

Práticas de Ensino de Línguas no Ensino Médio Integrado: (Re)Conhecendo a Pedagogia Pós-Método aa Ação Docente

(Re)Cognizing Post-Method Pedagogy in Language Teaching Practices in Integrated High School

João Carlos Botelho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO

Resumo: Este artigo investiga a presença e as manifestações dos princípios da pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2006) – particularidade, praticidade e possibilidade – nas práticas de ensino de línguas de professores do Ensino Médio Integrado (EMI) de um Instituto Federal. A pesquisa, de natureza qualitativa interpretativa, envolveu seis professores de línguas (portuguesa, espanhola e inglesa) do IFTO – Campus Palmas, utilizando questionários, observação de aulas e uma oficina pedagógica como instrumentos. Os dados foram analisados à luz dos princípios pós-método e do interacionismo sociodiscursivo. Os resultados evidenciam que os três princípios estão presentes nas práticas docentes, mesmo quando os professores não os reconhecem explicitamente. Destaca-se a autonomia docente na adaptação contextual, uma relação dialética entre teoria e prática, e uma reflexividade crítica que aponta para a construção de conhecimento pedagógico a partir da experiência. A oficina pedagógica revelou-se como um dispositivo formativo eficaz para promover a ressignificação de práticas. Conclui-se que a pedagogia pós-método pode emergir de forma não intencional nas práticas reflexivas docentes, o que implica repensar a formação continuada como um processo de reconhecimento, sistematização e fortalecimento de saberes já existentes. O estudo contribui para a compreensão das especificidades do ensino de línguas no EMI e para o debate sobre a autonomia docente na era pós-método.

Palavras-chave: Pedagogia Pós-Método; Ensino Médio Integrado; Autonomia Docente; Formação de Professores; Ensino de Línguas.

Abstract: This article investigates the presence and manifestations of the principles of post-method pedagogy (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2006) – particularity, practicality, and possibility – in the language teaching practices of teachers in an Integrated High School (IHS) at a Brazilian Federal Institute. This qualitative interpretive research involved six language teachers (Portuguese, Spanish, and English) from IFTO – Palmas Campus, utilizing questionnaires, classroom observations, and a pedagogical workshop as instruments. Data were analyzed through the lens of post-method principles and sociodiscursive interactionism. Results show that all three principles are present in teaching practices, even when teachers do not explicitly recognize them. We highlight teacher autonomy in contextual adaptation, a dialectical relationship between theory and practice, and critical reflexivity that points to the construction of pedagogical knowledge from experience. The pedagogical workshop proved to be an effective formative device for promoting the resignification of practices. We conclude that post-method pedagogy can emerge unintentionally in reflexive teaching practices, which implies rethinking continuing education as a process of recognizing, systematizing, and strengthening

existing knowledge. This study contributes to understanding the specificities of language teaching in IHS and to the debate on teacher autonomy in the post-method era.

Keywords: Post-Method Pedagogy; Integrated High School; Teacher Autonomy; Teacher Education; Language Teaching.

Introdução

O debate sobre métodos, abordagens e metodologias no ensino de línguas tem ocupado espaço central no campo da Linguística Aplicada, especialmente nas últimas três décadas, tensionando a relação entre teoria e prática e o papel do professor nesse processo. A crítica à noção de "método" como fórmula universal, concebida por especialistas e aplicável independentemente do contexto (PRABHU, 1990), foi fundamental para abrir caminho a proposições que valorizam a autonomia docente, a sensibilidade ao contexto local e a integração entre teoria e prática. Nessa direção, a pedagogia pós-método, proposta por Kumaravadivelu (1994, 2001, 2006), emerge não como um novo método, mas como uma perspectiva transgressiva que reconhece o professor como sujeito ativo na construção de seu próprio conhecimento pedagógico, em lugar de mero implementador de teorias concebidas externamente.

No Brasil, as discussões sobre a pedagogia pós-método têm ganhado espaço em pesquisas da Linguística Aplicada, sobretudo em estudos que investigam a formação de professores de línguas e as práticas em contextos educacionais diversos (CAVALCANTI, 2019; JORDÃO, 2013; MATEUS, 2015). Contudo, ainda são escassas as investigações que analisam a manifestação dos princípios pós-método em contextos específicos de ensino com particularidades curriculares marcantes, como o Ensino Médio Integrado (EMI) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cuja proposta, ao articular formação geral e formação técnica, impõe desafios e particularidades ao ensino de línguas que merecem ser mais bem compreendidos.

A presente pesquisa insere-se nesse quadro investigativo, partindo da seguinte questão central: de que modo os princípios da pedagogia pós-método (particularidade, praticidade e possibilidade) se manifestam nas práticas docentes de línguas do EMI do IFTO – Campus Palmas, mesmo quando não são explicitamente reconhecidos pelos professores? A partir desse questionamento, o objetivo geral é analisar a presença e as manifestações desses princípios, buscando compreender como a autonomia docente e a sensibilidade ao contexto se traduzem em ações pedagógicas concretas.

Este artigo está estruturado em cinco seções, além desta introdução. Na seção 2, aprofundamos os fundamentos teóricos que orientam a pesquisa, articulando a pedagogia pós-método de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2006), os conceitos de competência docente de Almeida Filho (2005) e a perspectiva dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2017), além de uma breve contextualização do EMI. Na seção 3, descrevemos detalhadamente o percurso metodológico, incluindo o contexto, os participantes, os instrumentos de geração e os procedimentos de análise dos dados. A seção 4 é dedicada à análise e discussão dos dados, organizada em subseções que, de forma articulada, examinam as manifestações de cada princípio e culminam na discussão da autonomia docente e da pedagogia pós-método não intencional. Por fim, tecemos as considerações finais, retomando os objetivos, sintetizando as contribuições e apontando implicações para a formação continuada de professores de línguas e para futuras pesquisas.

