que não há uma unidade representativa, e todos esses fragmentos dialogam de acordo com os contextos que se apresentam e com as demandas sociais que emergem. (Junior, 2020, p. 460).

Desse modo, examinamos as complexas relações entre os processos identitários dos professores de inglês e as tecnologias digitais no cenário pós-moderno, considerando as tensões e desafios e os novos horizontes e possibilidades que se abrem nessa intersecção. Para Junior (2024, p. 451):

Essa é uma posição de desafio e de realce de vulnerabilidades, a qual pode provocar sentimento de incerteza quanto à prática profissional e quanto ao papel do professor, de maneira geral. Trata-se de uma instabilidade característica de um período de instabilidades identitárias de causas multifatoriais.

A identidade do professor de inglês já é majoritariamente atravessada por questionamentos e instabilidades relacionados ao fantasma do imperialismo linguístico, relações de centro-periferia e processos de (des)colonização. A proficiência e habilidade de professores não-nativos é recorrentemente posta à prova nesse campo marcado por hierarquias linguísticas e culturais, e entre transformações nas concepções linguísticas e o papel do ensino-aprendizagem de inglês na contemporaneidade em países da periferia. Portanto, é nesse cenário de expansão e conexão criado pelas tecnologias digitais o professor de inglês contemporâneo se encontra em meio a conflitos críticos entre perspectivas pós-estruturalistas e translinguísticas e a conformidade com valores hegemônicos e mercadológicos.

Similarmente, as inovações técnicas do uso da IA para o ensino têm provocado transformações profundas no papel tradicional do professor, entre reconfigurações de métodos, materiais e abordagens didáticas. Acima de tudo, as expectativas sobre o papel do professor se encontram em ressignificação. Assim, como argumenta Junior (2020, p.460), “o professor deverá formar-se para uma realidade de atuação versátil, porém, sem perder a noção da sua função enquanto figura mediadora que ainda ocupa no imaginário social uma posição catalisadora na formação educacional.”

Tais transformações técnicas nos propulsionam a repensar criticamente o papel do professor como agente de transformação e mediador do conhecimento. visto que as tecnologias digitais estão profundamente imbricadas com novos papéis e novos fazeres e novas práticas de produção e criação. Weiler (2024, p.11), observa que “a identidade docente na era digital se caracteriza essencialmente pela necessidade de adaptação constante e pela reconfiguração contínua dos saberes docentes tradicionais em função das tecnologias emergentes”.

Essas transições sobre o papel do professor geralmente não ocorrem sem tensões. As reconfigurações provocadas pela inserção das tecnologias digitais desafiam as estruturas tradicionais de ensino e evidenciam a necessidade de desenvolver novas competências e letramentos digitais que favoreçam experiências pedagógicas mais significativas e bem-sucedidas, minimizando os desafios inerentes à sua adoção. O professor contemporâneo situa-se, assim, entre o tradicional, que oferece conforto e segurança, e o digital, que o desloca da zona de conforto, instiga, provoca e causa certo desconforto ao exigir novas posturas, reflexões e um redimensionamento de seu papel como mediador do conhecimento (Junior, 2020).

Consideramos, nessa ótica, que a relação dos sujeitos com as tecnologias digitais não é linear ou unidimensional. Os professores podem encontrar resistências ou afinidades a depender da sua prática e contexto institucional, visto a heterogeneidade da competência digital em meio à transição, exploração e evolução da potencialidade educacional das tecnologias digitais. Então, ao considerarmos o elemento identitário nos cursos de formação docente, podemos encontrar formas de equilibrar as expectativas e a realidade, bem como preservar os valores educacionais fundamentais na construção docente em meio a reconfiguração dos papéis tradicionais.

Nessa perspectiva, Junior (2020) e Moura (2025) argumentam que, frente às mudanças e incertezas causadas pelas tecnologias emergentes no cenário educacional, deve-se, principalmente, investir na formação permanente dos professores, com o desenvolvimento de competências técnicas digitais e críticas para todos os níveis de proficiência. Nesse sentido, são necessários treinamentos que possam ajudá-los a entender os benefícios e limitações potenciais da IA no aprendizado de idiomas (Moura, 2025) e o desenvolvimento de estratégias para promover a integração eficaz da IA, não para substituir o trabalho docente na seleção e aplicação de conteúdos e interação humana, mas para implementá-la a metodologias ativas e sistemas de avaliação com intenção de facilitar o trabalho do professor e melhorar a eficácia do ensino (Garcia Cuevas *et al*, 2023).

Sob essa perspectiva, nos questionamos sobre "quem é o professor de inglês na pós-modernidade com o uso de tecnologias digitais e inteligência artificial?" buscando compreender o que se espera desse docente na contemporaneidade. O professor de inglês na pós-modernidade tecnológica é um profissional que lida constantemente com sentimentos ambivalentes de entusiasmo e ansiedade frente às inovações disruptivas em seu campo de atuação. O docente está em constante metamorfose e ressignificação, cuja identidade se caracteriza pela fluidez e multidimensionalidade. O ensino de inglês requer que o professor se apresente como um mediador cultural e tecnológico que navega entre diferentes realidades, conectando saberes locais e globais em um mundo digitalmente interconectado. A complexidade do seu papel reflete as próprias tensões da pós-modernidade: por um lado, enfrentam a fragmentação das grandes narrativas e paradigmas sobre ensino-aprendizagem, por outro, buscam construir novos sentidos, em um cenário de incertezas e transformações aceleradas.

Frente às tecnologias digitais, Imbernón (2017) destaca que é essencial que os professores desenvolvam uma identidade profissional flexível e adaptativa, aberta à aprendizagem constante e à inovação. Pois, o professor se encontra em um processo de ressignificação para passar por estágios de disposição à aprendizagem e experimentação com novas ferramentas tecnológicas enquanto também se questiona criticamente sobre seus impactos pedagógicos e socioculturais.

As novas competências necessárias para incorporar letramentos digitais críticos e a capacidade de curadoria informacional crítica está intimamente ligada à capacidade de os professores assumirem um papel ativo na construção das suas

práticas (Weiler, 2024). Nessa perspectiva, os professores se encontram em um local de tensão entre resistência e adaptação, entre preservação e renovação de práticas pedagógicas. Assim como a introdução das tecnologias invoca o reconhecimento do papel das tecnologias na educação, também é evidente de que ela não substitui o trabalho humano do professor, mas sim como ela potencializa e auxilia o trabalho do professor para atender às necessidades de aprendizagem de turmas cada vez mais diversas. Nesse sentido é que para Moura (2025, p. 30) “os sistemas de IA não são autônomos, racionais ou capazes de discernir sem treinamento extenso e computacionalmente intensivo com grandes conjuntos de dados ou regras e recompensas predefinidas”, ou seja, ainda demandam ação humana.

Por fim, o professor pode ser definido na contemporaneidade como um agente reflexivo e político, consciente de que as suas escolhas pedagógicas sobre o uso ou não uso de tecnologias digitais e IA carregam implicações éticas, sociais e ideológicas. A utilização da tecnologia artificial como aliada pedagógica não exime o professor do seu papel fundamental na formação humana e crítica dos estudantes para a cidadania global em um mundo linguística e tecnologicamente complexo.

## **2.2 Crenças docentes**

As crenças docentes desempenham um papel fundamental na construção da identidade profissional dos professores e na tomada de decisões pedagógicas. Essencialmente, dizem respeito à maneira como compreendem e conduzem a sua prática pedagógica e podem ser definidas como discursos apropriados e internalizados ao longo da jornada pessoal e profissional. Essas crenças são influenciadas por experiências e vivências ao longo da vida, com interações sociais em contextos de linguagem, nos quais os docentes estão inseridos. Sob essa perspectiva, as crenças não apenas refletem os discursos que circulam no contexto social pós-moderno, mas também desempenham um papel constitutivo na formação da identidade docente, orientando processos intrínsecos, como a seleção de estratégias didáticas e metodológicas, bem como a relação do professor com os conteúdos ensinados.

Barcelos (2004) ressalta que as definições sobre as crenças estabelecidas nas últimas décadas não chegam a um consenso, contudo, a literatura enfatiza sua natureza sociocultural, compreendendo-as como ferramentas interpretativas de

experiências e vivências. Pajares (1992), por sua vez, reforça a ideia de que as crenças atuam como filtros que mediam a percepção da realidade, a tomada de decisões e ações dos sujeitos. Nos últimos anos, estudos no campo da Linguística Aplicada têm se dedicado a investigar a relação entre a linguagem e epistemes marginalizadas e de caráter subjetivo e emocional, ressaltando o papel central da linguagem nos processos cognitivos envolvidos no ensino e na aprendizagem. Diante desse cenário, torna-se necessário discutir sobre o conceito das crenças e sua relevância na área da educação, particularmente no campo do ensino e aprendizagem de línguas, abordando as principais conceituações teóricas sobre crenças na última década, bem como as principais crenças docentes no ensino de língua inglesa, suas origens e impacto na construção da identidade profissional e prática pedagógica. Além disso, merecem atenção os desafios e possibilidades de ressignificação que emergem da reflexão crítica e tomada de consciência sobre tais aspectos.

As crenças, portanto, podem ser compreendidas como um constructo dinâmico, socialmente situado, variável e condicionado por valores situacionais e relacionais. Barcelos (2014, p.137) enfatiza essa perspectiva ao afirmar que as crenças são "condicionadas situacionalmente e relacionalmente em resposta ao contexto". A abordagem discursiva das crenças fundamenta-se na premissa de que a linguagem não apenas reflete, mas também constrói e molda a realidade, influenciando profundamente a percepção que o sujeito tem de seu ambiente e do contexto social em que está inserido. Nessa ótica, a língua é vista como um fenômeno político e social, conforme proposto por teóricos como Fairclough (1992) e Pennycook (2001), que argumentam que a linguagem é um veículo de poder e um instrumento utilizado para reforçar e reproduzir as assimetrias sociais, perpetuando relações de dominação e exclusão. A utilização da língua, portanto, não é neutra; ela carrega consigo as marcas das hierarquias sociais e pode ser um meio de legitimar e naturalizar as desigualdades presentes na sociedade.

Nesse sentido, tal perspectiva compreende as crenças como construções de linguagem, sociais e discursivas, compartilhadas por sujeitos de um mesmo grupo. Assim como são representações individuais e subjetivas, manifestadas no discurso e ações dos sujeitos, são produtos de contextos socioculturais específicos. Conhecimentos populares assim como saberes acadêmicos são exemplos de manifestações da linguagem como crenças, refletindo as reflexões subjetivas do indivíduo sobre o mundo. Assim, estão sujeitas à reflexão crítica e mudanças ao longo

da trajetória do sujeito. Ao investigarmos as crenças, Barcelos (2004) chama atenção para a necessidade de analisar o contexto que nos cerca, pois tais conceitos são inseparáveis, não existem de forma isolada. É no meio interacional onde se criam e circulam os discursos que internalizamos, por meio de situações sociais, culturais e discursivas específicas. A significação por meio de uma crença é totalmente dependente do seu contexto, podendo variar por diversos fatores, conforme o ambiente, as interações e o grupo no qual o sujeito se encontra, bem como as situações comunicativas e papéis dos interlocutores nas situações comunicativas.

Na linguística aplicada, o conceito de crenças tem sido estudado principalmente em relação ao ensino e aprendizagem de línguas. As pesquisas na área demonstram que as crenças concernem processos significativos para o ensino e aprendizagem da língua, impactando a eficácia do processo educativo. As crenças docentes constituem um sistema complexo de representações sobre o processo de ensino-aprendizagem que influencia diretamente suas práticas pedagógicas. A respeito disso, Borg (2003) define as crenças como uma "construção cognitiva", uma dimensão que influenciaria a prática docente e se refere ao que os professores conhecem, acreditam e pensam (Borg, 2003, p.81). Horwitz (1987) define as crenças como ideias preconcebidas sobre os aspectos de aquisição da língua. Barcelos (2004) caracteriza as crenças como "ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem". Tais construtos seriam formulados a partir das suas experiências. Para a autora, as crenças não são meras opiniões, mas construtos socialmente constituídos que emergem da experiência e são constantemente ressignificados na interação.

Gao (2024) descreve as crenças como uma "forma de conhecimento" subjetiva e derivada das experiências, as quais exercem grande influência no comportamento humano. Para a pesquisadora, as crenças docentes têm origem nas suas experiências pessoais como aprendizes da língua, insights e princípios teóricos recebidos durante a formação e experiências de ensino durante toda a vida, seja de si mesmo ou de outros. Enquanto Anjos (2020) remarca que a crença é uma percepção que se pode ter da realidade, e tal percepção só seria possível pelo "estado mental" do indivíduo, uma perspectiva pessoal, uma "proposição" pela qual recebemos, filtramos e processamos as coisas. Já Pajares (1992) as considera como "um conjunto de concepções e valores que os professores possuem acerca do ensino e da aprendizagem que influenciam suas decisões e ações."

Para Almeida Filho (1993) as crenças são como "configurações de pressupostos ou princípios implícitos para agir de determinada maneira em situações de ensino-aprendizagem". No contexto educacional, Aragão (2014) reconhece que o ensino é modulado pelas diversas experiências, pessoais e profissionais, situadas em seus contextos de aprendizagem e socialização. Na visão de Kumaradivelu (2012), as crenças são como uma "força motriz" que governa os pensamentos, palavras e ações das pessoas. Já Richardson (1996) as considera como "representações mentais" que são construídas ao longo da experiência cultural, enquanto Johnson (1994) indica a natureza de "filtro" das crenças, pelas quais os docentes interpretariam e fariam sentido das experiências em sala de aula.

Essas definições compartilham a compreensão de que as crenças são construções mentais, baseadas em experiências. Segundo a perspectiva discursiva, podemos compreender de que forma tais aspectos se interseccionam. As crenças nascem das experiências pessoais, elas acontecem em contextos sociais, são responsáveis por moldar a forma que os indivíduos compreendem tais experiências e desempenham um papel essencial no comportamento e escolhas.

Desse modo, investigamos as crenças com um enfoque sincrônico já que, segundo a abordagem discursiva, a linguagem cria a realidade. Porém, segundo o ponto de vista crítico do discurso, a língua é política. Assim, a linguagem e o discurso não são neutros, refletem e, por vezes, reforçam relações sociais desiguais de poder. Consequentemente, as crenças influenciam a percepção da realidade dos sujeitos, bem como a construção da sua identidade. Nessa perspectiva, devemos analisar as crenças do ensino de línguas a partir de epistemes críticas, contra hegemônicas e descentralizadas.

Desse modo, a compreensão das crenças docentes tem iluminado as pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Pesquisar aspectos das crenças revelam os obstáculos que certas perspectivas trazem aos docentes e aprendizes, com concepções que afetam de maneira crucial a vivência na língua. Nesse sentido é que enfrentamos a importação de uma cultura de aprendizagem focada no "outro" e na subordinação dos sujeitos ao internalizarmos de forma consciente ou inconsciente determinados discursos e crenças, revelando novos desafios para ambos professores e aprendizes.

Tradicionalmente, o ensino de inglês no Brasil é regido por crenças bancárias, coloniais e capitalistas, considerando o contexto histórico da criação das nações do

sul global e a eventual expansão do inglês pelo mundo. As rápidas mudanças sociais e inovações tecnológicas revelam muitas incertezas e inseguranças para os sujeitos pós-modernos. As crenças baseadas em conversações fundamentadas em exploração, dominação e aquisição nos direcionam a atitudes de valorização, de reprodução e de imitação de modos de viver baseados em estruturas autoritárias, de submissão, opressão e hierarquia.

Nessa linha de pensamento, Aragão (2022) investiga as dinâmicas culturais da era pós-moderna, destacando que estas são marcadas por hegemonias de epistemes cognitivas centradas na racionalidade científica e tecnológica, fundamentadas na lógica da posse. Essas dinâmicas visam garantir a perpetuação de uma construção linguística e de visões educacionais, políticas e epistemológicas que atendem a interesses mercadológicos (Rosa *et al.*, 2023). As relações fundadas em discursos de hierarquia e dominação, segundo Aragão (2022), geram relações de inferiorização e sofrimento do sujeito pela supressão de sua identidade ou atitudes que confrontam crenças pessoais, ocasionando o sofrimento e angústia.

Em síntese, as principais crenças sobre o ensino e aprendizagem do inglês no Brasil estão correlacionadas com discursos que reforçam as inequidades sociais e relações de hierarquia entre "nós e o outro". Tais crenças são divididas entre aspectos sobre a natureza da língua e a sua aprendizagem, crenças sobre a metodologia de ensino, crenças sobre o papel do professor e crenças sobre o status do inglês como língua global.

Da mesma forma, os rápidos avanços tecnológicos e a criação de novas e inéditas ferramentas para auxiliar o ensino, revelaram novos desafios sobre a integração da tecnologia digital e ferramentas de inteligência artificial na educação.