1. Fundamentação teórica

Esta seção apresenta as bases teóricas que sustentam a investigação, articulando o conceito central de pedagogia pós-método com discussões sobre competência docente, dialogismo e o contexto específico do Ensino Médio Integrado.

1.1 A pedagogia pós-método de Kumaravadivelu: particularidade, praticidade e possibilidade

O conceito de pós-método emerge como uma resposta crítica às limitações epistemológicas e práticas dos métodos tradicionais de ensino de línguas. A "condição pós-método", como define Kumaravadivelu (1994, p. 28), é um estado que nos impele a redefinir a relação entre teóricos, que criam métodos, e professores, que devem implementá-los. A crítica fundamental reside no fosso que se cria entre a teoria e a prática quando os métodos são concebidos em contextos idealizados e, posteriormente, aplicados de forma prescritiva a realidades que frequentemente não se assemelham àquelas para as quais foram originalmente desenhados. Prabhu (1990), em seu já clássico texto "There is no best method", já apontava para a impossibilidade de se encontrar um método único e superior para todos os contextos, defendendo que a eficácia do ensino reside mais na compreensão do professor sobre seu próprio contexto do que na adoção de uma metodologia específica.

Em 2001, Kumaravadivelu publica "Toward a Postmethod Pedagogy", no qual sistematiza sua proposta com base em três princípios inter-relacionados, que funcionam como macroestratégias para orientar a ação docente: a) pedagogia da particularidade; b) pedagogia da praticidade; c) pedagogia da possibilidade. Esses princípios, inspirados no pensamento de Paulo Freire (1987, 1997), não constituem um novo método a ser seguido, mas sim parâmetros para que os professores desenvolvam práticas sensíveis ao contexto, reflexivas e eticamente comprometidas.

O **princípio da particularidade** (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538) estabelece que toda pedagogia deve ser pensada e (re)construída em um determinado contexto social. Cada escola, cada sala de aula, possui particularidades históricas, culturais, sociais e institucionais que exigem práticas pedagógicas capazes de dialogar com os saberes dos alunos, valorizar sua cultura, seus costumes e suas necessidades locais. Nas palavras do autor, a pedagogia da particularidade "deve ser sensível a um grupo particular de professores ensinando um grupo particular de alunos que estão em busca de um conjunto particular de objetivos de dentro de um contexto institucional, incorporado em um contexto sociocultural específico" (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538). A crítica de Kumaravadivelu é contundente: mesmo inovações pedagógicas criadas localmente podem fracassar se importarem bases metodológicas de outros contextos sem considerar as particularidades linguísticas, socioculturais e políticas do local (2001, p. 539). Este princípio desafia, portanto, a lógica da transposição didática acrítica e coloca a "experiência local" como ponto de partida e de chegada para a construção do conhecimento pedagógico.

O **princípio da praticidade** está ligado à relação entre teoria e prática e à capacidade do professor de agir como um intelectual transformador. Kumaravadivelu (2001, p. 540) retoma a distinção proposta por O'Hanlon (1993) entre **teorias profissionais**, geradas por especialistas e transmitidas de centros de estudos superiores, e **teorias pessoais**, desenvolvidas pelos professores ao interpretar e aplicar teorias profissionais em situações práticas. O autor critica a hierarquia que valoriza as teorias profissionais em detrimento das pessoais, argumentando que essa distinção "cria apenas um estreito espaço para que os professores atuem frutiferamente como indivíduos reflexivos", tratando-os "meramente como implementadores de teorias profissionais" (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 540-541). A pedagogia da praticidade, portanto, busca "incentivar e capacitar os próprios professores a teorizar a partir de suas práticas e praticar

o que eles teorizam" (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 541). Isso implica um movimento de mão dupla: a prática ilumina a teoria, e a teoria ilumina a prática, em um ciclo contínuo de ação-reflexão-ação. O professor, nessa perspectiva, não é um técnico, mas um prático reflexivo (SCHÖN, 1983) que constrói conhecimento a partir de sua experiência.

O **princípio da possibilidade** fundamenta-se no pensamento de Paulo Freire e na pedagogia crítica. Segundo Kumaravadivelu (2001, p. 542), "a pedagogia, qualquer pedagogia, está implicada em relações de poder e dominação, e é implementada para criar e manter desigualdades sociais". A pedagogia da possibilidade visa capacitar professores e alunos a questionar o *status quo*, reconhecendo e destacando suas posições de sujeito – classe, raça, gênero, etnia, entre outras. Trata-se de "desenvolver teorias, formas de conhecimento e práticas sociais que trabalhem com as experiências que as pessoas trazem para o cenário pedagógico" (GIROUX, 1988, p. 134, apud KUMARAVADIVELU, 2001, p. 542). Esse princípio implica que o ensino de línguas não pode ser neutro; ele é sempre um ato político que pode reforçar ou transformar as relações de poder na sociedade. Ao trazer temas relevantes para a vida dos alunos, ao dar voz a suas experiências e ao problematizar as desigualdades, o professor exerce a pedagogia da possibilidade, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Para além dos três princípios, a pedagogia pós-método implica uma concepção de professor como pesquisador, que testa e reflete sobre as teorias de ensino, e como sujeito autônomo, capaz de criar suas próprias teorias a partir de sua prática. Nessa perspectiva, a formação de professores deve estar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e, principalmente, autonomia e reflexão crítica (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 541). É essa autonomia que permite ao professor navegar pelas complexidades da sala de aula, tomando decisões fundamentadas e adaptando-se às contingências, em vez de seguir um roteiro pré-determinado.

1.2 O Ensino Médio Integrado como contexto de particularidade

Compreender o contexto do Ensino Médio Integrado (EMI) é fundamental para a aplicação do princípio da particularidade. O EMI, modalidade característica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, fundamenta-se na concepção de formação integral, que articula a educação geral à educação profissional e tecnológica. Segundo o Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta essa modalidade, o EMI deve promover a integração entre conhecimentos científicos, tecnológicos e socioculturais,

visando à formação de cidadãos críticos e preparados para o mundo do trabalho (BRASIL, 2004).

Essa proposta curricular, por sua natureza interdisciplinar e por seu compromisso com a formação omnilateral (RAMOS, 2014), impõe especificidades ao ensino de línguas. O professor de línguas no EMI não deve apenas ensinar a língua em seus aspectos estruturais ou literários, mas também deve considerar as demandas da formação técnica e as necessidades de comunicação dos alunos em diferentes esferas sociais, inclusive a profissional. A escolha de gêneros textuais, a abordagem de temas e a seleção de materiais didáticos precisam, portanto, dialogar com esse princípio de integração, preparando o aluno para ler, escrever e interagir em múltiplas situações, tanto no âmbito da vida pessoal e social quanto no mundo do trabalho.

Nesse sentido, o EMI configura-se como um contexto de particularidade privilegiado para a observação da pedagogia pós-método, uma vez que exige do professor uma constante adaptação e reflexão sobre sua prática para atender aos objetivos da formação integral. A pesquisa, portanto, busca compreender como essa sensibilidade ao contexto se manifesta nas ações docentes, indo além da mera seleção de conteúdos.

1.3 Competências docentes e abordagem de ensino: o diálogo com Almeida Filho

Os estudos de Almeida Filho (2005) sobre as competências do professor de línguas dialogam produtivamente com a perspectiva pós-método, na medida em que reconhecem a complexidade e a multidimensionalidade da atividade docente. Segundo o autor, o professor constrói sua "base de conhecimento" (*knowledge base*) a partir de quatro dimensões inter-relacionadas: (a) planejamento das unidades de curso; (b) produção e seleção de materiais didáticos; (c) experiências vivenciadas em sala de aula; (d) processos avaliativos, incluindo a autoavaliação (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 13).

Essas dimensões, na perspectiva pós-método, adquirem particular relevância quando articuladas aos princípios da particularidade, praticidade e possibilidade. O planejamento e a seleção de materiais, por exemplo, devem ser sensíveis ao contexto do EMI, integrando as necessidades da formação geral e da formação técnica. As experiências em sala de aula constituem o lócus privilegiado para a construção de teorias pessoais, onde o professor testa hipóteses e refina suas práticas. A avaliação, por sua vez, transcende a mera verificação de aprendizagem e inclui a reflexão do professor sobre sua própria prática, alimentando o ciclo de teorização a partir da ação. Ao articular essas

dimensões, o professor desenvolve o que Almeida Filho (2005) chama de "competência comunicativa" ampliada, que não se restringe à língua, mas abrange a capacidade de agir de forma crítica e reflexiva no contexto educacional.

1.4 Dialogismo e práticas docentes: uma lente para a construção da autonomia

A pesquisa ancora-se, ainda, na concepção dialógica da linguagem proposta pelo chamado Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2017). Essa perspectiva compreende a linguagem como um fenômeno social e histórico, constitutivamente dialógico, onde os enunciados são orientados para um interlocutor e carregam as marcas das vozes sociais (BRAIT, 1997). O dialogismo, como princípio constitutivo da linguagem, implica a compreensão de que todo discurso é uma resposta a outros discursos e antecipa respostas, tecendo uma teia de interações em que os sentidos são constantemente negociados.

Essa concepção é particularmente relevante para a análise das práticas docentes, na medida em que permite compreender como os professores, em suas interações em sala de aula e em seus planejamentos, mobilizam discursos e vozes diversas – as de teóricos, de colegas, de alunos, de documentos curriculares – em um processo de constante negociação de sentidos. A autonomia docente, na perspectiva dialógica, não é um atributo individual isolado, mas uma construção social que se dá na interação com os outros e com os discursos que circulam no campo educacional. Ao analisarmos os enunciados dos professores, podemos identificar como eles se posicionam em relação a diferentes vozes, como incorporam e respondem a discursos teóricos e como constroem sua própria autoridade pedagógica. Essa lente analítica nos ajuda a ir além da verificação da presença dos princípios pós-método, buscando compreender como esses princípios são discursivamente construídos e (re)significados na prática.

2. Percurso metodológico

Esta seção descreve os procedimentos metodológicos adotados, detalhando o contexto, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de geração e análise dos dados, com o intuito de garantir a transparência e o rigor científico da investigação.

2.1 Natureza e objetivos da pesquisa

A pesquisa assume uma natureza qualitativa interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), pois busca compreender os significados, as percepções e as práticas dos professores em seu contexto natural, sem a pretensão de generalizações estatísticas, mas com o objetivo de aprofundar a compreensão de um fenômeno específico. Embora um questionário com perguntas fechadas tenha sido utilizado (gerando dados quantitativos), a ênfase analítica recaiu sobre a interpretação dos dados discursivos obtidos por meio de perguntas abertas, observações e na oficina pedagógica, caracterizando uma abordagem de predominância qualitativa com suporte de dados quantitativos. O objetivo geral, conforme já explicitado, é analisar a presença e as manifestações dos princípios da pedagogia pós-método nas práticas de ensino de línguas do EMI.

2.2 Contexto e participantes

A pesquisa foi desenvolvida no Ensino Médio Integrado (EMI) do IFTO – Campus Palmas, instituição federal localizada em Palmas, Tocantins. A escolha deste *campus* deve-se ao fato de ele oferecer uma diversidade de cursos técnicos integrados ao ensino médio: Administração, Agrimensura, Agronegócio, Eletrotécnica, Eventos, Informática e Mecatrônica. Essa variedade de áreas proporciona um contexto rico para observar como os professores de línguas adaptam suas práticas a diferentes demandas formativas.