Ao longo da história da educação, passamos por períodos de mudanças e adaptação às ondas de avanços tecnológicos e novos paradigmas, em que abordamos de forma cautelosa seus impactos para a aprendizagem. A incerteza que tais mudanças trazem pode se manifestar na identidade docente de diferentes formas, no fazer pedagógico e tomada de decisões com resistências, julgamento e hesitação ao uso do componente digital. Mas também pode se manifestar como entusiasmo, curiosidade e motivação. Revestidos de crenças, esses estados influenciam diretamente a adoção, o uso e até a eficácia das tecnologias digitais na sala de aula, impactando a atuação dos docentes.

Segundo a literatura da área, identificamos que as crenças docentes sobre o uso das tecnologias refletem o enriquecimento didático, com a introdução de ferramentas que diversificam as estratégias de ensino e promovem maior engajamento com o conteúdo (Bax, 2003). As ferramentas digitais auxiliam a personalização e constante adaptação do ensino, assim como o acesso a maior variedade de contextos socioculturais, em que a internet possibilitaria a exposição à multiplicidade linguística cultural do inglês em contextos autênticos. Por outro lado, observamos que, no cenário educacional brasileiro, ainda encontramos contextos não equitativos de acesso às tecnologias. A desigualdade digital e o letramento digital ainda são questões que preocupam os docentes, na medida em que muitos locais apresentam acesso limitado e a capacitação docente para o uso das tecnologias ainda é insuficiente. Atrelado a isso, a falta de formação específica e continuada para a integração das tecnologias digitais no fazer pedagógico ainda é apontada por docentes como um dos fatores que mais dificulta a implementação eficaz dos recursos digitais.

Sobre isso, Moura (2025) identificou que a literatura de pesquisas com docentes, sobre crenças quanto ao uso da IA na educação, revelou a pouca familiaridade, falta de conhecimento e preparação com as tecnologias e que tal isso seria responsável pela incompreensão das suas potencialidades e que o seu uso levaria à substituição do docente, da alteração do seu papel como facilitadores da aprendizagem, perda de autonomia, da criatividade e até da interação com os aprendizes (Ayoola *et al*, 2023 *apud* Moura, 2025). Isso evidencia que, com o aumento de informações disseminadas sobre a IA na mídia, vem se crescendo e compartilhando a perspectiva de que a incorporação da IA na educação é algo inevitável e iminente, como uma “inovação pedagógica”, apesar de muitos professores não compreenderem seu uso. Persistem também crenças que sustentam a ideia de que aqueles que não aderirem às inovações tecnológicas se tornarão obsoletos e ultrapassados. Nesse discurso, os professores que permanecem vinculados a valores tradicionais são vistos como fragilizados diante das transformações educacionais, enquanto aqueles que reconhecem o caráter adaptativo e dinâmico da educação tendem a se fortalecer nesse novo cenário.

Assim, as crenças docentes sobre o uso de tecnologias digitais são multifatoriais, têm como referência experiências prévias, formação acadêmica e contexto institucional. Enquanto muitos professores veem as tecnologias digitais

emergentes como aliadas no ensino, outros demonstram dubiedade em relação ao acesso equitativo, implicações éticas e limitações referenciais. Refletir sobre essas crenças e seus impactos é essencial para a promoção de uma integração tecnológica eficaz e confiável além de ser fundamental para a construção de oportunidades para a formação docente para a construção de competências técnicas e críticas.

### **2.3 intersecções entre crenças e identidades no ensino de inglês com IA**

O ensino de língua inglesa, particularmente na formação superior, é um campo marcado por complexas dimensões subjetivas e sociais. As crenças dos professores sobre tecnologia, aprendizagem de línguas e seu próprio papel profissional funcionam como filtros interpretativos para suas experiências com novas ferramentas e metodologias. Estes elementos orientam as práticas pedagógicas e a tomada de decisões em sala de aula, estando intrinsecamente relacionados às representações que constroem sobre o ensino. Nesse cenário, o uso da IA emerge como um elemento potencialmente disruptivo, que desafia concepções estabelecidas e convoca os docentes a reconfigurarem as suas práticas e os seus papéis.

O impacto das crenças na construção da identidade docente revela-se fundamental para compreender as escolhas metodológicas dos professores. Aqueles que acreditam que o ensino de línguas é essencialmente uma experiência humana e comunicativa podem experimentar sentimentos de apreensão ou resistência frente à perspectiva de utilizar ferramentas de IA em sua prática. Em contrapartida, professores que sustentam crenças sobre a importância da inovação tecnológica e da personalização do ensino podem sentir entusiasmo e curiosidade ao explorar essas tecnologias. Assim, as crenças sobre ensino de línguas não apenas informam as interpretações que os professores fazem acerca do uso da IA, mas moldam suas ações e disposições para o uso de ferramentas no seu contexto.

Essa relação entre crenças e identidade opera de forma bidirecional e dinâmica. Se as crenças influenciam a identidade docente, o inverso também é verdadeiro. As experiências e vicências podem confirmar, desafiar ou transformar crenças existentes, funcionando como catalisadores para a revisão e reconstrução dos sistemas de crenças. Por esse motivo, as crenças devem ser consideradas um elemento central na formação docente.

Quando professores vivenciam experiências positivas e relevantes com ferramentas de IA em suas práticas, como observar o êxito no auxílio de organização de planos de aula e busca de referências com programas automatizados, as suas crenças sobre o valor dessas tecnologias podem ser positivamente reconfiguradas. Por outro lado, experiências negativas e frustrantes podem reforçar crenças limitantes e criar barreiras à integração de novas tecnologias. A maneira como os professores experienciam o uso das tecnologias pode contribuir tanto para resistências quanto para processos de ressignificação da sua identidade profissional.

A identidade profissional docente é, por natureza, mutável e em constante renegociação multifatorial. O avanço da IA no campo educacional vem provocando renegociações identitárias influenciadas pelas crenças que as sustentam, ao confrontar mudanças no cenário em que os professores estão inseridos. A integração dessas tecnologias no ensino de inglês transcende, portanto, questões puramente técnicas ou metodológicas, envolvendo também fatores éticos, epistemológicos que tocam o cerne da identidade profissional.

As intersecções entre crenças e identidades no contexto do ensino de inglês com IA revelam camadas profundas de significação. Professores que construíram sua identidade profissional ancorada na crença de que o ensino de línguas depende fundamentalmente da interação humana autêntica enfrentam dilemas identitários ao se depararem com ferramentas de IA capazes de gerar feedback linguístico instantâneo ou simular conversações. Essa tensão não representa apenas um desconforto técnico, mas uma questão existencial sobre o que significa ser professor de inglês em um contexto tecnologicamente mediado. A crença de que a expertise linguística e a capacidade de estabelecer conexões interpessoais são os pilares da docência pode ser desestabilizada quando a IA demonstra eficiência em tarefas antes consideradas exclusivamente humanas, como correção gramatical, sugestões de vocabulário contextualizado ou mesmo análise de produções escritas.

Por outro lado, professores cuja identidade profissional incorpora crenças sobre a docência como prática de curadoria, facilitação e design de experiências de aprendizagem podem encontrar na IA um recurso que amplifica a sua atuação. Para esses docentes, a identidade não se fragmenta com a tecnologia, mas se expande e se redefine. A crença de que o professor é um mediador estratégico, e não o único detentor do conhecimento, permite uma integração mais fluida das ferramentas de IA. Nesse cenário, a identidade profissional se reconstrói em torno de novas

competências: a capacidade de avaliar criticamente as produções da IA, de integrá-las pedagogicamente de forma contextualizada, e de desenvolver nos estudantes não apenas competência linguística, mas também competência crítica em relação ao uso de tecnologias.

As crenças sobre a natureza da aprendizagem de línguas também influenciam diretamente a construção identitária. Docentes que sustentam perspectivas mais tradicionais, nas quais a aprendizagem ocorre primordialmente através da transmissão de conteúdo e da prática controlada, podem vivenciar conflitos identitários ao observar que a IA oferece aos estudantes acesso imediato a modelos linguísticos, explicações gramaticais e oportunidades de prática autônoma. Essa disponibilidade tecnológica desafia a crença no papel centralizador do professor e pode gerar questionamentos sobre a relevância de sua função. Em contraste, professores alinhados com perspectivas socioconstrutivistas, que veem a aprendizagem como processo colaborativo e situado, podem reconfigurar as suas identidades integrando a IA como mais um participante no ecossistema de aprendizagem, mantendo para si o papel de orquestrador de interações significativas e culturalmente situadas.

A dimensão da autonomia docente emerge como outro ponto crítico nas intersecções entre crenças e identidade. Professores que acreditam fortemente na sua autonomia pedagógica e na construção singular de suas metodologias podem perceber a IA como uma imposição externa que padroniza ou despersonaliza o ensino. Essa percepção pode desencadear uma reafirmação identitária defensiva, na qual o professor se posiciona em oposição à tecnologia para preservar a sua autenticidade e singularidade profissional. Alternativamente, quando as crenças incluem a valorização da inovação e da adaptabilidade como características identitárias centrais, a IA pode ser incorporada como instrumento de expressão da criatividade docente, permitindo experimentações que antes seriam inviáveis por limitações de tempo ou recursos.

Um padrão recorrente em relação às experiências com ferramentas desconhecidas manifesta-se através do medo ou ansiedade. A percepção sobre ameaças à identidade profissional, baseadas em crenças sobre a possível substituição dos professores por tecnologias automatizadas, pode ser apontada como uma dificuldade significativa para a integração dessas ferramentas ao ensino. Essa ansiedade não é infundada, mas reflete crenças profundas sobre o valor e a

insubstituibilidade da presença humana no processo educativo. Quando a identidade docente está fortemente ancorada na crença de que o professor é insubstituível justamente por sua humanidade, empatia e capacidade de adaptação intuitiva às necessidades dos estudantes, a emergência de sistemas de IA sofisticados pode ser interpretada como uma invalidação dessa identidade.

No entanto, na medida em que se desenvolvem novas crenças baseadas em relatos, experiências diretas e formação continuada, podemos observar transformações identitárias nas quais o professor passa a ver a tecnologia como uma aliada e não como uma substituta, substituindo o medo pela curiosidade de descobrir todas as possibilidades que se apresentam. Esse processo ilustra como as identidades e crenças operam de forma interconectada, estabelecendo uma relação complexa e recursiva na qual cada elemento simultaneamente influencia e é influenciado pelos outros.

As crenças sobre o papel do professor e da tecnologia no ensino informam e contribuem para a reconstrução tanto das crenças quanto da identidade profissional. As circunstâncias externas provocam novas experiências que desafiam as crenças existentes em um processo de reflexão contínua. Esse processo gera reconstruções de diferentes intensidades que, por sua vez, abrem espaço para novas crenças e identidades mais dinâmicas e adaptativas.

Nessa perspectiva, os programas de formação docente devem criar espaços estruturados para que os professores identifiquem e questionem as suas crenças, adotando abordagens reflexivas que os auxiliem a reconhecer como essas crenças influenciam as suas práticas e a desenvolver uma postura mais crítica e flexível frente às mudanças e inovações tecnológicas que afetarão diretamente as práticas educacionais. A reflexão crítica não buscaria substituir crenças "tradicionais" por outras mais "modernas", mas promoveria um engajamento genuíno dos sujeitos com as nuances de suas formações e com as complexidades das mudanças tecnológicas, reconhecendo tanto seus potenciais quanto suas limitações.

Compreender as intersecções entre essas dimensões é essencial para investigar como os docentes de língua inglesa reconstroem as suas identidades em um contexto educacional marcado pela aceleração tecnológica. Essa compreensão pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias formativas que considerem não apenas o domínio técnico da IA no ensino de inglês, mas também o acolhimento das subjetividades docentes frente às transformações contemporâneas.

Na mesma medida, é preciso envolver a dimensão crítica para promover experiências significativas com ferramentas de IA, adequadamente mediadas, que possam funcionar como catalisadores para transformações das crenças e identidades docentes. Os cursos de formação e qualificação de professores devem, portanto, criar oportunidades para experimentação técnica relevante e contextualizada, aliadas ao processamento emocional efetivo, reconhecendo que a transformação profissional docente é um processo integral que envolve cognição e prática.

### **CAPÍTULO 3- METODOLOGIA DE PESQUISA, CORPUS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE**

#### **3.1 Caracterização e Justificativa da Pesquisa**

Esta investigação configura-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza exploratória de abordagem quantitativa e qualitativa, que visa mapear e analisar sistematicamente as produções científicas sobre crenças e identidades docentes relacionadas ao uso de Inteligência Artificial no ensino de língua inglesa no contexto do ensino superior publicadas nos últimos dez anos.

A opção pela pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de compreender o estado da arte sobre o tema, identificando lacunas, convergências e tensões presentes na literatura acadêmica, a fim de evitar repetições de estudos sobre a temática, avançar nas possibilidades que existem com relação ao tema (Gil, 2009) e fornecer embasamentos teóricos para revisar e organizar conhecimentos existentes (Abreu *et al*, 2025, p.11). Pois, Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador o contato direto com material já produzido sobre determinado assunto, possibilitando uma análise mais ampla e fundamentada do fenômeno investigado.

O caráter exploratório da pesquisa ancora-se na emergência e novidade do tema. Como afirmam Lakatos e Marconi (2003, p. 183), "[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões

inovadoras." A abordagem exploratória, por sua vez, permite compreender os significados, crenças e valores atribuídos pelos pesquisadores e participantes dos estudos analisados às suas experiências com tecnologias digitais e IA na formação docente. Como argumenta De Lunetta (2024), a abordagem exploratória na pesquisa bibliográfica busca ampliar o conhecimento sobre um determinado assunto e proporcionar maior familiaridade com o problema em questão, a partir da seleção objetiva e imparcial na seleção e análise de fontes.

Nessa perspectiva, a relevância desta investigação bibliográfica alicerça-se em múltiplos aspectos contemporâneos sobre os objetivos de estudo e natureza da temática e a perspectiva adotada sobre o tema. Para Cervo e Bervian (2002), a pesquisa bibliográfica é indispensável para compreender o estado atual do conhecimento sobre o tema investigado e, como pondera Gil (2009), ela serve para identificar lacunas no conhecimento, ou abordagens sobre o tema, enquanto estabelece uma base sólida para futuras investigações.

Desse modo, sobre o tema, há dois cenários que podemos observar. Primeiro, verifica-se que, na medida em que os sistemas de IA avançam rapidamente e permeiam todos os âmbitos sociais, surgem incertezas e relutâncias sobre seu potencial e adoção na educação. O setor educacional, ainda fortemente dependente de metodologias tradicionais, como o papel e o quadro branco, vem adotando tecnologias digitais a passos consideravelmente mais lentos quando comparado a outros setores produtivos. Segundo, existe uma necessidade premente de compreender como professores em formação reconstroem e negociam as suas identidades profissionais e desenvolvem crenças sobre o uso de IA no ensino de inglês, especialmente considerando a dimensão crítica do letramento digital frente aos valores que permeiam o ensino de inglês em países do sul-global. Isso tudo por conta das tensões existentes no campo do ensino de inglês e o imperialismo linguístico exacerbado pelo avanço acelerado das tecnologias digitais.

Assim, como evidenciado por Souza, Oliveira e Alves (2021, p.65) “a pesquisa bibliográfica tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento através de uma investigação de obras já publicadas”.

### **3.2 Objetivos e Questões Norteadoras**

O objetivo geral desta pesquisa consiste em mapear e analisar fontes de dados secundários publicados entre 2015 e 2025 nas plataformas Scielo e BDTD sobre crenças e identidades docentes quanto ao uso de Inteligência artificial (IA) no ensino de inglês. Como desdobramentos deste objetivo geral, estabelecemos três objetivos específicos:

- i. Refletir criticamente sobre as principais crenças sobre o papel da IA na aprendizagem de inglês e na formação docente no ensino superior;
- i. investigar como o uso de IA impacta a construção da identidade acadêmica e profissional de estudantes universitários de letras/inglês e aspectos como escolha metodológica;
- ii. identificar lacunas na produção científica sobre o tema, especialmente no que tange ao letramento digital crítico na formação de professores de inglês.

Logo, esta pesquisa bibliográfica exploratória com abordagem quantitativa e qualitativa, busca fazer um levantamento das fontes de dados secundários sobre as crenças e identidades quanto ao uso da IA no ensino de inglês, bem como uma síntese interpretativa que integrará os capítulos de resultados e discussão, evidenciando o estado da arte do tema e apontando caminhos para avanços no campo de formação docente para o uso de ferramentas de IA no ensino de inglês.

Para orientar a análise da produção científica selecionada, estabelecemos cinco questões norteadoras fundamentais: i. quais são as principais crenças sobre IA no ensino de inglês mais frequentemente reportadas na literatura acadêmica? As perguntas norteadoras que guiarão a pesquisa são: i. quais as crenças sobre IA no ensino de inglês mais frequentemente reportadas? li. como os professores em formação (re)constroem suas identidades profissionais frente à IA? lii. Quais tensões emergem entre práticas tradicionais e inovação tecnológica? e iv. quais lacunas teóricas e metodológicas podem ser identificadas na literatura?

Assim, ao mapear sistematicamente a produção científica das últimas décadas nas principais bases de dados acadêmicas brasileiras, este estudo pretende não apenas identificar o estado atual do conhecimento sobre o tema, mas também evidenciar lacunas críticas que demandam investigação futura, especialmente no que concerne ao letramento digital crítico. Espera-se que os achados contribuam para o desenvolvimento de currículos e práticas formativas que preparem adequadamente os futuros docentes para navegar as tensões entre tradição e inovação, capacitando-

os a utilizarem ferramentas de IA de forma ética, crítica e alinhada aos princípios de uma educação linguística transformadora.

### **3.3 Delimitação Temporal e Fontes de Dados**

O recorte temporal de 2015 a 2025 foi estrategicamente estabelecido por contemplar um período de amadurecimento tecnológico significativo. Essa década testemunhou o desenvolvimento acelerado de tecnologias de IA, especialmente sistemas de processamento de linguagem natural e aprendizado de máquina aplicados à educação. Mais especificamente, o período abrange a popularização de ferramentas de IA generativa, com destaque para a explosão no uso de plataformas como ChatGPT, lançado publicamente em novembro de 2022, além de Gemini, Microsoft Copilot, Claude, Grammarly e outras ferramentas específicas para ensino de línguas. Essa década caracteriza-se também por transformações significativas nas metodologias de ensino mediadas por tecnologias digitais, com intensificação especialmente após a pandemia de COVID-19 entre 2020 e 2021. Ademais, o período abrange o amadurecimento de discussões sobre letramentos digitais críticos e questões éticas, técnicas e metodológicas relacionadas ao uso de IA na educação.

Para garantir amplitude e representatividade da produção científica sobre o tema, serão consultadas quatro bases de dados acadêmicas principais. A base SciELO constitui prioridade para acesso a periódicos científicos de qualidade em língua portuguesa, espanhola e inglesa, com forte representação de produções latino-americanas. A BDTD mostra-se fundamental para acesso a pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas em instituições brasileiras, permitindo compreender o estado da arte da pesquisa nacional sobre o tema. A seleção dessas bases justifica-se por garantir representatividade de produções nacionais e internacionais, por abranger diferentes tipos de publicação, contemplar periódicos revisados por pares assegurando rigor científico, e possibilitar acesso a publicações em português e inglês, idiomas priorizados nesta investigação.

### **3.4 Estratégias de Busca e Critérios de Seleção**

As buscas nas bases de dados foram realizadas utilizando ferramentas de Inteligência artificial e de pesquisa e captação de produções acadêmicas publicadas

digitalmente, utilizando descritores em português e inglês, combinados através de operadores booleanos. O operador lógico booleano é utilizado para definir relações entre termos em uma pesquisa. Os operadores booleanos foram *and*, *or* e *not*. Esses operadores foram utilizados para delimitar a pesquisa, na medida que *and* combina os termos da pesquisa para que cada resultado contenha todos os termos indicados, e *not* exclui os termos para que cada resultado da pesquisa não contenha nenhum dos termos que o seguem.

Desse modo, em português, utilizaremos termos como "inteligência artificial", "IA", "ensino de inglês", "língua inglesa", "formação de professores", "formação docente", "crenças docentes", "crenças de professores", "identidade docente", "identidade profissional", "letramento digital", "letramento digital crítico", "tecnologias digitais", "formação docente", "educação superior" e "Linguística Aplicada". Em inglês, empregaremos *"artificial intelligence"*, *"AI"*, *"English teaching"*, *"English language teaching"*, *"teacher education"*, *"teacher training"*, *"teacher beliefs"*, *"beliefs about language learning"*, *"teacher identity"*, *"professional identity"*, *"digital literacy"*, *"critical digital literacy"*, *"digital technologies"*, *"teacher training"*, *"higher education"* e *"Applied Linguistics"*.

Exemplos de combinações booleanas com as palavras-chave selecionadas e relevantes à pesquisa incluem "inteligência artificial" AND "ensino de inglês" AND "formação de professores", ou "teacher identity" AND "digital technologies" AND "language education".

Procedemos também à busca pela produção de pesquisadores que se destacam na área de crenças e identidades docentes, como Barcelos, e no uso de tecnologias no ensino de línguas, como Aragão. Adicionalmente, realizamos o mapeamento sistemático das palavras-chave utilizadas nos artigos selecionados para refinamento contínuo das buscas.

Os critérios de inclusão possibilitaram ser analisados trabalhos publicados entre 2015 e 2025 que abordam direta ou indiretamente crenças e ou identidades docentes relacionadas ao uso de tecnologias digitais ou IA no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, prioritariamente inglês. Os trabalhos deviam focar no ensino superior ou formação inicial e continuada de professores de línguas, constituir publicações revisadas por pares como artigos em periódicos científicos, capítulos de livros acadêmicos, teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação reconhecidos. Desse modo, privilegiamos publicações em português ou inglês, com

abertura para espanhol. Assim, encontramos nas bases de dados digitais, dentro do período de 2015 a 2025, o total de 72 produções científicas entre dissertações e teses compatíveis com os parâmetros de pesquisa. Para a análise, foram selecionados 12 trabalhos entre as 72 publicações encontradas após filtra-los segundo data de publicação e relevância temática.

Por outro lado, foram excluídos trabalhos que se enquadravam em situações específicas. Publicações sem revisão por pares, como textos de divulgação, posts em blogs e notícias jornalísticas sem fundamentação científica não foram considerados. Estudos com foco exclusivo em educação básica, centrados apenas em contextos de educação infantil, ensino fundamental ou médio sem conexão com formação docente no ensino superior, também foram excluídos. Textos meramente descritivos ou instrumentais, sem diálogo com referenciais teóricos consolidados, trabalhos sobre tecnologias educacionais que não abordassem crenças, identidades ou formação docente, ou que não estabeleciam relação com ensino de línguas, duplicatas de publicações e textos inacessíveis que exigiam pagamento ou não estejam disponíveis através das bases consultadas ou sistemas de comutação bibliográfica foram igualmente desconsiderados.

### **3.5 Procedimentos de Análise**

A coleta de dados seguiu quatro etapas sequenciais e sistemáticas. Inicialmente, realizamos buscas sistemáticas nas bases de dados utilizando os descritores e combinações estabelecidos. Em seguida, procedemos à triagem através da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos localizados para verificar alinhamento com os critérios de inclusão e exclusão. A terceira etapa consistiu em leitura exploratória dos textos pré-selecionados para confirmar relevância e pertinência ao estudo. Por fim, estabelecemos a seleção final do corpus de análise, após a aplicação rigorosa de todos os critérios estabelecidos.

Os trabalhos selecionados foram organizados em planilha digital contendo campos como código de identificação, tipo de publicação, autores, título completo, ano de publicação, instituição ou periódico, idioma, base de dados de origem, descritores e palavras-chave, metodologia utilizada, principais resultados, relação com crenças e identidades docentes, menção a IA ou tecnologias digitais específicas e link de

acesso. Esta organização permitiu visualização panorâmica do corpus, facilitando análises quantitativas preliminares e subsidiando a síntese aprofundada do tema.

A análise dos trabalhos selecionados foi conduzida em três fases inter-relacionadas, inspiradas nos procedimentos de análise de conteúdo propostos por Bardin (2016) e adaptadas às especificidades de uma revisão bibliográfica exploratória. A primeira fase, de mapeamento e pré-análise, tem caráter descritivo e organizacional, visando caracterizar o corpus selecionado através da catalogação sistemática com preenchimento de planilha de organização para compilar lista preliminar de fontes relevantes. Nessa fase, realizamos a distribuição quantitativa das produções selecionadas por ano de publicação, identificando picos ou lacunas temporais. O mapeamento de descritores permitiu sistematizar as palavras-chave utilizadas nos trabalhos para identificar terminologias predominantes, verificar variações conceituais e refinar a compreensão sobre o campo semântico do tema. Adicionalmente, levantamos os principais autores e teorias mobilizados nos estudos, especialmente sobre crenças, identidades e tecnologias de IA educacionais no campo do ensino de inglês. O produto desta primeira fase é a caracterização panorâmica da produção científica sobre o tema, com dados quantitativos e análises preliminares identificados nos títulos, resumos e introdução que contextualizarão as análises subsequentes.

A segunda fase constitui o núcleo analítico da pesquisa, envolvendo leitura aprofundada e interpretação dos 12 trabalhos selecionados. Cada trabalho foi fichado, destacando objetivos da pesquisa, referencial teórico-metodológico, contexto, metodologia de pesquisa e participantes, quando aplicável, principais resultados e discussões, conclusões, recomendações. A partir da leitura, identificamos categorias temáticas emergentes relacionadas a crenças e identidades docentes.

As categorias temáticas relacionadas a crenças e identidades são as categorias das crenças, sua caracterização e nuances identificadas, assim como em relação à ressignificação das identidades docentes com a integração de novos papéis e competência requeridas, as dimensões incorporadas à identidade e principais tensões e contradições identitárias.

Quanto às crenças sobre IA, esperávamos identificar categorias como crenças sobre eficácia e potencial pedagógico, crenças sobre ameaças e possível substituição docente, crenças sobre formação docente e letramento digital, crenças sobre autenticidade e plágio, e crenças sobre acessibilidade e equidade. No que tange às

identidades docentes, buscamos mapear tensões identitárias entre concepções de professor tradicional e professor digital, processos de reconfiguração do papel docente, relações entre competências digitais e identidade profissional, manifestações de resistências e adesões identitárias. Portanto, o produto desta fase foi constituído por fichamentos individuais de cada trabalho e sistematização de categorias temáticas, estabelecendo diálogos entre os diferentes estudos.

A terceira fase visou produzir uma síntese descritiva e interpretativa, estabelecendo análises interpretativas, críticas e propositivas. Analisamos convergências na literatura sobre crenças predominantes acerca do uso de IA no ensino de inglês, padrões de transformação identitária observados, benefícios reconhecidos do uso de tecnologias digitais e desafios comumente apontados. Paralelamente, mapeamos divergências e tensões, identificando contradições, paradoxos ou visões conflitantes entre os estudos, incluindo posicionamentos antagônicos sobre o papel da IA e tensões entre discursos de inovação e práticas conservadoras.

A identificação de lacunas teóricas e metodológicas contemplará aspectos pouco explorados sobre crenças e identidades sobre o ensino de inglês com IA, deferentes contextos, fragilidades metodológicas recorrentes e janelas no intervalo temporal selecionado das publicações sobre formação docente e perspectivas relacionadas ao letramento digital crítico quanto ao uso da IA no ensino de inglês.

Assim, sistematizamos como a literatura levantada dentro dos parâmetros definidos reportam processos de reconstrução identitária e crenças sobre formação docente frente à integração da IA no ensino de inglês, e avaliamos criticamente como os estudos abordam dimensões críticas do uso de IA considerando questões de crenças e identidades, reprodução de hegemonias linguísticas e culturais, equidade e acesso, e agência docente na seleção e uso de ferramentas.

Com base nas lacunas identificadas, elaboramos proposições para pesquisas futuras, constituindo recomendações para estudos subsequentes. Logo, o produto desta fase é uma síntese interpretativa que integrará os capítulos de resultados e discussão, evidenciando o estado da arte do tema e apontando caminhos para avanços no campo de formação docente para o uso de ferramentas de IA para o ensino de inglês.

### 3.6 Referenciais Metodológicos, Limitações e Aspectos Éticos

Esta pesquisa ancora-se em referenciais teórico-metodológicos consolidados para cada dimensão do trabalho investigativo. Para os procedimentos de pesquisa bibliográfica, fundamentamo-nos sobre métodos e técnicas de pesquisa social, na análise de conteúdo de Bardin (2016), Braucks (2025), Gil (2008), e em Marconi e Lakatos (2003) sobre fundamentos de metodologia científica.

O conceito de crenças no ensino de línguas foi trabalhado a partir das contribuições de Barcelos em seus trabalhos de 2001, 2006 e 2015 sobre crenças acerca da aprendizagem de línguas e formação de professores. As perspectivas sobre identidades docentes foram aprofundadas no referencial teórico a partir de abordagens socioculturais e da Linguística Aplicada, enquanto para o letramento digital crítico recorreremos especialmente a Anjos (2017, 2024) e autores alinhados à perspectiva crítica dos letramentos digitais.

A escolha das ações sistemáticas e dos procedimentos metodológicos para a produção de conhecimentos, a partir de um problema relevante e de uma investigação contextualizada, é o que orienta o pesquisador tanto no desenvolvimento da pesquisa quanto nas discussões que culminam na construção dos resultados. Gil (2008) define esse processo como intencional, racional e estruturado, voltado à busca de respostas e à explicação de problemas existentes. Nessa perspectiva, entende-se que pesquisar implica estabelecer uma relação dinâmica entre pesquisadores e objetos de estudo, favorecendo o avanço do olhar científico sobre o fenômeno investigado.

A pesquisa bibliográfica, nesse contexto, tem como propósito examinar a evolução dos estudos sobre determinado tema, compreender o fenômeno abordado, seus desdobramentos, abordagens e implicações teóricas, bem como analisar como diferentes perspectivas se articulam entre si. Tal movimento investigativo permite observar lacunas, propor novas perspectivas e ampliar as discussões em um campo em constante transformação.

A pluralidade de significados atribuídos pelos sujeitos nas pesquisas ao longo do tempo evidencia as múltiplas possibilidades de aprofundamento existentes em uma temática. Esses processos de significação desafiam o pesquisador, na pesquisa bibliográfica, a identificar as essências das compreensões, suas ramificações e a sintetizá-las de modo a dimensionar e analisar questões e problemas educacionais. Esse percurso contribui para compreender o caminho já trilhado e orientar novas

produções científicas, promovendo o avanço da construção do conhecimento frente às incertezas e fragilidades que emergem no processo investigativo. Como destacam Valle e Ferreira (2021, p. 6), trata-se de acolher, interpretar e conduzir com rigor e comprometimento as “convicções e certezas que os sujeitos têm em relação a um problema, um fenômeno, um tema”.

Nessa perspectiva, é fundamental reconhecer as limitações inerentes a este estudo para que seus resultados sejam interpretados adequadamente. A pesquisa limita-se às produções acadêmicas indexadas nas bases de dados selecionadas, o que significa que publicações em outras bases ou repositórios institucionais não indexados podem não ser contempladas. O recorte linguístico privilegia publicações em português e inglês, com eventual inclusão de trabalhos em espanhol, portanto produções relevantes em outros idiomas não serão analisadas. Por sua natureza exploratória bibliográfica, este estudo não inclui coleta de dados empíricos primários como entrevistas, questionários ou observações, baseando-se exclusivamente no que foi reportado na literatura. Embora o período de 2015 a 2025 seja representativo, transformações tecnológicas muito recentes podem ainda não estar suficientemente refletidas em publicações acadêmicas, dado o tempo necessário para pesquisa, escrita e publicação. O estudo concentra-se especificamente em crenças e identidades relacionadas ao uso de IA no ensino de inglês no contexto de formação docente no ensino superior, portanto outros aspectos do uso de IA na educação não constituem foco central. Por fim, trata-se de um primeiro mapeamento exploratório do campo, não esgotando as possibilidades analíticas do tema, mas oferecendo panorama significativo e identificando lacunas para investigações futuras.

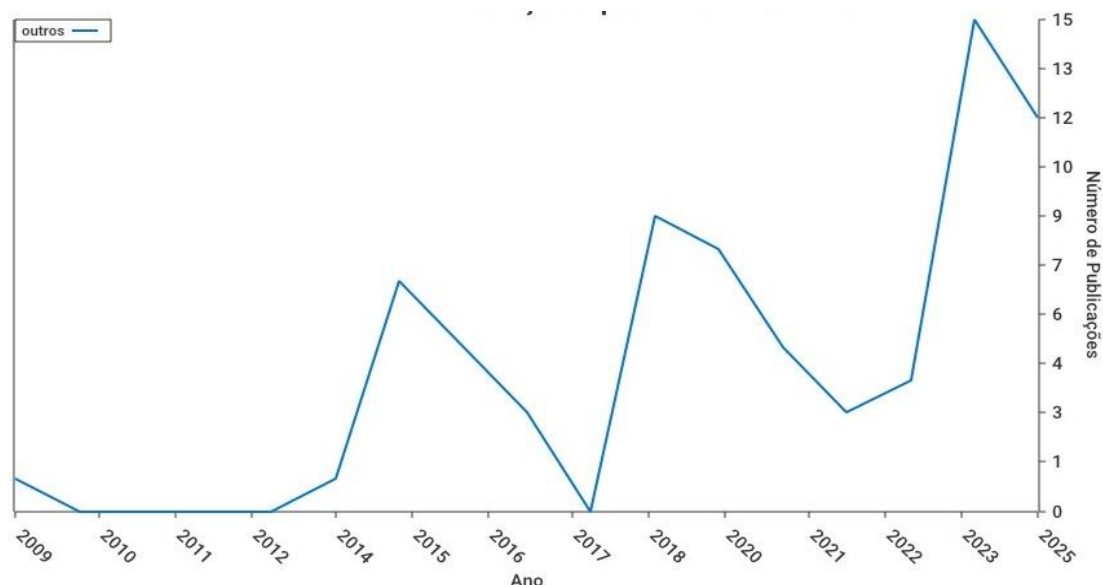
Por se tratar de pesquisa bibliográfica baseada em documentos de domínio público, como artigos, teses e dissertações já publicados, este estudo não requer submissão a Comitê de Ética em Pesquisa. Todos os trabalhos analisados serão devidamente citados e referenciados, respeitando os direitos autorais e a integridade acadêmica. As análises críticas realizadas sobre os trabalhos selecionados pautam-se pelo respeito à produção acadêmica alheia, buscando contribuir construtivamente para o avanço do campo de estudos. Este capítulo metodológico apresentou os procedimentos, critérios e referenciais que orientarão a investigação bibliográfica exploratória sobre crenças e identidades docentes relacionadas ao uso de IA no ensino de inglês.