Participaram da pesquisa seis professores de línguas do EMI, atuantes nas 2ª e 3ª séries, selecionados por conveniência e pelos seguintes critérios: (a) ser professor de línguas (portuguesa, espanhola ou inglesa) do EMI; (b) atuar nas segundas e terceiras séries; (c) ter interesse em participar voluntariamente do processo, que incluía a oficina pedagógica. O perfil dos participantes é apresentado no Quadro 1, com o intuito de contextualizar o leitor sobre sua formação e experiência.

Quadro 1: Perfil dos participantes

Código	Formação	Área de atuação	Tempo de atuação	Sexo	Idade
PL-1	Especialista	Língua Portuguesa e Literatura	11 anos	F	39

Código	Formação	Área de atuação	Tempo de atuação	Sexo	Idade
PL-2	Doutor	Língua Portuguesa e Literatura	15 anos	M	40
PE-1	Mestra	Língua Espanhola	14 anos	F	41
PE-2	Doutora	Língua Espanhola	8 anos	F	38
PI-1	Mestre	Língua Inglesa	6 anos	F	48
PI-2	Mestre	Língua Inglesa	10 anos	F	44

Fonte: Elaboração própria (2019)

2.3 Instrumentos e procedimentos de geração de dados

A geração de dados foi realizada em duas etapas principais, durante o ano letivo de 2019, totalizando um período aproximado de seis meses de trabalho de campo:

Etapla 1 – Diagnóstica: Nesta fase, foi aplicado um questionário online (APÊNDICE I) contendo perguntas abertas e fechadas. As questões fechadas (escala Likert) investigavam o uso de tecnologias digitais e a familiaridade com os conceitos de multiletramentos e multimodalidades. As questões abertas solicitavam que os professores descrevessem suas concepções sobre esses temas, seus materiais e métodos mais utilizados, e os desafios enfrentados no contexto do EMI. Em seguida, foram realizadas observações não participantes das aulas dos seis professores, com foco nos materiais, métodos, recursos didáticos utilizados e na abordagem da leitura e escrita. Para tanto, foi utilizado um roteiro de observação semiestruturado, que permitia anotar descrições densas das interações em sala de aula e das atividades propostas. Foram observadas, em média, quatro horas-aula por professor.

Etapla 2 – Intervenção e pós-intervenção: Posteriormente, foi realizada uma oficina pedagógica intitulada "Textos Multimodais e o Ensino da Leitura na hipermodernidade: uma proposta com minicontos multimodais", com duração de duas horas. A oficina foi dividida em duas partes: (a) uma dinâmica baseada na metodologia *World Café*, que promoveu um diálogo colaborativo sobre as concepções de multimodalidade; (b) uma atividade prática de *redesign* (COPE; KALANTZIS, 2000), na qual os professores, em grupos, elaboraram uma versão multimodal do conto da Chapeuzinho Vermelho, utilizando diferentes recursos semióticos (imagens, sons, textos

verbais). O objetivo da oficina foi criar um espaço de reflexão e vivência prática sobre a integração de multiletramentos no ensino de línguas, funcionando também como um dispositivo de geração de dados sobre o engajamento dos professores com novas abordagens. Uma semana após a oficina, foi aplicado um segundo questionário impresso (APÊNDICE II), com perguntas abertas sobre reflexões geradas pela experiência, potenciais impactos na prática e percepções sobre a formação continuada. Novas observações de sala de aula foram realizadas no segundo semestre de 2019, a fim de verificar possíveis mudanças ou ressignificações nas práticas após a oficina.

A pesquisa foi desenvolvida em conformidade com os padrões éticos da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, com protocolo cadastrado na Plataforma Brasil sob o número 08240919.0.0000.8111, e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2.4 Procedimentos de análise

A análise dos dados seguiu uma abordagem de análise de conteúdo temática (BARDIN, 2011), com o objetivo de identificar, codificar e interpretar as unidades de significado relacionadas aos três princípios da pedagogia pós-método. O processo analítico foi realizado em etapas:

1. **Organização e pré-análise:** Todo o *corpus* (respostas dos questionários, notas de observação e registro das falas da oficina) foi transcrito e organizado, realizando-se uma leitura flutuante para uma primeira imersão nos dados.
2. **Codificação:** Em uma segunda leitura, os dados foram codificados em unidades de significado, utilizando um sistema de categorias predefinidas com base na teoria de Kumaravadevulu: **particularidade, praticidade e possibilidade**. As respostas e observações foram então agrupadas de acordo com o princípio ao qual se relacionavam. Por exemplo, escolhas de materiais específicos para o EMI foram codificadas como "particularidade"; menções à reflexão sobre a prática foram codificadas como "praticidade"; e discussões sobre diversidade e temas sociais foram codificadas como "possibilidade".

3. **Categorização e interpretação:** Finalmente, foi realizada a análise interpretativa aprofundada de cada categoria. Para aprofundar a compreensão dos mecanismos discursivos presentes nos enunciados dos professores, recorreu-se também ao conceito de modalizações de Bronckart (1999), que distingue quatro tipos: apreciativo-avaliativas (julgamentos subjetivos), lógicas (avaliações baseadas em critérios objetivos), pragmáticas (avaliações sobre responsabilidade e ação social) e deônticas (avaliações baseadas em valores e regras sociais). A identificação dessas modalizações permitiu compreender como os professores constroem seus posicionamentos em relação à teoria e à prática, e como eles avaliam seu próprio papel e as condições de seu trabalho.

A integração entre a análise temática baseada em Kumaravadivelu e a análise das modalizações permitiu construir uma interpretação mais rica e matizada dos dados, indo além da mera classificação e buscando compreender a complexidade do discurso docente e sua relação com a ação.

3. Análise e discussão dos resultados

A análise dos dados foi organizada em três subseções principais, correspondentes aos três princípios da pedagogia pós-método, seguidas de uma quarta subseção que sintetiza as discussões sobre autonomia e a emergência não intencional dessa pedagogia.