## **CAPÍTULO 4- RESULTADOS DA PESQUISA**

Com base na metodologia exploratória bibliográfica estabelecida e nos procedimentos de coleta e análise de dados secundários, em três fases, nas plataformas de pesquisa SciELO e BDTD, apresentamos nesse capítulo os resultados do mapeamento sistemático da produção científica sobre crenças e identidades docentes relacionadas ao uso de Inteligência Artificial, no ensino de inglês na educação superior, publicada entre 2015 e 2025.

Encontramos nas bases de dados digitais, dentro do período de 2015 a 2025, o total de 72 produções científicas entre dissertações e teses compatíveis com os parâmetros de pesquisa, listadas no anexo 1, por fonte e data de publicação. Os operadores lógicos booleanos de pesquisa digital, com combinações que integraram as palavras-chave sobre formação de professores, letramento digital, crenças e identidades docentes e ensino de inglês, possibilitaram a seleção dos artigos, baseados na inclusão dos termos nos títulos, resumos e palavras-chave das publicações.

Os dados quantitativos da pesquisa mostram que o número de publicações teve crescimento expressivo em 2014-2015, 2018-2020 e 2024. Possivelmente, o primeiro pico aponta a motivação do crescimento pelos avanços tecnológicos e pelas primeiras aplicações da IA generativa no contexto educacional. A segunda onda com um crescimento constante pode estar relacionada à consolidação e popularização das tecnologias baseadas em IA, como assistentes virtuais e plataformas adaptativas de aprendizagem, assim como a necessidade de adaptação para a modalidade virtual que a pandemia de COVID impôs ao ensino durante o isolamento social. O maior pico de publicações indica o interesse renovado e intenso ligado ao avanço recente das ferramentas de IA generativa e o aumento nas discussões sobre implicações pedagógicas, preocupações e questões emocionais e éticas sobre o seu uso no ensino de inglês. O gráfico 1 a seguir destaca o número de publicações relacionadas ao uso de Inteligência Artificial por ano:

**Gráfico 1- Relação (%) do número de publicações em relação ao ano de publicação**

**Fonte: os autores.**

O gráfico evidencia a tendência de crescimento ao longo do tempo, passando de tema emergente (2015) para um campo que pode ser considerado como relevante e consolidado e em expansão a partir de 2024, refletindo o interesse crescente na comunidade científica devido as constantes evoluções e possibilidades criadas com a evolução da IA no campo de ensino de inglês, bem como em relação às crenças e identidade docente sobre o tema.

A distribuição temporal revela um padrão significativo de evolução das publicações sobre o tema ao longo da década analisada. O período de 2015 a 2018 concentra três publicações (23% do corpus), representando uma fase inicial e incipiente de investigações sobre tecnologias digitais no ensino de inglês, sem ter ainda foco específico em IA. Os trabalhos deste período abordam predominantemente letramentos digitais e tecnologias educacionais de forma mais ampla. Entre 2019 e 2021, identificamos quatro publicações (31% do corpus), marcando um período de transição, quando começam a emergir discussões mais específicas sobre IA, particularmente com o trabalho pioneiro de Melo (2019) que questiona explicitamente o papel da IA como inovação metodológica no ensino de inglês como língua estrangeira. O período de 2022 a 2025 concentra seis publicações (46% do corpus), evidenciando uma intensificação significativa da produção científica sobre o tema. Este crescimento coincide com a popularização de ferramentas de IA generativa,

especialmente após o lançamento público do ChatGPT em novembro de 2022, e reflete o impacto acelerador da pandemia de COVID-19 nas discussões sobre tecnologias educacionais.

O corpus final de análise, após aplicação rigorosa dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, resultou na seleção de 13 trabalhos acadêmicos, dentre os 73 trabalhos encontrados nas plataformas de pesquisa selecionadas, que permitiram compreender o estado da arte sobre o tema, suas tendências, convergências e lacunas significativas.

Quanto aos tipos de publicação, o corpus distribui-se em teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos. Predominam trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* desenvolvidos em instituições brasileiras, evidenciando a centralidade das pesquisas nacionais sobre o tema no contexto latino-americano. A análise sistemática das palavras-chave e descritores utilizados nos trabalhos selecionados revelou um campo semântico diversificado, com algumas recorrências significativas. Os termos mais frequentes incluem "formação de professores", "ensino de inglês", "tecnologias digitais", "crenças", "identidade docente" e "letramentos digitais".

A análise sistemática das palavras-chave e descritores utilizados nos trabalhos selecionados revelou um campo semântico diversificado, com algumas recorrências significativas. Os termos mais frequentes incluem "formação de professores", "ensino de inglês", "tecnologias digitais", "crenças", "identidade docente" e "letramentos digitais". Especificamente sobre IA, observa-se variação terminológica: "Inteligência Artificial" aparece de forma explícita em apenas dois trabalhos (MELO, 2019; MAGALHÃES, 2025), enquanto termos adjacentes como "tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)", "cultura digital", "ambientes virtuais de aprendizagem" e "letramento digital crítico" são mais prevalentes, indicando que grande parte da produção científica aborda tecnologias educacionais de forma mais ampla, sem especificar IA. A tabela (Tabela 1) a seguir sintetiza as principais inferências sobre "Crenças sobre IA" e "Identidade Docente" com base na análise exploratória fornecida dos 12 artigos listados (2015-2025).

Tabela 1 - Principais crenças e identidades sobre uso de IA

| Autor (Ano)                        | Crenças sobre IA<br>(ou Tecnologias Digitais correlatas)                                                                                                             | Identidade Docente<br>(Impacto da IA ou Tecnologia)                                                                                                                  |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Melo (2019)                        | A IA é percebida como um potencial disruptor, questionando-se se ela representa uma real "inovação metodológica/de abordagem" ou apenas tecnológica.                 | A IA tem o potencial de transformar fundamentalmente as práticas pedagógicas, exigindo uma nova postura do docente.                                                  |
| Pletsch (2021)                     | (Foco em EMI). A IA é inferida como uma ferramenta a ser integrada no desenvolvimento profissional de professores que atuam em inglês como Meio de Instrução.        | O " <i>EMI teacher development</i> " (desenvolvimento de professores de EMI) precisará ser atualizado para incluir o uso estratégico da IA.                          |
| Tulio (2024)                       | (Foco na Pandemia). A crise da Covid-19 é vista como um catalisador que acelerou a adoção de tecnologias, preparando o terreno e as crenças para a integração da IA. | A pandemia forçou mudanças nas "práticas pedagógicas" e acelerou a reavaliação de métodos, impactando a identidade docente.                                          |
| Arouche (2020)                     | (Foco em Letramentos Críticos). A IA (como tecnologia) demanda a aplicação de "letramentos críticos" para um uso ético e eficaz.                                     | A identidade do professor em formação deve ser construída sobre uma base de letramento crítico para avaliar e usar a IA.                                             |
| Magalhães (2025)                   | A IA (especificamente o ChatGPT) é vista de forma equilibrada, com "potencialidades" claras para otimizar a aprendizagem, mas também com "limitações".               | A identidade docente é impactada pela necessidade de desenvolver novas competências para gerir a "interação linguística com a máquina".                              |
| Fadini (2016)                      | A tecnologia digital (TDIC), base para a IA, é vista como uma crença consolidada, sendo "intrínseca" e essencial à formação docente no século XXI.                   | A identidade profissional do professor no século XXI é indissociável da competência no uso de tecnologias digitais.                                                  |
| Silva (2020)                       | (Foco em EJA). Aborda crenças sobre motivação e autonomia, que são influenciadas por ferramentas e métodos (incluindo tecnologia, e por extensão, IA).               | (Foco em relatos de experiência docente e suas crenças pedagógicas gerais, menos focado no impacto tecnológico na identidade).                                       |
| Santos, M. H. C. (2024)            | Crença de que a tecnologia (e IA) não é uma ferramenta externa, mas se funde com a realidade ("perspectiva OnLIFE"), redefinindo a aprendizagem.                     | A identidade docente é reconfigurada para atuar nesse ambiente "OnLIFE", onde os limites entre online e offline são fluidos.                                         |
| Santos, G. F. (2017)               | As crenças sobre as TDIC (base para a IA) são majoritariamente de aceitação e "reconhecimento da importância" da sua inserção.                                       | A prática docente é influenciada por essas crenças pré-existentes, que facilitam (ou dificultam) a adoção de novas tecnologias como a IA.                            |
| Lostada (2020)                     | (Foco direto na identidade). A IA é inferida como uma ferramenta que aprofundará a transformação digital da identidade do professor.                                 | O docente está desenvolvendo uma "identidade midiática" para atuar na cultura digital, indo além do consumo e partindo para a produção.                              |
| Maia (2016)                        | (Foco direto na identidade). A tecnologia (e por extensão, a IA) força o docente a uma "ressignificação e autorreflexão da imagem de si".                            | A identidade (Ethos) é construída narrativamente, e a "narrativa technoautobiográfica" torna-se um meio de refletir sobre a prática docente mediada pela tecnologia. |
| García-Montes <i>et al.</i> (2022) | A adoção de práticas de letramento digital (necessárias para a IA) gera "contradições" e não é um processo linear ou isento de conflitos.                            | A construção da identidade docente ao adotar novas tecnologias é marcada por "tensões" e conflitos entre as práticas exigidas e as crenças existentes.               |

O mapeamento dos referenciais teóricos mobilizados evidencia forte ancoragem em perspectivas da Linguística Aplicada brasileira e em abordagens socioculturais. Barcelos destaca-se como referência central nos estudos sobre crenças, sendo citada em múltiplos trabalhos que investigam concepções sobre aprendizagem de línguas e formação docente. No campo das identidades, observa-se mobilização de autores alinhados a perspectivas pós-estruturalistas e socioculturais, embora com variações entre os estudos. Quanto aos letramentos digitais, identifica-se influência de perspectivas dos Novos Letramentos e Multiletramentos, com alguns trabalhos incorporando dimensões críticas inspiradas em Paulo Freire e na pedagogia crítica.

Nessa perspectiva, a Teoria da Atividade aparece como referencial metodológico em García-Montes *et al.* (2022), oferecendo ferramentas para análise de contradições nos processos de ensino-aprendizagem mediados por tecnologias. Outros trabalhos adotam abordagens narrativas, autobiográficas e etnográficas, refletindo a diversidade metodológica característica da pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada.

A análise aprofundada dos trabalhos selecionados permitiu identificar categorias temáticas emergentes relacionadas às crenças sobre o papel da IA e das tecnologias digitais na aprendizagem de inglês e na formação docente no ensino superior.

Tabela 2 - Síntese de crenças sobre IA no ensino de inglês

| Categoria de Crença     | Caracterização                            | Nuances Identificadas                                     | Autores                                        |
|-------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| Inovação Metodológica   | IA como vetor de transformação pedagógica | Potencial para personalização e adaptação da aprendizagem | Melo (2019), Magalhães (2025), Tulio (2024)    |
| Eficácia Pedagógica     | Reconhecimento de benefícios práticos     | Feedback instantâneo, acesso a variedades linguísticas    | Magalhães (2025), Silva (2020), Pletsch (2021) |
| Competência Tecnológica | Domínio de TDIC como essencial            | Competência tão fundamental quanto domínio linguístico    | Fadini (2016), Santos, G. F. (2017)            |
| Perspectiva OnLIFE      | Tecnologia fundida com realidade          | IA como parte intrínseca da experiência de aprendizagem   | Santos, M. H. C. (2024)                        |

|                     |                                        |                                                         |                                                   |
|---------------------|----------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Limitações Técnicas | Consciência sobre imprecisões          | Questões de acurácia e confiabilidade                   | Magalhães (2025)                                  |
| Riscos Éticos       | Preocupações com integridade acadêmica | Plágio, vieses algorítmicos, privacidade                | Magalhães (2025), García-Montes et al. (2022)     |
| Papel Docente       | Tensão sobre valorização profissional  | Medo de substituição vs. reconhecimento de novos papéis | Melo (2019), Lostada (2020), Maia (2016)          |
| Letramento Crítico  | Necessidade de abordagem crítica       | Uso ético e consciente das tecnologias                  | Arouche (2020, 2015), García-Montes et al. (2022) |

O corpus analisado reúne doze trabalhos acadêmicos que investigam as intersecções entre tecnologias digitais, Inteligência Artificial e a construção da identidade docente no contexto educacional. Desenvolvidos entre 2015 e 2025, esses estudos oferecem perspectivas diversificadas sobre como as crenças dos professores em relação às tecnologias emergentes influenciam suas práticas pedagógicas e redefinem sua identidade profissional.

Melo (2019) apresenta a IA como elemento disruptivo, questionando se representa verdadeira inovação metodológica ou meramente tecnológica, destacando seu potencial transformador das práticas pedagógicas. Pletsch (2021) argumenta pela integração da IA no desenvolvimento profissional de professores de Inglês como Meio de Instrução, inferindo que a identidade docente precisa incorporar o uso estratégico dessas ferramentas como competência essencial. Tulio (2024) utiliza a pandemia de Covid-19 como lente analítica, identificando-a como catalisador que acelerou a adoção tecnológica e preparou o terreno para integração da IA através da reavaliação compulsória de métodos estabelecidos.

A dimensão ética e crítica da adoção tecnológica é enfatizada por Arouche (2020), que argumenta pela necessidade de aplicação de letramentos críticos para garantir uso responsável e eficaz das tecnologias. Magalhães (2025) oferece análise equilibrada de ferramentas como o ChatGPT, reconhecendo simultaneamente potencialidades e limitações, destacando que a identidade docente é impactada pela emergência de novas competências para gerenciar a interação linguística com a máquina. Fadini (2016) posiciona as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como crença consolidada e intrínseca à formação docente, postulando que a identidade profissional do professor contemporâneo é indissociável de sua competência tecnológica. Silva (2020) contextualiza sua investigação na Educação de

Jovens e Adultos, explorando como crenças sobre motivação e autonomia se entrelaçam com possibilidades tecnológicas.

Santos, M. H. C. (2024) introduz a perspectiva OnLIFE, na qual a tecnologia é percebida como fusionada à realidade cotidiana, redefinindo processos de aprendizagem em ambiente onde fronteiras entre online e offline tornam-se fluidas. Santos, G. F. (2017) identifica que crenças docentes sobre TDIC são predominantemente de aceitação, observando que práticas são influenciadas por crenças pré-existentes que podem facilitar ou dificultar adoção de novas tecnologias. Lostada (2020) descreve o surgimento de uma identidade midiática, destacando a transição do docente de consumidor para produtor ativo de conteúdo digital. Maia (2016) explora como a tecnologia compele o docente a processo de ressignificação e autorreflexão, utilizando a narrativa tecnoautobiográfica como meio de reflexão sobre a prática mediada pela tecnologia. García-Montes et al. (2022) apontam que a adoção de práticas de letramento digital gera contradições, evidenciando que a construção identitária é marcada por tensões entre exigências práticas contemporâneas e crenças pedagógicas previamente estabelecidas.

A análise transversal revela três eixos fundamentais de convergência. Primeiramente, os trabalhos compartilham a compreensão de que IA e tecnologias digitais não funcionam como ferramentas acessórias, mas como elementos que alteram fundamentalmente a natureza do ser professor. Melo (2019), Fadini (2016) e Santos, M. H. C. (2024) convergem ao argumentar que a identidade docente contemporânea é indissociável da tecnologia, visão corroborada por Lostada (2020) ao descrever o surgimento de uma identidade midiática emergente. Em segundo lugar, estabelece-se consenso sobre a necessidade de transcender o uso meramente técnico em favor de apropriação reflexiva e crítica. Arouche (2020), Maia (2016) e Magalhães (2025) convergem na compreensão de que a identidade docente madura envolve necessariamente a capacidade ética de avaliar criticamente as ferramentas tecnológicas. Por fim, identifica-se que a integração da IA gera inevitável atrito com o status quo pedagógico. García-Montes et al. (2022), Tulio (2024) e Santos, G. F. (2017) compartilham a percepção de que a identidade docente não se transforma de forma linear, mas se reconstrói através de negociações conflituosas e tensões dialéticas entre o tradicional e o digital. Essas convergências revelam que, independentemente dos contextos específicos investigados, a relação entre docentes e tecnologias de IA não é meramente instrumental, mas profundamente identitária,

exigindo postura crítica e desenvolvendo-se através de processos complexos de transformação profissional e pessoal.

Uma crença recorrente identifica a IA como vetor de inovação metodológica capaz de transformar fundamentalmente as práticas pedagógicas. Melo (2019) questiona se a IA representa meramente uma inovação tecnológica ou se configura uma inovação metodológica e de abordagem, indicando percepção de que a IA pode transcender seu papel instrumental para reconfigurar paradigmas educacionais. Magalhães (2025) aprofunda essa crença ao analisar especificamente as potencialidades do ChatGPT no ensino de inglês, sugerindo que ferramentas de IA generativa são percebidas como recursos com capacidade de otimizar processos de aprendizagem, personalizar interações linguísticas e oferecer feedback instantâneo e adaptativo. A crença no potencial transformador da IA associa-se à expectativa de que essas tecnologias possam democratizar o acesso a práticas de ensino mais interativas e individualizadas.

Santos (2024) introduz perspectiva particularmente relevante ao discutir crenças sobre salas de aula virtuais à luz do conceito OnLIFE, proposto por Luciano Floridi. A crença emergente nesta categoria posiciona a tecnologia não como mero complemento à experiência educacional, mas como elemento que se funde com a vida dos alunos e professores, dissolvendo fronteiras entre online e offline. Essa concepção implica que a IA é percebida como componente intrínseco da experiência contemporânea de aprendizagem, redefinindo noções de presença, interação e engajamento. A perspectiva OnLIFE sugere que crenças sobre IA no ensino superior refletem compreensão de que essas tecnologias não são externas à realidade dos sujeitos, mas constituem parte fundamental de como experienciam e constroem conhecimento na contemporaneidade.

Múltiplos trabalhos evidenciam crença consolidada de que competências tecnológicas constituem dimensão indispensável da formação e prática docente no século XXI. Fadini (2016) destaca os papéis centrais da língua inglesa e da tecnologia digital na formação inicial de professores, sugerindo que domínio tecnológico é percebido como competência tão fundamental quanto o próprio domínio linguístico. Santos (2017) corrobora essa perspectiva ao investigar crenças de professores sobre inserção de TDIC em suas práticas, revelando que, apesar de variações individuais, predomina o reconhecimento da importância e inevitabilidade da integração tecnológica. Essas crenças gerais sobre tecnologias digitais pavimentam o caminho

para desenvolvimento de crenças específicas sobre IA, criando uma disposição cognitiva favorável à sua adoção.

Silva (2020) explora relações entre crenças, motivação e autonomia em contexto específico de ensino de inglês para alunos campestres da EJA, evidenciando que crenças sobre tecnologias educacionais se articulam com questões de agência discente e motivação intrínseca. Embora não focalize especificamente IA, o trabalho sugere que crenças sobre papel da tecnologia conectam-se a concepções mais amplas sobre a autonomia do aprendiz e sobre como ferramentas digitais podem potencializar ou limitar protagonismo estudantil. Essa categoria temática revela tensão subjacente: enquanto existe crença no potencial da IA para fomentar autonomia através de personalização e acesso flexível, emerge também preocupação sobre possível dependência tecnológica e redução da agência crítica dos aprendizes.

Magalhães (2025) se destaca por abordar não apenas potencialidades, mas também limitações do ChatGPT, evidenciando crença com visão equilibrada sobre IA. As limitações identificadas incluem questões de precisão, riscos éticos relacionados a plágio e integridade acadêmica, vieses algorítmicos, privacidade de dados e a preocupação com possível substituição ou desvalorização do papel docente. Essa categoria revela maturidade nas crenças sobre tecnologia, onde o otimismo inicial é temperado por pragmatismo e consciência de riscos. A crença de que IA apresenta limitações significativas coexiste com reconhecimento de seu potencial, sugerindo que docentes e pesquisadores desenvolvem posicionamentos nuançados que rejeitam tanto tecnofobia quanto tecnoentusiasmo acrítico.

Arouche (2020, 2015) e García-Montes et al. (2022) evidenciam emergência de crenças sobre necessidade de abordagens críticas no uso de tecnologias digitais. Arouche enfatiza importância dos letramentos críticos na formação inicial de professores de inglês, sugerindo crença de que domínio técnico deve ser acompanhado por capacidade de análise crítica sobre implicações sociais, culturais e políticas das tecnologias. García-Montes et al. (2022) identificam contradições no processo de aprender a ensinar práticas de letramento digital, revelando que crenças sobre integração tecnológica não são monolíticas, mas permeadas por tensões entre discursos institucionais de inovação e realidades materiais e pedagógicas das salas de aula. Essa categoria aponta para crença de que formação docente deve cultivar postura interrogativa sobre tecnologias, incluindo IA, questionando a quem servem, quais interesses representam e como podem reproduzir ou desafiar desigualdades.

A análise também focalizou como o uso de IA e tecnologias digitais impacta a construção da identidade acadêmica e profissional de docentes e estudantes universitários de Letras/Inglês, bem como influencia escolhas metodológicas. Na visão de Melo (2019) e Magalhães (2025), ferramentas de IA, particularmente ChatGPT, impulsionam adoção de metodologias mais personalizadas, adaptativas e interativas. Essa transformação metodológica altera dinâmicas tradicionais de sala de aula, deslocando ênfase da transmissão unidirecional de conhecimento para mediação de experiências de aprendizagem mais individualizadas. O desenvolvimento de competências para "interações linguísticas com a máquina" (Magalhães, 2025) emerge como nova demanda formativa, sugerindo que a identidade docente contemporânea deve incorporar habilidades de curadoria e mediação de interações Humano-IA. Nessa perspectiva, Tulio (2024) demonstra que a pandemia de COVID-19 acelerou essas transformações metodológicas entre professores de EMI, preparando terreno para integração mais naturalizada de IA no ensino superior.

Lostada (2020) explora a "identidade midiática docente no contexto da cultura digital", conceito central para compreender transformações identitárias impulsionadas por tecnologias avançadas como IA. A identidade docente contemporânea caracteriza-se por multiplicidade de papéis: designers de experiências de aprendizagem, curadores de conteúdo gerado por IA, mediadores de interações complexas e facilitadores de desenvolvimento de competências crítico-digitais. Nessa linha de pensamento, Maia (2016) discute "ethos docente na narrativa tecnoautobiográfica", evidenciando que integração de IA demanda "ressignificação e autorreflexão da imagem de si" por parte dos professores. Tecnologias digitais, e especialmente IA, forçam docentes a reconstruir narrativas profissionais, incorporando dimensões tecnológicas em sua autopercepção identitária. Essa ressignificação nem sempre ocorre de forma tranquila, envolvendo negociações, resistências e reconfigurações contínuas.

García-Montes et al. (2022) também destacam que integração de tecnologias digitais exige desenvolvimento de novos letramentos, dimensão fundamental da identidade docente contemporânea. Professores devem tornar-se não apenas usuários competentes de tecnologias, mas educadores capazes de cultivar letramentos digitais críticos em seus alunos. Pletsch (2021) discute "EMI teacher development" no contexto da internacionalização, evidenciando que o desenvolvimento profissional docente deve incorporar o uso estratégico de

tecnologias, incluindo IA, para atender demandas de contextos multilíngues e internacionalizados. Essa dimensão adiciona complexidade à identidade docente, que deve articular competências linguísticas, pedagógicas, tecnológicas e interculturais.

García-Montes et al. (2022) identificam "contradições em aprender a ensinar práticas de letramento digital", revelando que construção de identidades docentes tecnologicamente integradas não é linear nem desprovida de conflitos. Tensões emergem entre concepções tradicionais de ensino e propostas de inovação tecnológica, entre autonomia docente e pressões institucionais por adoção de tecnologias, e entre reconhecimento do potencial da IA e medos de desprofissionalização ou substituição. Essas contradições evidenciam que a identidade docente na era digital caracteriza-se por ambivalências: docentes posicionam-se simultaneamente como entusiastas e críticos das tecnologias, como pioneiros e como sujeitos que resistem a mudanças percebidas como impostas ou desalinhadas com valores pedagógicos fundamentais.

No tocante à questão identitária, Arouche (2020) e Fadini (2016) enfatizam o papel crucial da formação inicial na construção de identidades docentes preparadas para integrar tecnologias digitais e IA de forma crítica e eficaz. A formação inicial constitui espaço privilegiado para cultivo de disposições identitárias que articulam competência tecnológica com reflexividade crítica. Para estudantes universitários de Letras/Inglês, exposição à IA e às tecnologias digitais durante a formação inicial molda as identidades acadêmicas como futuros profissionais que deverão dominar essas ferramentas. Essa exposição influencia não apenas as competências técnicas, mas também as concepções sobre o que significa ser professor de inglês no século XXI, quais competências são essenciais e como tecnologias podem ser mobilizadas para fins pedagógicos transformadores. No entanto, a análise revela uma lacuna crítica: embora documentos mencionem genericamente "alunos" ou "aprendizes", poucos focalizam especificamente como estudantes universitários de Letras/Inglês constroem as suas identidades acadêmicas em relação ao uso de IA. Essa ausência é particularmente significativa considerando que esses estudantes são simultaneamente aprendizes de língua inglesa, futuros professores e usuários de tecnologias que mediarão as suas práticas profissionais futuras.

A Tabela 3 sintetiza a complexa reconfiguração identitária que professores de inglês experimentam diante da integração de inteligência artificial e tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Essa multiplicidade de papéis evidencia que a

identidade docente contemporânea transcende a concepção tradicional do professor como transmissor de conhecimento, expandindo-se para abarcar funções que demandam competências técnicas, críticas e mediadoras sofisticadas. Os quatro papéis identificados (designer, curador, mediador e crítico digital) não são excludentes, mas complementares e frequentemente sobrepostos, compondo um mosaico identitário que reflete as demandas complexas do ensino de línguas na era digital.

*Tabela 3 – Multiplicidade de novos papéis incorporados às identidades docentes*

| Papel           | Descrição                                | Competências Requeridas                    | Autores                                           |
|-----------------|------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Designer        | Criador de experiências de aprendizagem  | Curadoria pedagógica, design instrucional  | Melo (2019), Magalhães (2025)                     |
| Curador         | Selecionador de conteúdos gerados por IA | Avaliação crítica, validação de fontes     | Magalhães (2025), Lostada (2020)                  |
| Mediador        | Facilitador de interações humano-máquina | Competências socioemocionais e técnicas    | Magalhães (2025), Pletsch (2021)                  |
| Crítico Digital | Desenvolvedor de letramentos críticos    | Análise de implicações sociais e políticas | Arouche (2020, 2015), García-Montes et al. (2022) |

Os papéis de designer de experiências de aprendizagem e curador de conteúdos gerados por IA representam dimensões fundamentais da prática pedagógica contemporânea. Melo (2019) e Magalhães (2025) evidenciam que os professores devem transcender a simples aplicação de recursos tecnológicos, assumindo responsabilidade pelo planejamento intencional de experiências educacionais que integrem ferramentas de IA de forma pedagogicamente significativa, criando arquiteturas que equilibram intervenção humana e mediação tecnológica. Simultaneamente, Magalhães (2025) e Lostada (2020) destacam que o docente assume responsabilidade crítica pela seleção, avaliação e validação dos materiais produzidos por sistemas de IA, cuja qualidade e adequação pedagógica não são uniformes. O professor-curador atua como filtro qualificado entre a produção automatizada de conteúdo e sua incorporação significativa aos processos de ensino-aprendizagem, exercendo papel fundamental na garantia da integridade acadêmica. Por sua vez, o papel de mediador de interações humano-máquina, analisado por Magalhães (2025) e Pletsch (2021), constitui dimensão inovadora que articula competências técnicas e socioemocionais, auxiliando estudantes a compreender

potencialidades e limitações da comunicação com IA, preservando a centralidade das relações interpessoais e da dimensão afetiva do processo educativo.

Finalmente, o papel de crítico digital representa dimensão ética e política fundamental da identidade docente contemporânea. Arouche (2020, 2015) e García-Montes et al. (2022) enfatizam que os professores devem cultivar e promover letramentos críticos que permitam compreender implicações sociais, culturais, políticas e econômicas das tecnologias, questionando a quem servem, quais interesses representam e como podem reproduzir ou desafiar desigualdades.

Essa multiplicidade de papéis evidencia que a identidade docente na era da inteligência artificial caracteriza-se por complexidade e hibridização. Assim, mais do que dominar isoladamente cada papel, as identidades docentes existem com a reconstrução de novos papéis e competências utilizadas de forma integrada e reflexiva, representando uma atualização necessária para que a profissão docente seja reconfigurada e relevante aos avanços tecnológicos e culturais, e seja transformadora em contextos educacionais crescentemente permeados por tecnologias digitais avançadas.

A Tabela 4 sintetiza quatro tensões fundamentais que atravessam a construção da identidade docente contemporânea diante da integração de inteligência artificial no ensino de línguas.

Tabela 4 - Tensões na Construção da Identidade Docente frente à IA

| Tipo de Conflito            | Polo 1                                 | Polo 2                                         | Autores                                                |
|-----------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Tradição vs. Inovação       | Práticas pedagógicas consolidadas      | Pressões por renovação metodológica            | García-Montes et al. (2022); Melo (2019); Silva (2020) |
| Autonomia vs. Imposição     | Decisões pedagógicas autônomas         | Pressões institucionais por adoção tecnológica | García-Montes et al. (2022); Tulio (2024)              |
| Entusiasmo vs. Receio       | Reconhecimento de potencial            | Medo de substituição/desprofissionalização     | Magalhães (2025); Melo (2019); Lostada (2020)          |
| Competência vs. Insegurança | Sentimento de inadequação ou defasagem | Necessidade de domínio técnico                 | Fadini (2016); Santos, G. F. (2017); Maia (2016)       |

primeira tensão, entre tradição e inovação, evidenciada por García-Montes et al. (2022), Melo (2019) e Silva (2020), manifesta-se no conflito entre práticas pedagógicas consolidadas, que conferem segurança e legitimidade à atuação profissional, e pressões por renovação metodológica mediada por tecnologias

emergentes. Essa tensão não se resume a resistência à mudança, mas envolve questionamentos profundos sobre validade de abordagens tradicionais frente a promessas de transformação associadas à IA. Melo (2019) questiona se a IA representa meramente inovação tecnológica ou genuína inovação metodológica, apontando para a dimensão paradigmática desse conflito, enquanto García-Montes et al. (2022) revelam que a transição não ocorre de forma linear, envolvendo ambivalências onde professores reconhecem potencial transformador das tecnologias ao mesmo tempo em que valorizam elementos das práticas tradicionais considerados insubstituíveis, como a dimensão afetiva da interação face a face e a profundidade das relações interpessoais.

A segunda tensão, entre autonomia e imposição, documentada por García-Montes et al. (2022) e Tulio (2024), configura conflito político onde decisões sobre incorporação de ferramentas tecnológicas frequentemente não emanam de escolhas autônomas dos docentes, mas resultam de pressões institucionais, políticas educacionais e demandas de mercado que os posicionam como executores de projetos de inovação concebidos externamente, colocando em xeque a autonomia profissional como dimensão constitutiva da identidade docente.

A terceira tensão identificada articula-se entre entusiasmo e receio, conforme analisado por Magalhães (2025), Melo (2019) e Lostada (2020), manifestando dimensão afetiva e existencial da relação de professores com inteligência artificial. O entusiasmo docente associa-se ao reconhecimento de que ferramentas de IA podem oferecer feedback personalizado, acesso a variedades linguísticas autênticas e otimização de tarefas administrativas, conectando-se a identidades orientadas para inovação e compromisso com qualidade educacional. Simultaneamente, emerge receio profundo relacionado à substituição ou desvalorização do papel docente, com professores questionando se sistemas automatizados não desempenhariam funções de ensino de forma mais eficiente ou econômica, ameaçando reconhecimento social e valorização profissional da docência.

A quarta tensão, entre competência e insegurança, evidenciada por Fadini (2016), Santos (2017) e Maia (2016), entrelaça-se com as anteriores ao revelar que docentes experimentam sentimentos de inadequação ou defasagem tecnológica, especialmente aqueles sem formação específica para integração de tecnologias digitais, gerando ansiedade sobre capacidade de atender demandas contemporâneas

e necessidade constante de atualização que pode ser vivenciada como pressão desproporcional ou ameaça à identidade profissional estabelecida.