3.1 A pedagogia da particularidade: uma sensibilidade contextual em ação

O princípio da particularidade manifestou-se de forma contundente tanto nos relatos dos professores quanto nas observações de suas práticas. Os docentes, em sua maioria, demonstraram um aguçado senso de adaptação às especificidades do EMI, que articula formação geral e profissional.

No Questionário 2, quando questionados sobre como as atividades desenvolvidas exploram os multiletramentos, as falas dos professores revelaram essa preocupação contextual:

"Trabalho com textos que relacionam a área técnica dos alunos com a leitura e produção textual, como manuais, relatórios e artigos científicos da área" (PL-1, Questionário 2).

"Utilizo charges, tirinhas, vídeos e músicas que dialogam com o universo dos alunos do ensino médio integrado" (PI-2, Questionário 2).

A escolha de gêneros textuais como manuais e relatórios não é aleatória; ela responde a uma necessidade percebida de que o ensino de línguas no EMI deve preparar o aluno para a comunicação em diferentes esferas, inclusive a profissional. Essa escolha evidencia uma sensibilidade ao que Kumaravadivelu (2001, p. 538) chama de "conjunto particular de objetivos" do contexto, indo além da mera transmissão de conteúdos gramaticais ou literários para atender às demandas da formação integral. Da mesma forma, a utilização de recursos como charges, vídeos e músicas que "dialogam com o universo dos alunos" indica uma tentativa de conectar o ensino à cultura juvenil, valorizando seus repertórios e interesses, o que é um princípio fundamental da particularidade.

As observações de sala de aula confirmaram essa percepção, dando-lhe materialidade. Em uma aula de Língua Portuguesa (PL-2), por exemplo, o professor utilizou um texto sobre ética na engenharia para desenvolver atividades de leitura e interpretação, relacionando o conteúdo linguístico à formação técnica dos alunos do curso de Eletrotécnica. A discussão não se restringiu à compreensão textual, mas estendeu-se a questões deontológicas da profissão, integrando o ensino de língua à formação cidadã. Da mesma forma, em uma aula de Língua Inglesa (PI-1), a professora trabalhou com vídeos de canais do YouTube voltados para a área de informática, utilizando legendas e promovendo atividades de compreensão oral e escrita a partir de um material autêntico e relevante para o universo dos alunos.

Kumaravadivelu (2001, p. 538) argumenta que a pedagogia da particularidade deve ser sensível às experiências locais, pois "ignorar as exigências locais é ignorar as experiências vividas". Os dados indicam que os professores do EMI, em sua prática, internalizaram essa necessidade, embora não a nomeiem ou teorizem dessa forma. Eles *agem* de acordo com o princípio, ainda que seu discurso nem sempre utilize a linguagem acadêmica correspondente.

No entanto, uma análise mais matizada revela nuances e limitações nessa aplicação. Em alguns casos, observou-se que a "adaptação" ao contexto se resumia à escolha de temas relacionados à área técnica, sem que isso implicasse uma reconfiguração mais profunda da abordagem de ensino ou da metodologia. A particularidade, nesses casos, operava mais no nível do conteúdo (o *que* se ensina) do que no nível da abordagem

(o *como se ensina*). Essa tensão entre uma adaptação superficial, focada no tema, e uma transformação pedagógica mais profunda, que envolveria metodologias ativas e interdisciplinares, aponta para um desafio importante que a formação continuada precisa enfrentar: não basta escolher um texto da área técnica; é preciso também refletir sobre como a leitura e a produção desse texto podem ser ensinadas de forma mais contextualizada e significativa, respeitando os processos de aprendizagem dos alunos.

3.2 A pedagogia da praticidade: o movimento dialético entre pensar e agir

O princípio da praticidade, que envolve a complexa relação entre teoria e prática e a capacidade do professor de teorizar a partir de sua ação, revelou-se uma das dimensões mais férteis da análise. A pesquisa evidenciou que os professores, mesmo quando não citam explicitamente as teorias que fundamentam suas práticas, desenvolvem o que O'Hanlon (1993) chama de **teorias pessoais**, um corpo de conhecimento prático que orienta sua ação docente.

Essa constatação aparece de forma eloquente nas respostas ao Questionário 1, quando os professores foram solicitados a descrever, em uma palavra, o que entendiam por multiletramentos e multimodalidades:

Quadro 2: Definições de multiletramentos e multimodalidades

Palavras-chave para "Multiletramentos"	Palavras-chave para "Multimodalidades"
diversidade, novas leituras, multimodalidade, protagonismo, múltiplas linguagens, criticidade	diversos modos, diferentes meios, novas tecnologias, diversidade, hibridismo, múltiplas representações

Fonte: Elaboração própria (2019).

Essas definições, embora concisas, revelam uma compreensão que se aproxima notavelmente das conceituações acadêmicas de autores como Rojo (2012) e Cope e Kalantzis (2000), ainda que os professores não citem essas referências. Há, portanto, um conhecimento tácito ou implícito, uma "teoria em uso" (SCHÖN, 1983), que orienta suas práticas, mesmo quando não há um domínio terminológico pleno.

Nas observações, esse conhecimento tácito se traduziu em ações concretas. Todos os professores observados utilizaram, em algum momento, recursos multimodais

em suas aulas – imagens, vídeos, músicas, redes sociais – demonstrando uma integração natural de múltiplas semioses. Essa prática, no entanto, não estava necessariamente articulada a um planejamento explícito de multiletramentos ou a uma compreensão teórica aprofundada do conceito. A prática pós-método emergia da ação docente, de sua experiência e de sua percepção do que funcionava na sala de aula, em um processo que se aproxima do que Kumaravadivelu (2001) defende como teorização a partir da prática. O professor *sabe* que a imagem ajuda a compreender o texto, que o vídeo engaja o aluno, mas nem sempre teoriza esse saber de forma sistemática.