García-Montes et al. (2022) demonstram que professores desenvolvem estratégias diversas de navegação dessas tensões: alguns adaptam ferramentas tecnológicas aos seus propósitos pedagógicos subvertendo usos prescritos, outros manifestam resistências passivas incorporando tecnologias superficialmente, e há aqueles que negociam espaços de autonomia preservando decisões fundamentais sobre sua prática.

A resolução dessas tensões não implica eliminação dos conflitos, mas construção de sínteses que integrem elementos de continuidade e mudança, reconhecimento institucional da autonomia docente, desenvolvimento de compreensão nuançada de que IA não substitui dimensões essencialmente humanas do ensino, e cultivo de espaços formativos que legitimem incertezas, promovam experimentação segura e permitam que docentes reconstruam identidades profissionais de modo a incorporar inovações sem perder conexão com valores pedagógicos fundamentais, permitindo que professores se posicionem como protagonistas de transformações educacionais em vez de meros receptores passivos de mudanças tecnológicas impostas externamente.

A terceira fase analítica identificou lacunas teóricas, metodológicas e temáticas na produção científica sobre o tema. Assim, a tabela 5 sistematiza seis dimensões críticas onde a produção científica analisada apresenta lacunas significativas no campo de pesquisa sobre crenças e identidades sobre o uso de IA no ensino de inglês na formação de professores, evidenciando áreas que demandam maior aprofundamento investigativo para a compreensão mais abrangente da temática:

Tabela 5 - Síntese das Lacunas encontradas

| Dimensão      | Lacuna Principal                       | Impacto                                     | Evidências no Corpus                                                                                   |
|---------------|----------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sujeitos      | Foco em docentes vs. estudantes        | Compreensão limitada sobre formação inicial | Arouche (2020), Fadini (2016) mencionam formação inicial, mas poucos estudos empíricos com graduandos. |
| Temporalidade | Estudos transversais vs. longitudinais | Desconhecimento sobre evolução de crenças   | Todos os 12 trabalhos são transversais; nenhum acompanha evolução temporal.                            |

|             |                                            |                                       |                                                                                                         |
|-------------|--------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Empiria     | Discussões teóricas vs. práticas concretas | Distância entre potencial e realidade | Apenas Magalhães (2025) e Melo (2019) abordam ferramentas específicas de IA                             |
| Ética       | Abordagem superficial vs. aprofundada      | Riscos não mapeados adequadamente     | Magalhães (2025) menciona limitações; García-Montes et al. (2022) aborda contradições superficialmente. |
| Criticidade | Perspectiva técnica vs. crítica            | Reprodução de hegemonias              | Arouche (2020, 2015) aborda letramento crítico, mas articulação frágil com IA nos demais estudos.       |
| Currículo   | Ausência de propostas concretas            | Formação docente desalinhada          | Nenhum trabalho discute revisão curricular específica para competências em IA.                          |

Tais lacunas não representam ausências, mas revelam distâncias entre discursos teóricos e práticas concretas, entre potencialidades e realidades vivenciadas, e entre abordagens técnico instrumentais e perspectivas críticas necessárias para integração significativa da IA e tecnologias digitais na formação docente para a educação linguística.

Nessa perspectiva, embora múltiplos trabalhos abordem formação docente, há escassez de investigações que focalizem especificamente crenças e identidades de estudantes universitários de Letras/Inglês. Essa lacuna é crítica, pois esses sujeitos ocupam posição híbrida: são simultaneamente aprendizes de língua, futuros docentes e usuários de tecnologias que mediarão suas trajetórias profissionais.

Compreender como constroem as suas identidades acadêmicas e desenvolvem crenças sobre IA é fundamental para orientar currículos e práticas formativas. Muitos trabalhos discutem potencial da IA ou crenças gerais sobre tecnologias digitais de forma mais ampla. Frente ao avanço tecnológico digital, defendemos a importância de estudos empíricos que investiguem a implementação concreta de ferramentas específicas de IA (além do ChatGPT), em contextos reais de ensino superior de inglês, avaliando impactos diretos nas práticas pedagógicas, crenças e identidades de professores e alunos, através de dados observacionais, entrevistas e análises longitudinais.

Embora García-Montes *et al.* (2022) abordem contradições em práticas digitais e Magalhães (2025) mencione limitações do ChatGPT, há exploração insuficiente de tensões e conflitos éticos únicos que IA pode gerar: questões de plágio e integridade

acadêmica, privacidade e uso de dados pessoais, vieses algorítmicos e reprodução de desigualdades, dependência tecnológica e perda de habilidades cognitivas essenciais, e medos de substituição docente e desprofissionalização. Assim, investigações futuras devem aprofundar essas dimensões éticas críticas.

A produção científica analisada caracteriza-se predominantemente por estudos transversais. E evolução de crenças e identidades em relação à IA ao longo do tempo permanece inexplorada. Estudos longitudinais poderiam revelar como concepções se transformam à medida que os usuários ganham experiência, como eventos críticos (ex: pandemia, lançamento de novas ferramentas) impactam as crenças, e como identidades docentes se reconfiguram em diferentes estágios da carreira profissional.

Embora IA possa influenciar metodologias, há discussão limitada sobre como deveria influenciar revisão e design de currículos de cursos de Letras/Inglês no ensino superior. As principais lacunas observadas incluem: quais competências relacionadas à IA deveriam ser cultivadas na formação inicial, como currículos podem equilibrar domínio técnico com criticidade, e como mudanças curriculares moldam identidades e crenças de docentes e discentes envolvidos. Embora Arouche (2020, 2015) aborde letramentos críticos, há articulação insuficiente entre estudos sobre IA no ensino de inglês e perspectivas de letramento digital crítico.

O corpus analisado reflete predominantemente o contexto brasileiro ou latino-americano, com forte influência de perspectivas da Linguística Aplicada brasileira. Embora essa concentração ofereça compreensão aprofundada de contextos específicos, maior diversidade geográfica e pluralidade de abordagens teóricas enriqueceriam compreensão global sobre crenças e identidades relacionadas ao uso de IA no ensino de inglês, permitindo análises comparativas e identificação de particularidades culturais e contextuais.

Os achados desta pesquisa apontam para a necessidade de desdobramentos investigativos que possam aprofundar a compreensão sobre as relações entre inteligência artificial, formação docente e ensino de línguas. Coletivamente, essas lacunas apontam para agendas de pesquisa que privilegiem estudos longitudinais, investigações empíricas de práticas concretas, aprofundamento das dimensões éticas críticas, articulação entre tecnologia e letramento digital crítico e desenvolvimento de propostas curriculares técnico reflexivas e éticas do uso da IA na formação docente, superando crenças de tanto tecnofobia quanto tecnoentusiasmo acrítico através de

abordagens que situem tecnologias digitais em contextos sociopolíticos específicos e subordinem as ferramentas digitais a favor de fins pedagógicos.

A partir das lacunas identificadas e das questões emergentes ao longo do estudo, delineamos uma agenda de pesquisa que contempla diferentes dimensões do fenômeno investigado, considerando tanto aspectos metodológicos quanto epistemológicos que possam contribuir para o avanço do conhecimento na área.

Uma primeira direção promissora refere-se à realização de pesquisas longitudinais que acompanhem a evolução de crenças e identidades ao longo do tempo. Tais estudos permitiriam compreender de maneira mais aprofundada como as concepções sobre inteligência artificial se transformam desde a formação inicial até os primeiros anos de docência, capturando os momentos críticos dessa trajetória. O acompanhamento longitudinal possibilitaria também identificar o impacto de eventos específicos, como a introdução de novas ferramentas tecnológicas ou mudanças em currículos educacionais, sobre as construções identitárias dos professores em contato com o desenvolvimento de habilidades técnicas para o uso de IA. Para tanto, metodologias que privilegiem narrativas autobiográficas ao longo do tempo, entrevistas recorrentes e análises de trajetórias formativas mostram-se particularmente adequadas, permitindo capturar o processo e a complexidade das transformações vivenciadas pelos docentes.

Outra frente investigativa relevante que focalizamos nesse estudo diz respeito aos estudos com estudantes de Letras e, mais especificamente, de Inglês durante sua formação inicial. Compreender como se constroem as identidades acadêmicas desses futuros professores em relação às tecnologias digitais, especialmente à inteligência artificial, constitui um desafio importante para o campo. Investigações que explorem as crenças sobre IA desenvolvidas ainda na graduação podem oferecer insights valiosos sobre como essas concepções influenciam posteriormente a escolha de metodologias e práticas pedagógicas. Além disso, mapear a relação entre letramento digital e identidade profissional em construção permitiria identificar elementos formativos que favorecem ou dificultam uma apropriação crítica e reflexiva das tecnologias emergentes. Etnografias de salas de aula de formação inicial, grupos focais com graduandos e análises de narrativas de aprendizagem emergem como caminhos metodológicos potentes para essa linha de investigação.

A implementação concreta de ferramentas de inteligência artificial em contextos específicos de ensino também demanda maior atenção investigativa. Embora o

ChatGPT tenha concentrado grande parte das discussões recentes, outras ferramentas específicas para o ensino de línguas carecem de estudos aprofundados sobre seu uso real em sala de aula. Estudos de caso que observem práticas pedagógicas mediadas por IA em diferentes contextos institucionais poderiam revelar não apenas as potencialidades dessas tecnologias, mas também os desafios práticos, as adaptações necessárias e os impactos efetivos sobre os processos de ensino e aprendizagem. Metodologias como observação participante, análise de interações em ambientes digitais e estudos comparativos entre diferentes contextos educacionais apresentam-se como abordagens adequadas para capturar a complexidade desses fenômenos em suas dimensões situadas.

No âmbito das propostas de intervenção, a pesquisa-ação curricular emerge como uma possibilidade fértil para experimentar formas de integração da inteligência artificial aos currículos de formação docente. O desenvolvimento de componentes curriculares específicos sobre IA, a implementação de programas de letramento digital crítico e a avaliação sistemática das competências desenvolvidas pelos futuros professores poderiam oferecer elementos concretos para repensar os desenhos formativos. Metodologias colaborativas, como a pesquisa-ação e o design-based research, aliadas a processos de avaliação formativa e somativa, permitiriam construir conhecimento ao mesmo tempo em que se experimenta e se refina propostas pedagógicas inovadoras.

Por fim, mas não menos importante, destaca-se a urgência de se desenvolver pesquisas a partir de uma perspectiva crítica situada no Sul Global. As questões de equidade e justiça social perpassam necessariamente as discussões sobre tecnologia e educação, especialmente quando se considera que o acesso desigual às ferramentas digitais reproduz e aprofunda desigualdades históricas. Investigar como a inteligência artificial pode perpetuar formas de imperialismo linguístico, mapear resistências e estratégias decoloniais de apropriação tecnológica, e compreender como se manifesta a agência docente em contextos periféricos constituem desafios epistemológicos e políticos fundamentais. Estudos comparativos que contraponham realidades do Norte e do Sul Global, análises críticas do discurso tecnológico hegemônico e etnografias críticas que valorizem saberes e práticas locais podem contribuir para deslocar os centros de produção de conhecimento e construir perspectivas mais plurais e situadas sobre o fenômeno da IA na educação linguística.

As direções aqui propostas não se esgotam em si mesmas, mas apontam para a necessidade de uma agenda de pesquisa ampla, diversificada e comprometida com a compreensão crítica dos desafios e possibilidades que as tecnologias emergentes apresentam para a formação de professores de línguas. Mais do que oferecer respostas definitivas, esses caminhos investigativos visam ampliar o diálogo acadêmico, fomentar colaborações entre pesquisadores de diferentes contextos e contribuir para a construção de práticas educacionais mais reflexivas, inclusivas e transformadoras.

A Tabela 6 apresenta uma matriz de prioridades que articula diferentes tipos de estudos às necessidades mais urgentes do campo, estabelecendo hierarquização fundamentada tanto na magnitude das lacunas identificadas quanto no potencial impacto dessas investigações para a formação docente e para as práticas de ensino de línguas. Essa matriz não pretende esgotar todas as possibilidades investigativas, mas sinalizar direções prioritárias que podem contribuir de forma mais substancial para a compreensão das complexas relações entre tecnologias emergentes, construções identitárias e processos formativos no contexto do ensino superior de inglês.

Tabela 6 – Síntese e Matriz de Prioridades para Pesquisas Futuras

| Prioridade | Tipo de Estudo              | Foco Principal      | Impacto Esperado                    |
|------------|-----------------------------|---------------------|-------------------------------------|
| Alta       | Longitudinal com graduandos | Formação inicial    | Orientar currículos de licenciatura |
| Alta       | Implementação empírica      | Práticas concretas  | Validar potencial pedagógico        |
| Média      | Questões éticas             | Dilemas específicos | Desenvolver diretrizes éticas       |
| Média      | Pesquisa-ação curricular    | Design formativo    | Inovar formação docente             |
| Contínua   | Perspectiva crítica         | Equidade e justiça  | Resistir a hegemonias               |

A definição de prioridades considerou múltiplos critérios: a urgência das questões diante da rápida evolução tecnológica e da necessidade de preparação adequada de futuros professores; a viabilidade metodológica e os recursos necessários para condução dos estudos; o potencial de transformação das práticas formativas e pedagógicas; e a capacidade de produzir conhecimento que dialogue

tanto com preocupações locais quanto com debates globais sobre educação e tecnologia. Estudos categorizados como de alta prioridade respondem a lacunas críticas cuja ausência compromete significativamente a compreensão do fenômeno e cujos resultados podem orientar decisões curriculares e políticas educacionais de forma imediata. Investigações de média prioridade abordam dimensões importantes que complementam e aprofundam compreensões já parcialmente desenvolvidas, demandando investimento metodológico mais complexo ou alongado. A categoria de prioridade contínua refere-se a perspectivas epistemológicas e políticas que devem atravessar todas as investigações do campo, configurando-se não como estudos pontuais, mas como compromissos permanentes com abordagens críticas e situadas que questionem hegemonias e promovam equidade.

Finalizamos aqui este capítulo de análise dos dados e, a seguir, estão a nossa Considerações Finais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve como objetivo geral mapear e analisar a produção científica publicada entre 2015 e 2025 sobre crenças e identidades relacionadas ao uso de Inteligência Artificial no ensino de inglês, identificando perspectivas, tensões e transformações nas concepções de estudantes e docentes do ensino superior. Através de metodologia exploratória bibliográfica baseada em mapeamento sistemático nas plataformas SciELO e BDTD, alcançamos resultados significativos que respondem às perguntas norteadoras da pesquisa e iluminam um campo em acelerada expansão e transformação.

Em relação ao primeiro objetivo específico, que buscava refletir criticamente sobre as principais crenças acerca do papel da IA na aprendizagem de inglês e na formação docente no ensino superior, a análise do corpus revelou um campo semântico diversificado e em evolução. Identificamos oito categorias principais de crenças que permeiam a produção científica analisada: (i) a IA como vetor de inovação metodológica capaz de transformar práticas pedagógicas; (ii) o reconhecimento de sua eficácia pedagógica através de feedback instantâneo e personalização; (iii) a competência tecnológica como dimensão indispensável da formação docente contemporânea; (iv) a perspectiva OnLIFE, onde tecnologia e realidade se fundem;

(v) a consciência sobre limitações técnicas das ferramentas de IA; (vi) preocupações com riscos éticos relacionados a plágio, vieses e privacidade; (vii) tensões sobre o papel docente e valorização profissional; e (viii) a necessidade de letramento crítico para uso consciente e ético das tecnologias. Essas crenças não se manifestam de forma isolada ou linear, mas entrelaçam-se em uma teia complexa de significações que refletem tanto otimismo quanto cautela, tanto entusiasmo pela inovação quanto preocupação com dimensões éticas e profissionais. Respondendo à primeira pergunta norteadora, as crenças mais frequentemente reportadas incluem o reconhecimento da IA como elemento transformador da prática pedagógica, a aceitação da competência tecnológica como indissociável da identidade docente contemporânea, e a preocupação com a necessidade de abordagens críticas que transcendam o uso meramente instrumental das tecnologias.

Quanto ao segundo objetivo específico, que investigou como o uso de IA impacta a construção da identidade acadêmica e profissional de estudantes universitários de Letras/Inglês e docentes, nossa análise evidenciou uma profunda reconfiguração identitária marcada pela multiplicidade de papéis. Os docentes contemporâneos assumem simultaneamente funções de designers de experiências de aprendizagem, curadores de conteúdos gerados por IA, mediadores de interações humano-máquina e críticos digitais.

Essa multiplicidade não representa meramente uma expansão de competências técnicas, mas constitui transformação paradigmática do que significa ser professor de línguas no século XXI. A segunda pergunta norteadora questionava como professores em formação (re)constroem suas identidades profissionais frente à IA. Embora tenhamos identificado essa questão como uma lacuna crítica no corpus analisado, os estudos revisados evidenciaram que a reconstrução identitária ocorre através de processos complexos de negociação, resistência e ressignificação. Docentes e estudantes vivenciam movimento dialético entre continuidade e ruptura, onde identidades profissionais tradicionais são simultaneamente contestadas e reafirmadas. A identidade docente na era da IA caracteriza-se por hibridização: articulação entre competências linguísticas, pedagógicas, tecnológicas e interculturais que demandam constante reflexão e reelaboração do ethos profissional.

As tensões identificadas respondem diretamente à terceira pergunta norteadora sobre conflitos entre práticas tradicionais e inovação tecnológica. Mapeamos quatro tensões fundamentais: (i) tradição versus inovação, onde práticas

consolidadas confrontam pressões por renovação metodológica; (ii) autonomia versus imposição, manifestando conflitos entre decisões pedagógicas autônomas e pressões institucionais; (iii) entusiasmo versus receio, articulando reconhecimento de potencialidades e medos de substituição profissional; e (iv) competência versus insegurança, revelando ansiedades sobre adequação tecnológica e necessidade constante de atualização. Essas tensões não constituem obstáculos a serem superados, mas dimensões constitutivas da identidade docente contemporânea, cujo manejo reflexivo e crítico determina a qualidade da integração tecnológica aos processos formativos.

O terceiro objetivo específico, voltado à identificação de lacunas na produção científica, revelou seis dimensões críticas que demandam aprofundamento investigativo, respondendo assim à quarta pergunta norteadora sobre lacunas teóricas e metodológicas. Primeiramente, identificamos escassez de estudos focalizados especificamente em estudantes universitários de Letras/Inglês, revelando que, embora se discuta formação docente amplamente, as vozes e experiências dos futuros professores permanecem sub-representadas. Em segundo lugar, o predomínio de estudos transversais evidencia a ausência de investigações longitudinais que acompanhem a evolução temporal de crenças e identidades. Terceiro, observamos distância entre discussões teóricas e práticas concretas, com poucos estudos empíricos investigando a implementação efetiva de ferramentas específicas de IA em contextos reais de ensino. Quarto, questões éticas são abordadas de forma superficial, carecendo de aprofundamento sobre dilemas relacionados a plágio, privacidade, vieses algorítmicos e desprofissionalização docente. Quinto, a articulação entre perspectivas técnicas e críticas permanece frágil, com insuficiente diálogo entre estudos sobre IA e letramentos digitais críticos. Por fim, há ausência de propostas curriculares concretas que integrem competências relacionadas à IA na formação inicial de professores de inglês.

Esta pesquisa oferece contribuições significativas tanto para o campo acadêmico quanto para a prática educacional. No âmbito teórico, o mapeamento sistemático apresentado constitui o primeiro esforço abrangente de síntese da produção científica brasileira e latino-americana sobre crenças e identidades relacionadas ao uso de IA no ensino de inglês. As categorizações propostas, particularmente as tabelas síntese sobre crenças, papéis identitários e tensões docentes, oferecem ferramentas conceituais para pesquisadores que buscam

compreender o fenômeno em sua complexidade multidimensional. Metodologicamente, a pesquisa demonstra a produtividade de abordagens exploratórias bibliográficas que articulam análise quantitativa de tendências temporais com interpretação qualitativa aprofundada de conteúdos, revelando não apenas o que tem sido pesquisado, mas também lacunas, silêncios e ausências significativas na produção do conhecimento. A identificação sistemática de lacunas e a proposição de agenda de pesquisa futura, com matriz de prioridades claramente estabelecida, constituem legados metodológicos que podem orientar novos estudos no campo. Para a prática educacional, os achados desta pesquisa oferecem subsídios para repensar currículos de formação docente, políticas institucionais de integração tecnológica e programas de desenvolvimento profissional. Ao evidenciar que a competência tecnológica não pode ser reduzida ao domínio instrumental de ferramentas, mas deve articular-se com letramentos críticos e reflexividade ética, apontamos para a necessidade de desenhos formativos mais complexos e multidimensionais. A identificação das tensões vivenciadas por docentes pode subsidiar programas de apoio que legitimem incertezas, promovam experimentação segura e reconheçam que a transformação identitária requer tempo, espaço e suporte institucional adequado.

Reconhecemos limitações importantes deste estudo que contextualizam a interpretação de seus resultados. Primeiramente, a pesquisa concentrou-se em duas plataformas específicas (SciELO e BDTD), privilegiando a produção brasileira e latino-americana. Embora essa delimitação tenha permitido compreensão aprofundada de contextos específicos, exclui contribuições relevantes de outras bases de dados internacionais e de publicações em outras línguas além do português. Em segundo lugar, o recorte temporal de 2015 a 2025, embora capturando momento crucial de emergência e consolidação da IA generativa, não permite análises de períodos anteriores que contextualizariam historicamente as transformações identificadas. Adicionalmente, a natureza exploratória e bibliográfica do estudo, embora adequada aos objetivos propostos, não incluiu coleta de dados primários junto a professores e estudantes. Essa opção metodológica significa que os achados refletem o que tem sido publicado academicamente sobre crenças e identidades, mas não necessariamente capturam a totalidade das experiências vividas por sujeitos em contextos educacionais diversos. Por fim, a rápida evolução das tecnologias de IA implica que o panorama aqui delineado representa fotografia de momento específico,

sujeito a transformações aceleradas que podem alterar significativamente o campo em curto prazo.

Os resultados desta pesquisa têm implicações práticas para múltiplos atores do campo educacional. Para formuladores de políticas educacionais e gestores institucionais, evidencia-se a urgência de revisão curricular em cursos de Letras/Inglês para incorporar competências relacionadas à IA de forma crítica e situada, transcendendo abordagens meramente instrumentais. Recomenda-se o desenvolvimento de diretrizes éticas institucionais claras sobre uso de IA, que equilibrem inovação tecnológica com integridade acadêmica e proteção de dados. Para formadores de professores, os achados apontam para a necessidade de criar espaços formativos que legitimem ambivalências, tensões e processos de experimentação reflexiva. Programas de formação inicial e continuada devem promover letramentos digitais críticos que capacitem docentes não apenas a utilizar ferramentas de IA, mas a questionar seus pressupostos, identificar vieses e avaliar implicações sociopolíticas. A incorporação de narrativas tecnoautobiográficas, como sugerido por Maia (2016), pode constituir estratégia formativa potente para processos de ressignificação identitária. Para pesquisadores do campo, a agenda de pesquisa proposta sinaliza prioridades investigativas que podem contribuir substancialmente para o avanço do conhecimento. Estudos longitudinais com graduandos de Letras/Inglês emergem como prioridade máxima, capazes de capturar processos de construção identitária em sua dimensão temporal e contextual. Investigações empíricas sobre implementação concreta de ferramentas específicas de IA em contextos diversos de ensino superior são igualmente urgentes, podendo validar ou questionar pressupostos teóricos sobre potencialidades pedagógicas dessas tecnologias. Para estudantes e docentes de inglês, os resultados desta pesquisa oferecem validação de suas experiências, nomeando tensões frequentemente vivenciadas de forma individualizada como fenômenos coletivos e estruturais. Reconhecer que inseguranças tecnológicas, conflitos entre tradição e inovação, e receios sobre valorização profissional são compartilhados pode reduzir sentimentos de inadequação e promover solidariedade e colaboração entre pares. Simultaneamente, os achados sobre multiplicidade de papéis docentes podem inspirar processos de reimaginação profissional, onde professores se reconheçam não como executores de prescrições tecnológicas, mas como designers, curadores, mediadores e críticos digitais com agência transformadora.

O campo de pesquisa sobre crenças e identidades relacionadas ao uso de IA no ensino de inglês encontra-se em momento de efervescência e expansão. A análise temporal evidenciou crescimento exponencial de publicações a partir de 2024, coincidindo com a popularização de ferramentas de IA generativa, particularmente após o lançamento do ChatGPT. Essa tendência indica que o tema transitou de emergente para consolidado em período relativamente curto, sinalizando que continuará atraindo atenção significativa da comunidade científica nos próximos anos. As lacunas identificadas constituem não apenas ausências a serem preenchidas, mas oportunidades para reconfiguração epistemológica do campo. A proposta de desenvolver pesquisas a partir de perspectivas críticas situadas no Sul Global representa compromisso ético e político de resistir a hegemonias tecnológicas e construir conhecimentos que valorizem saberes, contextos e necessidades locais. Questões de equidade, acesso e justiça social devem atravessar todas as investigações futuras, interrogando quem se beneficia das tecnologias de IA, quem permanece excluído, e como a educação linguística pode contribuir para redução, e não reprodução, de desigualdades históricas.

A integração crescente de IA aos processos educacionais é irreversível, mas suas formas, significados e consequências permanecem em disputa. Docentes e estudantes de inglês não são receptores passivos de mudanças tecnológicas impostas externamente, mas agentes que podem moldar criticamente essas transformações de acordo com valores pedagógicos fundamentais de humanização, emancipação e justiça. Esta pesquisa demonstrou que crenças e identidades não são estruturas fixas, mas construções dinâmicas constantemente negociadas e ressignificadas em contextos específicos.

Ao concluir este estudo, reconhecemos que as questões aqui exploradas transcendem dimensões técnicas ou metodológicas, tocando aspectos profundamente existenciais da docência. Ser professor de inglês na era da inteligência artificial implica confrontar interrogações fundamentais sobre o significado da educação linguística, sobre o papel insubstituível da mediação humana nos processos de aprendizagem, e sobre como preservar dimensões afetivas, éticas e políticas do ensino em contextos crescentemente mediados por tecnologias algorítmicas. As tensões identificadas nesta pesquisa não representam problemas a serem solucionados através de treinamentos técnicos ou atualizações curriculares pontuais, mas refletem questões paradigmáticas sobre os fins da educação, sobre relações

entre tecnologia e sociedade, e sobre futuros possíveis para a profissão docente. Respondê-las exige mais do que competência tecnológica: demanda sabedoria pedagógica, compromisso ético e coragem para questionar pressupostos dominantes sobre inovação, progresso e eficiência educacional.

Nossa esperança é que este mapeamento sistemático da produção científica contribua para que docentes, estudantes, pesquisadores e gestores naveguem as complexidades do presente momento com maior clareza, criticidade e esperança. Que as tensões identificadas sejam reconhecidas não como fraquezas individuais, mas como dimensões constitutivas de transformações coletivas que demandam diálogo, solidariedade e construção colaborativa de caminhos. Que as lacunas apontadas inspirem novas investigações comprometidas com equidade, justiça e valorização da diversidade de saberes e contextos. E que as crenças e identidades de professores e estudantes de inglês continuem sendo reconhecidas como elementos centrais, e não periféricos, de qualquer projeto sério de integração tecnológica à educação linguística. A jornada de compreensão das relações entre inteligência artificial, ensino de inglês, crenças e identidades docentes está apenas começando. Este estudo representa uma contribuição inicial, um convite ao diálogo e à reflexão coletiva. Que as considerações aqui apresentadas sirvam não como ponto final, mas como abertura para conversas mais amplas, pesquisas mais aprofundadas e práticas educacionais mais justas, críticas e humanizadoras. O futuro do ensino de línguas na era digital será aquilo que, coletivamente, decidirmos construir através de nossas escolhas, resistências e compromissos cotidianos com uma educação verdadeiramente transformadora.

## REFERÊNCIAS

DE ABREU SANTANA, Aline Canuto; NARCISO, Rodi; FERNANDES, Allysson Barbosa. Explorando as metodologias científicas: tipos de pesquisa, abordagens e aplicações práticas. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, p. e13333-e13333, 2025.

ALMEIDA FILHO, J, C, P. Dimensões Comunicativas no Ensino de Língua. Campinas: Pontes Editores. 1993.

ALVES, R. F. BRITO, J. F.A. Práticas em letramento digital: grupo de facebook como espaço de interação pedagógica. **Revista Philologus**, Ano 25, N° 74. Rio de Janeiro: CiFEFiL, maio/ago.2019.

ALVES, R. F. Nativos da Internet: Letrados Digitais ou Distraídos Virtuais? **Linguagem em (Re)vista**, vol. 12, n. 23. Niterói, 2017.

DE ASSIS PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês Pagliarini. Standard English & World English entre o siso e o riso. **Calidoscópico**, v. 11, n. 2, p. 153-166, 2013.

ASSIS-PETERSON, Antônio Antônio; COX, Maria Rita. A hegemonia do inglês e questões de identidade. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 23, n. 1, p. 147-168, 2007.

DE ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

ARAGÃO, Rodrigo. Emoções e pesquisa narrativa - transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, p. 295-320, 2008.

ARAGÃO, Rodrigo. DIAS, Iky Anne. **Multiletramentos, Facebook e ensino de inglês na escola pública**. Calidoscópico, Vol. 12, n. 3, p. 380-389, 2014. DOI: 10.4013/cld.2014.123.12

ARAGÃO, Rodrigo; DIAS, Iky Anne. Redes sociais na internet e aprendizagem de línguas. **Pontos de Interrogação—Revista de Crítica Cultural**, v. 4, n. 1, p. 95-112, 2014.

ARAGÃO, Rodrigo. Reflexão, identidade e emoção na aprendizagem de inglês. **Revista Contexturas**, n. 22, p. 28-48, 2014.

ARAGÃO, R. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In: MAGNO E SILVA, W; SILVA, W; CAMPOS, D. M. (Orgs.). **Desafios da formação de professores na linguística aplicada**. Campinas: Pontes, p. 241-274, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/334494616\\_Linguajar\\_e\\_emocionar\\_os\\_tempos\\_de\\_crise\\_na\\_formacao\\_de\\_professores\\_de\\_linguas](https://www.researchgate.net/publication/334494616_Linguajar_e_emocionar_os_tempos_de_crise_na_formacao_de_professores_de_linguas). Acesso em: 20 jan. 2023.

ARAGÃO, R. A Systemic View on Emotion and reflection in Language Teacher Education Research. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, p. 270-299, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/bMkwMpgj897Yh8hQfKsgjQN/>

ARAGÃO, Rodrigo Camargo; FERREIRA, Keila. Emoções e tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. **Tabuleiro de Letras**, v. 16, n. 1, p. 146-166, 2022.

ANJOS, Flavius Almeida dos. Educação linguística crítica: para (re)pensar a inclusão no mundo social. **Entretextos**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 11–28, 2025. DOI: 10.5433/1519-5392.2025v25n1p11-28. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/51394>. Acesso em: 4 nov. 2025.

ANJOS, Flavius Almeida. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. **Revista Letra Capital**, v. 1, n. 2, p. 95-117, 2016.

ANJOS, Flávius Almeida. A linguística aplicada, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e o compromisso social. **Tabuleiro de Letras**, v. 11, n. 2, p. 110-126, 2017.

ANJOS, Flavius. **Desestrangeirizar a língua inglesa: propostas para o ensino de inglês no Brasil**. São Paulo: Editora Senac, 2017.

ANJOS, Flávius Almeida. A intrínseca relação entre atitude e crença: um estudo qualitativo com alguns estudantes universitários brasileiros de Inglês. **Revista EntreLinguas**, p. 391-404, 2020.

ASSIS PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês Pagliarini. Standard English & World English entre o siso e o riso. **Calidoscópio**, v. 11, n. 2, p. 153-166, 2013.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, Ana Maria. Cognição de professores de línguas: tendências e novas pesquisas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 6(2), 15-42. 2006

BARCELOS, Ana Maria. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second language learning and teaching**, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Editora Schwarcz, Companhia das Letras, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAX, Stephen. CALL—past, present and future. **System**, v. 31, n. 1, p. 13-28, 2003.  
 BENESCH, Sarah. **Considering emotions in critical English language teaching: Theories and praxis**. Routledge, 2013.

BENESCH, Sarah. Emotions as agency: Feeling rules, emotion labor, and English language teachers' decision-making. **System**, v. 79, p. 60-69, 2018.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. 1949. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renalte Gonçalves. Editora UFMG, 2 ed. Belo Horizonte, 2013

BRAUCKS, Júlia Batista et al. Pesquisa Bibliográfica como Metodologia de Pesquisa Científica. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 11, 2025.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. **Politeness: Some universals in language usage**. Cambridge university press, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Trad. Sérgio L. T. de Carvalho. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Editora Companhia das Letras, 1990.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge university press, 2003

DUBOC, Ana Paula; SIQUEIRA, Sávio. ELF feito no Brasil: *Expanding theoretical notions, reframing educational policies*. **Status Quaestions**, v. 2, n. 19, p. 231-258, 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. **Discourse & society**, v. 3, n. 2, p. 193-217, 1992.

FERNANDES, Allysson Barbosa et al. O ensino de línguas à distância o papel da inteligência artificial na educação moderna. **Humanum Sciences**, v. 6, n. 1, p. 89-98, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1981. Disponível em: <https://www.livrosdigitais.org.br/versao-anterior/books/8205/22735/livro/livro.pdf>. Acesso em: 17 de dezembro de 2024.