A oficina pedagógica revelou-se como um espaço privilegiado para a articulação entre essas duas faces da moeda. Durante a oficina, os professores participaram do World Café, discutindo suas concepções sobre multimodalidade e confrontando-as com as dos colegas. Em seguida, na atividade de *redesign*, eles foram desafiados a construir um miniconto multimodal, vivenciando na prática os conceitos discutidos. Esse movimento de ação-reflexão é o cerne da pedagogia da praticidade. A fala de uma das participantes (PE-1) ilustra bem esse movimento:

"Na teoria, a gente entende que os multiletramentos são importantes, mas na prática a gente vê que é difícil aplicar porque o tempo é curto, os alunos têm muitas dificuldades, a gente não tem formação específica. Mas quando a gente faz uma atividade como essa [oficina], a gente percebe que é possível, que dá para fazer algo diferente."

Essa fala é um exemplo de **modalização pragmática** (BRONCKART, 1999), na qual a professora avalia sua ação e responsabilidade em relação ao contexto. Ela reconhece a dificuldade (fatores como tempo, dificuldades dos alunos, falta de formação), mas a experiência da oficina atua como um catalisador, ressignificando sua percepção sobre o que é possível. A teoria (o que ela "entende") e a prática (o que ela "faz" ou "consegue fazer") entram em diálogo, e a oficina funciona como um espaço de mediação para a construção de um novo entendimento, um momento de teorização a partir da experiência.

Após a oficina, observamos mudanças pontuais, mas significativas, nas práticas de duas professoras (PL-1 e PI-2). Elas passaram a incluir em suas aulas atividades mais intencionalmente multimodais, como a produção de vídeos curtos e a análise de propagandas com foco nas linguagens verbal e não verbal. Isso sugere que a oficina

cumpriu, em alguma medida, seu papel formativo, promovendo uma ponte entre o conhecimento teórico apresentado e a aplicação prática.

3.3 A pedagogia da possibilidade: a crítica como horizonte

O princípio da possibilidade, fundamentado na pedagogia crítica de Paulo Freire, diz respeito à capacidade de professores e alunos questionarem o *status quo* e desenvolverem práticas sociais transformadoras. Nos dados da pesquisa, esse princípio manifesta-se de forma mais sutil e menos generalizada do que os anteriores, mas nem por isso menos relevante.

Nas respostas ao Questionário 2, quando perguntados sobre como o docente pode atuar na promoção da participação multiletrada na hipermodernidade, os professores evidenciaram uma compreensão crítica de seu papel social:

"O professor deve estar atento à diversidade presente no contexto escolar e fazer uso deste pluralismo para desenvolver e expor o conteúdo a ser trabalhado" (PI-2, Questionário 2).

"Sempre com respeito à pluralidade" (PI-1, Questionário 2).

"As linguagens multifacetadas" (PE-1, Questionário 2).

Embora breves, essas respostas indicam uma preocupação com a diversidade cultural e linguística, que está no cerne da pedagogia da possibilidade. A referência ao "pluralismo presente na escola" aponta para um reconhecimento de que a sala de aula é um espaço de encontro de diferentes identidades e experiências, e que o ensino deve partir e dialogar com essa diversidade, em vez de apagá-la.

Na observação das aulas, encontramos uma evidência mais contundente dessa sensibilidade crítica. Em uma aula de Língua Espanhola (PE-2), a professora trabalhou com a temática da imigração na América Latina, utilizando textos multimodais (notícias, vídeos, depoimentos) que problematizavam questões de xenofobia, preconceito linguístico e direitos humanos. A atividade envolvia não apenas a compreensão da língua espanhola, mas também a reflexão sobre os aspectos sociopolíticos da mobilidade humana, convidando os alunos a se posicionarem criticamente sobre o tema. Essa abordagem alinha-se ao que Kumaravadivelu (2001, p. 543) chama de trabalho com "as experiências que as pessoas trazem para o cenário pedagógico", experiências que "são moldadas não apenas pelos episódios de aprendizado/ensino que encontraram no passado, mas também pelo ambiente social, econômico e político mais amplo em que cresceram".

No entanto, a análise revelou que a pedagogia da possibilidade é o princípio menos consolidado e mais dependente de fatores individuais. A pesquisa indica que o nível de formação acadêmica e o tempo de atuação parecem influenciar a capacidade dos professores de incorporar uma perspectiva crítica de forma mais sistemática e intencional. O professor PL-2, com doutorado e 15 anos de experiência, demonstrou em suas aulas uma reflexividade mais madura sobre as relações entre linguagem, poder e sociedade, incorporando temas controversos e promovendo debates que extrapolavam o conteúdo linguístico. Já professores com menos tempo de atuação ou com formação em nível de especialização tenderam a abordar os aspectos críticos de forma mais assistemática, como um tópico a mais, e não como um eixo estruturante de sua prática. Essa diferença sugere que a pedagogia da possibilidade, ao contrário dos outros dois princípios, parece exigir um desenvolvimento mais deliberado e sistemático, possivelmente relacionado a um engajamento mais profundo com a pesquisa e a reflexão teórica crítica, bem como a uma maior segurança teórica para lidar com temas sensíveis.

3.4 Autonomia docente e a emergência de uma pedagogia pós-método não intencional

Um dos achados mais significativos da pesquisa, que emerge da integração da análise dos três princípios, é a constatação de que os professores atuam, em grande medida, de acordo com os preceitos da pedagogia pós-método, mesmo quando não a reconhecem explicitamente ou não utilizam sua terminologia. Podemos caracterizar essa manifestação como uma **pedagogia pós-método não intencional**, que se materializa nas práticas cotidianas através de:

1. **Adaptação contextual (Particularidade em ação):** Os professores adaptam materiais, metodologias e conteúdos ao contexto do EMI, a seus cursos específicos e a seus alunos, indo além do que está prescrito em livros didáticos ou currículos oficiais.
2. **Ecletismo metodológico:** Os professores utilizam uma variedade de recursos (tecnológicos, multimodais, interativos) e abordagens, sem se prenderem a um único método ou "receita" pedagógica.
3. **Reflexão na e sobre a ação:** Os professores demonstram capacidade de refletir sobre suas práticas, ajustando-as com base nas experiências em sala de aula e no feedback dos alunos.

4. Valorização da diversidade: Os professores reconhecem a diversidade linguística, cultural e social presente nas salas de aula e procuram trabalhar com ela, acolhendo diferentes vozes e experiências.

Essa autonomia docente, que emerge das práticas mais do que dos discursos, relativiza a necessidade de uma "formação em pós-método" como um programa externo a ser "implementado". Se os professores já operam, em grande medida, de acordo com os princípios pós-método, o desafio da formação continuada se desloca: não se trata mais de introduzir ou aplicar um novo paradigma, mas de **explicitar e sistematizar** essas práticas, promovendo uma maior consciência teórica sobre o que já é feito. É o que poderíamos chamar de um movimento de (re)conhecimento, no qual o professor, ao ser confrontado com a teoria, reconhece sua própria prática nela, ganhando ferramentas para fortalecê-la e refiná-la.

Kumaravadivelu (2001, p. 541) argumenta: "este objetivo não pode ser alcançado simplesmente pedindo aos professores que ponham em prática teorias concebidas e construídas por outros. Isso só pode ser alcançado ajudando os professores a desenvolver o conhecimento e a habilidade, atitude e autonomia necessários para construir seu próprio conhecimento pedagógico sensível ao contexto". A pesquisa sugere que esse "conhecimento pedagógico sensível ao contexto" já está sendo construído, de forma tácita, pelos professores. A oficina, nesse sentido, atuou como um catalisador, tornando explícito um conhecimento que era implícito, e promovendo um diálogo frutífero entre a experiência prática e os conceitos teóricos.

A implicação central para a formação de professores, portanto, não é a de "ensinar" a pedagogia pós-método, mas sim a de criar espaços para que os professores possam narrar suas práticas, refletir sobre elas, confrontá-las com teorias e, assim, construir uma autonomia mais consciente e fundamentada. A voz autoral do professor, que já se manifesta em suas escolhas, precisa ser reconhecida e fortalecida, em um processo contínuo de aprendizado profissional que valoriza o saber da experiência.

Considerações finais

A análise das práticas docentes de línguas no EMI do IFTO – Campus Palmas à luz da pedagogia pós-método de Kumaravadivelu revela um quadro complexo, promissor e cheio de nuances. Os três princípios da pedagogia pós-método – particularidade,

praticidade e possibilidade – manifestam-se nas práticas dos professores, ainda que de forma desigualmente distribuída e nem sempre explicitamente reconhecida.

Retomando a questão de pesquisa que orientou este estudo – sobre como os princípios pós-método se manifestam nas práticas docentes –, os dados evidenciam que o princípio da **particularidade** é o mais evidente e consolidado, materializando-se na sensibilidade dos professores ao contexto do EMI, traduzida na adaptação de materiais, temas e abordagens. O princípio da **praticidade** revela-se na relação dialética entre teoria e prática, manifesta tanto nas teorias pessoais que orientam a ação docente quanto no potencial formativo de dispositivos como a oficina pedagógica para promover a integração entre pensar e agir. O princípio da **possibilidade**, por sua vez, emerge de forma mais pontual e assistemática em práticas que problematizam questões sociais, culturais e de poder, mas seu desenvolvimento parece depender mais de um engajamento individual com a reflexão crítica.

A pesquisa evidencia, de forma mais contundente, que a pedagogia pós-método não é algo que precisa ser "introduzido" ou "aplicado" nas escolas a partir de um programa externo. Pelo contrário, ela já emerge das práticas docentes como uma **pedagogia pós-método não intencional**, fruto da autonomia, da reflexividade e da experiência dos professores. Esse achado, que constitui a principal contribuição científica deste artigo, tem implicações profundas para a formação continuada de professores de línguas. O foco da formação pode ser repensado, passando de um processo de transmissão de conhecimentos teóricos (top-down) para um espaço de reconhecimento, sistematização e fortalecimento das práticas já existentes (bottom-up). Trata-se de valorizar o professor como produtor de conhecimento pedagógico e não apenas como consumidor de teorias produzidas alhures, promovendo uma formação mais horizontal, dialógica e respeitosa com os saberes da experiência.

Como limitações da pesquisa, apontamos o número reduzido de participantes (n=6) e o recorte temporal restrito a um único *campus* institucional, o que impede generalizações e exige cautela na extrapolação dos achados. Estudos futuros poderiam ampliar o escopo para outras instituições da Rede Federal, bem como para outras regiões do país, investigando se o fenômeno da "pedagogia pós-método não intencional" se repete em outros contextos. Além disso, pesquisas de acompanhamento longitudinal poderiam aprofundar a análise sobre os efeitos de programas de formação continuada na

consolidação e sistematização dessas práticas, e investigar mais sistematicamente a relação entre a prática pós-método e os resultados de aprendizagem dos alunos.

Por fim, acreditamos que este estudo contribui para o campo da Linguística Aplicada ao trazer para o centro do debate a figura do professor como um agente reflexivo e autônomo, cuja prática é um território produtivo de construção de conhecimento. Ao (re)conhecermos a pedagogia pós-método na ação docente, damos um passo importante em direção a uma formação de professores mais humana, crítica e comprometida com a realidade das salas de aula brasileiras.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada e formação de professores: perspectivas pós-metodológicas**. Campinas: Pontes, 2019.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Literacies**. Australia: William Morrow Press, 2012.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIROUX, H. **Schooling and the struggle for public life**: critical pedagogy in the modern age. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia pós-método e ensino de inglês: um convite à reinvenção. **Signótica**, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 101-128, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching**: from method to postmethod. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

MATEUS, E. F. Formação de professores de línguas: desafios e perspectivas pós-método. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 15-34, 2015.