GAO, Yang et al. Studies on language teachers' beliefs and emotions: Current status and future directions. **Heliyon**, 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2006. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2024.

HUBBARD, Philip; LEVY, Mike (Ed.). **Teacher education in CALL**. John Benjamins Publishing Company, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural**. Perspectiva, 1990.

IMBERNÓN, Francisco. **Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar**. Graó, 2017.

JENKINS, Jennifer. *English as a lingua franca: attitude and identity*. Oxford: **Oxford University Press**, 2007.

JENKINS, Henry; FORD, Sam; GREEN, Joshua. **Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável**. Aleph, 2015.

JOHNSON, Karen E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. **Teaching and teacher education**, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

JONASSEN, David et al. **Handbook of research on educational communications and technology: a project of the association for educational communications and technology**. Routledge, 2008.

JUNIOR, João Batista Bottentuit; SERRA, Larize Kelly Garcia Ribeiro; MESQUITA, Mizraim Nunes. A crise da identidade na pós-modernidade: reflexos na formação da identidade docente. **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**, v. 13, n. 4, p. 450-462, 2020.

KACHRU, Braj B. *Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle*. In: QUIRK, Randolph; WIDDOWSON, Henry G. (Eds.). **English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KAPP, Karl M. What is gamification. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**, p. 1-23, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012, p. 65.

KUMARAVADIVELU, B. **A linguística aplicada na era da globalização**. Trad. Lúcia M. M. R. Fernandes. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. SciELO-Editora UNESP, 2018.

LEFFA, Vilson Jose; ALVES, Carolina Fernandes. Como um jogo gamificação responsiva no ensino de línguas. *Revista Linguagem em Foco*, v. 12, n. 2, p. 207-226, 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. Atlas. **São Paulo-SP**, 2003.

LEVY, Michael. *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford: Clarendon Press, 1997.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

DE LUNETTA, Avaetê; GUERRA, Rodrigues. Metodologias e classificação das pesquisas científicas. RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218, v. 5, n. 8, p. e585584-e585584, 2024.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Ed.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. Parábola, 2006.

MOURA, Mariana Montenegro. **Perspectivas de Docentes do Ensino Superior sobre a Inteligência Artificial na Educação**. Tese de Doutorado. PUC-Rio. 2025.

NAZARI, Mostafa; KARIMPOUR, Sedigheh. The role of emotion labor in English language teacher identity construction: An activity theory perspective. **System**, v. 107, p. 102811, 2022.

NOBLE, Safiya Umoja. *Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism*. New York: NYU Press, 2018.

NORTON, Bonny. Identity and language learning: Extending the conversation. In: **identity and language learning**. Multilingual matters, 2013.

OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa; DOS SANTOS, Carlos Alberto Batista; FLORÊNCIO, Roberto Remígio. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. **Revista Rios**, v. 13, n. 21, p. 36-50, 2019.

OLSEN, Brad. Introducing teacher identity and this volume. **Teacher Education Quarterly**, p. 3-6, 2008.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PAVLENKO, Aneta. The affective turn in SLA: From 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect'. **The affective dimension in second language acquisition**, v. 3, p. 3-28, 2013.

PAZ, Daiane Padula et al. Entre fatos e relatos: as dimensões da identidade profissional e da competência digital docente. **Texto Livre**, v. 18, p. e53547, 2025.

PENNYCOOK, Alastair. The myth of English as an international language. **BILINGUAL EDUCATION AND BILINGUALISM**, v. 62, p. 90, 2006.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; LIMA, Adriana dos Santos Marmori; DE JESUS, Maria Gorete Sacramento. EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL. *Diké-Revista Jurídica*, v. 23, n. 26, p. 2-16, 2024.

PÔRTO, W.A.A. and MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. Estudos identitários e formação crítica de professores/as de línguas: decolonizando práticas e enfrentando desafios. *Domínios de Linguagem*, p.850-878. 2020

QUAST, K. Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 20, n. 4, p. 787-820, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina<sup>1</sup>. **A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Espaços linguísticos**: resistências e expansões, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma lingüística crítica. **Línguas & Letras**, v. 8, n. 14, p. 13-20, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The very concept of language contact in light of contemporary interest in translanguaging. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 64, p. e022024-e022024, 2022.

RICHARDS, Jack C. Exploring emotions in language teaching. *RELJ Journal*, v. 53, n. 1, p. 225-239, 2022.

RICHARDSON, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. **Handbook of research on teacher education**, 2, 102-119

ROSA, Gabriela; DUBOC, Ana Paula; SIQUEIRA, Sávio. Inglês como Língua Franca (ILF) em campo reflexos e refrações na BNCC. **Perspectiva**, v. 41, n. 1, p. 1-25, 2023

SHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. **XI SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO–SEPesq**, v. 11, p. 1-7, 2015.

SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. O Brasil pelo olhar do outro: representações de estrangeiros sobre os brasileiros de hoje. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, p. 375-391, 2008

SELWYN, Neil. **Education and Technology: Key Issues and Debates**. London: Bloomsbury Academic, 2016.

SELWYN, Neil. Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education. **Cambridge: Polity Press**, 2019, p. 112.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. **Línguas & Letras**, v. 19, n. 44, p. //dx. doi. org/10.5935/1981-4755.20180027, 2018.

SIQUEIRA, Sávio; SILVA SOUZA, Juliana. Inglês como língua franca e a esquizofrenia do professor (english as a lingua franca and teacher schizofreny). **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 50, 2014.

DE SOUSA, Angélica Silva; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. **A pesquisa bibliográfica princípios e fundamentos**. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 43, 2021.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e49377, 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469849377>.

ZEMBYLAS, Michalinos. **Three perspectives on linking the cognitive and the emotional in science learning**: Conceptual change, socio-constructivism and poststructuralism. 2005.

ZEMBYLAS, Michalinos. Emotional capital and education: Theoretical insights from Bourdieu. In: **Bourdieu and Education**. Routledge, 2020. p. 41-61.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

WEILER, Tatiane Ketlyn Roncovsky; WEILER, Alexandre Luís Götz. Construindo a identidade docente na era digital: formação, prática e reflexões. **PROJEÇÃO E DOCÊNCIA**, v. 15, n. 2, p. e15224DO02-e15224DO02, 2024.

WRIGHT, Sue. Language policy and language planning - From nationalism to globalisation. **The routledge companion to sociolinguistics**, Springer, 2016

## ANEXO 1 – Base de dados

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
2015

AROUCHE, Ilza Léia Ramos. *Letramentos em língua estrangeira no ensino superior: práticas sociais e uso de narrativas...* 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Francisco. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USIN\\_94ecd6a6d3b986a2dddf317a06c94554](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USIN_94ecd6a6d3b986a2dddf317a06c94554).

LEAL, Vânia Aparecida Lopes. *Professores de espanhol em formação inicial: crenças e práticas sobre as TDIC no ensino e aprendizagem de língua espanhola*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFV\\_0ebee93de278d1372e83376b6c402849](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFV_0ebee93de278d1372e83376b6c402849).

BORGES, Patrícia Ferreira Bianchini. *Novas tecnologias digitais da informação e comunicação aplicadas ao ensino médio e técnico de uma escola da rede pública federal de Uberaba-MG*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFTM\\_4cc0a908430e637a1ff0397fe57d34de](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFTM_4cc0a908430e637a1ff0397fe57d34de).

BERNARDO, Julio Cesar Oliveira. *Leitura em dispositivos móveis digitais na formação inicial de professores*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFTM\\_9d0143d621212b04e34c8c64d27108f8](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFTM_9d0143d621212b04e34c8c64d27108f8).

REGINATTO, Andréa Ad. *Atividade docente na modalidade EaD: um olhar a partir do enfoque dialógico e da abordagem ergológica*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P\\_RS\\_c9453ed12619ccce350923458ce1af7e](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P_RS_c9453ed12619ccce350923458ce1af7e).

GUEDES, Roberta de Oliveira. *Publicações nacionais sobre CALL e outras tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: um olhar na segunda década do século XXI*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR\\_dba5e6b1e5e5b35ba1270abfbd339760](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_dba5e6b1e5e5b35ba1270abfbd339760).

---

2016

FADINI, Karina Antonia. *Formação inicial de professores de inglês do e para o século XXI: os papéis da língua inglesa e da tecnologia digital*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo.

MAIA, Janicleide Vidal. *Ethos docente na narrativa tecnoautobiográfica: corporificação, ressignificação e autorreflexão da imagem de si em récits de vie de professores*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará.

BARRETO, Marcelo Vatam. *"The e-book is on the tablet": novas mídias, velhas práticas no ensino de inglês?* 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina.

RODRIGUES, Maria dos Anjos Pereira. *Linguagem cinematográfica: como os professores reconhecem suas potencialidades como recurso pedagógico nas práticas de ensino*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

---

2017

SANTOS, Geyza de Freitas. *Crenças de professores(as) de línguas a respeito da inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) em suas práticas*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco.

NOGUEIRA, Silvia Cristina Gomes. *Do Currículo Oficial do Estado de São Paulo ao Currículo+: O (Multi)Letramento Digital na Formação dos Professores de Língua Inglesa do Ensino Médio*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo.

ARAÚJO, Marcus de Souza. *Tecnologias digitais da informação e comunicação para fins educacionais na formação inicial de professores de Inglês*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

---

2019

MELO, Maria Aparecida Viegas de. *Inteligência Artificial e ensino de inglês como língua estrangeira: inovação tecnológica e metodológica/de abordagem?* 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia.

BARROS, Walter Vieira. *Letramentos digitais: um estudo com a mediação do smartphone no estágio supervisionado de língua inglesa no ensino médio*. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Campina Grande.

ARAÚJO, Marina Martins. *Mídias digitais, alunos reais: o uso de tecnologias digitais para o protagonismo na produção textual no ensino médio*. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

CASTRO, Ana Laura Silva de. *Affordances da abordagem híbrida do ensino-aprendizagem de inglês e formação de professores*. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo.

SKRZYPIETZ, Claudia Maria Andrade. *Formação do professor do campo: a questão da variação linguística*. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa.

---

2020

AROUCHE, Ilza Léia Ramos. *Letramentos críticos na formação inicial de professores de inglês como língua estrangeira*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Francisco.

AGUIAR SILVA, Crislaine Junqueira. *Crença, motivação e autonomia em relatos de experiência docente no ensino de inglês para alunos camponeses da EJA*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais.

PEREIRA, Amanda Mendonça. *Letramento Digital e Formação de Professores: uma análise crítica das práticas digitais de professores de línguas em formação inicial*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Lavras.

MARTINS, Ana Patrícia Sá. *Processos de (trans)formação de futuros professores e a construção de letramentos didático-digitais*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Francisco.

LOSTADA, Lauro Roberto. *A jornada do herói e a identidade midiática docente no contexto da cultura digital*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina.

---

2021

PLETSCH, Cleonice. *EMI teacher development in the internationalization at home process at university*. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Passo Fundo.

FAGUNDES, Isabella Zaiden Zara. *Pelos caminhos discursivos e da inteligência artificial em um laboratório virtual para ensino de língua inglesa*. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia.

---

2022

LIMA, Maria Paula Pereira de. *Teach tech: a formative didactic experiment on technology, digital literacy & English language teaching*. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina.

---

2023

MACHADO, Fátima de França. *Tecnologias digitais e o ensino de inglês: olhares para a formação docente*. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SANTOS, Lécio da Mota. *A curadoria digital como recurso contra a desinformação: um protótipo de ensino para a formação do leitor crítico de textos multiletrados no ambiente virtual*. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.

SZEZECINSKI, Antonio Filipe Maciel. *Quem quiser que conte outra: a contação de histórias como proposta ao ensino e aprendizagem de língua inglesa*. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade La Salle.

---

2024

TULIO, Mariza. *Impacto da pandemia Covid-19 nas práticas pedagógicas de professores do ensino superior com formação em Inglês como Meio de Instrução (EMI)*. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.

SANTOS, Marisa Helena Cleff dos. *Da arquitetura à realidade: crenças na implementação de salas de aula virtuais de aprendizagem no ensino de inglês à luz da perspectiva OnLIFE*. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande.

FARIAS, Daniela de Paula. *Letramento digital na formação do professor de língua inglesa no ensino médio: um estudo de caso*. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

MOREIRA, Vanessa Valero. *Evidências de letramento digital em um curso híbrido de formação de professores de língua inglesa a partir da BNCC*. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina.

SPADACINI, Juliana Ayub Veltrini. *Repositório educacional e objetos de aprendizagem digitais para o ensino-aprendizagem de língua inglesa na educação básica: foco na abordagem WebQuest*. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina.

MARTINS, Tania Cristina Silva. *Aprendizagem baseada em projetos mediada pelo uso de WebQuest na formação inicial de professores de língua inglesa*. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará.

SILVA, Diego Barbosa da. *Políticas linguísticas para indígenas em contexto urbano: uma proposta de análise a partir da Região Metropolitana de São Paulo (SP)*. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

---

2025

MAGALHÃES, Roberto. *ChatGPT como recurso de ensino de língua inglesa: análise das potencialidades, limitações e interações linguísticas com a máquina*. 2025. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Lavras.

SOUZA, Karine Silva. *Leitura e produção textual de memes na escola pública: possibilidades para uma educação crítica em língua inglesa*. 2025. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás.

DELIBERALLI, Mariangela. *A constituição de docentes-que-ensinam-matemática-com-tecnologias-digitais*. 2025. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

SOUSA, Jones de. *Letramento Acadêmico em Inglês na Cibercultura: uma ciberpesquisa formação no contexto da pandemia de COVID-19*. 2025. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

ARAGÃO, Rômulo Gois de. *Cartilha de prompts: o uso de inteligência artificial generativa no planejamento pedagógico do ensino de história*. 2025. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe.

IANDA, Gleice Sacramento. *A análise da trajetória e experiência de docentes negros na Universidade Federal da Bahia*. 2025. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia.

---

SciELO – Scientific Electronic Library Online

2009

PÉREZ DE PÉREZ, Anneris. *El desarrollo de la lectura crítica: una vía hacia la alfabetización mediática en educación superior*. *Educación Superior y Sociedad*, v. 14, n. 1, 2009.

2014

BAPTISTA, Janara Barbosa. *Reflexões de professores de inglês em formação inicial*

sobre o uso de novas tecnologias. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 3, 2014.

2021

FRANCO AZEVEDO, Jéssica Oliveira; FERREIRA, Luciani Salcedo de; DUARTE, Vera Lúcia. *Tecnologias digitais: percepções de professores de inglês no contexto da escola pública*. *Revista Signo y Pensamiento*, v. 40, n. 3, 2021.

GUIMARÃES, Felipe Furtado. *L'intercompréhension pour la promotion de la langue française dans l'internationalisation des universités brésiliennes*. *Revista Letras*, v. 31, n. 1, 2021.

2022

GARCÍA-MONTES, Paula Andrea; MARTÍNEZ, Juan Sebastián; ROMERO, Andrés. *Contradictions in Learning to Teach Digital Literacy Practices in an EFL Public Setting: An Activity Theory Analysis*. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, v. 24, n. 1, 2022.

2024

LABORDA, Jesús García; ROYO, Teresa Magal; MADAROVA, Slavka. *Towards a taxonomy of artificial intelligence in teaching writing in a foreign language*. *South African Journal of Education*, v. 44, n. 4, 2024.

AMÉN MORA, Paúl Geovanny. *El uso de aplicaciones de Inteligencia Artificial para el aprendizaje de idiomas en la Educación Superior*. *Revista Cubana de Educación Superior*, v. 38, n. 2, 2024.

FREITAS, Mirella de Oliveira; SILVA, Wagner Rodrigues. *Evidências de educação científica em programa de formação no ensino superior*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, n. 2, 2024.

2025

PERDOMO, Bexi; GONZÁLEZ, Oscar Alberto. *Inteligencia artificial en educación superior: revisión integrativa de la literatura*. *Revista Educación y Ciencia*, v. 35, n. 2, 2025.

FIRDAUS, Rangga et al. *Factors affecting Indonesian pre-service EFL teachers' AI acceptance and use*. *Revista de Educação e Linguagem*, v. 41, n. 1, 2025.

FERNÁNDEZ, María García; JURADO, Rocío Jodar; MORILLAS, Carmen María Sánchez. *The teaching of Spanish as a foreign language and artificial intelligence: the beliefs of the student teachers at the University of Jaén*. *Revista de Linguística Aplicada*, v. 41, n. 1, 2025.

GIRALT HERNÁNDEZ, Ernesto; BUENO PÉREZ, Lázaro Antonio. *Enfoque OdyChess: un método dialéctico, constructivista y adaptativo para la enseñanza del ajedrez con inteligencias artificiales generativas*. *Revista Cubana de Educación Superior*, v. 39, n. 2, 2025.