O'HANLON, C. The importance of an articulated personal theory of professional development. In: ELLIOTT, J. (Ed.). **Reconstructing teacher education**: teacher development. London: Falmer Press, 1993. p. 243-255.

PRABHU, N. S. There is no best method -- why? **TESOL Quarterly**, v. 24, p. 161-176, 1990.

RAMOS, M. N. **Ensino Médio Integrado**: ciência, trabalho e cultura. São Paulo: Cortez, 2014.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

APÊNDICE I – Questionário 1 (Diagnóstico)

QUESTIONÁRIO I

FERRAMENTA: (GOOGLE FORMS)

O presente questionário faz parte da pesquisa **MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADES E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS: LEITURA E ESCRITA EM CONTEXTOS HIPERMODERNOS**, do Mestrado em Letras – PPG Letras /UFT – *Campus* Porto Nacional - TO.

Esta investigação consiste em colher suas percepções e os sentidos atribuídos por meio da abordagem dos **multiletramentos, multimodalidades e tecnologias digitais no ensino de línguas, dentro de atividades de leitura e escrita em contextos hipermodernos, no EMI – IFTO, Campus Palmas**. Para tanto, solicito a sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo. Comprometo-me a utilizar as informações somente para os fins acadêmicos e científicos, mantendo os padrões profissionais de sigilo e confidencialidade.

1. **Sexo:** () Masculino () Feminino

2. **Idade:** ()

3. **Você, usa tecnologias digitais no seu processo de ensino e aprendizagem?**

()sim

()não

4. **Como você usa esses recursos tecnológicos na sua prática didático-pedagógica?**

() Sala de aula (seminários, aulas expositivas...etc)

() Pesquisas e coleta de informações (busca na internet, dicionários, tradutor online...)

() Atividades de dispersão (Fotos e Montagens; vídeos coletivos; pesquisas em campo...etc) filmado com câmeras fotográficas ou celulares, criar

() Comunicação, Informação e Distribuição (sms, e-mail, [whatsapp](#) ou outras redes sociais, pais, alunos, comunidade escolar...etc)

() Outros. Qual/is? _____

5. **Você acredita que a escola pode ser um local mais atrativo aos alunos, se utilizar melhor as tecnologias digitais em sala de aula?**

() Sim

() Não.

6. **Você acha que os recursos tecnológicos contribuem ou atrapalham o processo de ensino e aprendizagem na escola?**

() Contribui. Cite um exemplo: _____

() Atrapalha. Cite um exemplo: _____

7. **A partir do contexto linguístico, descreva em uma palavra o que é para você:**

Multiletramentos: _____

Multimodalidades: _____

8. **Como você pensa que podem ser trabalhados os multiletramentos no ensino de línguas?**

Obrigado pela colaboração!

João Botelho

joaobotelho@seduc.to.gov.br

APÊNDICE II – Questionário 2 (Pós-Oficina)

QUESTIONÁRIO II

FERRAMENTA: (FORMULÁRIO IMPRESSO)

O presente questionário faz parte da segunda etapa da pesquisa **MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADES E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS: LEITURA E ESCRITA EM CONTEXTOS HIPERMODERNOS**, do Mestrado em Letras – PPG Letras /UFT – *Campus* Porto Nacional - TO.

Esta investigação consiste em verificar a compreensão e utilização dos **multiletramentos, multimodalidades e tecnologias digitais no ensino de línguas, dentro de atividades de leitura e escrita em contextos hipermodernos, no EMI – IFTO, *Campus* Palmas**. Para tanto, solicito a sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo. Comprometo-me a utilizar as informações somente para os fins acadêmicos e científicos, mantendo os padrões profissionais de sigilo e confidencialidade.

1. **Sexo:** () Masculino () Feminino

2. **Idade:** ()

1. As atividades desenvolvidas em sua prática docente explora os Multiletramentos?

() Sim

() Não

Cite um

exemplo: _____

2. As estratégias de ensino de línguas no EMI – IFTO *Campus* Palmas são baseadas em tecnologias digitais de informação e comunicação –TDICs?

() Sim

() Não.

Justifique: _____

3. Com base na pedagogia dos multiletramentos, cite quais estratégias você utiliza na prática em sala de aula:

4. Cite como as Tecnologias Digitais podem ser inseridas/usadas nas atividades pedagógicas fazendo com que o aluno se aproprie das habilidades e competências de comunicação, do sistema de leitura e escrita, do conteúdo trabalhado e das tecnologias digitais:

4. Para você, existem textos de modalidades “puras”? Por favor, justifique.

5. Na sua opinião, as ações sociais intrínsecas à linguagem são fenômenos multimodais?

☐ Sim

☐ Não

Justifique: _____

6. Você como docente, vê vantagens na hipermídia para aprendizagem de leitura e escrita no meio digital dentro do ensino de línguas?

☐ Sim

☐ Não.

Por

quê? _____

7. Os recursos que estão disponíveis na instituição tornam o ensino de leitura e escrita mais produtivo na hipermodernidade?

☐ Sim

☐ Não.

Cite

um

exemplo: _____

8. Como você entende que o docente pode atuar na promoção/disseminação e qualificação da participação multiletrada na hipermodernidade?

9. No ensino de línguas, quais experiências são relevantes para proporcionar aos alunos o desenvolvimento das competências de leitura e escrita em contextos hipermodernos?

10. A partir da abordagem dos multiletramentos, quais prática de linguagem se deve contemplar e como lidar com o pluralismo presente na escola e com as culturas em rede?

Obrigado pela colaboração!

João Botelho

joaobotelho@seduc.to.gov.br